مجلة علمية دورية محكمة

المجلة التربوية الشاملة

THE COMPREHENSIVE EDUCATIONAL JOURNAL

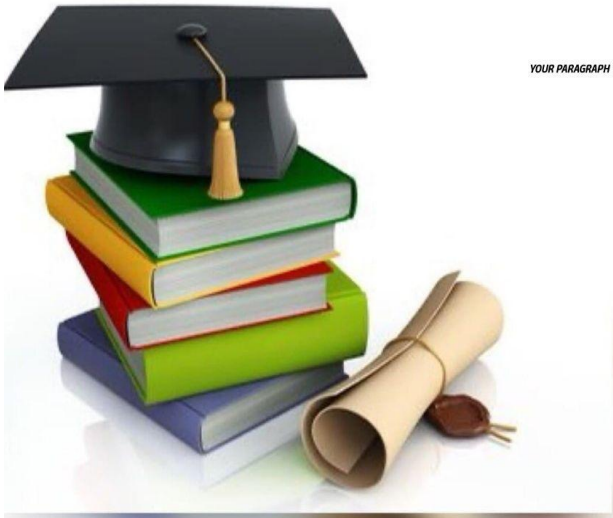
مجلة علمية تربوية شاملة

تصدرها المؤسسة القومية للبحوث والاستشارات والتدريب NRCT

مجلد (3) العدد (3)

يوليو 2025م

الجزء الثانى



ISSN: 3009-612X

E. ISSN: 3009-6146

بسم الله الــرحمن الــرحيم

المؤسسة القومية للبحوث والاستشارات والتدريب
Nationalism for Research, Consultancy and Training (NRCT)

المجلة التربوية الشاملة

The Comprehensive Educational Journal

مجلة علمية دورية محكمة

رئيس مجلس إدارة المجلة
أ.د/ محمد محمد فتح الله سيد

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة
د./ محمد عبده تامر خطاب

رئيس التحرير
أ.د/ تفيده سيد أحمد غانم

مدير التحرير
أ.د/ تامر على عبد اللطيف المصرى

سكرتير التحرير
د./ عفاف فاروق حسين جبريل

المحرر فنى
أ.م.د./ عصام محمد سيد أحمد

مساعد المحرر
د./ محمد جمال طلعت إسماعيل

المحرر اللغوى
د./ أحمد عبد العظيم خميس

جميع حقوق النشر محفوظة للمؤسسة القومية للبحوث والاستشارات والتدريب

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X

الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

المجلة معرفة فى قاعدة المجلات العلمية على بنك المعرفة المصرى EKB
وقاعدة بيانات Edu Search دار المنظومة

هيئـــــة التحـــرير

أعضاء هيئة التحرير	
أ.د. أمين محمد صبرى نور الدين	كلية التربية، جامعة عين شمس
أ.د. عاطف عدلى فهمى	كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة
أ.د. محمد إبراهيم محمد	كلية التربية، جامعة المنيا
أ.د. محمد غازى الدسوقى	المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية
أ.م.د. جمال فخر الدين شفيق	المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية
أ.م.د كمال طاهر موسى	كلية التربية، جامعة العريش
د. آيات محمد محمد فتح الله	المؤسسة القومية للبحوث والاستشارات والتدريب
د. عزة يوسف رحمة	وزارة التربية والتعليم، وحدة قياس الجودة

الموقع الإلكتروني للمجلة: https://ejc.journals.ekb.eg

البريد الإلكتروني للمجلة: prof.tafida.ghanem@gmail.com

الهيئـــة الاستشـاريـة

أعضاء الهيئة الاستشارية

أسماء السادة الأساتذة مرتبة ترتيبًا هجائيًا

اسم العضو	الهيئة العلمية
أ.د/إبراهيم سيد احمد المنشاوي	كلية التربية جامعة الازهر
أ.د/أبوزيد سعيد محمد الشويقي	كلية التربية جامعة طنطا
أ.د/أحلام حسن محمود عبد الله	أستاذ الصحة النفسية تربيه إسكندرية
أ.د/أحمد الجيوشي فتوح موسي	كلية التربية جامعة حلوان
أ.د/أحمد حسن عاشور	كلية التربية جامعة بنها
أ.د/أحمد ربيع محمود سعد	مدير مركز القياس والتقويم جامعة السادات
أ.د/أحمد رمضان محمد علي	كلية التربية جامعة الوادي الجديد
أ.د/أحمد طه محمد	كلية التربية جامعة الفيوم
أ.د/أحمد علي الكبير	كلية التربية جامعة الازهر
أ.د/أحمد علي إبراهيم خطاب	كلية التربية جامعة الفيوم
أ.د/أحمد علي بديوي محمد	أستاذ الصحة النفسية كلية التربية جامعة حلوان
أ.د/أحمد كمال البهنساوي	كلية الآداب جامعة اسيوط
أ.د/أحمد محمد الحسينى هلال	عميد كلية التربية جامعة طنطا
أ.د/أحمد محمد درويش	كلية الآداب جامعة اسيوط
أ.د/أحمد محمد شبيب	كلية التربية جامعة الأزهر
أ.د/احمد مهدى مصطفي	كلية التربية جامعة الازهر
أ.د/أسامة جبريل أحمد عبد اللطيف	كلية التربية جامعة عين شمس
أ.د/اسامة حامد محمد	كلية التربية للعلوم الانسانية جامعة الموصل العراق
أ.د/أسماء حمزة محمد عبدالعزيز	كلية التربية جامعة الفيوم
أ.د. إسماعيل محمد الفقى	كلية التربية جامعة عين شمس
أ.د/أشرف راشد علي محمود	المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي
أ.د/أكرم إبراهيم السيد	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
أ.د/الزهرة الأسود	جامعة الوادي - الجزائر
أ.د/السعيد عبد الخالق ع المعطي	المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي

اسم العضو	الهيئة العلمية
أ.د/السيد أحمد محمود صقر	كلية التربية جامعة كفر الشيخ
أ.د/السيد الفضالي عبدالمطلب	كلية التربية جامعة الزقازيق
أ.د/السيد محمد عبد المجيد عبد العال	كلية التربية جامعة دمياط
أ.د/ الفرحاتي السيد محمود	المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي
أ.د./ آمال ربيع كامل	كلية التربية جامعة الفيوم
أ.د/آمال جمعة عبد الفتاح	كلية التربية جامعة الفيوم
أ.د/آمال سيد مسعود	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
أ.د/آمال عبد السميع أباظة	كلية التربية جامعة كفر الشيخ
أ.د/إمام مصطفى سيد	كلية التربية جامعة اسيوط
أ.د/أماني أحمد المحمدي حسنين	كلية التربية جامعة حلوان
أ.د/أماني محمد صلاح	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
أ.د/أماني محمد طه	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
أ.د/أماني محمد عبد العال رزق	وكيل معهد الدراسات والبحوث البيئية جامعة السادات
أ.د/أمل أنور عبدالعزيز	كلية التربية جامعة المنيا
أ.د/أمل عبد المحسن الزغبي	كلية التربية جامعة بنها
أ.د. أمنية السيد محمد الجندى	كلية البنات جامعة عين شمس
أ.د/أمين صبري نور الدين	كلية التربية جامعة عين شمس
أ.د/انسام على محمود سيف	مدير مركز القياس والتقويم جامعة عين شمس
أ.د/أنور رياض عبدالرحيم	كلية التربية جامعة المنيا
أ.د/أنيسة ركاب	جامعة حسيبة بن بوعلي، بالشلف الجزائر
أ.د/ايمان ابراهيم عز	كلية التربية جامعة دمشق- سوريا
أ.د/أيمن عايد	كلية التربية جامعة المدينة العالمية بماليزيا
أ.د/أيمن مصطفى عبد القادر	كلية التربية جامعة مطروح
أ.د/ايناس أحمد عبد العزيز	كلية الطفولة المبكرة جامعة حلوان
أ.د/إيهاب السيد شحاتة	كلية التربية جامعة السويس
أ.د/بدوي أحمد محمد الطيب	المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي
أ.د/بلقاسم بن محمد بن عمر بلغيث	إدارة التربية القلعة، دوز، ولاية قبلي، تونس
أ.د/بوزناد سميرة	كلية العلوم الاجتماعية والانسانية جامعة المسيلة الجزائر
أ.د/تحية محمد عبدالعال	كلية التربية جامعة بنها
أ.د/ثناء سليم الحلوة	الجامعة اللبنانية - لبنان

اسم العضو	الهيئة العلمية
أ.د/جمال أحمد عبدالمقصود السيسي	كلية التربية جامعة مدينة السادات
أ.د/جمال الدين ابراهيم العمرجى	أستاذ المناهج بكلية التربية جامعة السويس
أ.د/جمال الدين محمد حسن الحمدي	كلية التربية جامعة الأزهر
أ.د/جمال فرغل الهواري	عميد كلية التربية جامعة الازهر
أ.د/جميلة بن عمور	كلية التربية جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف الجزائر
أ.د/جناد عبد الوهاب محمد	جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم (الجزائر)
أ.د/جودة السيد شاهين	كلية التربية جامعة الازهر
أ.د/جيهان عثمان محمود جاد	كلية التربية جامعة الاسكندرية
أ.د/حاكم موسى عبد الحسناوي	الكلية التربوية المفتوحة وزارة التربية - العراق
أ.د/حسام الدين حسين أبو الهدى	كلية التربية جامعة الفيوم
أ.د/حسام السيد عوض	عميد كلية علوم الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق
أ.د/حسام السيد محمد عوض	كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق
أ.د./ حسام الدين محمد مازن	كلية التربية، جامعة سوهاج
أ.د/حسان غازي بدر العمري	جامعة الاردنية، الأردن
أ.د/حسن سعد عابدين	عميد كلية التربية جامعة الاسكندرية
أ.د/حسن سيد شحاتة	كلية التربية جامعة عين شمس
أ.د/حسن فهد عواد	كلية التربية - جامعة كركوك - العراق
أ.د/حسين طه عطا	كلية التربية جامعة سوهاج
أ.د./ حمدي عبد العظيم محمد البنا	كلية التربية جامعة
أ.د/حمود محسن قاسم المليكي	كلية التربية جامعة ذمار- اليمن
أ.د/حمود محمد غالب السياني	مركز البحوث والتطوير التربوي، اليمن
أ.د/حنا سعيد الحاج	مركز تموز -لبنان
أ.د./ حنان محمد ربيع محمود	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
أ.د/حياة بو جملين	جامعة مولود معمري، تيزى وزو، الجزائر
أ.د/خالد جمال جاسم محمد	كلية التربية ابن رشد جامعة بغداد، العراق
أ.د/خالد حسن الشريف	كلية التربية جامعة الاسكندرية
أ.د./ خالد محمد محمد فرجون	كلية التربية جامعة حلوان
أ.د/خميس محمد خميس	عميد كلية التربية جامعة مدينة السادات
أ.د/خيري أحمد حسين	عميد كلية التربية جامعة أسوان
أ.د/دعاء عوض عوض	كلية التربية جامعة الاسكندرية

اسم العضو	الهيئة العلمية
أ.د/ديانا فهمي حماد	كلية التربية جامعة ام القري السعودية
أ.د/دينا أحمد حسن	كلية التربية جامعة طنطا
أ.د/ذوقان عبيدات	جامعة الاردنية، الاردن
أ.د/رامز مهدي محمود عاشور	جامعة الإسراء - غزة فلسطين
أ.د/راندا مصطفي الديب	كلية التربية جامعة طنطا
أ.د/ربيع سعيد طه علي	إحصاء وتصميم بحوث -جامعة القاهرة
أ.د/ربيع شعبان حسن	كلية التربية جامعة الأزهر
أ.د/ربيع عبده احمد رشوان	كلية التربية جامعة قنا وجامعة القصيم السعودية
أ.د/رجب رياض السقا	أستاذ الكيمياء جامعة النهضة
أ.د/رمضان محمد رمضان	المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي
أ.د/رؤوف عزمي توفيق	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
أ.د/زياد رشيد	جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي - تبسة الجزائر
أ.د/زينب محمود شقير	كلية التربية- جامعة طنطا
أ.د/سامح احمد سعادة	كلية التربية جامعة الأزهر
أ.د/سامي عبد السميع رضوان	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
أ.د/سامية رحال	جامعة حسيبة بن بوعلي، بالشلف الجزائر
أ.د/سعداوي رابح إيدير زهرة	جامعة الشلف الجزائر
أ.د/سعيد عبدالرحمن محمد	كلية علوم الإعاقة جامعة الزقازيق
أ.د/سعيد محمد صديق	كلية التربية جامعة اسوان
أ.د/سكاريت إسحاق	الجامعة اللبنانية لبنان
أ.د/سليمان عبده أحمد سعيد المعمري	كلية التربية والعلوم والآداب جامعة تعز اليمن
أ.د/سليمان محمد سليمان	كلية التربية جامعة بني سويف
أ.د/سمر عبد الفتاح لاشين	المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي
أ.د/سميرة علي ابوغزالة	كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة
أ.د/سناء حامد زهران	كلية التربية جامعة دمياط
أ.د/سهير أنور محفوظ	كلية التربية جامعة عين شمس
أ.د/سهيلة عبد الوهاب بو جلال	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة الجزائر
أ.د/سيد أحمد محمد الوكيل	كلية الأداب جامعة الفيوم
أ.د/سيد محمدي صميدة	كلية التربية جامعة بنها
أ.د/سيف الدين يوسف عبدون	كلية التربية جامعة الأزهر
أ.د/شذى عادل فرمان	كلية التربية جامعة بغداد العراق
أ.د/شرين عباس هاشم عراقي	كلية التربية جامعة السويس

اسم العضو	الهيئة العلمية
أ.د/شرين محمد دسوقي	كلية التربية – جامعة بورسعيد
أ.د/شهدان محمد عثمان	كلية التربية جامعة طنطا
أ.د/شيماء محمد حسن	كلية التربية جامعة بورسعيد
أ.د/صالح أحمد شاكر	كلية التربية جامعة المنصورة
أ.د/صبحى سعيد عويض الحارثي	كلية التربية جامعة ام القري السعودية
أ.د/صبحى شعبان شرف	كلية التربية جامعة المنوفية
أ.د/صبري ابراهيم الجيزاوي	كلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر
أ.د/صبيح عباس المشهداني	المجلس العربي للاختصاصات الصحية - العراق
أ.د/صفاء طارق حبيب	كلية التربية جامعة بغداد العراق
أ.د/صفاء محمد بحيري	كلية التربية جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا
أ.د/صلاح الدين عبد الحميد خضر	كلية التربية النوعية جامعة حلوان
أ.د/صلاح الدين عبد العزيز غنيم	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
أ.د/صمويل تامر بشرى	كلية التربية جامعة اسيوط
أ.د/صمويل تامر بشرى خليل	كلية التربية جامعة اسيوط
أ.د/طارق توفيق يوسف الخطيب	أستاذ الاقتصاد جامعة كفر الشيخ
أ.د/ طارق محمد عبد الوهاب حمزة	عميد كلية الآداب جامعة الفيوم
أ.د/طلعت كمال الحاملي	كلية التربية جامعة عين شمس
أ.د/عادل السعيد البنا	كلية التربية جامعة دمنهور
أ.د/عادل السيد محمد سرايا	كلية التربية النوعية جامعة الزقازيق
أ.د/عادل عبد المعطي الابيض	كلية التربية جامعة الازهر
أ.د/عادل محمد العدل	كلية التربية جامعة الزقازيق
أ.د/عادل محمود المنشاوي	كلية التربية - جامعة دمنهور
أ.د/عاطف عدلي فهمي	كلية الطفولة جامعة عين شمس
أ.د/عايدة عبد الحميد على سرور	كلية التربية جامعة المنصورة
أ.د/عبد الحميد صبرى عبد الحميد	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
أ.د/عبد الرحمن ناصر راشد	كلية التربية الرياضية جامعة ديالى العراق
أ.د/عبد الرحيم سعد الدين الهلالي	كلية التربية جامعة الازهر
أ.د/عبد العاطي احمد الصياد	كلية التربية جامعة قناة السويس
أ.د/عبد العزيز إبراهيم سليم	كلية التربية جامعة دمنهور
أ.د/عبد العليم محمد شرف	كلية التربية بنين القاهرة جامعة الأزهر
أ.د/عبد الفتاح عيسي ادريس	كلية التربية جامعة الأزهر
أ.د/عبد الله بن محمد آل تميم	كلية التربية جامعة ام القري السعودية
أ.د/عبد الله قلي	المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة- الجزائر

اسم العضو	الهيئة العلمية
أ.د/عبد المسيح سمعان يوسف	كلية الدراسات العليا والبحوث البيئية، جامعة عين شمس
أ.د/عبد المنعم احمد حسن	كلية التربية جامعة سوهاج
أ.د/عبد المنعم سلطان الجيلاني	مدير مركز تنمية القدرات -جامعة أسوان
أ.د/عبد الناصر شريف محمد	كلية التربية جامعة الفيوم
أ.د/عبدي عمر	كلية التربية جامعة المدينة العالمية بماليزيا
أ.د/عبير عبد المنعم فيصل	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
أ.د/عرفة أحمد حسن نعيم	كلية التربية بنين القاهرة جامعة الأزهر
أ.د/عزة جلال مصطفى	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
أ.د./ عزة شديد محمد عبد الله	كلية التربية جامعة الإسكندرية
أ.د. عزة محمد عبد السميع محمد	كلية التربية جامعة عين شمس
أ.د/عزة عبد الكريم فرج	كلية الآداب جامعة القاهرة
أ.د./ عزة فتحى	كلية البنات جامعة عين شمس
أ.د/عصام توفيق قمر	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
أ.د/عصام علي الطيب مرزوق	عميد كلية التربية جامعة قنا
أ.د/عصام محمد عبد القادر	كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر
أ.د/عطية السيد عبدالعال	كلية التربية جامعة الأزهر
أ.د/عطية عطية محمد	كلية علوم الإعاقة جامعة الزقازيق
أ.د/علا عبد المنعم الزيات	كلية أداب جامعة المنوفية
أ.د/علاء الدين سعد متولي	كلية التربية جامعة بنها
أ.د/علاء المرسى أبو الرايات	كلية التربية ـ جامعة طنطا
أ.د/على محمد عبد الله زكرى	جامعة جازان- السعودية
أ.د/على محيي الدين راشد	كلية التربية جامعة حلوان
أ.د/علي احمد الجمل	كلية التربية ـ جامعة عين شمس
أ.د/علي حسين	كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر
أ.د/علي شاكر الفتلاوي	كلية الآداب جامعة قطر ـ قطر
أ.د/علي محمود طه	كلية العلوم جامعة عين شمس
أ.د/عماد أحمد حسن على	كلية التربية جامعة أسيوط
أ.د/عماد الدين عبد المجيد الوسيمى	كلية التربية جامعة بنى وسيف
أ.د/عواطف بوقرة	جامعة المسيلة الجزائر
أ.د./ عطيات محمود الشاورى على	كلية التربية، جامعة جنوب الوادى
أ.د/غادة علي هادي	كلية التربية، جامعة بغداد، العراق
أ.د/غادة مصطفي الزاكي	كلية الاقتصاد المنزلي جامعة حلوان

اسم العضو	الهيئة العلمية
أ.د/ فاتن محمد عبد المنعم عزازي	مدير المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
أ.د/فاطمة محمد عبد الوهاب	كلية التربية جامعة بنها
أ.د/فاطمة الزهراء سالم	كلية التربية جامعة عين شمس
أ.د/فاطمة زهرة جلال	جامعة حسيبة بن بوعلي، بالشلف الجزائر
أ.د/فاطمة محمد صالح البدراني	كلية التربية للعلوم الانسانية جامعة الموصل العراق
أ.د/فايز محمد عبده	كلية التربية جامعة بنها
أ.د/فيصل محمد علي محمد القباطي	كلية التربية جامعة تعز، اليمن
أ.د/كريمة بحرة	كلية العلوم الاجتماعية والانسانية جامعة مصطفي اسطمبولي معسكر - الجزائر
أ.د/كمال عبد الله	رئيس مخبر تعليم تكوين تعليمية- الجزائر
أ.د/كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف	كلية التربية جامعة سوهاج
أ.د/كوثر قطب محمد ابو قورة	كلية التربية جامعة كفر الشيخ
أ.د/ماجد محمد عثمان عيسى	عميد كلية التربية بنات بأسيوط جامعة الأزهر
أ.د/ماهر إسماعيل صبري	كلية التربية جامعة بنها
أ.د/ماهر سليمان العلاوي	كلية التربية جامعة دمشق- سوريا
أ.د/مايسة فاضل أبو مسلم	المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي
أ.د/ مجدى عبد الكريم حبيب	كلية التربية جامعة طنطا
أ.د./ مجدى عبد النبى هلال	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
أ.د/محمد إبراهيم محمد	كلية التربية جامعة المنيا
أ.د/محمد أحمد علي هيبة	كلية التربية جامعة عين شمس
أ.د/محمد اسماعيل سيد حميده	كلية التربية جامعة عين شمس
أ.د/محمد إسماعيل عبده	كلية العلوم جامعة الاسكندرية
أ.د/محمد السيد محمد حسونة	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
أ.د./ محمد أشرف محمود مكاوى	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
أ.د./ محمد أمين حسن	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
أ.د/محمد أمين المفتي	كلية التربية جامعة عين شمس
أ.د/محمد أنور فراج	كلية التربية جامعة الاسكندرية
أ.د/محمد أنور محمود حسن السامرائي	كلية التربية جامعة بغداد، العراق
أ.د/محمد بن خلفان الصقري	كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الشرقية/ سلطنة عمان

اسم العضو	الهيئة العلمية
أ.د/محمد حاتم سعيد الدعيس	كلية التربية جامعة تعز، اليمن
أ.د/محمد رياض أحمد	كلية التربية ـ جامعة أسيوط
أ.د/محمد سعيد محمد الحاج	كلية التربية جامعة تعز- اليمن
أ.د/محمد طالب دبوس	كلية التربية جامعة الاستقلال ـ فلسطين
أ.د/محمد عاشور سليم صادق	كلية التربية جامعة الأقصى، فلسطين
أ.د/محمد عبد الخالق مدبولي	كلية التربية جامعة حلوان
أ.د./ محمد عبد الرازق عبد الفتاح	كلية التربية جامعة عين شمس
أ.د/محمد عبد الرؤف عبد ربه	كلية التربية جامعة المنوفية
أ.د/محمد عبد السلام العجمي	كلية التربية جامعة الازهر
أ.د/محمد عبدالسميع رزق	كلية التربية جامعة المنصورة
أ.د/محمد علي إسماعيل	كلية التربية جامعة حمص ـ سورية
أ.د/محمد محمود عبد الوهاب	كلية التربية جامعة ام القري السعودية
أ.د/محمد مصطفي الديب	كلية التربية جامعة الأزهر
أ.د/محمود سيد محمود سيد أبو ناجي	كلية التربية جامعة اسيوط
أ.د/محمود عباس عابدين	كلية التربية جامعة السويس
أ.د/محمود عبدالحليم منسي	كلية التربية جامعة الاسكندرية
أ.د/محمود فتحي عكاشة	كلية التربية جامعة دمنهور
أ.د/محمود محمد شبيب حسن	كلية التربية جامعة قنا
أ.د/مدحت محمد حسن صالح	عميد كلية التربية جامعة الإسماعيلية
أ.د/مسعد عبد العظيم محمد صالح	كلية التربية جامعة اسوان
أ.د/مصطفى حفيظة سليمان	كلية التربية جامعة الفيوم
أ.د/مصطفي محمد الحاروني	كلية التربية جامعة حلوان
أ.د/مليكة محرزي	رئيسة مخبر التقصي جامعة وهران ٢ الجزائر
أ.د/ممدوح مصطفى حلاوة	المعهد القومي للقياس والمعايرة وزارة التعليم- مصر
أ.د/منال علي محمد الخولي	عميد كلية التربية بنات القاهرة ـجامعة الأزهر
أ.د/منال محمد ابراهيم	كلية التربية جامعة بغداد العراق
أ.د/مندور عبد السلام مندور	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
أ.د/منى عبد الهادي حسين سعودي	كلية البنات جامعة عين شمس
أ.د/مني عبدالعال الزاهري	الجمعية العلمية للقياس والتقويم جامعة عين شمس
أ.د/منيره الغبلان	جامعة الكويت ـ الكويت
أ.د/منيره عبد الله مصطفى مفلح	جامعة العلوم الإسلامية العالمية الأردن

اسم العضو	الهيئة العلمية
أ.د/مي السيد خليفة	كلية التربية جامعة حلوان
أ.د/نادية جمال الدين يوسف	كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة
أ.د/نادية سمعان لطف الله	كلية التربية جامعة الإسماعيلية
أ.د/نادية عبده أبو دنيا	كلية التربية جامعة حلوان
أ.د/نازدار عبد الله المفتي	كلية التربية جامعة الموصل العراق
أ.د/نبيل جاد عزمي	كلية التربية جامعة حلوان
أ.د/نبيل محمد عبد الحميد زايد	كلية التربية جامعة الزقازيق
أ.د/نبيلة عبد الرؤوف شراب	كلية التربية جامعة العريش
أ.د/نجوي أحمد واعر	كلية التربية جامعة الوادي الجديد
أ.د/نرمين عوني محمد	كلية التربية جامعة الاسكندرية
أ.د/نشوة عبد المنعم عبد الله	كلية بنات جامعة عين شمس
أ.د/نعيمة حسن احمد	المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي
أ.د/نورة بو عيشة	جامعة ورقلة الجزائر
أ.د/هانم أبو الخير الشربيني	كلية التربية جامعة المنصورة
أ.د/هبة جابر عبد الحميد	كلية التربية جامعة سوهاج
أ.د/هبه الله عدلي أحمد مختار	المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي
أ.د/هشام إبراهيم النرش	كلية التربية جامعة بورسعيد
أ.د/هشام الخولي	كلية التربية جامعة السويس
أ.د/هناء بوحارة	جامعة سيدي بلعباس – الجزائر
أ.د/هيثم خلف سليمان الحنيطي	الجامعة العربية المفتوحة، الأردن
أ.د/وائل أحمد راضي سعيد	كلية التربية جامعة حلوان
أ.د/وليد محمد أبو المعاطي	كلية التربية جامعة المنصورة
أ.د/وليد أحمد سيد مسعود	مدير مركز القياس جامعة قطر ـقطر
أ.د/وليد السيد خليفة	كلية التربية تفهنا الأشراف جامعة الأزهر
أ.د/وليد خالد عبد الكريم بابان	كلية التربية جامعة صلاح الدين أربيل كردستان العراق
أ.د/ياسر سيد حسن	كلية التربية جامعة عين شمس
أ.د/ياسر طرشاني	كلية العلوم الإسلامية جامعة المدينة العالمية بماليزيا
أ.د/يحي محمد لطفي نجم	كلية التربية جامعة الأزهر
أ.د/يحيى عطيه سليمان خلف	كلية التربية جامعة عين شمس
أ.د/يوسف سيد محمود عيد	كلية التربية جامعة الفيوم

قواعد النشر في المجلة

١. تنشر المجلة البحوث والدراسات النظرية والتطبيقية الأصيلة والرصينة في مجالات التربية الشاملة المتنوعة، وذات المستوى الأكاديمي المتميز بحيث تشكل اسهامًا جديدًا وفريدًا في المجال التربوى، وتكون مكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

٢. تقبل المجلة عرض الرسائل الجامعية، وكذلك مراجعات reviews الكتب الجديدة فى مجال التربية سواء باللغة العربية أو اللغة الإنجليزية.

٣. جميع الملفات يتم إرسالها ثم استلامها عن طريق رئيس التحرير عبر النظام الإلكتروني لصفحة "المجلة التربوية الشاملة" على موقع مصادر الدوريات المصرية لبنك المعرفة المصري EKB؛ حيث يجب أن يقوم المؤلف بالتسجيل على نظام المجلة على الرابط التالي: ، وإنشاء صفحة شخصية له كمؤلف author على الصفحة الإلكترونية للمجلة، ولا ينظر إلى البحوث التي ترسل عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير أو لأعضاء هيئة التحرير.

٤. تخضع البحوث والدراسات المقدمة للمجلة للفحص والمراجعة وفق قواعد عملية مراجعة النظراء المحددة بالمجلة من قبل هيئة التحرير واثنين من أعضاء هيئة التحكيم لكل بحث.

٥. يلتزم الباحث بالأسلوب العلمي في كتابة البحث بحيث تتميز بالتنظيم الجيد، والدقة، وخلو النص من الأخطاء اللغوية، ودقة وأمانة التوثيق؛ وبحيث يظهر البحث وضوح الفروض أو الأفكار، وقوة التصميم، وتمثيل العينة لمجتمع الدراسة، ووضوح منهجية البحث باستخدام أساليب بحثية متوائمة مع أدوات جمع البيانات سواء نوعية أو كمية، ومُلاءمة الأساليب الإحصائية، وتطبيقها بطريقة صحيحة، وموضوعية الاستنتاجات المقنعة، وحداثة المراجع.

٦. لابد أن يلتزم الباحث بالقواعد الخاصة بأخلاقيات النشر من عدم الانتحال المباشر، والتزوير في النتائج، والتلفيق، والتقدم للنشر في أكثر من مجلة، وبأكثر من لغة في نفس الوقت، وكتابة أسماء مؤلفين لم يشاركوا في البحث، وعليه كتابة أسماء كل المؤلفين الذين شاركوا بصورة فعلية في البحث. ويرسل الباحث إقرار عند تقديم البحث للمجلة بأن بحثه يراعى قواعد النزاهة والأخلاقيات العلمية، وأنه لم يسبق نشره أو تقديمه في أية مجلة أخرى محلية أو عربية أو إقليمية أو دولية قبل تاريخ التقدم للمجلة.

٧. تؤول حقوق النشر كافة، وما يترتب عليها إلى الناشر "المؤسسة القومية للبحوث والاستشارات والتدريب".

٨. تنشر البحوث الكترونيًا.

٩. يتحمل الباحث المصرى تكاليف التحكيم وقيمتها (٦٠٠) جنيه مصرى؛ وتكاليف النشر للباحث المصرى قيمتها ١٠٠٠) جنيه مصري؛ وذلك عن طريق إيداع بنكي في حساب الناشر "المؤسسة القومية للبحوث والاستشارات والتدريب": في رقم الحساب بالجنيه المصرى في البنك الأهلى فرع المقطم (10650003762755000016).

١٠. يتحمل الباحث غير المصرى تكاليف التحكيم (٥٠) دولار أمريكى، وتكاليف النشر قيمتها (١٠٠) دولار أمريكى؛ وذلك عن طريق إيداع بنكي في حساب الناشر "المؤسسة القومية للبحوث والاستشارات والتدريب": فى رقم الحساب بالدولار الأمريكي في بنك مصر فرع مدينة نصر (١٥٩٠٢٠٠٠٠٠٠٢١٨٧١).

١١. يكتب البحث بالمواصفات التالية:

- يلتزم الباحث باستخدام نمط الترقيم العربى Arabic number system (2, 3, 4,....) فى كتابة أى أرقام يتضمنها متن البحث أو الجداول أوالأشكال والملاحق.
- يكتب البحث في ملف "Word" مقاس أبعاد الصفحة 25 × 17.5، ولا يزيد عن ٥٠ صفحة بالمراجع).
- تترك مسافة واحدة بين السطور في متن البحث، ومسافة ونصف بين العنوان الرئيس أو الفرعى وبداية الفقرة التالية للعنوان، ومسافة ونصف بين الفقرات.
- الهوامش الأعلى 2.1 cm، والأسفل 3.16 cm، واليمين ٣,١ cm، واليسار 2.75 cm.
- الرأسى ١,١٦ سم والتذييل ١,٢٧ سم.
- يلتزم الباحث بكتابة البحث باستخدام نمط Times New Roman font، (سواء للغة العربية وأو الإنجليزية) بحجم: 14 Bold للعناوين الرئيسة، و13 Bold للعناوين الفرعية، و١٣ للمتن، و١٢ لعناوين الجداول والأشكال، و١٢ لمحتوى المستخلص باللغتين، و١١ لمحتوى الجداول، و١٢ لقائمة المراجع.
- لا يجب إدخال أية معلومات في رأس "Header" أو تذييل "Footer" الصفحة إلى ملف البحث، ولا يتم ترقيم صفحات البحث، ولا يكتب المؤلف أسمه أو وظيفته، أو معلومات اتصاله في الصفحة الأولى تحت عنوان البحث، ولا ترقم العناوين الرئيسة والفرعية في متن البحث.
- يرفق ملف منفصل عن ملف البحث يتضمن البيانات الشخصية للمؤلف وتتضمن: عنوان البحث، واسم المؤلف، ودرجته العلمية، وجهة العمل،

وعنوان البريد الإلكترونى، وعنوان الموقع الإلكترونى، وتحمل كملف منفصل في صيغة ملف "Word" مع ملف البحث.

١٢. يقدم مستخلص للبحث باللغة العربية، وأخر (Abstract) باللغة الإنجليزية بحيث لا يزيدا عن ١٥٠ كلمة، ويجب أن يتضمنا الهدف من البحث، ومنهج البحث، والعينة، والأدوات، والنتائج، وأهم التوصيات. ويكتب على هيئة جمل متصلة بدون تضمن نقاط مرقمة، كما يرفق عدد (٦) كلمات مفتاحية.

١٣. في حالة نشر بحث مشتق عن مشروع بحثي ممول من أحد الجهات البحثية أو الجامعية أو الجمعيات العلمية أو الهيئات الأكاديمية؛ فيتحتم على الباحث أن يلتزم بنشر اسم جهة التمويل وسنة التمويل؛ ويخصص لذلك مساحة قبل قائمة المراجع تحت عنوان "التمويل" في البحث المنشور باللغة العربية، وتحت عنوان "Funding" في البحث المنشور باللغة الإنجليزية.

١٤. كما يمكن للباحث كتابة كلمة شكر للجهة الممولة (إذا كانت الجهة الممولة تشترط ذكر الشكر في متن البحث المنشور)، وتنشر قبل المراجع تحت عنوان "شكر وتقدير" في البحث المنشور باللغة العربية وتحت عنوان "Acknowledgments" في البحث المنشور باللغة الإنجليزية.

١٥. يلتزم الباحث باتباع نظام الجمعية الأمريكية لعلم النفس الإصدار السابع ٢٠٢٠ The American Psychological Association (APA7) في توثيق المراجع في متن البحث، وقائمة المراجع النهائية؛ إلا أن هناك استثناءات مُحددة لا تتناسب بوضعها الحالي مع طريقة الكتابة العربية، وهى:

(١) طريقة كتابة أسماء المؤلفين باللغة العربية. فيلتزم الباحث بكتابة اسم مؤلف المصدر سواء فى الاقتباسات بالمتن أو فى قائمة المراجع بحيث يبدأ بالاسم الأول للمؤلف وينتهي باسم العائلة.

** والمرجو من الباحثين الاعتماد على المصادر الأصلية المنشورة لنسق الـ APA؛ للتعرف على كافة التفصيلات التي يجب اتباعها في كتابة وتنظيم وتبويب مكونات تقرير البحث ونتائجه وملاحقه (إن وجدت)، حتى يأتي البحث مُتسقا مع هذا النسق، وتتوفر له فرصة أفضل للحصول على قبول النشر في المجلة.

فهرس عدد يوليو ٢٠٢٥م – الجزء الثانى

الاسم	المحتوى	الصفحة
أ.د. السيد محمد عبد المجيد عبد العال د. صفاء محمد محمود شكل د. أيمن عبد الرازق الخولي	وصمة الذات الاجتماعية والقلق لدى المعلمات الأرامل والمطلقات بمحافظة دمياط "دراسة مقارنة"	١
د/ سعود بن سليم بن سعد الشعيلي د/ عبد الله بن علي بن محمد الفارسي أ.م.د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم	المعايير المهنية لمعلمات تربية الطفولة المُبكرة في ضوء نماذج بعض دول العالم وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عُمان	٣١
د. فريال محمّد الحاج دياب	الجوانب الوجدانيّة والاجتماعيّة عند المتعلّم بين التّنمية والتّقويم	٨٠
د. فؤاد محمد قايد البعداني أ. احمد إدريس عمر عبود	واقع تحسين عملية خدمة المجتمع في جامعة عدن وفقًا لمنهج (six sigma)	٩٥
أ.محي الدين عيد أ.على عيسي	دور النشرات الإحصائية والدراسات البحثية للمركز التربوي في تطوير منظومة التقويم في المرحلة الابتدائية في لبنان	١٣٧
د. راشد بن سليمان بن راشد الصمصامي	درجة توافر القيم التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين	١٧٩
أ.أمنة ناصر حامد الشمرانى	أثر ترتيب الفقرات وفقا لمؤشر ثباتها على الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى	٢١٥

وصمة الذات الاجتماعية والقلق لدى المعلمات الأرامل والمطلقات بمحافظة دمياط "دراسة مقارنة"

الأستاذ الدكتور
السيد محمد عبد المجيد عبد العال
أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة المتفرغ
وعميد كلية التربية بدمياط "سابقا"
الدكتورة / صفاء محمد محمود شكل
دكتوراه الفلسفة في التربية الخاصة
الدكتور/ أيمن عبد الرازق الخولي
دكتوراه الفلسفة في الصحة النفسية

مقدمة

العصر يموج بالعديد من المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والمهنية المضطربة و المتضاربة و المتصارعة و المتسارعة ؛و خاصة الظروف الأحوال الأسرية حيث تعج الأسرة بالكثير من مشكلات و تفكك و ما تعاني منه من تصدع و اضطرابات ، و من أخطر هذه المشكلات الطلاق و الترمل حيث تعاني المطلقة من ضغوط نفسية و اجتماعية و اقتصادية و قانونية واضطرابات في العلاقات بين أفراد الأسرة وتصدع في الروابط الأسرة وقد تنقلب المشكلات إلي عداوة ، ناهيك عن الوقوف في ساحات القضاء و المحاكم و هتك ستر الأسرار والتدخلات الخارجية في شئون الأسرة و زد علي ذلك ما تعانيه المطلقة من أزمات نفسية و اجتماعية و منها علي سبيل المثال القلق و كثرة القيل و القال ونظرات الازدراء و السخرية أو الوصم من المجتمع و تدني مفهوم الذات (الهام أحمد و رشا فايز ، ٢٠٢١ :١٩٩-٢٤٩).

وأكد كل من (Patrick&Deepa,2024) و (نداء بدران :٢٠١٩،٧٥-٨٨) أن وصمة الذات تطارد ذوي الاحتياجات الخاصة والظروف الاجتماعية والأسرية وخاصة ظروف الترمل والطلاق ونظرا لأن وصمة الذات والقلق لهما آثار سلبية على الاسرة وخاصة الزوجة وبخاصة لو كانت معلمة حيث تنعكس آثار الطلاق سلبيا على التلاميذ لما للطلاق من توابع مثل العصبية والقلق والغضب وعدم الاتزان الانفعالي للمطلقة وتصدع صحتها النفسية والعقلية و –أحيانا – البدنية وقد تشعر المطلقة بالدونية والخجل.

وقد تؤثر فيها نظرات الناس وخاصة المحيطين بها وبخاصة زملاء العمل والتلاميذ مما يشعرها بالنبذ والاحساس بذنب من وجهة نظر الآخرين وقد تخجل من وصمات الناس لها ووصفها بما يشعرها بالنبذ (الهام أحمد ورشا فايز،١٩٩:٢٠٢١-٢٤٩).

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

وقد تصبح المطلقة فريسة لذوي الضمائر الضعيفة مما قد يشعرها بالوصم والحرج و الخجل بل والنبذ والدونية، ويفقدها احساسها بذاتها وقيمتها وتقديرها لذاتها وللمجتمع ((Bloyle,etal.,2023,3328-3345.

وهناك عامل أسري آخر لا يقل في آثاره خطورة عن الطلاق و هو الترمل الا أن الترمل لا دخل للمرأة فيه بل هو قضاء و قدر و بيد الله ، فالمترملة و التي مات عنها زوجها قد تشعر بعظم المصيبة والمسئولية و اصبحت تؤدى دور الأب و الأم معا ، و قد تصطدم بالمجتمع وتصبح مشاكل الورث مع أهل الزوج ضغطا واقعا علي كاهلها ، و مع تزايد تكاليف المعيشة و الحرص علي مستقبل أبنائها يتضاعف معها الاحساس بالقلق و التوتر من أجل تدبير أمور الحياة مما قد يزيد من متاعبها و توترها و قد يشعرها بالضعف و الدونية (Patrick : 2009,75-81)

وقد تعاني من نظرات الآخرين لها ورغباتهم غير المشروعة مما قد يشعرها بالخجل والدونية و –أحيانا – بالوصم والذل والإحساس بالضعف، وقد تنعكس آثاره سلبا على المعايشين لها من أبناء أو تلاميذ. (Vrbova,2017,17)

مشكلة الدراسة:

بناء علي ما سبق و من الملاحظ في الواقع و ما تبثه وسائل الإعلام المختلفة و المتداول بين الناس ارتفاع نسب الطلاق بصورة مفزعة و مقلقة و خاصة في أسر المرأة العاملة ، و علي الرغم من عدم وجود إحصائيات دقيقة الا أن الواقع المشاهد و ما ورد عن الجهاز المركزي للتعبئة و للاحصاء (٢٠٢٣) يؤكد حقيقة ارتفاع نسب الطلاق بين الأسر المصرية، و هذا يثير القلق لدى المجتمع المصرى خاصة إذا كانت المطلقة معلمة لما يترتب عليه من آثارسلبية منها الوصم و القلق و غيرها من نظرات سلبية و أطماع لذئاب بشرية و إحساس بالعجز و الضعف.

وهناك مشكلة إجتماعية لا تقل في خطورتها عن مشكلة الترمل حيث تؤكد الاحصاءات الواردة من الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء (٢٠٢٣) وماورد من وزارة التضامن الاجتماعي أن حوالي ثلث الأسر المصرية أسر مترملة وغالبيتها اسر تعولها نساء. وقد تعاني المرأة المترملة من مشكلات جمة نفسية واجتماعية تنعكس، ومادية تؤثر سلبيا على حياتها وحياة ابنائها وكذلك الذين تتعامل معهم وخاصة إذا كانت الأرملة معلمة مما يؤثر على التلاميذ سلبا.

وبناء على ما سبق تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

١-هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين وصمة الذات والقلق لدى المعلمات المطلقات؟

٢-هل توجد علاقة دالة إحصائيات بين وصمة الذات والقلق لدى المعلمات الأرامل؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمات العاديات والمعلمات الأرامل في وصمة الذات؟
٤- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمات العاديات والمعلمات الأرامل في القلق؟
٥-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمات العاديات والمعلمات المطلقات في وصمة الذات؟
٦-هل توجد فروق بين المعلمات العاديات والمعلمات المطلقات في القلق؟
٧-هل توجد فروق دالة إحصائيا في بين المعلمات المطلقات والمعلمات الأرامل في متغير وصمة الذات؟
٨-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمات المطلقات والمعلمات الأرامل في متغير القلق؟
٩ - هل توجد علاقة دالة بين وصمة الذات والقلق لدى عينة الدراسة من المعلمات المطلقات والأرامل؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلي: -
١- دراسة العلاقة بين وصمة الذات والقلق لدى المعلمات المطلقات
٢- دراسة العلاقة بين وصمة الذات والقلق لدى المعلمات الأرامل
٣- دراسة الفروق بين المعلمات المطلقات والمعلمات الأرامل قي متغيروصمة الذات
٤- دراسة الفروق بين المعلمات المطلقات والمعلمات الأرامل في متغير القلق
٥- التقدم ببعض التوصيات والمقترحات والتي قد تسهم في خفض وصمة والقلق لدى المعلمات المطلقات والأرامل

أهمية الدراسة: -

تنبع أهمية الدراسة من:
١- أهمية متغيرات الدراسة حيث أن القلق مرض العصر ويعاني منه أكثر من ثلثي العالم - وفقا للدراسات والبحوث التي تناولت القلق- وليس أدل على ذلك أن أطلقوا على العصر الحديث عصر القلق. (السيد عبد المجيد ٢٠٢٤: ٦)
٢- وصمة الذات من المتغيرات التي لم تحظ بالراسة والبحث الكافيين وخاصة لدى المطلقات والأرامل.
٣- حتى تاريخه – في حدود علم الباحث – لم تدرس وصمة الذات الاجتماعية مع المعلمات الأرامل.
٤- امداد المكتبة العربية بمقياس وصمة الذات للمعلمات المطلقات والأرامل.
٥- بناء على ما تسفر عنه نتائج الدراسة يتقدم الباحثون ببعض التوصيات والمقترحات التي قد تحد من الشعور بوصمة الذات والقلق لدي المعلمات

المطلقات والأرامل الوصم مجموعة من تصنيفات تطلق وتلصق بشخص ما أو مجموعة من الأشخاص تميزهم عن غيرهم عن طريق تسليط الضوء سلبا عليهم وعزلهم عن الآخرين، وذلك بناء على معتقدات ومعارف ومعلومات سلبية سواء عن الفرد أو عن مجموعة من الأفراد. فهي علامة تلتصق ببعض الأفراد.

عينة الدراسة:-

– في حدود علم الباحثين – من المعلمات المطلقات والأرامل وهي عينة لم تحظ بالاهتمام الكاف.

مصطلحات الدراسة:-

وصمة الذات self-stigma: - الوصم عملية تنسب فيها الأخطاء والسلوكيات والظروف التي تدل على الانحطاط الخلقي والسلوكي إلى أشخاص ما في مجتمع ما حيث يصفون بصفات بغيضة تجلب لهم الخزى والعار، وتثير حولهم الشائعات والشبهات ومن ثم يصبح هؤلاء الأشخاص مرفوضين اجتماعيا ومنبوذين في المجتمع. (وفاء الشهرى ومريم عثمان :٢٠٢٢، ٣٣٣-٣٩٠) (Barta&Kiropoulos,2023,133-145)،

فالوصم مجموعة من تصنيفات تطلق وتلصق بشخص ما أو مجموعة من الأشخاص تميزهم عن غيرهم عن طريق تسليط الضوء سلبا عليهم وعزلهم عن الآخرين، وذلك بناء على معتقدات ومعارف ومعلومات سلبية سواء عن الفرد أو عن مجموعة من الأفراد. (Ociskova, et al,2015,1767-1779)

وتعرف الوصمة إجرائيا بأنها الدرجة الترتحصل عليها المعلمة المطلقة والأرملة على مقياس الوصمة المستخدم في الدراسة الحالية

القلق:Anxiety : - القلق انفعال مؤلم يشعر به الإنسان حين لا يستطيع أن يفعل شيئا حيال موقف يتهدده بالخطر في الوقت الراهن أو المستقبل. يعرف على أنه توتر وانشغال البال لأحداث عديدة لأغلب الوقت ولمدة لا تقل عن ستة أشهر، ويكون مصحوباً بأعراض جسمية ونفسية كآلام العضلات والشعور بعدم الطمأنينة وعدم الاستقرار وبضعف التركيز واضطراب النوم والشعور بالإعياء وهذه الأحاسيس كثيراً ما تؤثر على حياة المريض الأسرية والاجتماعية والعملية .

وبناء عليه يعتبر القلق حالة نفسية تتصف بالتوتر والخوف والتوقع غير السار وعدم الاستقرار، سواء كان سبب ذلك محددا أم غامضا، وقد يكون هذا الانفعال نتيجة للحزن والألم والأسى ثم ينقضي هذا الإحساس بانقضاء أسبابه، وقد يكون مزمنا وقد يزيد القلق أو ينقص تبعا لأحداث الحياة ومجرياتها غير السارة ومراحل الإنسان العمرية والظروف المحيطة به وعادة ما يكون مصاحبا للاضطرابات النفسية المختلفة. (Brook,&Willoughly,2019)

ويعرف القلق إجرائيا بأنه هو الدرجة التي تحصل عليها المعلمة المطلقة أو الأرملة على مقياس القلق المستخد في الدراسة الحالية.

المعلمة المطلقة Divorced Female Teacher: - هي المعلمة التى انفصلت عن زوجها بالطلاق الشرعي طلاقا رجعيا أو بائنا، ولم يراجعها زوجها، وأصبحت حرة خارج نطارق العلاقات الأسرية

المعلمة الأرملة "women Teacher households windowed:-

هي المعلمة التى مات عنها زوجها ولم تتزوج بعده

المفاهيم الأساسية للدراسة

"إطار نظري "

في هذا الجزء من الدراسة سوف يتم التعرض الي وصمة الذات والأبحاث والدراسات الت تناولتها مع التركيز على المفهوم، وكذلك تتناول الدراسة القلق وآثاره هذا بالاضافة إلى نبذة عن الطلاق والترمل.

وصمة الذات self-stigma: -

هناك مواقف من الحياة وظروف قد تجعل الإنسان في موضع خجل وامتهان و احساس بخزى عار من نفسه و من الآخرين شعور بالذنب و رغبة في جلد الذات؛ هذه المواقف قد تكون من صنع و عمل الإنسان كأن يتصرف بأسلوب لا يرضي الآخرين أو يرضي عنه الآخرون مثل تعاطي المخدرات أو خدش الحياء العام أو الخروج علي تقاليد و عادات و أعراف المجتمع ، و قد لا يكون للفرد دخل فيها بل مفروضة عليه أو وضع فيها بغير إرادته كأن يولد بإعاقة تجعل من حوله يعيرونه ،و يتنمرون عليه ، و يصمونه بأوصاف و ألقاب مخجلة و يسمونه بأسماء مخزية و يتنابزون معه بالألقاب المؤذية . ومن ثم كان هناك ما يسمي بالوصم سواء وصم الذات أو الوصم الاجتماعي وهذا –غالبا-ما يصاب به ذوو الهم أوذوو الاحتياجات الخاصةو يصاحبهم – خاصة في طفولتهم ومع أقرانهم وذويهم العاديين – هؤلاء الذين يولدون بعاهات أو قد تحدث لهم حوادث وإصابات تصيبهم بالعاهات الكلية أو الجزئية المستديمة أو المؤقتة تجعلهم موضع تندر و استهزاء بل وتنمر ومعايرة واستعلاء من الأهل والأقران والزملاء والمدرسين وغيرهم.(Patrick, Jonathon, &Nicolas,2009 75-81)

وهناك أمور ومتغيرات اجتماعية قد تسبب الوصم والقلق والخجل مثل الطلاق ولانفصال والسلوكيات المخلة والترمل وغيرها. والوصم في اللغة هو العار والعيب، ويقال وصم فلانا أي: عابه، ولطخه بقبيح، تنقص من قدره. (محمد بن مكرم بن منظور، ٢٠٠٥ :٥٩).

ويري أحمد الزواهرة ودعاء الحراونة ونور نبيل (2023:١٣١-١٥٣) و (Adwa,Jbirwal &Azab.,2019,80-91) أن الوصمة تجرد الفرد من أهلية القبول الاجتماعي االكامل؛ فهي العملية التي تنسب فيها الأخطاء ووالآثام الدالة

على الإنحراف إلى أشخاص في المجتمع؛ فيصفون بصفات تجلب لهم العار وتجعلهم محط الإنظار والسلبية.

والوصم قد يشير إلى وجود علامات جسمية ونفسية وعقلية، تكشف عن كل ما هو غير عادي وسيء من الناحية الأخلاقية للأشخاص الذي يمارسون سلوكا غير سوي من أجل تمييزهم على أنهم أشخاص منحرفون ومرفوضون اجتماعيا، وبذلك يعتبر الشخص الموصوم بوصمة اجتماعية غير مرغوب فيه، ويحرم من التقبل الاجتماعي أو تأييد المجتمع له، لأنه شخص مختلف عن بقية الأشخاص، وهذا يظهر جليا في خاصية من خصائصه الجسمية أو العقلية أو النفسية أو الاجتماعية .(Hinshaw,2007,2)

وعليه فان الوصم عملية تنسب فيها الأخطاء والسلوكيات والأفعال والسمات والظروف التي تدل على الانحطاط الخلقي والسلوكي إلى أشخاص ما في مجتمع ما حيث يصفون بصفات بغيضة تجلب لهم الخزى والعار، وتثير حولهم الشائعات والشبهات ومن ثم يصبح هؤلاء الأشخاص مرفوضين اجتماعيا ومنبوذين في المجتمع. (وفاء الشهرى ومريم عثمان :٢٠٢٢، ٣٣٣-٣٩٠)

وقد يرجع الوصم وانتشتاره إلى الثقافة المجتمعية، إذ نجدها منتشرة في الكثير من الأقطار والمجتمعات بصيغ وعبارات وأشكال مختلفة.. وهي تشتمل على كافة التأثيرات المختلفة للوصمة، وتوقع الوصم من الآخرين، ويتم فيها استيعاب المعتقدات والمشاعر السلبية المرتبطة بالوصمة كالخزي والعار والشعور بالذنب واستدماجها في الذات (Pattyn ،Verhaeghe & Bracke,2014,232-238)

ومن مظاهر الوصم ، سوء التعامل والمنع والقمع وهدر الطاقات و المقاطعة والطرد الاجتماعي والنبذ وتخلي المجتمع عن الفرد ،وفقدان الحرية، وهجر الزوجة أو الزوج والأولاد والأقارب و الأصدقاء و الأصحاب وعدم تشغيله أو اشتراكه أو اشراكه أوالتعامل معه ، مع النظر إليه نظرة الشك و الريبة و الإحتقار و الدونية والتشكيك و سوء الظن في كل ما يصدر منه أو عنه و الإستهزاء به ، فالفرد بدل أن ننصحه ونوجهه ونساعده على تدارك الأمر، فإننا نصب عليه وابل من اللعنات أو نلقنه دراسا بجعله يقوم بأعمال شاقة أو شيء من هذا القبيل.(Khalaf, Fathy, Mostafa&Samie,2023,75-81)

ومن أعراض الوصمة الإحساس بالتهديد والوعيد وعدم الارتياح والشعور بالتمييز والنبذ مع ظهور مشكلات صحية ونفسية واضطرابات عقلية وحب العزلة والرهاب الاجتماعي والخوف من التحيز والتنمر من الأخر (Brown,2015,19)

وقد يكون سبب الوصم في بعض الأحيان جهلا بالنصوص الشرعية والأحكام والقوانين التي تنهى عن التنابز بالألقاب والسخرية والتعالي والتهكم والتمييز واحتقار الغير أو التعالي عليه أو التعصب ضده والتعامل بعنصرية واللمز والغمز. والوصم يؤدى إلى مجموعة من مشاعر الخزي، والعار، والدونية تحدث لدى الفرد نتيجة خطأ ارتكبه أو اتهام نسب إليه، أو ظروف اجتماعية واقتصادية

أحاطت به، أو نتيجة تشوه عضوي أو اضطراب ما، يصاحبه ضغوط نفسية ورغبة ملحة من الفرد في التخلص من هذه الأسباب مستعينًا بكافة الطرق الممكنة. (Demiral,etal,2018,182-186)

وعليه فإن الوصم مجموعة من تصنيفات تطلق وتلصق بشخص ما أو مجموعة من الأشخاص تميزهم عن غيرهم عن طريق تسليط الضوء سلبا عليهم وعزلهم عن الآخرين، وذلك بناء على معتقدات ومعارف ومعلومات سلبية سواء عن الفرد أو عن مجموعة من الأفراد. (محمد إبراهيم :٢٠٢٢،١٦٩-٢٢٥)

وبناء عليه يمكن القول بأن الوصمة هي: هي الرفض الاجتماعي لشخص ما أو أو مجموعة من الناس وذلك لأسباب مميزة مقبولة عند الغالبية، بحيث أن فاعل الأمر المسبب للوصمة يكون موسوماً بها، ومميزاً عن باقي أفراد المجتمع. وقد ينشأ الوصم من مدى فهم مفاهيم اجتماعية أو مرضية مثل الاضطراب النفسي والإعاقة وأمراض بالإضافة إلى مفاهيم الإنجاب خارج العلاقة الزوجية، والتوجه الجنسي، ولون البشرة، ومدى التدين، ودرجة التعلم وخلافه (Lynch,Mc Donagh,&Hennessy,2021:744-750)

وقد تنشأ الوصمة من جراء التفريق بين الأفراد و محاولات إظهار الفوارق بينهم - المعتقدات الثقافية السائدة التى تحاول الربط بين بعض الأفراد وخصائص غير مرغوبة – التمييز وفقا للطبقة الاجتماعية – كما يتحدد الوصم بالقوة الاجتماعية والاقتصاد والسياسة التي تنتج قوالب نمطية تعمل علي فصل الموصومين في فئات لتنفيذ الرفض و التمييز والرفض (أحمد عبد الملك :٢٠٢٠, ١٢٦- ١٩١) لأشخاص عن طريق تقييم بعض أفراد المجتمع سلبيا لهؤلاء الأفراد، وتنطوي الوصمة علي تدني الإحترام و الرفض الاجتماعي و استهجان واستياء بناء علي نواحي جسمية أو عقلية أو اجتماعية أو ثقافية أو ارتكاب سلوكيات غير سوية أو الخروج علي معايير و تقاليد و أعراف و عادات والمجتمع. (Sartorious,2005,Hinshaw,2007,2)

فالوصمة تشير إلى علاقة التدني التي تجرد الفرد من أهلية القبول الاجتماعي الكامل(Sachdev,etal ,2023:123-148)

وتوجد الوصمة الاجتماعية عندما يري بعض الناس أنفسهم بأسلوب سلبي يتعلق بصورة الشخصية أو إضطرابها وذلك بناء على اللون أو الجنس أو الخلفية الثقافية والمذهبية أو الدين والإضطرابات العقلية والنفسية. وقد ترجع الوصم بالسمات السلبية إلى إصابة البعض بالأمراض والإضطرابات العقلية. (Vrbova,etal,2018)

وعليه يمكن القول بأن الوصمة هي وصف به تشويه للانسان أي أن وصمة الذات هي أفكار تقييمية مع الخوف الناجم من نظرة الفرد لذاته ومقارنتها بالآخرين، ومن خلالها يظهر رد فعل الآخرين ولها أشكال منها التشوهات العلنية: مثل الندوب والمظاهر المادية من الإعاقة وغيرها، والشكل الثاني الوصمة الانحرافية في الصفات الشخصية.

وتتكون الوصمة الاجتماعية من الأبعاد التالية: - الوعي بالتمييز الاجتماعي – استدماج الوصم – محاولات تجنب الوصم. (حمدى محمد ،٢٠١٥: ٢٤٧- ٢٧٥)

وهناك من أجمل أبعاد الوصمة في: قابلية الأخطاء – مسار الوصمة – الفوضوية – الجمال – الأصل – مشاعر الخطر والتهديد. (Brown,2015,19)

وفي هذه الدراسة سوف يتم تناول وصمة الذات كدرجة كلية حيث تتناول أبعاد الوصم مع بعضها البعض.

فالوصمة وصف سلبي و تفكير جامد نمطى في الإتجاهات و المشاعر من البعض علي أساس الصفات الشخصية التي تتعلق بالجنس و لون البشرة و الميول الجنسية و الدين و المرض العقلي، و لفظيا تستدم للتأكيد علي أن هناك مجموعة من الناس أقل قيمة، و أقل احتراما من الآخرين؛ و ذلك بناء علي اتجاهات مجتمعة مدعومة بالجهل و التعصب الأعمى و التمييز العنصري والمعلومات غير الدقيقة المدعومة إعلاميا خاصة عن أصحاب الإضطرابات و الأمراض العقلية والنفسية لأن بعض الناس قد يحملون أفكارا سلبية عن المرض العقلي والنفسي.(Burwell,&Bias,2024,1-26)

والوصمة تستخدم للوصف السلبي لهوية الأشخاص – خاصة – من يعانون من أمراض عقلية ونفسية أو إعاقات، وقد تنطوي على خوف وعدم فهم. (أحمد إبراهيم ,٢٠١٦: ٢٤٦)

والوصمة – غالبا- تؤدي إلى العديد من أشكال الاستبعاد والتمييز – خاصة- في الدوائر الاجتماعية وأماكن العمل والدراسة. (Robinson,2016,36)، وقد توصلت دراسة رجاء حسناوى (٢٠٢٠) إلى أن الوصم له علاقة سلبية بالتحصيل الدراسي لدى مجهولي النسب.

وقد تواجه المعلمات الأرامل والمطلقات والعديد من ذوي الاحتياجات الخاصة العديد من المصاعب والمتاعب والمشاكل والأزمات النفسية والاجتماعية والصحية والاقتصادية جراء وصم أبنائهم أو وصفهم بما يشين أو يسيس لهم ولأبنائهم. (Dehnavi,2011:113)

والمعروف في مجتمعاتنا الشرقية والعربية أن المطلقة عرضة للتنمر وكثرة السؤال والقيل والقال والتحرش والهمز واللمز والتلاسن وغيرها من مظاهر النبذ الاجتماعي.

وقد تتعالي القاب الوصم في المجتمع حول المطلقة والأرملة بسبب انتشار الشائعات ل مما قد يشعرهن بالذل والهوان والعار والخزى من جراء الطلاق أو الترمل. ناهيك تعرضها لمشكلات اجتماعية واقتصادية وقانونية وأسرية ونفسية منها النبذ وانخفاض تقدير الذات والاحساس بالدونية وغيرها كثير كما أن فرص الزواج بعد الطلاق أو الترمل تكن ضعيفة وليست بالقدر والمستوى المطلوب أو المناسب.(Emmet, etal.,2019)

وفي المجتمع المصري أجريت العديد من الدراسات عن الوصمة مع بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية منها دراسة خالد البلاح (٢٠١٨) الذي حاول دراسة الوصمة الاجتماعية المدركة في علاقتها بالكفاءة الاجتماعية و تقبل الأقران ،ودراسة وليد زكي (٢٠٢٣) التي قام بدراسة الوصمة الاجتماعية في علاقتها بجودة الحياة لدى أمهات ذوى الإعاقة الذهنية البسيطة و حاول محمد ابراهيم (٢٠٢٢) علاج الوصمة من خلال القبول و الالتزام , و أما دراسة هبة فريد (٢٠٢٣) استهدفت بحث العلاقة بين المتغيرات النفسية و البيئية و وصمة الذات لدى الأطفال المتلعثمين.

وفي الأردن قامت رغدة عبد المجيد (٢٠١٤) بدراسة الوصمة الاجتماعية المدركة و مستوى الدافعية للعلاج و علاقتهما بالانتكاس لدى مدمني الكحول و المخدرات، , و قام Brown,2015بدراسة الوصمة لدى متعاطي المخدرات، و حاولت Vrbova,2018 دراسة الوصمة مع بعض المتغيرات مثل القلق و انفصام الشخصية و الاكتئاب و ذلك عبر ثقافات متعددة ، و أجرى أحمد فهمي (٢٠٢١)دراسته لبحث العلاقة بين الشعور بالوصمة و التغيرات الوالدية الإيجابية لدى مقدمات الرعاية للأطفال ذوى الإضطرابات النمائية ، و في الجزائر قام أمين محفوظي (٢٠٢٢) بدراسة الوصمة الاجتماعية وأثرها على الصلابة النفسية لدى المرأة. وقام محمد ناسا وسيد جاب الله وماريان عزمي بدراسة الوصمة لى منسوبي دور الأيتام وحاول حمدى ياسين (٢٠٢٢) بدراسة الوصمة كمنبئ بالالكسيثيميا النفسية لدى ضعاف السمع وأجرى (Mclean &Haldtead,2021) دراسة الوصمة مع ذوي الإعاقات وكذلك دراسة (Smith&Blamires,2022) .

وفي – حدود العلم – لاتوجد دراسة عربية اهتمت بدراسة الوصمة لدى المطلقات الا دراسة مروة حسن: ٢٢٠٢٢ ولا نعلم دراسة تناولتها مع الأرامل.، ومن الدراسات الأجنبية (Barta,&Kiropoulos.,2023) التى حاولت على الدور الوسيطي للوصمة في كل من الخجل والقلق والاكتئاب ودراسة (Grant,Bruce,Batterha.,2015) التي حاولت دراسة الوصمة مع القلق. ومن ثم تأتي أهمية هذه الدراسة.

ونظرا لأهمية الوصمة وانتشارها خاصة في ظل تفاقم مشكلات اجتماعية خطير كالطلاق والترمل بدأت الدراسات والبحوث في تناولها والتعمق في فهمها ودراستها من أبعاد مختلفة ومع متغيرات كثيرة ولدى عينات متعددة من المجتمع. والدراسة الحالية سوف تتناولها في علاقتها بالقلق لدى الأرامل والمطلقات لدى شريحة المعلمات.

القلق:Anxiety : -

يعد القلق من الاضطرابات النفسية التي تؤثر في سلوك الإنسان وصحته النفسية والعقلية، والبدنية وفي هذا العصر وخاصة في الآونة الأخيرة ومع كثرة

العوامل والمتغيرات والتغيرات الشخصية والنفسية والاجتماعية والظروف والأحداث والمستجدات المحلية والإقليمية والدولية.

ويلاحظ أن القلق أكثر انتشارا بين النساء منه لدى الرجال، ولكن قد تختلف هذه النسب من مجتمع لأخر ومن ثقافة لأخري، وذلك حسب الظروف والمتغيرات والعوامل المحيطة. (Lewinsohn,etal,1998:109-117)، وقد ذكرت المنظمات الدولية أن نسبة انتشار القلق عالية جدا تكاد تصل الي ٢٥٪ وفقا للتقارير الصحية الدولية والعالمية فأن نسبة انتشار القلق المرضي هي كالاتي:

- أن هناك شخصا من بين أربعة أشخاص يعاني من القلق المرضي. ويوجد أكثر من ١٧,٧٪ من البشر بالعالم في أي وقت من السنة من المحتمل أنهم عرضة للإصابة بالقلق. وبناء عليه يحتل القلق المرتبة الأولى في الانتشار بين الإضطرابات والأمراض النفسية. (السيد عبد المجيد :٢٠٢٤، ٨)

وقد تعددت أنواع القلق بتعدد أنشطة ومهن ومجالات الحياة اليومية التي يمارسها الانسان ويعيشها. فهناك القلق العام وقلق الامتحان وقلق النوم وقلق المسافر وقلق الموت وقلق الطعام وقلق الكمبيوتر وقلق الانتظار والقلق الاجتماعي الذي يتحدد بالمخاوف ومواقف التفاعل والمشاركة الاجتماعية وكذلك الظهور في الأماكن العامة. والتواجد أمام الآخرين أو مخاطبتهم والتفاعل مع اتصالاتهم وأحاديثهم ومشاركتهم الانفعال والتفاعل ورد الفعل. (Baruch,2007:84-99. Chapman,2006:1391-1404 Stemberger, etal,1995:526-5)

ومن أعراض القلق توتر العضلات واليقظة توقعا للخطر المستقبلي مع السلوكيات الحذرة والمحفزة، وقد يصاحبه حالة من الانطواء، ويمكن خفض القلق من خلال السلوكيات التجنبية أو الهروبية أو محاولات الابتعاد والتجنب ((American Psychiatric Associatioon-DSM5,2022,P16

ومن المعروف أن القلق انفعال مؤلم يشعر به الإنسان حين لا يستطيع أن يفعل شيئا حيال. موقف يتهدده بالخطر في الوقت الراهن أو المستقبل (حلمي أحمد حامد، ١٩٩١: ٥٤، أحمد عبد الخالق ،١٩٩٤: ٢٤، حامد زهران ،١٩٩٤، محمد نبيل١٩٩٥ :١٠٤، Antony&Swinson,1996، محمد جعفر ليل، ١٩٩٧ :٣٤- ٣٥ ,تشابل ١٩٩٧:٥).

ويري (فتحي السيد عبد الرحيم، ١٩٩٠: ص ١٦٨) أن القلق نوع من الخوف في إطار مستقبلي. ويعرف جونسون واخرون (٢٠١٧ ,ص ٣٤٤) القلق على انه توجس من مشكلة متوقعة. حيث يشعر الفرد بالخوف مع عدم وجود خطر في البيئة المحيطة. فهو توجس من مشكلة وخطر متوقع؛ أي أنه متعلق بخطر متوقع قد يحدث في المستقبل ويصاحب ذلك استثارة وزيادة نشاط الجهاز العصبي السيمبثاوي مما يجعله يشعر باضطراب في النشاط مع توتر فسيولوجي. ويذكر (أنور الحمادي ,٢٠٢٢ ص ١٦٣) أن القلق هو التحسب للتهديد المستقبلي

والقلق النفسي العام Generalized anxiety disorder يعرف على أنه توتر وانشغال البال لأحداث عديدة لأغلب الوقت ولمدة لا تقل عن ستة أشهر،

ويكون مصحوبا بأعراض جسمية ونفسية كآلام العضلات والشعور بعدم الطمأنينة وعدم الاستقرار وبضعف التركيز واضطراب النوم والشعور بالإعياء وهذه الأحاسيس كثيراً ما تؤثر على حياة المريض الأسرية والاجتماعية والعملية .

وبناء عليه يعتبر القلق حالة نفسية تتصف بالتوتر والخوف والتوقع غير السار وعدم الاستقرار، سواء كان سبب ذلك محددا أم غامضا، وقد يكون هذا الانفعال نتيجة للحزن والألم والأسى ثم ينقضي هذا الإحساس بانقضاء أسبابه، وقد يكون مزمنا وقد يزيد القلق أو ينقص تبعا لأحداث الحياة ومجرياتها غير السارة ومراحل الإنسان العمرية والظروف المحيطة به وعادة ما يكون مصاحبا للاضطرابات النفسية المختلفة. (Adwas, Jbireal&Azab,2019)

وينتج القلق إما عن خوف متوقع من المستقبل أو عن صراع داخل النفس بين نوازعها ورغباتها بين التي قد تحول دون تحقيق تلك الرغبات وهذه النوازع. (السيد عبد المجيد:٢٠٢٤، ٢١)

ويوجد القلق في حياة الإنسان بدرجات متفاوتة تمتد من القلق البسيط إلى القلق الشديد والحاد، أي أن هناك قلقا بسيطا وخفيفا وأخر متوسط في درجته قد يساعد الفرد علي التوافق و التعايش نظرا لكونه يساعد علي الانتباه و ادراك المخاطر المستقبلية و التخطيط لمواجهتها فهو يزيد من القدرة علي الاستعداد ،و يساعد الفرد في مواجهة المواقف الخطرة المحتملة (جونسون و اخرون , ٢٠١٧ ص ٣٤٥) (Khalaf,etal2023)

والقلق بأنواعه ومستوياته له خصائص وأعرض منها : -اضطراب الشهية - تغير في الوزن بالزيادة او النقصان –اضطرابات النوم - الشعور بالتعب الدائم. -زيادة التهيج والاستثارة مع الانفعال الشديد. -الشعور بالدوار والدوخة والرغبة في القيء -تشوش الذهن واضطراب التفكير وسوء الإدراك وعدم القدرة على التركيز. - الرعشة والارتعاد وعدم التماسك وضعف الاتزان البدني. - الإفراط في تناول الكحوليات والعقاقير-الفكر المستمر فيما يفيد ومالا يفيد. اضطراب الدورة الدموية والجهاز الدوري بصفة عامة -اضطراب الجهاز الهضمي -ضيق التنفس والنهجان واضطراب الجهازالهضمي (Brown,Kramer,& Lewino,2015,684-698،(Willness,1998) .

والدليل الأمريكي للتشخيص DSM-5,2022 قد أجمل نوبات القلق الشديد المصحوب بأعراض جسمية ونفسية؛ والتي تحدث فجأة وتصل ذروتها في دقائق معدودة في: - سرعة ضربات القلق مصحوبة بشدة وعنف. - تصبب العرق. بكثرة وبغزارة - ارتعاش او رعدة لأطراف مع عدم القدرة على التحكم فيها. - اضطراب التنفس مع. الاحساس بالاختناق والضيق. - الإحساس بالمغص والغثيان وآلام بالبطن .- دوار وشعور بدوخة وعدم توازن –عدم القدرة على التحكم وأن المريض سيفقد عقله أو أنه سوف يموت .- تنميل في الأطراف والانامل. - رعشة

فجائية وحدوث نوبات سخونة بالجسم . وبما أن هذه الأعراض قد تحدث فجأة وبدون سبب محدد فإن أغلب المرضى قد يشعرون كأنها ذبحة صدرية.

وقد تظهر الأعراض النفسية للقلق على شكلين: الشعور بالعصبية أو التحفز والخوف وعدم الإحساس بالراحة .أو اعراض فسيولوجية كخفقان القلب أو رعشة اليدين أو آلام الصدر وبرودة الأطراف واضطرابات المعدة وغير ذلك.

والقلق النفسي - أيضا – قد يؤثر على التفكير والتركيز والانتباه مما يكون له مردود سلبي على الإنجاز والتحصيل.

و-أيضا -القلق كاضطراب له أنواع أخرى فهناك: - قلق السمة: - ويعني أن من سمات الفرد وخصائصه القلق، فهو وصمة ملازمة للفرد بل احدى سماته الشخصية وقلق الحالة: - وشعور بالقلق يتوقف على الموقف والمثير الذي يتواجد فيه الفرد وهو قلق عارض يزول بزوال الموقف أو المثير المسبب له (Alexandre.,etal.,2019)

وأيا كان نوع القلق ومستواه - وخاصة القلق العصبي - فإن له مجموعة من الأسباب يمكن إجماله في: -

- المشكلات النفسية - الاضطرابات السلوكية - الخبرات الصعبة-الثقافة السائدة والعادات والتقاليد قد تنمي مشاعر الإصابة بالقلق -أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة مثل اساليب العقاب والتهديد والتمييز والتفرقة والحماية الزائدة والتدليل والتذبذب والإهمال- التعب والإعياء - الإحساس بالمشقة. - اضطراب النوم - الفوبيا الاجتماعية - الأمراض الصحية - المشكلات الأسرية. - تناول المخدرات والكحوليات والمهدئات - الاستعداد الوراثي، - وتغير البيئة الثقافية والاجتماعية - تنوع التركيبة السكانية في المجتمع وتصارعها - - سلوك الوالدين. - تاريخ القلق داخل الأسرة - الشعور بالتهديد الداخلي أو الخارجي - الصراعات والنزاعات سواء داخل الفرد أو مفروضة عليه من الخارج - التوهمات والحرمان والخيالات المرضية - التفاوت الطبقي والاجتماعي وصراعاتها - الصدمات النفسية والعصبية، والهزات الاجتماعية والاقتصادية - صر الأجيال -والتشوهات المعرفية والأفكار اللاعقلانية، وسوء الإدراك. (حامد زهران، ١٩٩٤:٣٩٨ – ٣٩٩، Antony&Swinson,1996)

والملاحظ أن القلق مرتبط بالعديد من المتغيرات والعوامل في حياة الإنسان منها الشخصي أو الاجتماعي أو الإقتصادي أو السياسي وخاصة فيما يتعلق بمواقف الحياة الاجتماعية الحالية والمستقبلية؛ وبخاصة الخوف من متغيرات نتائجها مجهولة وغامضة مثل أحوال الأسرة؛ كالانفصال والطلاق والمشاكل الأسرية أو الموت و الترمل أو السفر أو الفراق أو سجن أحد أفراد الأسرة أو الخلافات، ومن ثم جاءت هذه الدراسة لبحث العلاقة بين القلق لدى الأرامل والمطلقات من المعلمات مع وصمة الذات. و من الدراسات التي تناولت القلق دراسة عبد السلام جودت (٢٠٠٨) التي حاولت التعرف علي مستويات القلق لدى طلاب الجامعة ، دراسة السيد عبد المجيد و السيد الشربيني و معتز النجيرى (

٢٠٢٠) التي حاولت بحث القلق الاجتماعي و الميكافيلية و النرجسية كمنبئات بتقديم الذات الكمالي لطلاب كلية التربية ، و أما عن دراسة موسي زكي (٢٠٢١) فقد حاولت دراسة القلق لدى الأبناء وقامت مريم عثمان (٢٠٢٢) بدراسة استهدفت دراسة العلاقة بين الوصم و الكف و القلق لدى أبناء السجناء بجدة و دراسة (Ali,2022) التى حاولت دراسة القلق مع التأخر الدراسي ودراسة أمل البهنساوى(٢٠٢٣) التي حاولت خفض قلق المستقبل من خلال الإرشاد الانتقائي ، وهناك أبحاث حاولت دراسة وصمة الذات مع القلق ، وهناك دراسة (Cinculova,etal,2017التى حاولت دراسة الوصم مع مرضي القلق المواظبين و غير الملتزمين بالعلاج في ثقافات متعددة

وعليه يمكن القول بأن الترمل والطلاق يعرضان المرأة خاصة العاملة وبخاصة المعلمة للعديد من المشكلات والاضطرابات النفسية والاجتماعية داخل وخارج الأسرة فقد يؤديان إلى تفكك الأسرة واضطرابات في بناء الأسرة وظهور آثار سلبية نفسية مثل الشعور بالوحدة وتدني مستوى الأمن النفسي، كما قد تنشأ عن وفاة الزوج متغيرات قد تسهم في نشوء مشاكل جديدة تتضح في توافق الأرملة. والملاحظ أن الأرملة و المطلقة و خاصة ذوات الاحتكاك بزملاء العمل قد يتعرضن لكثير من المعاناة مثل العزلة و الانسحابو الوحدة مع مشاعر الخوف والحزن وعدم الأمن و التلسن و الهمز و اللمز و السخرية و التنمرو القلق والرعب من المجهول بالاضافة الي تزايد الهموم و الصراعات الداخلية مع النفس والخارجية مع المجتمع و زملاء العمل و سوء التوافق الشخصى والاجتماعي والضغوط بمختلف أنواعها مادية و أسرية و اجتماعية و نفسية ، و قد يصل الأمر الي فقدان الرغبة في الحياة (شادية خريسات و رامي طشطوش و حمدى نجادات :٨٤٥،٢٠٢٣-٨٨٨).

وبناء عليه يلاحظ أن الترمل والطلاق من أخطر المشكلات فهي مشكلة متعددة الأقطاب متداخلة الأبعاد معقدة الأطراف متشابكة العوامل والنتائج آثارها معقدة متلاحقة ومتلاطمة أخطرها المشكلات النفسية والانفعالية بل وقد تؤثر على قدرات التفكير والإدراك ونفس الوقت لها زوايا عدة قانونية ومادية وقومية واجتماعية وأسرية واقتصادية ومهنية لدى عينة الدراسة الحالية.

فروض الدراسة: -

بناء على ما تم عرضه من إطار نظرى ومعلومات ودراسات سابقة يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي: -

١. توجد علاقة دالة إحصائيا بين وصمة الذات والقلق لدى المعلمات الأرامل من أفراد العينة.
٢. توجد علاقة دالة إحصائيا بين وصمة الذات والقلق لدى المطلقات من أفراد العينة.

٣. توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمات العاديات والمعلمات الأرامل في الوصمة في اتجاه المعلمات الأرامل.
٤. توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمات العاديات والمعلمات الأرامل في القلق في اتجاه المعلمات الأرامل.
٥. توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمات العاديات والمعلمات المطلقات في الوصمة في اتجاه المعلمات الأرامل.
٦. توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمات العاديات والمعلمات المطلقات في القلق في اتجاه المعلمات المطلقات.
٧. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمات الأرامل والمعلمات المطلقات من أفراد العينة في وصمة الذات.
٨. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمات والأرامل والمعلمات المطلقات من أفراد العينة في القلق
٩. توجد علاقة دالة إحصائيا بين وصمة الذات والقلق لدى كل من المطلقات والأرامل أفراد العينة معا.

إجراءات الدراسة:

في هذا الجزء سوف يتم عرض منهج الدراسة وتوصيف العينة محل الدراسة ثم أدوات الدراسة وحساب الشروط السكومترية ثم عرض إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

سوف يتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن في الدراسة الحالية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من:
١- عينة التقنين وكانت عبارة عن ٣٠ معلمة أرملة ومطلقة.
٢- عينة الدراسة الأساسية وهي عبارة عن (٤٧) معلمة مطلقة و(٤٧) معلمة أرملة (٤٧) معلمة متزوجة عادية كما هو موضح بالجدول بمتوسط عمري قدره (٤٦) عاما

جدول (١)
توزيع أفراد العينة

العينة	المعلمات العاديات	المعلمات الأرامل	المعلمات المطلقات
العدد	٤٧	٤٧	٤٧

أدوات الدراسة: -

مقياس وصمة الذات: إعداد الباحثين

يتكون المقياس من (٤٥) عبارة تقيس وصمة الذات وفقا للأعراض النفسية والاجتماعية المحسوسة

خطوات بناء المقياس والشروط السيكومترية:

تم الاطلاع على عدد من المقاييس العربية والأجنبية وكذا على العديد من الدراسات والبحوث والكتابات التي نظرت لوصمة الذات منها: حمدى فريد (٢٠١٦) نهلة الشافعي (٢٠١٨) إلهام أحمد ورشا فايز (٢٠٢١) وفاء الشهرى ومريم عثمان (٢٠٢١) مروة حسين (٢٠٢٢) وليد معوض (٢٠٢٢) وهبة فريد (٢٠٢٣) Barta &,Kiropoulos,. Brown, Kramer, Lewino,2015. Mclean&Halstead, (2021), Smith&Blamires, .2023 (2022) (Patricke, etal.2009-

- تم صياغة المقياس في صورته الأولية وتم عرضه على (١٠) *من المتخصصين في مجالات علم النفس والصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع والتربية الخاصة، وقد تم حذف العبارات التي لم تحظ بنسبة اتفاق ٨٠٪ من اراء السادة المحكمين، وكانت نسب الاتفاق على النحو التالي:

جدول (٢)

نسب اتفاق السادة المحكمين على مقياس وصمة الذات

العبارة	نسبةالاتفاق%	العبارة	نسبة الاتفاق%	العبارة	نسبة الاتفاق%
١	٨٠	١٦	١٠٠	٣١	٨٠
٢	٩٠	١٧	١٠٠	٣٢	٩٠
٣	٨٠	١٨	٨٠	٣٣	٩٠
٤	١٠٠	١٩	٨٠	٣٤	٩٠
٥	٨٠	٢٠	٨٠	٣٥	١٠٠
٦	٨٠	٢١	٨٠	٣٦	١٠٠
٧	٩٠	٢٢	٨٠	٣٧	١٠٠
٨	٩٠	٢٣	٩٠	٣٨	٩٠
٩	٩٠	٢٤	٩٠	٣٩	٩٠
١٠	١٠٠	٢٥	٩٠	٤٠	٩٠
١١	١٠٠	٢٦	١٠٠	٤١	١٠٠
١٢	٩٠	٢٧	٩٠	٤٢	١٠٠
١٣	٨٠	٢٨	٩٠	٤٣	٩٠
١٤	٩٠	٢٩	١٠٠	٤٤	٨٠
١٥	٩٠	٣٠	١٠٠	٤٥	٩٠

*ملحق (١)

يلاحظ من العرض السابق أن نسب الاتفاق تراوحت بين ٨٠-١٠٠٪

الشروط السيكومترية للمقياس:

- الاتساق الداخلي لمقياس الوصمة: وكانت معاملات الاتساق بين كل عبارة والدرجة الكلية على النحو التالي:

جدول (٣)

معاملات الاتساق بين عبارات المقياس والدرجة الكلية

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	,٦٥٨	١٦	,٧٧٠	٣١	,٤٥٣
٢	,٥٦١	١٧	,٨٢٨	٣٢	,٧٣٩
٣	,٧٦٨	١٨	,٧٨٢	٣٣	,٧٦٩
٤	,٦٦٤	١٩	,٦٥٩	٣٤	,٧٧٣
٥	,٦٧٣	٢٠	,٤٩٧	٣٥	,٩٢٠
٦	,٦٩٤	٢١	,٨٨٥	٣٦	,٨٩٢
٧	,٦٧٤	٢٢	,٨٩٢	٣٧	,٧٦٩
٨	,٩٩٦	٢٣	,٧٧٦	٣٨	,٧٦٨
٩	,٦٦٤	٢٤	,٨٨٥	٣٩	,٨٨٥
١٠	,٩٨٦	٢٥	,٥٦٤	٤٠	,٦٥٨
١١	,٥٦٤	٢٦	,٥٤٣	٤١	,٦٦٥
١٢	,٧٠٤	٢٧	,٨٧٠	٤٢	,٥٦٢
١٣	,٥٩٨	٢٨	,٧٧٥	٤٣	,٩٨١
١٤	,٥٥٩	٢٩	,٧٧٤	٤٤	,٧٦٠
١٥	,٧٨٣	٣٠	,٨٩٧	٤٥	,٧٧٢

يلاحظ من الجدول السابق أن مخاملات الاتساق جميعها دال عند ٠١,

ثبات المقياس: - تم حساب ثبات مقياس وصمة الذات باستخدام طريقة إعادة التطبيق على عينها قدرها (٣٢) معلمة أرملة ومطلقة بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني على نفس العينة ٨٧٥,

صدق مقياس وصمة الذات: تم حساب صدق المقياس ب: -

* **صدق المحكمين:** - حيث تم عرض المقياس على (١٠) من المتخصصين في مجال علم النفس والصحة لنفسية والتربية الخاصة، وتم حذف العبارات التي لم تحظ بنسبة اتفاق ٨٠٪ فأكثر.

* **صدق المحك:** حيث تم حساب معامل الارتباط بين المقياس الحالي ومقياس الوصمة الاجتماعية إعداد وليد معوض وآخرين (٢٠٢٢) وبلغ معامل الصدق ٧٨٤,

مما سبق يتضح أن المقياس الحالي للوصمة يتمتع بدرجة ثبات وصدق عالية، تجعله مناسب للتطبيق.

تصحيح المقياس: هناك ثلاثة مستويات للاستجابة وفق مدرج غالبا – أحيانا – نادرا، وتعطي الدرجة وفقا للآتي:

غالبا	أحيانا	نادرا
٣	٢	١

مع ملاحظة أن الدرجة الكلية تدل على ارتفاع الشعور بالوصمة والدرجة المنخفضة تدل على انخفاض الشعور بالوصمة، وتتراوح الدرجات من (٤٥) – (١٣٥)

مقياس القلق:

إعداد السيد محمد عبد المجيد (٢٠٢٤) يتكون المقياس من (٤٥) عبارة تقيس أعراض القلق المختلفة، وقد تم حساب الشروط السيكومترية للمقياس على النحو التالي: -

الثبات: تم حساب معامل ثبات الاختبار وفقا للاتي: -

- **حساب الثبات عن طريق**.

١- **إعادة التطبيق** حيث تم تطبق الاختبار على عينة مكونة من (٧٣) طالبا وطالبة بالدراسات العليا بجامعة دمياط وتم إعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة بعد مرور ثلاثة أسابيع على التطبيق الأول، وبلغ معامل الثبات ,٧٤٩ وهي نسبة معامل ثبات مرتفعة الي حد كبير

٢- **الفاكرونباخ**: وبلغت نسبة معامل الثبات ,٨٢٦

صدق الاختبار: - تم حساب صدق الاختبار بالطرق الأتية:

١-**صدق المحكمين**: حيث تم عرض الاختبار على (٢٠) من السادة المحكمين المتخصصين في مجال الصحة النفسية والطب النفسي وعلم النفس وتم الإبقاء على العبارات التي نالت نسبة اتفاق ٨٠ % فأكثر وكانت نسب الاتفاق كما هي مبينة بالجدول التالي:

جدول (٤)
نسب اتفاق المحكمين

العبارة	نسبة الاتفاق	العبارة	نسبة الاتفاق	العبارة	نسبة الاتفاق
١	٪١٠٠	١٦	٪١٠٠	٣١	٪٩٠
٢	٪١٠٠	١٧	٪٨٠	٣٢	٪١٠٠
٣	٪١٠٠	١٨	٪١٠٠	٣٣	٪١٠٠
٤	٪٨٥	١٩	٪١٠٠	٣٤	٪٩٥
٥	٪١٠٠	٢٠	٪٨٥	٣٥	٪٩٥
٦	٪١٠٠	٢١	٪١٠٠	٣٦	٪١٠٠
٧	٪٨٥	٢٢	٪١٠٠	٣٧	٪١٠٠
٨	٪١٠٠	٢٣	٪١٠٠	٣٨	٪١٠٠
٩	٪١٠٠	٢٤	٪١٠٠	٣٩	٪١٠٠
١٠	٪٩٠	٢٥	٪١٠٠	٤٠	٪١٠٠
١١	٪١٠٠	٢٦	٪١٠٠	٤١	٪٨٥
١٢	٪١٠٠	٢٧	٪٩٠	٤٢	٪٩٠
١٣	٪١٠٠	٢٨	٪١٠٠	٤٣	٪١٠٠
١٤	٪٩٥	٢٩	٪١٠٠	٤٤	٪١٠٠
١٥	٪١٠٠	٣٠	٪١٠٠	٤٥	٪١٠٠

يتضح من الجدول السابق تراوح نسب الاتفاق ما بين ٨٠٪ الي ١٠٠٪

صدق المحك:

حيث تم حساب معامل الارتباط بين الاختبار الحالي واختبار القلق لتايلور ترجمة واعداد مصطفي فهمي ومحمد أحمد غالي وبلغ معامل الارتباط ٨٣٥و

و – أيضا- تم حساب معامل الارتباط بين الاختبار الحالي ومقياس بيك للقلق ترجمة عبد العزيز موسي ثابت وبلغ معامل الارتباط ٧٤٩,

و – كذلك – تم حساب معامل الارتباط بين الاختبار الحالي ومقياس هاميلتون لتقدير مدي القلق - ترجمة: لطفي فطيم وبلغ معامل الارتباط ٧٥٥,

مما سبق نلاحظ أن الاختبار الحالي يتمتع بدرجة صدق محك مرتفعة تعطي ثقة عالية في الاستعانة به في قياس القلق العام

تصحيح المقياس: - تتم الاستجابة على المقياس وفق مدرج غالبا – أحيانا – نادر وتعطي درجة على النح والتالي:

غالبا	أحيانا	نادرا
٣	٢	١

والدرجة المرتفعة تدل على ارتفاع مستوى القلق و، والدرجة المنخفضة تدل على انخفاض مستوى القلق لدى أفراد العينة. حيث تتراوح الدراجات بين ٤٥-١٣٥.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

في هذا الجزء سوف يتم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها على النحو التالي:

نتائج الفرض الأول: - ينص الفرض الأول علي " توجد علاقة دالة إحصائيا بين وصمة الذات والقلق لدى المعلمات الأرامل من أفراد العينة."

وباستخدام معامل الارتباط لبيرسون. كانت العلاقة بين وصمة الذات والقلق لدى المعلمات الأرامل ٧٣٩,. وبذا يتحقق الفرض الأول وهذا يتفق مع (Prasko,etal,2015)حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين الشعور بالوصمة واضطراب القلق؛ وذلك لأن من يشعر بالوصمة منبوذًا من المجتمع، ومن ثم يزداد لديه مشاعر القلق (Alexandre,etal,2019).

كما تلعب الوصمة الدور الوسيطي بين كل من القلق والاكتئاب فهي تسهم بقدر ما في ظهور القلق، وكذلك الاكتئاب، وأكدت دراسة (Ociskova,etal.,2018) ان علاج القلق له أعراض الوصمة؛ فوصمة من التأثيرات العلاجية المصاحبةلاضطراب القلق.

نتائج الفرض الثاني: - ينص الفرض الثاني علي " توجد علاقة دالة إحصائيا بين وصمة الذات والقلق لدى المطلقات من أفراد العينة."

وباستخدام معادلة معامل الارتباط لبيرسون كان معامل الارتباط ٨٠٣, وبناء عليه فقد تحقق الفرض الثاني. وهذا يتفق مع دراسة Prasko,etal,2015و Prasko، etal, 2018 حيث وجد ارتباط دال بين الوصمة واضطراب القلق لدى المطلقات وقد يرجع ذلك إلى خوف المطلقات من القيل والقال وكثرة السؤال هذا بالاضافة الي أن المطلقة موضع اتهام في المجتمعات العربية وخاصة البيئة المصرية ناهيك على أنها مطمع لكل من تسول له نفسه الانحراف أو الحرام. أو من يشتهي ذلك.

نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث علي أنه "توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمات العاديات والمعلمات الأرامل في الوصمة في اتجاه المعلمات الأرامل"

نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على أنه "توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمات العاديات والمعلمات الأرامل في القلق في اتجاه المعلمات الأرامل "

وللتحقق من صحة الفرضين الثالث والرابع تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات كما هو مبين بالجدول التالي.

جدول (٥)
لحساب الفروق بين متوسطى درجات المعلمات العاديات والمعلمات الأرتامل في كل من الوصمة والقلق

العينة / المتغير	المعلمات العاديات ن=٤٧		المعلمات الأرامل ن=٤٧		قيمة ت	الدلالة	الاتجاه
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الوصمة	٢٩و٦٩	٩و١٣	٣٦و١٤	٣و٤١	٤و٥٣	,٠١	في اتجاه الأرامل
القلق	٢٩و١	٨و٦	٣٥و٢٧	٤و٣٧	٤و٣٧	,٠١	في اتجاه الأرامل

يتضح من الجدول السابق تحقق الفرضين الثالث و الرابع حيث وجدت فروق دالة إحصائيا في متوسطي درجات المعلمات العاديات و المعلمات الأرامل في كل من الوصمة و القلق في اتجاه المعلمات الأرامل , و تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه كل من , Sachdev,2023 دراسة Burwell &Bias,2024 و دراسة مصطفي خليل ،٢٠٢١ و هذا يؤكد أن كل من الوصمة و القلق لهما تأثير سلبي علي المعلمات الأرامل اللاتي يعشن عيشة فيها خوفو قلق وتوتر و ترقب و تحسب ناهيك عما يلحق بهن من أوصاف و سمات تلصق بهن و لا تليق بكونهن أرامل عكس المعلمة العادية المتزوجة التي تعيش عيشة متزنة مستقرة في كنف رجل يرعي مصالحها و يحميها و يقوم علي شئونها

الفرض الخامس: وينص الفرض الخامس على أنه "توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمات العاديات والمعلمات المطلقات في الوصمة في اتجاه المعلمات المطلقات"

الفرض السادس: وينص الفرض السادس علي "توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمات العاديات والمعلمات المطلقات في القلق في اتجاه المعلمات المطلقات"

وللتحقق من صحة الفرضين الخامس والسادس تم استخدام "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات المعلمات العاديات والمعلمات المطلقات، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٦)
اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المعلمات العاديات والمطلقات في كل من الوصمة والقلق

العينة / المتغير	المعلمات العاديات ن=٤٧		المعلمات المطلقات ن=٤٧		قيمة ت	الدلالة	الاتجاه
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الوصمة	٢١و٢٧	٥و٥	٣٣و٨٧	٣و٩٦	٦و٧	,٠١	في اتجاه المطلقات
القلق	١٩و٢٥	٥و٥	٣٨و٢٨	٦و٧	١٥و٤	,٠١	في اتجاه المطلقات

يتضح من الجدول السابق تحقق الفرضين الخامس والسادس حيث وجدت فروق دالة إحصائيا بين المعلمات العاديات والمطلقات في كل من الوصمة والقلق في اتجاه المعلمات المطلقات ؛ أي أن المعلمات المطلقات يعانين من الوصمة والقلق أكثر من زميلاتهن العاديات المتزوجات. وهذا يتفق مما توصلت إليه دراسات Bloyle,etal ,20234و Mcheal,2023وأحمد الزواهرة وآخرين ٢٠٢٣. وهذا قد يرجع الي أن المطلقات أكثر عرضة للقيل والقال وكثرة السؤال وفضول معرفة اسباب الطلاق وقد يحاول البعض النيل من المطلقة خاصة أهل الطليق ويوصمونها بالعديد من الوصم الذي قد يسئ ويخدش الحياء وقد تكون لمثل هذا الكلمات الموصمات بها صدى ممتا يجعلهن عرضة للنبذ والاهمال والوصمة.
نتائج الفرض السابع: وينص الفرض االسابع على " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمات الأرامل والمعلمات المطلقات من أفراد العينة في وصمة الذات"
وللتحقق من صدق الفرض السابع تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧)
لحساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات الأرامل والمطلقات في متغير وصمة الذات

العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة	في اتجاه
الأرامل	٤٨	٤٠,٦٩	١٣,٧٦	٨,٧	,٠١	المطلقاتن
المطلقات	٤٨	٦٥,٦٥	١٣,٨٨			

يتضح من الجدول السابق عدم تحقق الفرض الثالث. وقبول الفرض البديل الذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات المعلمات الأرامل والمعلمات المطلقات في وصمه الذات في اتجاه المعلمات المطلقات، قد

يرجع ذلك إلى أن المطلقات يتعرضن لنظرات وشائعات اجتماعية تشعرهن بالدونية والنبذ أكثر من الأرامل حيث ان الموت ليس بيد البشر بل بيد الله بل قد تكون الأرملة أكثر عرضة للشفقة والتعاطف منه لدى المطلقة التي تخضع لكثير من الأسئلة والتساؤلات مثل من السبب ولماذا وهل الطلاق بسبب أخلاقيات أم عيوب في أحد الزوجين.

نتائج الفرض الثامن: - ينص الفرض الثامن على " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمات والأرامل والمعلمات المطلقات من أفراد العينة في القلق

وللتحقق من الفرض الثامن تم استخدام معادلة "ت" للدلالة بين متوسطى الفروق بين الأرامل والمطلقات في متغير القلق، كما هو مبين بالجدول (٨)

جدول (٨)
دلالة الفروق بين متوسطى درجات المعلمات الأرامل والمعلمات المطلقات في متغير القلق.

العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة	في اتجاه
الأرامل	٤٨	٣٣,١١	١٣,٧٦	٥,٥٦	,٠١	المطلقاتن
المطلقات	٤٨	٤٧,٨٩	١٠,٦			

يتضح من الجدول السابق عدم تحقق الفرض الرابع ، و تحقق الفرض البديل الذي يبص علي " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات المعلمات الأرامل و المعلمات المطلقات في متغير القلق في اتجاه المعلمات المطلقات" وهذا يعني أن المعلمات المطلقات لديهن شعور بالقلق أكثر من المعلمات الأرامل و قد يرجع ذلك إلي أن التنرمل لا دخل للمعلمة المترملة فيه بينما الطلاق قد تكون المعلمة المطلقة سببا فيه مما يجعلها عرضة للنبذ والقيل والقال و يجعلها محلا لكثرة السؤال، وقد يشعرها بالنبذ والطرد الاجتماعي والأسري وقد تلجأ للحيل الهروبية مما يجعلها أكثر إحساسا و شعورا بالقلق عن الأرملة.

نتائج الفرض التاسع: - ينص الفرض ال "توجد علاقة دالة إحصائيا بين وصمة الذات والقلق لدى كل من المطلقات والأرامل أفراد العينة معا."

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون وبلغ ٧٩٨, وهو دال عند ٠١,

وهذا يعني أن هناك ارتباط دال وموجب بين الوصمة والقلق لدى المعلمات الأرامل والمطلقات. أى أن كل معلمة مطلقة أو أرملة تعاني من وصمة الذات نجدها في نفس الوقت قلقة ومتوترة ولديها شعور بالخوف من المستقبل. وفي نفس الوقت المعلمة المطلقة أو الأرملة القلقة تخشى أن توصفغ بالوصمة. وهذا يتفق مع

دراسة Andra,etal,2018التى أكدت على وجود علاقة موجبة بين وصمة الذات والقلق

خلاصة واستنتاجات:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة يلاحظ ما يلي:

*وجود علاقة موجبة دالة بين الوصمة والقلق لد كل من المعلمات الأرامل والمعلمات المطلقات.

*المعلمات العاديات المتزوجات أقل في مستوي الشعور بالوصمة ودرجة القلق من المعلمات الأرامل والمطلقات.

*المعلمات المطلقات أكثر قلقا من المعلمات الأرامل.

*المعلمات المطلقات أكثر شعورا بالوصمة من المعلمات الأرامل.

وعليه توصي الدراسة بالآتي: -

*عقد برامج إرشادية للمعلمات الأرمل والمطلقات لتبصيرهن بالأخطار والمشكلات المترتبة على الطلاق والترمل وكيفية التعامل معها.

* إجراء المزيد من البحوث والدراسات في مجال الوصمة والقلق والخجل عند المطلقات والأرامل والمنفصلات على ضوء متغيرات الذكاء العاطفي وأسلوب الحياة ونمط الشخصية.

* تحسين مستوى الخدمات النفسية في مؤسسات المجتمع ومراكز الدعم النفسي والاجتماعي التي تهتم بشئون المرأة الأرملة والمطلقة عبر برامج إرشادية ووقائية والأنشطة الحوارية لخفض الوصمة والقلق

*توفير نوادي اجتماعية للمعلمات خاصة الأرامل والمطلقات

*ضرورة توفير الدعم النفسي للمرأة المطلقة والأرملة وخاصة المعلمات منهن

*نشر الوعي الديني والاجتماعي عن الزواج والطلاق والترمل والمسئوليات والواجبات لدى كل من المطلقة والأرملة.

*عقد دورات إرشادية لخفض القلق والوصمة عند المعلمات الأرامل والمطلقة.

*انشاء مراكز متخصصة لتأهيل المطلقات والأرامل للتعايش مع أفراد المجتمع.

*تفعيل الدور الإعلامي على نشر الوعي حول احتياجات المعلمة الأرملة والمطلقة.

ولذا يتم اقتراح البحوث والدراسات التالية:

*دراسة العلاقة بين الوصمة والقلق لدى المعلم الأرمل أو المطلق.

*برنامج ارشادي لخفض الوصمة والقلق لدى المعلمين والمعلمات.

*فاعلية برنامج وقائية للتعامل مع القلق والوصمة عند قطاعات مختلفة من المعلمين والمعلمات.

*فاعلية برنامج تدريبي لتقوية المناعة النفسية للمعلمات المطلقات والأرامل وخفض الشعور بالقلق والوصمة.

*دراسة مقارنة بين المعلم المطلق والأرامل والمعلمة المطلقة أو الأرامل في الوصمة الاجتماعية والقلق.
*دراسة خصائص الشخصية لدي عينات مختلفة في المجتمع مع كل من الوصمة الاجتماعية أو وصمة الذات واضطرابات القلق.

المراجع:

-أحمد حسام الدين إبراهيم (٢٠١٦): الشعور بالوصمة ومجهولي النسب. مجلة الخدمة الاجتماعية، مجلد ٨، ع ٥٦.
-أحمد الزواهرة ودعاء وليد الحراونة ونور السيد (٢٠٢٣): وصمة العار وعلاقتها بالضبط الذاتي لدى الجانحين. المجلة الدولية للبحون النفسية والتربوية. المجلد٢، ع١، ص ص١٣١-١٥٣
- أحمد السيد فهمي (٢٠٢١): خبرة الشعور بالوصمة وتأثيرها وعلاقتها بالتغيرات الوالدية الإيجابية لدى مقدمات الرعاية للأطفال ذوي الإضطرابات النمائية – دراسة تنبؤية. مجلة دراسات الطفولة –كلية الدراسات العليا – جامعة عين شمس. المجلد٢٤، ع٩٣، ص ص ١-١٦
-أحمد محمد عبد الخالق ر (١٩٨٧): قلق الموت. سلسلة عالم المعرفة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ع١١١
- أحمد محمد عبد الخالق (١٩٩٣): استخبارات الشخصية (ط٥). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
-أحمد محمد عبد الخالق (١٩٩٤): الدراسة التطورية للقلق. حولية كلية الآداب – جامعة الكويت.
-أحمد عبد الملك أحمد (٢٠٢٠): وصمة الذات كمنبئ بالتشوهات المعرفية وصعوبة التنظيم الانفعالي لدى المعاقين حركيا. المجلة التربوية كلية التربية – جامعة المنيا، ع٧٢ ص ص ١٢٤-١٩١
-أمل ناصر البهنسي (٢٠٢٤): فاعلية برنامج ارشادي قائم على المخل الجدلي السلوكي في خفض قلق المستقبل المهني وتنمية مهارات ما وراء الانفعال لدى طلاب الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة –كلية التربية – جامعة – دمياط.
-إلهام ابراهيم أحمد ورشا محمد فايز (٢٠٢١): وصمة الذات وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى عينة من المطلقات "دراسة مقارنة". مجلة التربية وثقافة الطفل – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا، مجلد١٨، ج١، ع٥، ص ص ١٩٩-٢٤٩.
-أمين محمد مخفوظي (٢٠٢٢): -الوصمة الاجتماعية وأثرها على الصلابة النفسية للمرأة " دراسة حالة على ثلاث حالات من نساء المدية. مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية. جامعة يحي فارس الجزائر. مجلد١، عدد ٤ ,ص ص١-١٤.

-ايمان فؤاد محمد (٢٠٢١): الوصمة الذاتية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى الأطفال المتلجلجين في مرحلة الطفولة المتأخرة. مجلة دراسات تربوية واجتماعية. كلية التربية – جامعة حلوان الجزء٢، مجلد٢٧، ص ص ٣٢٠- ٣٦٤.
- الجهاز المركزى للتعبئة والاحصاء (٢٠٢٢): النشرة السنوية لاحصاءات الزواج والطلاق. القاهرة –مصر
-جوردون.ر. امسيلي وآخرون (١٩٩٣): اتجاهات علم النفس المعاصر. (ترجمة: عبد الله أحمد) بنغازي: منشورات جامعة قار يونس. -جونسون وكرينج و دافيسون ونيل (٢٠١٧): علم النفس المرضي .(ترجمة :هادي الحويلة و فاطمة سلامة عياد ووهناء شويخ وملك جاسم الرشيد و نادية عبد الله الحمدان) القاهرة : الأنجلو المصرية.
- حلمى أحمد حامد (١٩٩١): مبادئ الطب النفسي. القاهرة: دار صفا للطباعة والنشر.
- حمدى محمد ياسين (٢٠١٥): وصمة الذات والألكسيثميا النفسية لدى عينة من المعاقين سمعيا. مجلة البحث العلمي في الآداب، كلية البنات في الآداب والعلوم والتربية. جامعة عين شمس، مجلد٢، ع١٦٩، ص ص ١-٣٢.
-خالد عوض البلاح (٢٠١٨): الوصمة الاجتماعية المدركة وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية وتقبل الاقران لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية -جامعة بنها، مجلد٢٩، ع١١٥، ص ص٤٨٥-٥٣٦
-دافيد.ف. شهيان (١٩٨٨): مرض القلق. (ترجمة: عزت شعلان). سلسلة عالم المعرفة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ع١٢٤.
- رجاء حسناوى (٢٠٢٠): الوصم الاجتماعي وعلاته بالتأخر الدراسي لدى مجهولي النسب. رسالة ماجستير غير منشورة – جامعة العربي التبسي - الجزائر
-رغدة عبد المجيد نصرة (٢٠١٤): الوصمة الاجتماعية المدركة ومستوى الدافعية للعلاج وعلاقتهما بالانتكاس لدى مدمني الكحول والمخدرات. رسالة ماجستير -كلية الآداب، جامعة عمان الأهلية
- عبد السلام جودت (٢٠٠٨): مستويات القلق لدى طلاب جامعة بابل. المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية الأساسية. مجلة كلية التربية الأستاسية، ع١، ص ص ٣٣٠- ٣٥٢.
-سعد جلال ١٩٨٦): في الصحة العقلية: الأمراض النفسية والعقلية والإنحرافات السلوكية. القاهرة: دار الفكر العربي.
-غادة عبد العال أحمد (دت): فعالية العلاج بالتقبل والالتزام للتخفيف من الوصمة الاجتماعية لدى أمهات أطفال متلازمة داون."دراسة مطبقة على مؤسسة الجمعية النسائية بمحافظة اسيوط"-جامعة أسيوط: كلية الخدمة الاجتماعية

- شادية خريسات ورامى طشطوش وأحمد نجادات (٢٠٢٣): الأمن النفسي والوحدة النفسية لدى النساء الأرامل والمطلقات – دراسة مقارنة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث. المجلد ٣٧، ع٥، ص ص ٨٤٥-٨٨٨.
-شير جونسون وان جرينج جيرلدديفيشن وجون نيول (٢٠١٧): علم النفس المرضي. (ترجمة: أمثال هادى الحويلة وفاطمة سلامة عياد وهناء شويخ وملك جاسم الرشيد ونادية عبد الله الحمدان). القاهرة: الأنجلو المصرية.
- فتحي السيد عبد الرحيم (١٩٩٠): سيكولوجية الأطفال غير العاديين (ط٤). الكويت: دار القلم.
- فدوى أنور وجدي توفيق (٢٠٢٠): وصمة الذات وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية وتأخر طلب العلاج لدى المرضى النفسيين المترددين على مستشفي الصحة النفسية وعلاج الإدمان، المجلة التربوية لكلية التربية – جامعة المنيا، ع ٧٦، ص ٩٧٤-١٠٤٦
- محمد بن مكرم بن منظور (٢٠٠٥): لسان العرب. ط٢. جزء٧. بيروت: دار الكتب العامة محمد ابراهيم
- محمد جعغر ليل (١٩٩٧): علاقة بعض المتغيرات بالقلق العام لدي طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية. مجلة علم النفس، ع٤٢. ص ص ٣٢-٤٥.
-محمد ابراهيم عطا الله (٢٠٢٢): برنامج ارشادى قائم على القبول والالتزام في خفض وصمة الذات المدركة وتنمية الصمود النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي الشلل الدماغي. مجلة الإرشاد النفسي، مجلد٢، ع ٧٢، ص ص ١٦٩-٢٢٥
- محمد السيد ناسا وسيد جاب الله وماريان عزمي (٢٠٢٤): الوصمة الاجتماعية وصورة الذات لدى منسوبي دور الأيتام – دراسة حالة –المجلة العلمية لكلية الآداب – جامعة المنيا، ع٥٥، ص ص ٨٢٩-٨٦٦
- محمد نبيل عبد الحميد (١٩٩٥): قلق الموت وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز والجنس ونوعية التعليم لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة علم النفس، ع١٠٤، ١٢١-٣٥
- مريم صالح عثمان (٢٠٢٢): الوصمة النفسية وعلاقتها بالقلق الاجتماعي والكف السلوكي لدى عينة من أبناء السجناء بمدينة جدة. المجلة العربية للآداب والدراسات الاجتماعية –المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب (مصر). مجلد٦، ع٢١، ص ص ٣٣٣-٣٩٠-
- مصطفي خليل عطا الله (٢٠٢١): التدريب على مهارات العلاج الجدلي السلوكي في خفض التحيزات المعرفية لدى المراهقين المكفوفين ذوي اضطراب القلق الاجتماعي. مجلة كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة جامعة، المجلد ٣ ,ع ٢٥٩٨،٦-٢٦٥٦

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

-موسي زكي محمود عبد العال (٢٠٢١) قلق المستقبل لدى الأبناء. المجلة العلمية لكلية الطفولة المبكرة. جامعة المنصورة، المجلد٨، ع٢، ص ص٥٣٩-٦١٦.

- ماثيو تشايل (١٩٩٧): شفاء القلق. (ترجمة: عبد المنعم الزيادي) القاهرة: مكتبة الخانجي

-السيد محمد عبد المجيد والسيد منصور الشربيني ومعتز النجيري (٢٠٢٠): القلق الاجتماعي والميكافيليا كمنبئات بالنرجسية وتقديم الذات الكمالي لدى عينة من طلاب كلية التربية بالعريش.
مجلة كلية التربية – جامعة الإسكندرية، المجلد ٣٠، ع٢، ص ص٥٥-٧٧.

- السيد محمد عبد المجيد (٢٠٢٤): اتجاهات حديثة ومعاصرة في تفسير وعلاج القلق. دمياط الجديدة: مكتبة نانسي للطباعة والنشر.

- وفاء عبد الله الشهرى وعثمان، مريم صالح عثمان (٢٠٢٢). الوصمة النفسية وعلاقتها بالقلق الاجتماعي والكفّ السلوكي لدى عينة من أبناء السجناء بمدينة جدة. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٦ (٢١ (يناير، ٣٣٣ – ٣٩٠

-وليد محمد زكي معوض (٢٠٢٢): جودة الحياة الأسرية في علاقتها بالوصمة الاجتماعية لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية – جامعة الفيوم

-هبة فريد محمد إبراهيم (٢٠٢٣): العلاقة بين المتغيرات النفسية والبيئية ووصمة الذات لدي شرائح متباينة من الأطفال المتلعثمين. رسالة ماجستير غير منشورة. كليةالدراسات العليا والبحوث البيئية – جامعة عين شمس

-Patrick, W&Deapa, R. (2024): On the Self-Stigma of Mental Illness Stage Disclovre and Strategies for change. Journal of Psychiatry,57(8),464-469.

-Patrick, W. Jonathon, L.&Nicolas, R. (2009): Self-Stigma and “why try” effect: impact on life good and evidence-based Practices WordPsychiatry.8(2),75-81.

-Stemberger, R. etal. (1995): Social phobia analysis of possible developmental factors. Journal of Abnormal Psychology.104(3),626-531.

-Willness, W. (1998): Anxiety.FromInternet. http://www.well web.com/Mogher/index.

-Antony, M.&Swinson, R (1996): Anxiety disorder, Future directions for research and treatment. From Internet.http://www.Clark.Ins.Ca/home.heml.

-Americn Psychiatric Association (APA). (2022): Diagnostic and Statistical Manual of Disorder, (SSM-5).5th, ed, Washington, DC: American Psychiatric Publishing, Inc

-Lewinsohn, P, et al (1998): Gender Difference in Anxiety Disorder and Anxiety.Journal of Abnormal Psychology,107(1),109-117.

-Sartorius, M, etal (2005): Reducing the Stigma of Mental Innless, first Published Cambridge University Press, New York.

-Cinculova, A. (2017): Adherence, Self-stigma and discontinuation of pharmcolotherapy in patients with anxiety disorder-cross-sectional study. Neuroendocinology letters, 38(6), 429-436.

-Hinshaw, S. (2007): The nurk of shame: stigma of mental illness and an 99end: for change: Oxfoed University press, New York.

- Robinson, M.&Brewester, M. (2016): Understanding offiliate stigma faced by heterosexual family and friends of LGB people: Ameasurement development study. Journal of Family Psychology,30(3),353-363.

-Sart0rus, Net al. (2005): Reducing the stigma of mental innless, New York, Cambridge.

-Dehnavi, R, etal. (2011): The share of internalized stigma and autism quotient in predicting the mental heath of mothers with children in Iran. International Journal of Business and Social Science,2.

- Ociskova, M.et al (2015): Individual correlates of, self-stigma in patients with anxiety disorder with and without comorbidities. Neuropychiatric Disease and Treatment.11,1767-1779

-Ali, M. (2022): Variables of clowac low academic achievement impact on psychological anxiety among students of mucat universities in the Sultanate of Oman

. International Journal of Advances in Social Sciences,3,245-260

- Vrbova, K, et al. (2018): Positive and negative symptoms in schizophrenia and their relation to depression, anxiety, self- stigma and personality treats –a cress- sectional study. Neuroendocrinology Letters.39(1)9-18.
- Barta, M. & Kiropoulos, L. (2023): The mediating of stigma, internalized shame and autonomous motivation in the relationship betwee depression,anxiety,and psychological help-seeking attitude sclerosis. International Journal Behavioral Mdicine.30,133-145.
-Clark, K.et al.(2024): Stigma and anxiety and depressive symptoms inparents of sexual and gender minority youth. Journal Family Psychology.38, (2),201-211
-Smith, L. (202 2): Parent and teacher influences on preschool children, s emotion regulation pre-academic and social skills Ms. University of Alabama.
-Chapman, A. etal. (2009): Solving the puzzle of deliberate self- harm. The experiential avoidance model. Behavior Research &Therapy, (44),371-394.
-Macleod, C &Grafion, B. (2016): Anxiety –linked attentional bias and modification illustrating the importance of distinguishing procedures in experimental psychopathology research. BehaviorResearch and Therapy ,86,68-86.
-Vrbova, K.et al.(2017): Quality of life self-stigma and in schizophrenia spectrum disorded: a cress- sectional study. Neuropsychiatric and Treaement,13,223-242.
-Bloyle, P, etal, (2023): Self-stigma of stuttering: implication for communicative participation and mental health. Journal of Speech Language and Hearling Research.66(9),3328-3345
-Brook, A., & Willoughly, T, (2012): Shyness and social anxiety assessed through self- report: what are we measuring? Jounral of perdonlity Assessment .101 (1).
- Ociskova, M, etal, (2015): Individual of self- stigma in patients with anxiety disorder with and without

comorbidities. Neuropsychiatric Disease and Treatment .11,1767-1779

- Khalaf, O. etal, (2023): Self-stigma and coping in youth with schizophrenia and Bipolar disorder: a comparative study. Middle East Current Psychiatry, 30(76)
- Brown, S, Kramer, K.&Lewno, B. (2015): Correlates of self—stigma among individual With substance use problems. Journal Mental Health Addition,13,687-698.
- Patrick, E. etal, (2009): Self-stigma and "why try" effect on life goal and evidence-based practices. World Psychiatry .8 (2).75-81.
- Emmet, M. etal, (2019): Self- stigma relates feeling of shame and facial for Recognition in individual at clinical high risk of psychosis: A brief Report. Schizophrenia Research.208,483-485
- Adwas, A., & Jbireal, J., & Azbab, E., (2009): Anxiety: insights into signs, symptoms, Etiology, pathophysiology and treatment. The South African Journal of Medicial Sciences,.2(10),80-91.
-Demiral, O., etal., (2018): -Self-stigma, depression, and anxiety levels of people living With Hiv in Turkey. The European Journal of Psychiatry ,32(4),182-186
-Lynch, H., MC Donagh, C., &Hennessy, E., (2021): Social anxiety and depression stigma Among adolescents. Journal of Affective Disorder,28,744-750.
- Sachdevs, S. etal., (2023): Study of self-stigma in with anxiety and depression panacea. Journal of Medical Science ,13 (3),123-148.
- Burwell, R., & Bias, S., (2024): Mental health self-stigma: Links with social self-worth Contingencies' all support. Cogent Mental Health ,3(1),1-28.

ISSN: 3009-612X الترقيم الدولي الموحد للطباعة
E. ISSN: 3009-6146 الترقيم الدولي الموحد الالكتروني

المعايير المهنية لمعلمات تربية الطفولة المُبكرة في ضوء نماذج بعض دول العالم وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عُمان

د/ سعود بن سليم بن سعد الشعيلي
باحث تربوي أول بوزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان
د/ عبد الله بن علي بن محمد الفارسي
أستاذ مشارك ورئيس قسم التربية بجامعة الشرقية، سلطنة عمان
د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم
أستاذ مساعد باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مصر

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تعرف المعايير المهنية لمعلمات تربية الطفولة المُبكرة في ضوء نماذج بعض دول العالم وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عُمان، واتَّبعتْ المنهج الوصفي، كما استخدمتْ تحليل الوثائق في جمع البياناتِ والمعلوماتِ، وتم تناول خمسة نماذج دولية؛ وهي: مجلس التعليم بولاية ميشيغان بالولايات المتحدة الأمريكية، وجمعية رعاية الأطفال الأصليين في ولاية كولومبيا البريطانية بكندا، ووزارة التربية والتعليم بنيوزيلندا، ومعهد فيكتوريا للتعليم بأستراليا، ووزارة التربية والتعليم العالي بفلسطين . وتوصلت نتائج الدراسة إلى اهتمام وتركيز المعايير المهنية لمعلمات تربية الطفولة المبكرة في هذه الخبرات على إلمام المعلمات بطبيعة هذه المرحلة، ومناهجها، وخصائص الطفل المختلفة، والتخطيط الجيد لكافة الأنشطة والفعاليات التعليمية لتلبية احتياجات الأطفال المتنوعة، واستخدام إستراتيجات وأساليب وطرائق تدريس تراعي طبيعة هذه المرحلة، واستخدام وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بفعالية وكفاءة في كافة ميادين ومجالات العمل، وتوفير بيئة آمنة مستقرة لجميع الأطفال تحفزهم وتثير دافعيتهم نحو التعليم والتعلم الفعَّال، والنمو المهنية والتنمية المهنية لتحسين وتطوير الأداء بصورة مستمرة، والتعامل الفعال مع ذوي الاحتياجات الخاصة من الأطفال، والمتابعة والرقابة والتقويم المستمر لكافة الممارسات المهنية، والتعاون الفعال مع الزملاء وأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي. وأوصت الدراسة بقيام وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان ببناء معايير مهنية متخصصة ومُستقلة لمعلمات تربية الطفولة المبكرة، استفادة من الخبرات التي تم تناولها في هذا المجال ، وذلك بمُشاركة واسعة من ممثلين عن المُعلمات وإدارات مؤسسات تربية الطفولة المبكرة والمُشرفين التربويين على هذه المرحلة ، وبالتعاون مع المؤسسات التعليمية المهتمة بهذا المجال مثل كليات وأقسام التربية في الجامعات بسلطنة عُمان.

الكلمات المفتاحية: المعايير المهنية ـ معلمات تربية الطفولة المبكرة ـ سلطنة عُمان.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

Professional Standards for Early Childhood Education Teachers in Light of Models from Some Countries Around the World and The Possibility of Benefiting from Them in The Sultanate of Oman

Abstract

The current study aimed to identify the Professional standards for early childhood education teachers in light of models from some countries around the world and the possibility of benefiting from them in the Sultanate of Oman., the study used the descriptive method, and the analysis of documents was used in collecting data and information. Five international models were discussed: Michigan State Board of Education in the United States of America, British Columbia Aboriginal Child Care Society , Canada, the Ministry of Education in New Zealand, Victorian Institute of Teaching in Australia, and Ministry of Education and Higher Education in Palestine. The results of the study showed that the professional standards for early childhood education teachers in these experiences focus on the teachers' knowledge of the nature of this stage, its curricula, and the various characteristics of the child, and the good planning of all educational activities and events to meet the diverse needs of children, using teaching strategies, methods and approaches that take into account the nature of this stage, using and employing information and communication technology effectively and efficiently in all fields and areas of work, providing a safe and stable environment for all children that motivates them and stimulates their motivation towards effective education and learning, professional growth and professional development to improve and develop performance continuously, dealing effectively with children with special needs, monitoring, and continuous evaluation of all professional practices, and effective cooperation with colleagues, parents and local community institutions. the study recommended that the

ISSN: 3009-612X الترقيم الدولي الموحد للطباعة
E. ISSN: 3009-6146 الترقيم الدولي الموحد الالكتروني

Ministry of Education in the Sultanate of Oman should build specialized and independent professional standards for early childhood education teachers, benefiting from the experiences that have been discussed in this field, with the participation of representatives of teachers, administrations of early childhood education institutions, and educational supervisors at this stage, and in cooperation with educational institutions interested in this field, such as colleges and departments of education in universities in the Sultanate of Oman.

Keywords: Professional standards - early childhood education teachers - Sultanate of Oman.

ISSN: 3009-612X الترقيم الدولي الموحد للطباعة
E. ISSN: 3009-6146 الترقيم الدولي الموحد الالكتروني

المقدمة:

تُعتبر مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مراحل حياة الإنسان، حيث تؤثر بشكل كبير للغاية في تكوين شخصيته المستقبلية، ويكون الطفل فيها أكثر قابلية للتغيير والتطوير في النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والروحية، وأكثر قابلية للتأقلم البيئي، كما أن لها أكبر الأثر في تشكيل شخصيته وتنمية قدراته واستعدادته للتعلم . ولا يمكن لهذه المرحلة أن تؤتي ثمارها وتحقق أهدافها إلا من خلال معلمات لديهن من المعارف والمهارات والسلوكيات التي تمكنهن من ذلك، والذي ينعكس إيجابيًا على طفل هذه المرحلة معرفيًا ومهاريًا وقيميًا وبيئيًا وسياسيًا وثقافيًا واجتماعيًا وجماليًا.

ولذ اهتمت كثير من دول العالم بوضع معايير مهنية لأداء معلمات مرحلة الطفولة المبكرة؛ لتطوير التوصيف الوظيفي لمعلمات هذه المرحلة، وتكون دليلًا وموجهًا ومرشدًا لهن في أداء كافة واجبتهن الوظيفية، وفي برامج إعدادهن وتنميتهن مهنيًا، وفي الإشراف عليهن، وتقويم أدائهن الوظيفي؛ وفي الاعتماد الأكاديمي للمعامات؛ حتى يحققن أهداف هذه المرحلة بفعالية وكفاءة ، ويحافظن على جودة أدائهن بصورة مستمرة. (Child Care Human Resources Sector Council, 2023,7)

وتعتبر الولايات المتحدة الأمريكية من الدول التي اهتمت بوضع معايير مهنية لمعلمات تربية الطفولة المبكرة، حيث وضعت الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (National Association for the Education of Young Children,2020,9-10) ستة معايير مهنية لمعلمات تربية الطفولة المبكرة؛ وهي: تنمية الطفل والتعلم في السياق، وشراكات الأسرة والمعلمين والاتصالات المجتمعية،ومراقبة الطفل وتقييمه، وممارسات التدريس المناسبة تنموياً وثقافياً ولغوياً، والمعرفة والتطبيق ودمج المحتوى الأكاديمي في مناهج الطفولة المبكرة، والاحتراف كمعلم في مرحلة الطفولة المبكرة.

وفي كندا قامت جمعية رعاية الأطفال الأصليين في ولاية كولومبيا البريطانية (British Columbia Aboriginal Child Care Society,2014) بوضع (١٨) معيارًا لمعلمي الطفولة المبكرة ، وركزن هذه المعايير على : تسهيل نمو وسلوك الأطفال، وتطوير وتنفيذ وتقييم البرامج، ودعم التنمية الشاملة لجميع الأطفال، وتلبية احتياجات الصحة والسلامة والرفاهية، وتطوير بيئة آمنة والحفاظ عليها، وتكوين شراكات تعاونية مع الأسر، وبناء شراكات مع الزملاء، والمشاركة في التنمية المهنية، والاحتفاظ بالسجلات للتشريعات واللوائح.

وفي نيوزيلندا وضعت وزارة التربية (Ministry of Education in newZealand ,2024,1-5) (٢٩) معيارًا مهنيًا لمعلمات تربية الطفولة المبكرة في خمس مجالات رئيسة، وذلك مثل: الإلمام بمنهج تربية طفل ما قبل المدرسة، والتكنولوجيا والموارد المناسبة، والأنشطة والبرامج والتقييمات التعليمية المناسبة، وتوفير بيئة من الاحترام والتفاهم، وإدارة سلوك الطلاب بشكل إيجابي، واستخدام مجموعة من أساليب التدريس، والتواصل مع العائلات والأقارب ومقدمي الرعاية، والمحافظة على السرية والثقة والاحترام، إظهار السلوك الأخلاقي والمسؤولية.

وفي أستراليا وضع معهد فيكتوريا للتعليم (Victorian Institute of Teaching,2024,2-16) في ولاية فيكتوريا سبعة معايير مهنية لمعلمات تربية الطفولة المبكرة في ثلاث مجالات رئيسة، وهي:تعرف المتعلمين وكيف يتعلمون، وتعرف المحتوى وكيفية تدريسه، والتخطيط للتدريس والتعلم الفعال وتنفيذه وإنشاء وصيانة بيئات تعليمية داعمة وآمنة، وتقييم وتقديم التغذية الراجعة والإبلاغ عن التعلم ، والانخراط في التعلم المهني، والاندماج بشكل احترافي مع الزملاء وأولياء الأمور ومقدمي الرعاية والمجتمع.

وفي سلطنة عمان تعمل معلمات الطفولة المبكرة في مرحلة رياض الأطفال التابعة للمدارس الخاصة بالسلطنة، بالإضافة إلى وجود عدد من صفوف التهيئة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الحكومية الموجودة في المناطق البعيدة لصفي الروضة والتمهيدي للذكور والإناث.(مجلس التعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١٤، ٢٩-٣٠)

وقامت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان بجهود متنوعة في دعم عمل معلمات رياض الأطفال في المدارس ؛ وذلك مثل: توفير منهج وطني لهذه المرحلة، وتوفير لمعلماتها دليل مهني لتنفيذ هذا المنهج، والقيام ببعض الأنشطة التدريبية لتزويد المعلمات بالمعارف والمهارات والاتجاهات المهنية المعاصرة في مجال تربية الطفولة المبكرة؛ للارتقاء بجودة أدائهن.(البوابة التعليمية بسلطنة عمان، ٢٠٢٥، ١-٣)

كما قامت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان (٢٠٠٩، ٢٣) بوضع خمسة معايير مهنية للمعلمين في مجال التعليم بنظام تطوير الأداء المدرسي؛ وهي: جودة التَّعليم والتَّعلُم في كلِ مادةٍ دراسيةٍ، وتلبية احتياجات التَّعلُم الخاصةِ بجميع الطلبة، وفاعلية وكفاءة أساليب التقويم وتحفيزيها لتعلُم الطلبة ، والتقويم الذاتي لأداء المعلم ، وفعالية وكفاءة المُعلم الأول كمشرف تربوي مُقيم.

مشكلة الدراسة:

يتبين مما سبق عرضه أن المعايير المهنية للمُعلمين في سلطنة عمان هي معايير عامة لا تخص مرحلة دراسية محددة، ولا تتناول معارف ومهارات وقيم

معلمات تربية الطفولة المبكرة بصورة مستقلة ومنفردة. بالإضافة إلى أن دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها(٢٠١٥) لم يحدد واجبات وظيفية لمعلمات تربية الطفولة المبكرة ، كما أن المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين(٢٠٢٤) لم يضع برامج محددة للتنمية المهنية لمعلمات تربية الطفولة المبكرة.

وبالإضافة إلى ما سبق يوجد بعض المشكلات تتعلق بمعلمات تربية الطفولة المبكرة في السلطنة، حيث أشار تقرير مجلس التعليم بسلطنة عُمان (٢٠١٤، ٣٠) إلى وجود قصور في توافر الكادر المؤهل من معلمات ومدربات ومشرفات لهذه المرحلة.

وتوصلت نتائج دراسة العمري وآخرين (٢٠٢٢، ٣٥٠٧) إلى نقص الخبرات المهنية لدى معلمات تربية الطفولة المبكرة بسلطنة عُمان، وندرة تدريب معلماتها على أحدث الأساليب في عمليات التعليم والتعلم وممارسة الأنشطة المتنوعة، وتدني القابلية الداخلية لدى معلمات هذه المرحلة لتطوير الجودة داخل المدارس في التعليم المبكر، لأنهن غير مؤهلات بصورة كافية للعمل بهذه المرحلة.

كما أكدت دراسة المسكرية (٢٠٢٣، ٨) وجود قصور في امتلاك معلمات تربية الطفولة المبكرة بسلطنة عُمان للكفايات المهنية ؛ وذلك مثل: كفايات التخطيط، والتقويم، وتنفيذ الموقف التعليمي، والتفاعل مع الأطفال، وإدارة الصف، واستخدام الوسائل التعليمية.

ولهذا تبدو الحاجة ماسة وملحة وضرورية لوجود معايير مهنية مستقلة لمعلمات تربية الطفولة المبكرة في سلطنة عُمان؛ لتكون موجهة ومرشدة لهن في كافة واجباتهن الوظيفية ، وأيضًا توظيف هذه المعايير في عمليات المتابعة والرقابة والإشراف عليهن وتقويم أدائهن الوظيفي، فضلًا عن الاعتماد عليها في تصميم برامج التنمية المهنية المستمرة لمعلمات هذه المرحلة.

وبناءً على ما تقدم يمكن تحديد مُشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

كيف يمكن تطوير المعايير المهنية لمعلمات تربية الطفولة المُبكرة بسلطنة عُمان في ضوء نماذج بعض دول العالم ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما المعايير المهنية لمعلمات تربية الطفولة المبكرة في ضوء نماذج بعض الدول؟
٢. ما جهود سلطنة عُمان في مجال المعايير المهنية لمعلمات تربية الطفولة المبكرة؟
٣. ما أوجه إفادة وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان من المعايير المهنية لمعلمات تربية الطفولة المبكرة في ضوء نماذج بعض الدول المحددة بالدراسة ؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

١. تعرف المعايير المهنية لمعلمات تربية الطفولة المبكرة في ضوء نماذج بعض الدول.
٢. الوقوف على جهود سلطنة عُمان في مجال المعايير المهنية لمعلمات تربية الطفولة المبكرة.
٣. تحديد أوجه إفادة وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان من المعايير المهنية لمعلمات تربية الطفولة المبكرة في ضوء نماذج بعض الدول المحددة بالدراسة.

أهمية الدراسة :

تمثلت أهمية الدراسة في الآتي:

أولًا : الأهمية النظرية :

١. مُواكبة هذه الدراسة الاتجاهات العالمية المُعاصرة نحو ضمان وتوكيد الجودة في مرحلة تربية الطفولة المبكرة والتي تعتمد على المعايير المهنية لمعلمات هذه المرحلة.
٢. تُعتبر هذه الدراسة إثراءً للمكتبة العربية ، ومن المتوقع أن تضيف إلى رصيد المعرفة في هذا المجال، ولا سيما أنها الأولى من نوعها التي تتناول المعايير المهنية لمعلمات الطفولة المبكرة.
٣. يمكن أن تفتح هذه الدراسة الباب أما كثير من الباحثين لبحوث جديدة ترتبط بمعلمات تربية الطفوبة المبكرة ، ولا سيما ندرة الدراسات في سلطنة عُمان التي تناولت هذه الفئة من المعلمات؛ وذلك مثل: تعرف المشكلات التي تواجههن في العمل، والتنمية المهنية الخاصة بهن، والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي والولاء الوظيفي لديهن .

ثانيًا: الأهمية التطبيقية :

١. من المتوقع أن نفيد هذه الدراسة معلمات تربية الطفولة المبكرة في سلطنة عمان ؛ وذلك من خلال تعرف المعايير المهنية لمعلمات تربية الطفولة المبكرة في ضوء نماذج بعض دول العالم ، ومن ثم الارتقاء بمعارفهن ومهاراتهن واتجاهاتهن المهنية.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

٢. من المؤمل أن تفيد هذه الدراسة وزارة التربية والتعليم في تطوير الواجبات الوظيفية لمعلمات تربية الطفولة المبكرة ، وفي عمليات المتابعة والإشراف وتقويم أدائهن الوظيفي.
٣. من الممكن أن تفيد هذه الدراسة الإدارات العُليا في وزارة التربية والتعليم، والمديريات التعليمية التابعة لها في تقديم كافة أشكال الدعم المادي والبشري لمعلمات هذه المرحلة؛ للارتقاء بأدائهن المهني بشكل مستمر.
٤. من المتوقع أن تفيد هذه الدراسة الجهات المسؤولة عن التنمية المهنية للمعلمين بالسلطنة على كافة المستويات (وزارة التربية والتعليم- المديريات العامة للتربية والتعليم- المدارس) في تصميم برامج تدريبية لمعلمات تربية الطفولة المبكرة على المعايير المهنية لمعلمات هذه المرحلة.

حدود الدراسة:

تضمنت حدود الدراسة ما يأتي:
١. الحدود الموضوعية: اقتصرت على المعايير المهنية لمعلمات تربية الطفولة المبكرة في ضوء نماذج بعض الدول، وجهود سلطنة عُمان في مجال المعايير المهنية لمعلمات تربية الطفولة المبكرة.
٢. الحدود البشرية: اقتصرت على معلمات تربية الطفولة المبكرة.
٣. الحدود الجغرافية: اقتصرت على مجلس التعليم بولاية ميشيغان بالولايات المتحدة الأمريكية، وجمعية رعاية الأطفال الأصليين في ولاية كولومبيا البريطانية بكندا، ووزارة التربية والتعليم بنيوزيلندا، ومعهد فيكتوريا للتعليم بأستراليا، ووزارة التربية والتعليم العالي بفلسطين ، وسلطنة عمان.
٤. الحدود الزمانية :أجريت الدراسة في العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م.

منهج الدراســـة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي حيث إنه مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً، وذلك لاستخلاص دلالاتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث. (الكسباني، ٢٠١٢، ٨٦)

مصطلحات الدراسة:

١ـ معلمات الطفولة المبكرة:

تُعرف معلمة الطفولة المبكرة بأنها التي تعمل معلمة في مؤسسات تربية وتعليم طفل ما قبل المدرسة، سواء في حضانة أطفال، أو رياض أطفال الخاصة أو التابعة لمدارس لتعليم الابتدائي، أو مراكز رعاية الأطفال، سواء أكانت في في مؤسسات التعليم الخاصة أم والعامة.(Sinkevich, 2025, 1)

وفي سلطنة عُمان تُعرف معلمة الطفولة المبكرة بأنها" المعلمة التي تعمل في الحضانات ومرحلة رياض الأطفال في المدارس الخاصة والحكومية في مرحلة التعليم قبل المدرسي. (مجلس التعليم بسلطنة عُمان ، ٢٠١٤، ٣٠)

٢ـ المعايير المهنية لمعلمات تربية الطفولة المبكرة:

هي مستويات معيارية لأداء معلمات تربية الطفولة المبكرة ، والمعتمدة رسميًا من قبل الهيئات الرسمية؛ لتحديد أساسيات الممارسة عالية الجودة لجميع المعلمات، ويتم تطبيقها في تطوير الاعتماد الوطني، والموافقة على برامج الدولة، والترخيص الفردي، والجوانب الأخرى لأنظمة التطوير المهني، كما أنها توفر الإطار الموحد للمعرفة والكفاءات الأساسية والمتخصصة أو المتقدمة لمعلمات تربية الطفولة المبكرة. (National Association for the Education of Young Children,2020,54)

وفي سلطنة عُمان تُعرف المعايير المهنية لمعلمات تربية الطفولة المبكرة بأنها القواعد النموذجية أو الأطر المرجعية أو الشروط التي يتم الحكم من خلالها أو القياس عليها ممارسات وسلوكيات وأنماط تفكير وإجراءات واتجاهات معلمة طفل ما قبل المدرسة. (وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان ، ٢٠٠٩، ١٦)

الإطار النظري للدراسة:

تضمن الإطار النظري للدراسة مبحثين، الأول المعايير المهنية لمعلمات تربية الطفولة المبكرة في ضوء نماذج بعض الدول، والثاني جهود سلطنة عُمان في مجال المعايير المهنية لمعلمات تربية الطفولة المبكرة ، وفيما يأتي تناول هذين المبحثين على النحو الآتي:

المبحث الأول: المعايير المهنية لمعلمات تربية الطفولة المبكرة في ضوء نماذج بعض الدول:

وتضمن هذا المبحث النماذج الآتية:

النموذج الأول: مجلس التعليم بولاية ميشيغان:Michigan State Board of Education

وضع مجلس التعليم بولاية ميشيغان (Michigan State Board of Education,2020,2-13) في الولايات المُتحدة الأمريكية (١٢) معيارًا مهنيًا لمعلمات تربية الطفولة المبكرة في أربع مجالات رئيسة، وذلك على النحو الآتي:

المجال الأول: الأسس والقواعد: Foundations and rules
وتضمن هذا المجال المعايير والمؤشرات الآتية:

[١] التعليم والتعلم: Teaching and Learning

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- دعم الطفل بصورة شاملة متكاملة؛ وذلك من خلال المعرفة والفهم لخصائص واحتياجات الأطفال الصغار، بما في ذلك المجالات المتعددة المترابطة لنمو الطفل والتعلم، وعمليات التعلم، والدافع للتعلم.
- إظهار المعرفة والفهم للتأثيرات المتعددة على نمو الطفل وتعلمه بصورة كلية؛ بما في ذلك على سبيل المثال لا الحصر: السياق الثقافي واللغوي، والاحتياجات العاطفية الاجتماعية، والتجارب المؤلمة، والحالة الصحية والإعاقات، والعلاقات بين الأقران والبالغين؛ والاختلافات الفردية والتنموية للأطفال، واللعب، وخصائص الأسرة والمجتمع؛ وتأثير التكنولوجيا ووسائل الإعلام.
- دعم مناهج الأطفال في التعلم باستخدام الممارسات القائمة على الأدلة التي تشرك وتمكن المتعلمين الصغار.
- إظهار القدرة على بناء بيئات تعليمية ومنهج وخبرات هادفة وفعالة؛ وذلك من خلال التركيز على خصائص الأطفال واحتياجاتهم واهتماماتهم، وربط لغة الأطفال وثقافتهم ومجتمعهم بالتعلم المبكر، واستخدام التفاعلات الاجتماعية ، والتجارب القائمة على اللعب؛ ودمج التكنولوجيا والمدخل التكاملي للتعلم؛ والاستفادة من التدريس العرضين وفرص التعلم المضمنة ،والتجارب غير الرسمية؛ لبناء نمو الأطفال في جميع المجالات.

- فهم أن العلاقات الإيجابية المستجيبة تشكل الأساس لنمو الأطفال وتعلمهم، والمشاركة الأسرية والتعاون بين القطاعات المختلفة؛ هو أمر ضروري لدعم النمو والتعلم الأمثل.
- التخطيط وتنفيذ وتقييم التجارب المناسبة للنمو بناءً على معايير التعلم على مستوى الدولة ؛ والتي تعزز تطوير المفاهيم والمهارات وتجارب التعلم الصعبة في جميع مجالات النمو والمحتوى.
- تصميم وتوفير تجارب التعلم التي تتضمن التوظيف النشط بمجموعة واسعة من المواد والمعدات في جميع مجالات النمو والمحتوى.
- إظهار القدرة على التحدي لدى الأطفال، واستخدام إستراتيجات الدعم لتعزيز النمو والتعلم الأمثل لكل طفل، ودعم العديد من الفرص لممارسة المهارات المكتسبة حديثًا، ودمج التقنيات الداعمة والمساعدة عند الحاجة.
- تصميم وتوفير بيئة صحية وآمنة لجميع الأطفال والبالغين بما في ذلك الإشراف والتوجيه المناسبين، وإجراءات العمل المتسقة والمتوقعة والمرنة، والانتقالات الواضحة والهادفة بين أجزاء مختلفة من الإجراءات اليومية وبين المجموعات والإعدادات والبرامج.
- إظهار المعرفة وتطبيق الإستراتيجات التعليمية القائمة على البحث؛ لدعم التعلم والتطور لدى الطفل بصورة شاملة من خلال الفنون البصرية والأدائية.
- إظهار المعرفة وتطبيق الإستراتيجات التعليمية القائمة على البحث؛ لدعم التعلم والتطور لدى الطفل بصورة شاملة من خلال الحركة والأنشطة البدنية.
- إظهار المعرفة وتطبيق الإستراتيجات التعليمية القائمة على البحث؛ لتوفير فرص لتطوير المعرفة والمهارات والسلوكيات الأساسية التي تسهم في الصحة مدى الحياة.
- إظهار المعرفة واستخدام مجموعة متنوعة من الإستراتيجات والتسهيلات التعليمية والتكيفات مع بيئة التعلم، بما في ذلك توفير المواد التعليمية والتقييمية بما يتناسب مع قدرات الأطفال أو إعاقاتهم ولغة المنزل والثقافة؛ لتعزيز المشاركة الكاملة لجميع الأطفال، بما في ذلك ذوي الاحتياجات الخاصة، في الفصول الدراسية للتعليم العام.
- توفير بيئات يتم فيها تشجيع الأطفال على التفاعل والتعلم مع الآخرين ومعهم في مجموعات مختارة ذاتيًا، واستخدام ممارسات التجميع الفردية والرسمية وغير الرسمية لدعم التعلم.
- تسهيل تطوير الأطفال لمجموعة واسعة من العلاقات وبين الأقران والبالغين.
- تعزيز التقدير للتنوع مع احترام التقاليد الثقافية والقيم والمعتقدات للأسر التي يتم تقديم الخدمات لها.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

[٢] الملاحظة والتوثيق والتقييم: Observation, Documentation, Assessments

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- إظهار الفهم والقدرة على استخدام الملاحظات المنهجية والتوثيق وأدوات الفحص، والتقييمات القائمة على اللعب وغيرها من أشكال أدوات التقييم التكويني والختامي، والأساليب المضمنة في الأنشطة المتعلقة بالتقييم في المناهج والروتين اليومي.
- استخدام إجراءات تقييم الصحة المناسبة ، وإظهار القدرة على التوصية بالإحالات والمتابعة مع الوكالات والشركاء المناسبين عند الضرورة.
- تجميع معلومات التقييم والتعاون مع الأسر؛ لتحديد وإعطاء الأولوية لنتائج النمو والدعم الضروري الذي من شأنه أن يعزز أداء الأطفال الصغار في البيئة الطبيعية، بما في ذلك استخدام التكنولوجيا المساعدة.
- استخدام بيانات التقييم لاتخاذ القرارات بشأن ممارسات التدريس وتطوير المناهج.
- الانخراط في شراكات إيجابية مع الأسر والمهنيين الآخرين والتعبير عن قيمة التقييم والاستخدام المناسب (وإساءة استخدامه المحتملة)، بما في ذلك ممارسات الفحص والإحالة.
- تفسير نتائج الفحص والتقييم بدقة للأفراد والمجموعات وشرح النتائج من الناحية العملية.

[٣] التعليم المتجاوب ثقافيًا: Culturally Responsive Education

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- إظهار ونمذجة وتأكيد الاحترام لمجموعة متنوعة من الخصائص المعقدة للأفراد والأسر والمجتمعات، والتي تؤثر على نمو الطفل وتعلمه.
- تصميم فرص التعلم العادلة؛ بغض النظر عن الجنس أو القدرة أو العمر أو العرق أو اللغة أو بنية الأسرة، وتعزيز المشاركة النشطة والمنصفة لجميع الأطفال في البرنامج.
- استخدام اللغة وممارسات التدريس التي يتم فيها التأكيد على الأطفال الصغار كأفراد، بما في ذلك اللغة التي تضع الطفل أولاً.
- استخدام ممارسات التدريس المستجيبة ثقافيًا ولغويًا، وطرائق التقييم والتقدير.
- إظهار الاعتراف بكيفية تأثير التحيز الضمني على التعلم.

- التفكير في التحيزات الثقافية الشخصية التي قد تؤثر على التفاعلات والعلاقات.
- إنشاء بيئات يتم فيها تمثيل جميع الثقافات باحترام، والاحتفال بها على أساس مستمر من خلال الخبرات والمواد المتاحة في الفصل الدراسي.

[٤] العلاقات والتفاعلات والتوجيه: Relationships, Interactions and Guidance

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- فهم العلاقات الإيجابية والتفاعلات الداعمة هي أساس التدريس الناجح للأطفال الصغار.
- تقدير وإنشاء ونمذجة العلاقات الإيجابية والمنفتحة والمحترمة مع الأطفال.
- استخدام إستراتيجات تعليمية مقصودة ومبنية على الأدلة لتطوير علاقات إيجابية ودعم الأطفال الأفراد.
- إظهار التدريس المتعمد من خلال نمذجة السلوكيات المؤيدة للمجتمع وتوفير تعليم المهارات الاجتماعية والعاطفية.
- تنفيذ المعايير ونظم العمل، واستخدام إستراتيجات إدارة الفصل الدراسي التي تدعم الدافع والسلوك الفردي والجماعي بين الأطفال؛ لتوليد المشاركة النشطة في اللعب والتعلم والدافع الذاتي والتفاعل الاجتماعي الإيجابي، وإيجاد بيئات تعليمية داخلية وخارجية داعمة وديناميكية.
- استخدام التوجيه الفردي والجماعي وتقنيات حل المشكلات؛ لتطوير علاقات إيجابية وداعمة مع الأطفال، وتشجيع وتعليم المهارات الاجتماعية الإيجابية والتفاعل بين الأطفال، وتعزيز الإستراتيجات الإيجابية لحل النزاعات، وتنمية التنظيم الذاتي الشخصي والدافعية والتقدير.
- تخطيط وتنفيذ الدعم والتدخلات القائمة على الأدلة للأطفال الذين يظهرون علامات الصدمة والتوتر.

[٥] المهنية (الاحترافية): Professionalism

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- التعبير عن أهمية التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، والفوائد المجتمعية المترتبة على تجربة يمكن الوصول إليها وبأسعار معقولة وعالية الجودة.

- تحديد وتحليل والمشاركة في التعلم المهني المستمر الذي يعزز ممارستهم التعليمية، واستخدام الممارسات التأملية؛ لتصميم ومراقبة وتكييف تعليمهم كوسيلة لقياس نموهم المهني.
- تقييم مستمر لتأثيرات القرارات والإجراءات المهنية والشخصية على الأطفال والآباء والمهنيين الآخرين في مجتمع التعلم الخاص بهم.
- إظهار المعرفة وتحليل نقدي لقواعد السلوك الأخلاقية / المهنية في التعليم، بما في ذلك قانون أخلاقيات التعليم في ميشيغان والبيان والتوجيه بشأن تطوير سياسة لمنع الإيقاف و / أو طرد الأطفال من سن الولادة إلى سن ٨ سنوات في برامج التعليم المبكر والرعاية.
- تحديد علامات الضيق العاطفي والإجهاد السام وإساءة معاملة الأطفال و/أو إهمالهم لدى الأطفال الصغار واتباع الإجراءات المناسبة للإبلاغ الإلزامي والاستفادة من المهارات والإستراتيجات؛ لتوضيح القضايا الحساسة والتواصل مع الأطراف المناسبة؛ بما في ذلك على سبيل المثال لا الحصر: إساءة معاملة الأطفال وإهمالهم والنظافة والتغذية؛ لتعزيز الصحة البدنية والنفسية للأطفال الصغار وسلامتهم وشعورهم بالأمان.
- إظهار المعرفة في قضايا وعمليات السياسة العامة وتأثيرها على تعليم جميع الأطفال، بما في ذلك متعلمي اللغة الإنجليزية والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- إظهار المعرفة وتطبيق المبادئ التوجيهية القانونية والأخلاقية والمعايير المهنية المتعلقة بالأطفال والأسر.
- فهم كيف تدعم السياسات والإجراءات والأنظمة الموظفين المستقرين والإدارة القوية للموظفين والمالية والبرامج/الإدارة؛ حتى يتمتع جميع الأطفال والأسر والموظفين بتجارب عالية الجودة.

المجال الثاني: التنمية الشاملة للطفل: Whole Child Development

وتضمن هذا المجال المعايير والمؤشرات الآتية:

[١] المعرفة العامة: General Knowledge

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- تحديد وتمييز المساهمات المختلفة لنتائج الأبحاث ونظريات النمو التي تشكل مجال نمو الطفل.

- شرح كيف يؤثر التفاعل الديناميكي بين النضج البيولوجي والخبرة على نمو الأطفال.
- وصف كيف يمكن للتجارب المبكرة، بما في ذلك العلاقات والممارسات التعليمية والتفاعلات والإستراتيجات؛ أن تساعد في تقوية أو إضعاف بنية أدمغة الأطفال النامية وتوصيلات الدماغ.
- تحديد وشرح خصائص نمو الطفل الكامل النموذجي وغير النموذجي من الولادة وحتى سن الخامسة، بما في ذلك المعالم التنموية للنمو البدني والاجتماعي والعاطفي والجمالي والإدراكي واللغوي، والطبيعة المترابطة بين مجالات النمو المختلف، ة والتقدم نحو قدرة أكبر وتعقيد في التنظيم الذاتي (بما في ذلك مهارات الوظيفة التنفيذية والتحكم المجهد) والتفكير الرمزي، والاختلاف في معدلات النمو التي تحدث بين الأطفال.
- تحديد العناصر الرئيسة للنمو والتطور قبل الولادة، وتأثيرها على النمو النموذجي وغير النموذجي للطفل؛ مثل: فترات ما قبل الولادة، ودور الوراثة/الجينات الأمومية والأبوية، والتشوهات/الاضطرابات الوراثية، والفحص، والأمراض والاضطرابات الأمومية والفحص، والمواد المسببة للتشوهات (المواد والبيئة)، وطرائق ومضاعفات المخاض/الولادة؛ وعوامل الخطر عند الأطفال حديثي الولادة.

[٢] التأثيرات على التنمية: Influences on Development

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- تعرف كيفية تأثير خصائص (كيف ينمو الأطفال الصغار ويتطورون ويتعلمون؛ والخصائص العامة للولادة حتى رياض الأطفال، والنمو والتطور النموذجي وغير النموذجي، وكيف يتطور الأطفال ويتعلمون بمرور الوقت) بشكل عميق على جميع المجالات التنموية، ومعالم النمو الخاصة بها، والتفاعل الديناميكي عبر المجالات.
- إظهار فهم للآثار المترتبة على النمو في التعلم المبكر للتحديات والإعاقات التعلمية الشائعة لدى الأطفال الصغار، بما في ذلك مسبباتها وخصائصها وتصنيف الإعاقات الشائعة (ضعف النطق واللغة، وضعف الإدراك، وصعوبات التعلم، واضطراب طيف التوحد، والإعاقات الجسدية، وضعف البصر، والصمم وضعف السمع، والضعف العاطفي)، وكيفية الاستجابة بشكل مناسب لهذه العلامات، وآثارها على النمو والتعلم في السنوات الأولى.
- إظهار المعرفة بكيفية اختلاف الأطفال الصغار في نموهم وأساليبهم في التعلم؛ من خلال: تحديد الاختلافات والتشابهات في القدرات والمهارات عبر

المجالات التنموية، وتفصيل تأثير تفاعلات الكبار وأنماط الأبوة على نمو الأطفال وقدراتهم ومجموعات المهارات، وفهم تأثير العلاقات الآمنة والمتسقة والتعلق الإيجابي على نمو الأطفال.

- إظهار المعرفة بتأثير البيئة على نمو الطفل وتطوره وتعلمه من خلال تحديد آثار عوامل الخطر ؛ بما في ذلك على سبيل المثال لا الحصر: التفاوت في الدخل والصدمات والصحة والتغذية على نمو الأطفال وتطورهم وتعلمهم، وفهم أن العوامل البيئية يمكن أن تؤثر على معدل النمو والتطور والتعلم،وشرح كيف يمكن للتفاعلات الإيجابية أن تقلل من تأثير العوامل البيئية السلبية، وإظهار القدرة على تنفيذ الممارسات والتدخلات المناسبة القائمة على الأدلة.
- توضيح كيف تشكل تجارب الأطفال دوافعهم العامة ونهجهم في التعلم ، وكيف تؤثر التصرفات والسلوكيات؛ مثل: المرونة والمثابرة والمبادرة والمرونة على تعلمهم وتطورهم.
- تعظيم الفرص لدعم نمو الأطفال من خلال علاقات آمنة ومتسقة مع البالغين المستجيبين، والعلاقات الإيجابية مع الأقران.
- استخدام تقنيات التوجيه لدعم حاجة الأطفال إلى الشعور بالأمان واحترام الذات.
- إظهار المعرفة واستخدام مجموعة متنوعة من الإستراتيجات؛ لتعزيز المشاركة الكاملة لمتعلمي اللغة الإنجليزية في الفصول الدراسية.
- إظهار القدرة على إدارة وتنفيذ تعليمات المحتوى القائمة على المعايير؛ لدعم متعلمي اللغة الإنجليزية في الوصول إلى المناهج الأساسية أثناء تعلمهم للغة والمحتوى الأكاديمي.
- إظهار المعرفة والتمييز بين العناصر المميزة للصدمة والإجهاد السام وتجارب الطفولة السلبية ، وتأثيرها على نمو الدماغ، وتطور المهارات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية لاحقًا، بما في ذلك شرح الطبيعة المترابطة للصدمة والإجهاد السام وتجارب الطفولة السلبية.
- تحديد إستراتيجات الوقاية والعوامل الوقائية للمرونة وتنفيذ إستراتيجات لبناء المرونة لدى الأطفال والأسر والمجتمعات باستخدام التدخلات القائمة على الأدلة والمستنيرة بالصدمات.
- إظهار المعرفة بتأثير التنوع والشمول والتحيز على الأطفال والأسر والبرامج، والقدرة على تنفيذ إستراتيجات؛ لتعزيز المساواة والاستجابة الثقافية والشمول.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

[٣] دور اللعب: The Role of Play

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- توضيح كيف أن اللعب هو السبيل الأساسي لتعلم الأطفال في جميع المجالات ، ولتنمية التنظيم الذاتي للطفل.
- تصميم وتسلسل وتنفيذ تجارب التعلم القائمة على اللعب، والمدعومة بمعرفة النظرية والبحث في نمو الطفل للرضع والأطفال الصغار ومرحلة ما قبل المدرسة وأطفال الروضة.
- إظهار المعرفة بقيمة اللعب والمهارة في تفاعلات اللعب، وفهم كيفية استخدام الأطفال للعب لترجمة الخبرة إلى فهم.
- تعزيز وتوفير الوقت للعب المفتوح اليومي الذي يختاره الطفل بنفسه.
- شرح الأشكال المتعددة للعب كجزء من تعلم الأطفال؛على سبيل المثال: اللعب التقليدي والإشارة الاجتماعية عند الأطفال؛ واللعب الانفرادي والمتوازي والاجتماعي والتعاوني والمشاهد والخيال، واللعب البدني والبناء؛ لتطوير التفكير الرمزي والخيالي والعلاقات بين الأقران واللغة والحركة الإبداعية ومهارات حل المشكلات.
- وصف خصائص اللعب كأداة تربوية تمكن الأطفال من الاستمتاع بالتعلم والقيام بذلك بطريقة غنية بالمفاهيم.
- التفاعل مع الأطفال أثناء اللعب لدعم تفكير الأطفال، ونمذجة السلوكيات المناسبة لأولئك الذين يحتاجون إلى المساعدة، ومساعدة الأطفال على أن يصبحوا شركاء لعب أفضل، واستخدام اللعب لترجمة الخبرة إلى فهم.
- توفير الوقت الكافي وغير المنقطع للأطفال للمشاركة في اللعب كل يوم، بما في ذلك فترات زمنية ممتدة مناسبة للعمر، ومخصصة لاختيار الطفل واللعب والاستكشاف.
- ضمان تأثير مساهمة وأهمية اللعب في نمو الأطفال وتعلمهم ورفاهتهم بشكل عام، في التجارب والأنشطة اليومية المخطط لها والمقدمة للأطفال.
- دعم العلاقة بين اللعب والتطور في اللغة الناشئة؛ والأداء التنفيذي؛ والرياضيات الناشئة؛ والتفكير العلمي؛ والكفاءة الاجتماعية؛ والذكاء العاطفي.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

[٤] التطور العاطفي الاجتماعي: Social Emotional Development

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- إظهار المعرفة بأن النمو والتطور العاطفي الاجتماعي هو جانب مهم من جوانب التعلم، والتعرف على خصائص التطور العاطفي الاجتماعي النموذجي في مراحل مختلفة خلال السنوات المبكرة.
- فهم النظريات والأبحاث التي تدعم أهمية العلاقات الإيجابية بين المعلم والطفل، والتفاعلات عالية الجودة في تعليم الطفولة المبكرة.
- إدراك أن التحيز الضمني قد يكون موجودًا عند تصنيف وتحديد السلوكيات الصعبة، واستخدام هذه الفرص؛ لتحديد السلوكيات الاجتماعية المناسبة للنمو، ودعم اكتساب المهارات الخاصة بالمهارات الفردية للطفل لبناء المرونة.
- التعاون مع الأسر والمهنيين الآخرين؛ لتعزيز التطور الاجتماعي / العاطفي الإيجابي.
- توفير الفرص للأطفال؛ لتطوير لغة اجتماعية وأساليب غير عنيفة لحل الصراعات / التحول وحل المشكلات.
- استخدام المعرفة بالاهتمامات والمزاجات المشتركة للأطفال لتسهيل اللعب بين الأقران.
- توفير وتأطير الاختيار الحقيقي للأطفال، ودعمهم في اتخاذ الخيارات والتعليق بشكل إيجابي على الخيارات التي يتخذونها.
- توفير بيئات يشعر فيها الأطفال بالأمان والثقة في المشاركة في مجموعة من التجارب، ومع مجموعات مختلفة من الأقران والبالغين.
- إجاد فرص للأطفال للتعبير عن المشاعر المتنوعة، بما في ذلك من خلال اللعب، وتعلم أن التعبير عن جميع المشاعر أمر مقبول،وتعريف الأطفال للمشاعر، وتحديد مشاعرهم والمواقف التي تؤدي إلى هذه المشاعر، وتعلم كيفية التعرف على مشاعر الآخرين.
- توفير الفرص للأطفال؛ لتطوير الاستقلال الأخلاقي واحترام حقوق الآخرين.
- استخدام أساليب متعددة لمساعدة الأطفال على تطوير إستراتيجات فعالة لتنظيم السلوكيات بما في ذلك الإشارات البيئية، واتباع النظام، ووضع علامات لفظية على سلوك الأطفال بشكل موضوعي.
- توفير مجتمعات رعاية حيث يعرف الأطفال أنهم ينتمون ويحظون بالتقدير، ويزداد الأطفال في قدرتهم على تبني وجهة نظر الآخرين، ويكون لدى الأطفال شعور بالمجتمع في فصولهم الدراسية والثقة في أنها مكان آمن للتعلم والتفاعل مع زملائهم في الفصل.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

- توفير الفرص للأطفال الصغار ؛ لتطوير الفهم والاحترام المتبادل.
- توفير الفرص للأطفال الصغار الصغار؛ لإظهار وعي متزايد بالعاطفة.
- توفير للأطفال الصغار؛ لإظهار وعي متزايد بالذات؛ من خلال إظهار التفضيلات للأشياء والأشخاص والأنشطة.
- توفير الفرص للأطفال الصغار ؛ لإظهار الكفاءة أثناء محاولة القيام بالأنشطة والمهام.
- توفير الفرص للأطفال الصغار؛ لتطوير علاقات رعاية والحفاظ عليها مع الأقران والمعلمين.
- إنشاء نظام وجداول وأنشطة متسقة ولكن مرنة، والتواصل بوضوح وثبات مع التوقعات، بحيث يفهم الأطفال بشكل متزايد طبيعة وحدود السلوك المقبول.
- بناء علاقات إيجابية وثرية من خلال نقل المودة لفظيًا وغير لفظيً، والجلوس على مقربة من الأطفال وإجراء اتصال بصري معهم، واستخدام نبرة الصوت وتعبيرات الوجه ومستوى الحماس المتزامن مع كل طفل، وتعزيز الاستكشاف الذاتي مع البقاء متاحًا لتقديم المساعدة اللازمة.
- إظهار فهم للاحتياجات الفريدة لكل طفل ، وتصميم الاستجابات والتخطيط للدعم بما يتماشى مع تفضيلات الطفل الفردية؛ لتلقي الراحة والتفاعل والدعم.
- إظهار الحساسية تجاه علامات التعب أو التحفيز المفرط لدى كل طفل، وتعديل وتيرة الأنشطة ونبرة الصوت وأنماط التفاعل استجابة لذلك.
- فهم الإشارات الفردية التي يقدمها كل طفل والاستجابة لها.
- دعم التنظيم العاطفي لدى الرضع، من خلال تهدئتهم بصوت لطيف ولمس أو إعادة توجيه انتباههم ؛ لإثارة حالة عاطفية أكثر إيجابية أو هدوءًا.
- تعزيز التنشئة الاجتماعية من خلال وضع الأطفال بحيث يمكنهم رؤية الأشياء والوصول إليه،ا ومراقبة التفاعلات والأنشطة التي تحدث حولهم والاستجابة لها.
- دعم السلوك الإيجابي للأطفال بشكل استباقي ، من خلال تهيئة الظروف التي تقلل من احتمالية سوء السلوك، وتحديد الحدود وتذكير الأطفال بها، وتقديم خيارات لتهدئة الصراعات البسيطة.
- فهم أن الخبرات في تطوير الثقة الاجتماعية لها تأثيرات طويلة المدى..

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

المجال الثالث: العلاقات: Relationships

وتضمن هذا المجال المعايير والمؤشرات الآتية:

[١] بناء وتنمية العلاقات الفعالة: Building and developing effective relationships

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- تعزيز وتوفير الفرص لإشراك الآباء والأسر والمجتمعات.
- الاعتراف بأفراد الأسرة وتقديرهم ودعمهم ، باعتبارهم المعلمين الأساسيين لأطفالهم والمدافعين عنهم، سواء داخل البرنامج أو خارجه.
- تحديد مجموعة متنوعة من الخصائص المعقدة للأسر والمجتمعات التي تؤثر على نمو الطفل؛ مثل: الجنس والقدرة والعمر واللغة الأم وبنية الأسرة والعرق والتنوع أو الخلفية.
- تطبيق المعلومات والتفاهمات القيمة التي تم تلقيها من الأسر فيما يتعلق بأطفالهم؛ لإنشاء روابط فعالة وتناسق عبر المنازل والبرنامج.
- تحديد واستخدام الإستراتيجات لإشراك الأسر في بناء شراكات قوية وذات مغزى وأصيلة ومناسبة ثقافيًا ولغويًا، وتوفر فرصًا للتواصل المستمر والمنتظم في الاتجاهين، والذي يراعي ويحترم احتياجات الأسرة الفردية وتفضيلاتها وأهداف طفلها.
- استخدام مجموعة متنوعة من إستراتيجات الاتصال المستمرة؛ والتي من شأنها دعم وتمكين الأسر والمجتمعات من خلال علاقات متبادلة محترمة.
- مساعدة الأسر بنشاط؛ في تحديد واستخدام الوكالات والبرامج والأصول الفيدرالية والولائية والمحلية المتاحة لدعم الأطفال والأسر.
- مشاركة المعرفة والموارد مع الآباء؛ للتخفيف من تأثير العوامل البيئية على صحة الأطفال.
- العمل بشكل تعاوني وتعاوني مع مجموعة واسعة من برامج الرعاية والتعليم المبكر في رياض الأطفال العامة والخاصة، فضلاً عن قادة المجتمع ومجموعات العمل والوكالات داخل المجتمع لدعم احتياجات الأطفال الصغار والأسر.
- وصف أدوار ومسؤوليات المهنيين الآخرين في استمرارية خدمة رياض الأطفال؛ بما في ذلك على سبيل المثال لا الحصر : مقدمي الرعاية الصحية، ومتخصصي الطفولة المبكرة، وعلماء النفس، والمدرسيين، والعاملين الاجتماعيين، ومعالجي المهنة، وأخصائيي أمراض النطق واللغة، والمعالجين

الطبيعيين، ومستشاري المدارس، ومتخصصي القراءة، والمعلمين ثنائيي اللغة أو الإنجليزية كلغة ثانية.

- تحديد الموظفين المتخصصين في استمرارية خدمة رياض الأطفال، والتعاون معهم في نظام دعم؛ لتعزيز تعلم الأطفال ورفاهيتهم.
- التعاون مع الأسر؛ لدعم مهاراتهم في تعزيز نمو أطفالهم باستخدام إستراتيجات تعتمد على النظام في المنزل أو البيئات الطبيعية الأخرى..

المجال الرابع: التربية الخاصة: Special Education

وتضمن هذا المجال المعايير والمؤشرات الآتية:

[١] بيئات التعلم: Learning Environments

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- توفير بيئات تعليمية مناسبة تستجيب للأطفال ، وذوي الخصائص التنموية النموذجية وغير النموذجية والأطفال الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية.
- تطبيق وإنشاء بيئات تعليمية توفر تجارب قابلة للتحقيق وتحديًا لجميع الأطفال؛ بما في ذلك الأطفال ذوي القدرات المختلفة والأطفال ذوي الإعاقات أو التأخيرات التنموية.
- تقييم البيئات؛ لضمان السلامة الجسدية والعاطفية لجميع الأطفال.
- تلبية الاحتياجات الجسدية للأطفال من خلال اللعب العضلي في مجموعات صغيرة وكبيرة، والتغذية، واستخدام المرحاض، والراحة، مع مراعاة جميع إجراءات الصحة والسلامة اللازمة للحد من انتشار الأمراض المعدية، وأعراض الأمراض الشائعة والمخاطر البيئية، وكيفية استخدام العوامل والظروف البيئية لتعزيز صحة وسلامة ونمو الأطفال الصغار جسديًا، وتلبية الاحتياجات الغذائية الصحية.
- استخدام المواد التعليمية التي توازن بين احتياجات الاستقلال المتنامي والاستكشاف النشط والحاجة إلى السلامة والصحة.
- تدريب الأسرة والبالغين الآخرين والعمل معهم لتعديل وتكييف البيئات المادية والاجتماعية والزمنية؛ لتعزيز وصول كل طفل إلى النظام اليومي وتجارب التعلم والمشاركة فيها.
- تقديم الخدمات وتدريب أفراد الأسرة لدعم نمو الطفل في البيئات الطبيعية والشاملة أثناء النظام اليومي والأنشطة؛ لتعزيز وصول الطفل إلى تجارب التعلم والمشاركة فيها.

- إظهار المعرفة والقدرة على إنشاء خطط انتقالية بين البرامج للأطفال ذوي الإعاقة وغير المعاقين.
- مراعاة مبادئ التصميم الشامل للتعلم؛ لإنشاء بيئات يمكن الوصول إليها.
- اختيار وتطوير وتقييم المواد والمعدات والبيئات المناسبة للنمو والوظيفة.
- تنظيم المساحة والوقت والمواد والأقران والبالغين؛ لتحقيق أقصى قدر من التقدم في البيئات الطبيعية والمنظمة.
- توفير بيئة داخلية وخارجية غنية بالمحفزات تستخدم المواد والوسائط والتكنولوجيا التكيفية والمساعدة، بالإضافة إلى فرص الحركة والنشاط البدني المنتظم؛ للحفاظ على اللياقة البدنية والعافية والتنمية أو تحسينها عبر المجالات والتي تستجيب للفرد.
- تحديد وتنفيذ لوائح إدارة التراخيص والشؤون التنظيمية المتعلقة بنسب رعاية الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، ومتطلبات المساحة المادية، وسحب المعدات، وإدارة فوائد برنامج مساعدة التغذية التكميلية.
- تحديد وتنفيذ الممارسات التي تعزز النجاح للأطفال الصغار في البيئة الأقل تقييدًا، باستخدام الإستراتيجات والدعم لضمان الوصول الكامل إلى المناهج الدراسية والمشاركة في التعلم.
- حماية خصوصية الأطفال والأسر وفقًا لقانون حقوق التعليم والخصوصية للأسرة.

[٢] برنامج خدمة الأسرة الفردية وبرنامج التعليم الفردي:

Individualized Family Service Program and Individualized Education Program

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- إظهار الفهم لدور المعلم في عملية الإحالة وتحديد الأهلية، وكذلك في تطوير وتنفيذ وتقييم خطة الخدمة الأسرية الفردية ، وبرنامج التعليم الفردي.
- دعم تطوير برنامج الخدمة الأسرية الفردية، أو برنامج التعليم الفردي كعضو في فريق الدعم؛ لتحديد ودعم الأهداف، بما في ذلك إستراتيجات التضمين، حتى يتمكن الأطفال من الوصول إلى التدخل المبكر والدعم، والمناهج العامة والاستفادة منها تعليميًا.
- دعم الأدوار الفريدة لأعضاء فريق الدعم المطلوبين بشكل خاص فيما يتعلق بدور الوالد/الأسرة.

- فهم الجداول الزمنية والمتطلبات المتعلقة بتنفيذ برنامج الخدمة الأسرية الفردية، أو برنامج التعليم الفردي.
- تضمين ودعم النتائج المثلى بنجاح للأطفال الصغار الذين لديهم برنامج الخدمة الأسرية الفردية ، أو برنامج التعليم الفردي في بيئات بها أقران يتطورون بشكل طبيعي، مثل برامج نموذج الزيارة المنزلية، ومرحلة ما قبل المدرسة الممولة من الدولة، وبرامج التعليم الخاص في مرحلة الطفولة المبكرة، وبرامج الطفولة المبكرة الأخرى ذات الصلة.
- إظهار القدرة على صياغة واستخدام خطط العمل القائمة على خطط الخدمة الفردية وخطط التعليم الفردية بالتعاون مع الفريق.
- إظهار القدرة على المشاركة والعمل كمدافع أثناء تطوير وتنفيذ واجتماعات خطط الخدمة الفردية وخطط التعليم الفردية السنوية.
- دعم الاحتياجات الفردية للأطفال ضمن برامجهم من خلال البيئة الطبيعية والأقل تقييدًا.
- التعاون مع الأسر ومقدمي خدمات الطفولة المبكرة ومتعددي التخصصات، بشأن الإستراتيجات والأنشطة الفردية والجماعية المناسبة من حيث النمو والوظيفة ضمن الروتين الطبيعي وعبر البيئات للأطفال الصغار.
- دعم الأسر التي لديها أطفال يعانون من مجموعة واسعة من التأخيرات أو الإعاقات التنموية في مرحلة الطفولة المبكرة أو مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية، عبر مجموعة من نماذج تقديم الخدمات.
- فهم المتطلبات القانونية وأفضل الممارسات المتعلقة بالتخطيط للانتقال وتنفيذه.

النموذج الثاني: جمعية رعاية الأطفال الأصليين في كولومبيا البريطانية: British Columbia Aboriginal Child Care Society

قامت جمعية رعاية الأطفال الأصليين في ولاية كولومبيا البريطانية (British Columbia Aboriginal Child Care Society,2014, 4-93) بكندا بوضع (١٨) معيارًا لمعلمي الطفولة المبكرة ، وذلك في ست مجالات رئيسة هي:

المجال الأول: تطور الطفل والتعلم والرعاية: Child Development, Learning, and Care

وتضمن هذا المجال المعايير الآتية:

[١] تسهيل نمو وسلوك الأطفال: Facilitate the development and behaviour of children

يعمل معلمو الطفولة المبكرة على تسهيل التجارب اليومية؛ والتي تدعم وتعزز التطور البدني واللغوي والعاطفي والإدراكي والاجتماعي والإبداعي وسلوك كل طفل، باستخدام أدوات المراقبة المتبعة، مع احترام مبادئ الإدماج وقضايا التنوع.

[٢] تطوير وتنفيذ وتقييم البرامج: Develop, Implement, and Evaluate Programs

يقوم معلمو الطفولة المبكرة من خلال الشراكة مع الأسر بالبحث عن المعلومات؛ لتطوير وتنفيذ البرامج التي تلبي الاحتياجات التنموية للأطفال في بيئاتهم، كما تحددها الفئات العمرية ومراحل نمو الأطفال الذين يعملون معهم، ومن خلال استخدام مجموعة متنوعة من أساليب وتقنيات المراقبة والتقييم؛ يلاحظ معلمو الطفولة المبكرة تقدم كل طفل في مختلف مجالات نمو الطفل.

[٣] دعم التنمية الشاملة لجميع الأطفال: Support the Holistic Development of All Children

يدرك معلمو الطفولة المبكرة ويشجعون ويدعمون التعلم الشامل وتطور الأطفال. فهم يعملون على توفير روابط وعلاقات قائمة على الثقة مع الأطفال ، وإنشاء ملفات التعلم والتنمية؛ لتوثيق نمو وتطور كل طفل.

[٤] تلبية احتياجات الصحة والسلامة والرفاهية: Meet Health, Safety, and Well-Being Needs

يعمل معلمو مرحلة الطفولة المبكرة على تطوير وصيانة البيئات التي تعزز صحة ورفاهية وسلامة جميع الأطفال. فهم يكملون مجموعة متنوعة من إجراءات الصحة والسلامة ويلتزمون بمعايير الجودة والقوانين واللوائح المرتبطة بالبيئات الصحية والآمنة.

[٥] تلبية الاحتياجات الغذائية: Meet Nutritional Needs

يخطط معلمو الطفولة المبكرة ويقدمون وجبات خفيفة مغذية، ويروجون لعادات الأكل الصحية للأطفال ويوضحونها لهم. ويكونون مسؤولين عن تحضير الطعام وتغذية الأطفال من مختلف الأعمار والذين لديهم احتياجات واعتبارات

غذائية مختلفة. يتبع معلمو الطفولة المبكرة احتياطات الصحة والسلامة وممارسات التعامل الآمن مع الطعام في تحضير الطعام وتقديمه.

[٦] توجيه سلوك الأطفال: Guide Children's Behaviour

يستخدم معلمو الطفولة المبكرة مجموعة متنوعة من أساليب توجيه السلوك التي تكون استباقية ومناسبة للأعمار ومراحل النمو، مع الاعتراف بالكفاءة الفردية للأطفال في توجيه السلوك بشكل إيجابي.

المجال الثاني: المعدات والتجهيزات:Equipment and Facilities

وتضمن هذا المجال المعايير الآتية:

[١] تطوير بيئة آمنة والحفاظ عليها: Develop and Maintain a Safe Environment

يقوم معلمو الطفولة المبكرة بإجراء عمليات متابعة منتظمة للمعدات والتجهيزات ، ومراقبتها، وإجراء أنشطة الصيانة البسيطة، واتباع ممارسات الصحة والسلامة لتطوير بيئة آمنة للأطفال والحفاظ عليها.

[٢] تشغيل وصيانة التجهيزات: Operate and Maintain Facilities

يقوم معلمو الطفولة المبكرة بإنشاء وصيانة بيئات مادية وتعليمية داخلية وخارجية تعزز صحة وسلامة ورفاهية الأطفال والبالغين. يقوم معلمو الطفولة المبكرة بتدوير مواد ومعدات اللعب الداخلية والخارجية، والحفاظ على مخزونات المعدات والإمدادات، ومراقبة سلامة البيئة والمواد بانتظام.

المجال الثالث: العلاقات الأسرية والمجتمعية: Family and Community Relations

وتضمن هذا المجال المعايير الآتية:

[١] تكوين شراكات تعاونية مع الأسر: Form Collaborative Partnerships with **Families**

يشكل معلمو مرحلة الطفولة المبكرة شراكات تعاونية مع أسر الأطفال، ويحترمون دورهم كمقدمي رعاية أساسيين للطفل، وتحترم ممارساتهم في تربية الأبناء، وتوفر فرصًا ذات مغزى للأسر لتحديد تجارب التعلم والرعاية المبكرة لأطفالهم. يكيف معلمو مرحلة الطفولة المبكرة برامجهم مع احتياجات الأسر المتنوعة، ويحترمون تكوين كل أسرة ولغتها وثقافتها. كما يساعدون في ربط الأسر بالموارد اللازمة، وتعزيز النمو الصحي للطفل والتعلم.

[٢] استخدام موارد المجتمع: Use Community Resources

يبني معلمو الطفولة المبكرة علاقات مع مجتمعات الأطفال ويستخدمون مواردها؛ لدعم تحقيق أهداف البرنامج، بما في ذلك إقامة علاقات متبادلة مع الوكالات التي تدعم أهداف المناهج الدراسية، وتعزيز الصحة، وانتقال الأطفال، والإدماج، والتنوع. ويكون لدى معلمي الطفولة المبكرة معرفة بالموارد المتاحة داخل مجتمعاتهم والتواصل مع هذه الموارد؛ لتشكيل شراكات وتطوير برامج التوعية.

[٣] الدفاع عن الأطفال والأسر: Advocate for Children and Families

يدافع معلمو الطفولة المبكرة عن الأطفال وأسرهم من خلال إقامة روابط بين الآباء والموارد المختلفة، ومن خلال الدعوة للحصول على الدعم من الهيئات الحكومية والجمعيات. كما يحددون احتياجات الأطفال والأسر عن طريق التواصل الواضح مع المعلومات الدقيقة.

[٤] توفير بيئة شاملة: Provide an Inclusive Environment

يوفر معلمو مرحلة الطفولة المبكرة بيئة شاملة للأطفال والأسر ؛ وذلك من خلال دمج وقبول الحقائق العائلية والثقافية الفريدة والمتنوعة. كما يضمن معلمو مرحلة الطفولة المبكرة قبول الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وإدماجهم الكامل من خلال تعديل البرنامج وتطوير خطط الإدماج.

المجال الرابع: العمل كعضو في فريق: Work as a Member of a Team
وتضمن هذا المجال المعايير الآتية:

[١] إنشاء شراكات مع الزملاء: Create Partnerships with Colleagues

يعمل معلمو الطفولة المبكرة كأعضاء في فرق عمل؛ لتطوير بيئات التعلم التي تلبي احتياجات جميع الأطفال والموظفين والأسر. فهم يبنون ويحافظون على العلاقات التي تدعم العمل الإنتاجي وتلبي الاحتياجات المهنية، ويتعرفون على نقاط القوة لدى زملائهم في الفريق ويستفيدون منها، ويتشاركون رؤية وهدفًا لعملهم، ويقدمون الدعم المتبادل والتعاون والمساعدة. وتشمل هذه الفرق المعلمين والعاملين الاجتماعيين وأخصائيي أمراض النطق واللغة ومعالجي المهنة وأخصائيي العلاج الطبيعي وعلماء النفس وغيرهم من ممارسي المجتمع.

المجال الخامس: التطوير الشخصي والمهني: Personal and Professional Development

وتضمن هذا المجال المعايير الآتية:

[١] السلوك المهني الذاتي: Conduct Self Professionally

يُظهر معلمو الطفولة المبكرة الاحترافية المهنية في العمل؛ وذلك من خلال الالتزام بالسياسات والإجراءات التي تفرضها مرافقهم والهيئات التنظيمية. إنهم يتبعون مدونة أخلاقية ويحافظون على السرية لاحترام حقوق الأطفال والأسر. يتصرف معلمو الطفولة المبكرة بطريقة مهنية من خلال اتباع قواعد الزي وإدارة وقتهم بشكل فعال والحفاظ على الشهادات والتسجيلات المطلوبة.

[٢] الحفاظ على التوازن بين العمل والحياة: Maintain a Work/Life Balance

يحافظ معلمو الطفولة المبكرة على التوازن بين العمل والحياة؛ لضمان عدم تأثير ضغوط العمل سلبًا على جودة حياتهم وصحتهم (العقلية والجسدية). يجب أن يكونوا قادرين على الاعتراف بقيودهم المهنية والشخصية والعمل ضمنها.

[٣] المشاركة في التطوير المهني: Participate in Professional Development

يسعى معلمو الطفولة المبكرة بشكل مستمر إلى اكتساب المعرفة والمهارات والوعي الذاتي اللازمين ليكونوا مؤهلين مهنيًا ؛ وذلك من خلال المشاركة في أنشطة التنمية المهنية والتعلم المستمر مدى الحياة. فهم يتشاركون ويتبادلون الأفكار مع أقرانهم وزملائهم المهنيين؛ لتشجيع التعاون لتعزيز الاعتراف بمهنتهم واحترامها. يشارك معلمو الطفولة المبكرة في أنشطة التنمية المهنية؛ لتعزيز جودة مهاراتهم ومعارفهم وخبراتهم والمهنة ككل بشكل مستمر.

[٤] الدفاع عن المهنة: Advocate for the Profession

يدافع معلمو الطفولة المبكرة عن الموارد المطلوبة؛ لتقديم برامج عالية الجودة من خلال إيجاد الوعي العام والحصول على الاعتراف بمهنتهم. وهم يوزعون المعلومات حول المهنة بشكل متكرر في شكل اتصالات مكتوبة وأيام مفتوحة وندوات وعروض تقديمية؛ لتثقيف الجمهور والدعوة إلى زيادة الاعتراف وتحسين ظروف العمل.

المجال السادس: حفظ السجلات: Record Keeping

وتضمن هذا المجال المعايير الآتية:

[١] الاحتفاظ بالسجلات للتشريعات واللوائح: Maintain Records for Legislation and Regulations

يُطلب من معلمي الطفولة المبكرة من السلطات التشريعية والتنظيمية الإقليمية والمحلية الاحتفاظ بالسجلات والوثائق المتعلقة بالأنشطة والظروف داخل أسرهم والمتعلقة بالأطفال الأفراد. يجب عليهم استخدام مهارات التوثيق والتسجيل الفعّالة؛ لضمان تسجيل جميع المعلومات ذات الصلة والمطلوبة وتقديمها وتسجيلها وفقًا للبروتوكولات المُتبعة. عند الحاجة، يقوم معلمو الطفولة المبكرة الإبلاغ عن الأنشطة والحوادث المتعلقة بالأطفال الأفراد إلى الوالدين.

النموذج الثالث: وزارة التربية بنيوزيلندا: Ministry of Education in newZealand

وضعت وزارة التربية (Ministry of Education in newZealand 2024,1-5) في نيوزيلندا (٢٩) معيارًا مهنيًا لمعلمات تربية الطفولة المبكرة في خمس مجالات رئيسة، وهي:

المجال الأول: المعرفة المهنية: Professional knowledge

وتضمن هذا المجال المعايير والمؤشرات الآتية:

[١] الإلمام بمنهج تربية طفل ما قبل المدرسة: Te Whariki curriculum

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يُظهر معرفة بوثائق منهج تربية الطفولة المبكرة، وخطط العمل ونظريات التعلم الحالية.
- يستجيب للآباء والطلاب بشأن قضايا منهج تربية الطفولة المبكرة.
- يُظهر معرفة بموارد الآباء وعلاقتها بمنهج تربية الطفولة المبكرة.

[٢] الإلمام بمعاهدة واتينجي واللغة الماورية الأصلية : Treaty of Waitangi and tereo Maori me ona tikanga

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يُظهر المعرفة بمعاهدة وايتانجي- معاهدة وقعها ممثلو التاج البريطاني مع زعماء البلاد الأصليين (الماوريين) عام ١٨٤٠ للاعتراف بحقوقهم وثقافتهم ولغتهم- وتداعياتها.
- يدعم اللغة الماورية (لغة أهل البلاد الأصليين) في الممارسة العملية.

[٣] خصائص وتقدم الطلاب: The characteristics andprogress of students

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يُظهر فهمًا لتطور الأطفال واحتياجات التعلم الفردية.
- يرد على أسئلة الأطفال وأولياء الأمور.

[٤] أهداف التدريس المناسبة: Appropriate teachingobjectives

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يطور برامج فردية.
- يستخدم نظريات وممارسات التعليم الحالية.
- يظهر فهمًا للموارد وأهدافها.

[٥] التكنولوجيا والموارد المناسبة: Appropriate technology andresources

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يستخدم الوسائط المناسبة لتقديم البرامج وتقديم الملاحظات ودعم الآباء.

[٦] الأنشطة والبرامج والتقييمات التعليمية المناسبة: Appropriate learningactivities, programmes andassessment

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يلتزم بسياسة المدرسة وإجراءات تعليم الطفولة المبكرة للتقييم.
- يستخدم نتائج التقييم للتخطيط لمزيد من تجارب التعلم.
- يختار المواد المناسبة لإشراك الأطفال بنجاح في التعلم.

المجال الثاني: الممارسة المهنية - بيئة التعلم: Professional Practice - The Learning Environment

وتضمن هذا المجال المعايير والمؤشرات الآتية:

[١] يوفر بيئة من الاحترام والتفاهم: Creates an environment ofrespect and understanding

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يُظهر الاحترام لاحتياجات ورغبات الأسرة وخلفيتها الثقافية والفلسفية.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

[٢] إرساء توقعات عالية تقدر التعلم وتشجعه: Establishes highexpectations that value andpromote learning

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- ينقل توقعات التعلم الواقعية للأطفال /الآباء.
- يقدم ملاحظات فردية بما في ذلك إستراتيجات التدريس المحددة.

[٣] إدارة عمليات التعلم لدى الطلاب: Manages student learningprocesses

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يتعرف على جهود الأطفال ويعززها بشكل إيجابي
- ينظم برنامجًا مناسبًا للأطفال.
- ينقل توقعات واقعية .
- يقيم احتياجات ورغبات التعلم لدى الأطفال /الآباء بشكل فعال.

[٤] إدارة سلوك الطلاب بشكل إيجابي: Manages student behaviourpositively

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يرشد الآباء إلى تقنيات إدارة السلوك.
- يقدم نماذج للتقنيات المناسبة في تقديم الملاحظات للطلاب والآباء.
- يتفاعل مع الطلاب بطريقة دافئة وحنونة ومحترمة.

[٥] إنشاء بيئة آمنة جسديًا وعاطفيًا: Establishes a safe physicaland emotional environment

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يُظهر فهمًا لقضايا الصحة والسلامة في التواصل المنتظم مع الأسر وعند التخطيط للأحداث وجهاً لوجه
- يتبع سياسات المدرسة وإرشاداتها.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

المجال الثالث: الممارسة المهنية - التدريس: Professional Practice - Teaching

وتضمن هذا المجال المعايير والمؤشرات الآتية:

[١] يتواصل بوضوح ودقة بإحدى اللغتين الرسميتين لنيوزيلندا أو بكلتا اللغتين: Communicates clearly andaccurately in either or bothofficial languages of NewZealand

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يتواصل بوضوح ودقة مع الطالب والأسرة والزملاء
- يظهر دعمه للغة الماورية في الممارسة العملية.

[٢] يستخدم مجموعة من أساليب التدريس: Uses a range of teachingapproaches

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يستخدم الوسيلة الأكثر فعالية للتواصل مع الأطفال أو ولي الأمر .
- يختار مادة تعليمية مناسبة للطالب وبمساعدة ولي الأمر .
- يظهر وعيًا بتقنيات التدريس عن بعد.

[٣] دمج الأطفال في التعلم: Engages students inlearning

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- توفير التوجيه التحفيزي والدعم للوالدين.
- إقامة روابط واضحة بين ملاحظات الوالدين/الطفل والبرنامج.
- الحفاظ على اتصال منتظم مع الأطفال / الوالدين.

[٤] يقدم ملاحظات للأطفال ويقيم التعلم: Provides feedback tostudents and assesseslearning

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يوفير ويطور ويبني علاقات ذات معنى مع الأطفال والآباء من أجل تقديم ملاحظات ذات جودة.
- يدعم الآباء لمراقبة والتفكير وتقديم الملاحظات حول تقدم الأطفال .
- يتواصل بشأن الروابط المرسومة بين ملاحظات الوالدين/الطفل والبرنامج.
- يشجع الأطفال على التفكير في تعلمهم.

[٥] يظهر المرونة والقدرة على الاستجابة: Demonstrates flexibility andresponsiveness

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يسعى إلى إيجاد/إنشاء موارد تعليمية لدعم البرامج الفردية.
- يستخدم البرامج والموارد بمرونة لتلبية احتياجات التعلم لدى الأسرة/ الأطفال.
- يظهر استجابة لظروف الأسرة/الطفل.

المجال الرابع: العلاقات المهنية: Professional Relationships

وتضمن هذا المجال المعايير والمؤشرات الآتية:

[١] يتأمل في التدريس بهدف التحسين: Reflects on teaching with aview to improve

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يقيم البرامج الفردية.
- يشارك في نظام المراقبة
- يشارك في نظام التقييم.

[٢] يحافظ على السجلات الدقيقة: Maintains accurate records

وتضمن هذا المعيار والمؤشرات الآتية:

- يتبع إرشادات تعليم الطفولة المبكرة لتسجيل المعلومات.
- يحتفظ بالسجلات فيما يتعلق ب:-
  - واجبات ملف الإنجاز
  - التواصل مع المهنيين الآخرين والوكالات.
  - التطوير المهني والتقييم والمراقبة.

[٣] يتواصل مع العائلات والأقارب ومقدمي الرعاية: Communicates with families,Whanau, and caregivers

وتضمن هذا المعيار لمؤشرات الآتية:

- يستجيب لرغبات الأسرة أو احتياجاتها أو مخاوفها.
- يتواصل بانتظام مع الوالد/ بشأن:
  - إعادة عمل الطفل.
  - تقدم الطفل.
  - تقنيات/إستراتيجات التدريس.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

[٣] يسهم في حياة مركز التعلم: Contributes to the life of thelearning centre

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يتبع سياسات وإجراءات المدرسة.
- يشارك في أنشطة مدرسية أوسع نطاقًا.
- ينظم ويشارك في فعاليات مدرسية وجهاً لوجه.

[٤] يتطور مهنيا: Develops professionally

وتضمن هذا المعيارالمؤشرات الآتية:

- المشاركة في التطوير المهني المستمر.
- البحث عن فرص التطوير المهني الفردي.
- التشاور وتبادل الأفكار مع الزملاء.

[٥] يحافظ على السرية والثقة والاحترام: Maintains confidentiality,trust and respect

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يظهر الاحترام والحساسية تجاه الزملاء والأسر.
- يتبع سياسات وإجراءات المدرسة.

المجال الخامس: القيادة المهنية: Professional Leadership

وتضمن هذا المجال المعايير والمؤشرات الآتية:

[١] يظهر المرونة والقدرة على التكيف: Demonstrates flexibility andadaptability

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يدمج الأفكار والمهارات والمعرفة الجديدة في الممارسة العملية.
- يتعاون في العمليات الجماعية.

[٢] التركيز على التدريس والتعلم: Focuses on teaching andlearning

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- حضور برامج التطوير المهني.
- المشاركة في برنامج التقييم.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

[٣] يقود ويدعم المعلمين الآخرين: Leads and supports otherteachers

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يشارك الأفكار والمهارات مع الزملاء.
- يشارك في نظام الأصدقاء/الدعم.
- يشجع الزملاء بشكل احترافي
- يتواصل بشأن قرارات القيادة بشكل فعال.

[٤] إظهار السلوك الأخلاقي والمسؤولية: Displays ethical behaviourand responsibility

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يتبع مدونة أخلاقيات التعليم المبكر .
- يتبع مدونة تشغيل مجموعة تعليم الطفولة المبكرة.
- يتبع سياسات المدرسة.

[٥] يتعرف على التنوع بين المجموعات والأفراد ويدعمه: Recognises and supportsdiversity among groups andindividuals

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يخطط ويدعم ويتعاون مع الزملاء.
- يقبل أساليب التدريس المتنوعة بين الزملاء.
- يمكِّن الزملاء من العمل وفقًا لنقاط قوتهم.
- يسهم بالمعرفة والفهم للتنوع الثقافي.

[٦] يشجع الآخرين ويشارك في التطوير المهني: Encourages others andparticipate in professionaldevelopment

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يقدم التوجيه التحفيزي والدعم للزملاء.
- يحضر برامج التطوير المهني.
- يتعرف على مهارات الزملاء ومعارفهم ونقاط قوتهم واهتماماتهم.
- يجعل معلومات التطوير المهني متاحة لجميع الموظفين.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

[٧] إدارة الموارد بأمان وفعالية: Manages resources safelyand effectively

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- إظهار فهم لقضايا الصحة والسلامة.
- اتباع سياسات المدرسة وإرشاداتها.
- اتخاذ قرارات مبدئية بشأن اختيار/تخزين الموارد.

النموذج الرابع: معهد فيكتوريا للتعليم: Victorian Institute of Teaching

وضع معهد فيكتوريا للتعليم (Victorian Institute of Teaching,2024,2-16) في ولاية فيكتوريا الأسترالية سبعة معايير مهنية لمعلمات تربية الطفولة المبكرة في ثلاث مجالات رئيسة، وذلك على النحو الآتي:

المجال الأول: المعرفة المهنية: Professional knowledge

وتضمن هذا المجال المعايير والمؤشرات الآتية:

[١] تعرف المتعلمين وكيف يتعلمون: Know learners and how they learn

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- استخدام إستراتيجات التدريس القائمة على معرفة التطور البدني والاجتماعي والعقلي للمتعلمين وخصائصهم لتحسين تعلمهم.
- بناء برامج التدريس باستخدام البحث والمشورة الجماعية حول التعلم.
- تصميم وتنفيذ إستراتيجات التدريس التي تستجيب لنقاط القوة واحتياجات التعلم لدى المتعلمين من خلفيات؛ لغوية، وثقافية، ودينية، واجتماعية، واقتصادية متنوعة.
- تصميم وتنفيذ إستراتيجات تدريس فعّالة تستجيب للمجتمع المحلي والبيئة الثقافية والخلفية اللغوية وتاريخ المتعلمين من السكان الأصليين وسكان جزر مضيق توريس.
- تطوير أنشطة تعليمية تتضمن إستراتيجات متباينة لتلبية احتياجات التعلم المحددة للمتعلمين عبر مجموعة كاملة من القدرات.
- تصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية التي تدعم التعلم ومشاركة المتعلمين ذوي الإعاقة ومعالجة متطلبات السياسات والتشريعات ذات الصلة.

[٢] تعرف المحتوى وكيفية تدريسه: Know the content and how to teach it

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- تطبيق المعرفة بالمحتوى وإستراتيجات التدريس في مجالات التدريس لتطوير أنشطة تدريسية جذابة.
- تنظيم المحتوى في برامج تعليمية وتدريسية متماسكة ومتسلسلة بشكل جيد.
- تصميم وتنفيذ برامج التعلم والتدريس باستخدام معرفة المناهج ومتطلبات التقييم والتقارير.
- توفير الفرص للمتعلمين لتطوير فهمهم واحترامهم لتاريخ وثقافات ولغات السكان الأصليين وسكان جزر مضيق توريس.
- تطبيق المعرفة والفهم لإستراتيجات التدريس الفعالة؛ لدعم إنجازات المتعلمين في القراءة والكتابة والحساب.
- استخدام إستراتيجات تدريس فعالة لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في برامج التعلم والتعليم؛ لجعل المحتوى المحدد ذا صلة وذو معنى.

المجال الثاني: الممارسة المهنية: Professional practice

وتضمن هذا المجال المعايير والمؤشرات الآتية:

[١] التخطيط للتدريس والتعلم الفعال وتنفيذه: Plan for and implement effective teaching and learning

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- تحديد أهداف تعليمية واضحة وقابلة للتحقيق لجميع المتعلمين.
- تخطيط وتنفيذ برامج تعليمية أو تسلسلات تعليمية منظمة جيدًا تشرك المتعلمين وتعزز التعلم.
- اختيار واستخدام إستراتيجات التدريس ذات الصلة؛ لتطوير المعرفة والمهارات وحل المشكلات والتفكير النقدي والإبداعي.
- اختيار و/أو إنشاء واستخدام مجموعة من الموارد، بما في ذلك تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لإشراك المتعلمين في التعلم.
- استخدام إستراتيجات فعالة للتواصل اللفظي وغير اللفظي لدعم فهم المتعلمين ومشاركتهم وانخراطهم وإنجازاتهم.
- تقييم برامج التدريس والتعلم الشخصية باستخدام الأدلة، بما في ذلك بيانات التغذية الراجعة والتقييم من المتعلمين.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

- التخطيط للفرص المناسبة للسياق لكي يشارك الآباء/مقدمو الرعاية في تعلم أطفالهم.

[٢] إنشاء وصيانة بيئات تعليمية داعمة وآمنة: Create and maintain supportive and safe teaching environments

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- إنشاء وتنفيذ تفاعلات شاملة وإيجابية لإشراك ودعم جميع المتعلمين في أنشطة التعلم.
- إنشاء إجراءات عمل منظمة وقابلة للتنفيذ والحفاظ عليها لإنشاء بيئة تعليمية، حيث يتم قضاء الوقت بها في مهام التعلم.
- إدارة السلوكيات الصعبة؛ من خلال تحديد توقعات واضحة مع المتعلمين والتفاوض عليها ، ومعالجة القضايا على الفور وبشكل عادل ومحترم.
- ضمان سلامة ورفاهية المتعلمين داخل بيئة التعلم من خلال تنفيذ متطلبات المناهج والتشريعات.
- دمج إستراتيجات؛ لتعزيز الاستخدام الآمن والمسؤول والأخلاقي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعلم والتدريس.

[٣] تقييم وتقديم التغذية الراجعة والإبلاغ عن التعلم: Assess, provide feedback and report on learning

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- تطوير واختيار واستخدام إستراتيجات التقييم الرسمية وغير الرسمية، التشخيصية والتكوينية والتلخيصية لتقييم التعلم.
- توفير تغذية راجعة فعالة ومناسبة في الوقت المناسب للمتعلمين حول إنجازاتهم فيما يتعلق بأهداف التعلم الخاصة بهم.
- الفهم والمشاركة في أنشطة تعديل التقييم لدعم الأحكام المتسقة والقابلة للمقارنة للتعلم.
- استخدام بيانات التقييم من المتعلمين؛ لتحليل وتقييم فهم المحتوى، وتحديد التدخلات وتعديل ممارسات التدريس.
- تقديم تقارير واضحة ودقيقة ومحترمة إلى المتعلمين وأولياء الأمور/مقدمي الرعاية حول الإنجاز، باستخدام سجلات دقيقة وموثوقة.

المجال الثالث: الاندماج المهني: Professional engagement

وتضمن هذا المجال المعايير والمؤشرات الآتية:

[١] الاندماج في التعلم المهني: Engage in professional learning

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- استخدم أداة المعايير المهنية الأسترالية للمعلمين ونصائح الزملاء لتحديد وتخطيط احتياجات التعلم المهنية.
- المشاركة في التعلم لتحديث المعرفة والممارسة، بما يتناسب مع الاحتياجات المهنية وأولويات بيئة أو نظام التعليم.
- المساهمة في المناقشات الجماعية وتطبيق الملاحظات البناءة من الزملاء؛ لتحسين المعرفة والممارسة المهنية.
- تنفيذ برامج التعلم المهني المصممة لتلبية احتياجات المتعلمين المحددة.

[٢] الاندماج بشكل احترافي مع الزملاء وأولياء الأمور ومقدمي الرعاية والمجتمع:

Engage professionally with colleagues, parents / carers and the community

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- الالتزام بقواعد الأخلاق والسلوك التي وضعتها السلطات التنظيمية والأنظمة والمؤسسات التعليمية.
- فهم آثار المتطلبات والسياسات والعمليات التشريعية والإدارية والتنظيمية والمهنية ذات الصلة، والامتثال لها.
- إقامة علاقات تعاونية محترمة والحفاظ عليها مع أولياء الأمور / مقدمي الرعاية فيما يتعلق بتعلم أطفالهم ورفاهيتهم.
- المشاركة في الشبكات والمنتديات المهنية والمجتمعية لتوسيع المعرفة وتحسين الممارسة.

النموذج الخامس: وزارة التربية والتعليم العالي بفلسطين:

وضعت وزارة التربية والتعليم العالي بفلسطين (٣٣) معيارًا مهنيًا لمعلمات تربية الطفولة المبكرة في ست مجالات رئيسة، وذلك على النحو الآتي:

المجال الأول :التخطيط وصياغة الأهداف:

وتضمن هذا المجال المعايير والمؤشرات الآتية:

[١] صياغة الأهداف وفق مجالات النمو:

- تشتمل خطة المعلمة على أهدافه تقيس كل مجالات النمو المختلفة: الجسمية والمعرفية والاجتماعية والعاطفية والأخلاقية. وتنوع بين الأهداف المعرفية والنفس الحركية والوجدانية.

[٢] مستويات الأهداف ووضوحها:

- تكتب المعلمة أهدافًا واضحة وقابلة للقياس، وتنمي مهارات التفكير العليا، وتشجّع على التفكير الإبداعي والناقد،وحل المشكلات.

[٣] التخطيط المتمركز حول الطفل:

- تقوم المعلمة بالتخطيط لأنشطة متنوعة تتناسب مع احتياجات الأطفال، وتأخذ رأيهم في الاعتبار عند التخطيط للأنشطة، وذلك لمراعاة اهتماماتهم وتفضيلاتهم وتشجيعهم على التعلم الذاتي.
- تأخذ المعلمة في الاعتبار أنماط التعلم لدى الأطفال عند التخطيط للأنشطة.
- تخطط المعلمة للأنشطة التي تستخدم إستراتيجات التدريس المتمركزة حول الطفل (التعلم من خلال الاكتشاف والاستقصاء واللعب والفن).

[٤] التخطيط الشمولي التكاملي:

- تخطيط المعلمة لأنشطة تنمي جميع مجالات النمو، فتمكن الأطفال من التعلم بالاستقصاء واكتشاف المشكلات، وتمكنهم أيضًا من التعبير عن ذواتهم.
- تعزز التآزر الحس حركي، وتنمي عضلات الأطفال الكبيرة والدقيقة.
- تساعد الأطفال على بناء العلاقات الاجتماعية فيما بينهم، كما تخطط لتوظيف جميع مراكز التعلم في الروضة، مثل: العلوم والتكنولوجيا والمسرح والألعاب، وغيرها.

[٥] التنويع في تخطيط الأنشطة:

- تنوّع المعلمة عند تخطيط الأنشطة بين النشاط الحر والنشاط شبه الحر، والنشاطات الفردية والجماعية والتنوعية.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

المجال الثاني :التمكن من إستراتيجات التدريس:

وتضمن هذا المجال المعايير والمؤشرات الآتية:

[١] تنوع الإستراتيجات:

- توظّف المعلمة مجموعة متنوعة من إستراتيجات التعليم المتمركزة حول الطفل، ومشاركة الأطفال واضحة وفعالة في التعلم.

[٢] التعلم النشط:

- توظّف المعلمة إستراتيجات وأنشطة تعليمية تشجع الاستكشاف والتجريب والاستقلالية والإبداع وحل المشكلات.

[٣] وضوح الأهداف التعليمية:

- تشارك المعلمة أهداف الأنشطة مع الأطفال وتشجعهم على التفكير في عملية التعلم ونتاجاتها.

[٤] توظيف الوسائل والمواد التعليمية:

- تنتج المعلمة الوسائل والمواد التعليمية، وتشجع الأطفال على استخدام الوسائل المتاحة كافة لدعم تعلمهم.

[٥] إتاحة التميز:

- توظّف المعلمة الإستراتيجات المتنوعة التي تعزز الإحساس بالتميز وتشجع المبادرة لدى كلّ الأطفال.

[٦] العمل التعاوني والتطور الاجتماعي:

- تنفذ المعلمة التعليم بالعمل التعاوني، وتساعد الأطفال على بناء علاقات إيجابية، وتساهم في تطوير قدراتهم على حل الصراع.

[٧] توظيف المعرفة السابقة:

- تبني المعلمة الأنشطة التعليمية على معرفة الأطفال وخبراتهم السابقة، وتربط المعلمة المفاهيم والمهارات الجديدة مع الخبرات السابقة، وتساعد الأطفال على ربط مفاهيم التعلم مع الخبرات اليومية وتوظيف التعلم في سياقات حياتية.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

المجال الثالث :البيئة:

وتضمن هذا المجال المعايير والمؤشرات الآتية:

(أ)تصميم البيئة التربوية:

[١] تصميم مراكز التعلم:

- تقسم المعلمة الروضة إلى مراكز أنشطة تعلمية تعليمية منظمة ومرتبة، وبينها حدود واضحة وتسمح بحرية الحركة، وتراعي احتياجات جميع الأطفال، بمن فيهم ذوو الإعاقة.

[٢] توفير الوسائل والألعاب والتجهيزات:

- تنتج المعلمة مواد وألعابًا متنوعة، تناسب خصائص نمو الطفل وقدراته عقليًا ونفسيًا وحسيًا وحركيًا واجتماعيًا، وتلبي احتياجاته،
- تشرك الأطفال في استخدام المواد (خام، مبرمجة، طبيعية)،
- توفر المعلمة الوسائل والألعاب التي تتلاءم مع الأهداف التربوية، ووزنها مناسب، وأطرافها غير حادة، وذات صبغة جمالية، ويمكن استخدامها بمرونة مع قابلية تغيير أماكنها في الروضة.

[٣] توفير البيئة الصحية الآمنة والسليمة:

- تتأكد المعلمة دوريًا من سلامة الأجهزة والأدوات والأثاث الداخلي والخارجي، مع توفير بيئة مناسبة لذوي الإعاقة.
- تشارك الأطفال في المحافظة على نظافة الصف ومراكز الأنشطة، وتكسب المعلمة الأطفال مهارات النظافة.
- تحرص على أن يتناول الأطفال طعامًا صحيًا.
- تتعامل المعلمة مع جميع الإصابات بفعالية ومهنية وفق أسس الإسعافات الأولية في الوقت المناسب، باستخدام حقيبة الإسعاف الأولي المتوفرة في الروضة.

[٤] الأمان النفسي:

- توظّف إستراتيجات وأنشطة تحفيزية تشجع فيها الأطفال على الحوار والتعبير عن آرائهم وتتقبلها، وتعكسها بإجراءات عملية.
- تتواصل مع الأطفال بأساليب سليمة تربوية، يسودها احترام وقبول تام من الطرفين.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

- توظف أنشطة وإستراتيجات تعليمية توعوية للوقاية من حالات العنف المختلفة.
- توفر فضاءات واسعة وأدوات تعليمية كافية للوقاية من حدوث النزاعات.

(ب) تنظيم البيئة التربوية:

[٥] تصميم البيئة بشكل يعزز التفاعل الاجتماعي:

- تنظم المعلمة بيئة الروضة، بشكل يحثّ الأطفال على التفاعل والحوار والدمج (للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة).

[٦] توضيح القوانين والسلوك:

- تتشارك المعلمة وتتفق مع الأطفال في وضع كافة القواعد الصفية والتعلم، وتلتزم بتطبيقها هي والأطفال.

[٧] الأمان النفسي:

- تسود الروضة أجواء مريحة وداعمة، وهناك انهماك في التعلم والحوار والتعبير عن الآراء، ولدى المعلمة توقعات عالية من الأطفال.

[٨] تنمية المحاسبة الذاتية والسلوك المسؤول:

- تساعد المعلمة الأطفال على التعبير عن أنفسهم بشكل إيجابي، ودون إيذاء الآخرين، وتنمي لديهم الشعور بالمسؤولية عن سلوكهم.

المجال الرابع :الاتصال والتواصل:

وتضمن هذا المجال المعايير والمؤشرات الآتية:

[١] التواصل مع الطفل:

- تتعامل المعلمة بعدالة ومساواة مع الأطفال دون تمييز بينهم، وتبني علاقة معهم على أسس الثقة والاحترام المتبادلين في جميع مواقف التعلم.

[٢] الاتصال والتواصل مع الزملاء وطاقم الروضة:

- تتعامل باحترام مع الزملاء وطاقم الروضة، وتعمل بروح الفريق، وتتقبل الآخرين، وتتقبل النقد وتشترك مع الزملاء في أنشطة الروضة وبرامجها.

[٣] الاتصال والتواصل مع الأهل وأولياء الأمور:

- تبني علاقات إيجابية مع أولياءالأمور، وتحافظ على تطور العلاقة.

- تزود الأهالي بتقارير دورية عن تطور أطفالهم باستمرار وتناقشهم بها.
- تعقد اجتماعات دورية مع الأهل وتتواصل معهم، إيجابيًا، وبشكل فردي وجماعي.
- تشرك أولياء الأمور في حل مشكلات أطفالهم.

[٤] الاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي:

- تبيّن للمجتمع المحلي رؤية الروضة وخطتها وبرامجها، وتشرك المجتمع المحلي في التخطيط للبرامج وتنفيذ الأنشطة معهم، وتأخذ باقتراحاتهم.

[٥] المشاركة في الأنشطة المجتمعية العامة:

- تشارك المعلمة باستمرار في الأنشطة المجتمعية العامة التي تهدف إلى تعزيز أهمية وجودة التعليم في الروضة.

المجال الخامس :التقويم:

وتضمن هذا المجال المعايير والمؤشرات الآتية:

[١] ارتباط التقويم بالأهداف ومخرجات التعلم:

- تصمم المعلمة تقويمًا يرتبط بالأهداف بكلّ مجالاتها المعرفية والمهارية والوجدانية، ويركز على قياس مهارات التفكير العليا.

[٢] شمولية التقويم ومراعاته لخصائص الأطفال النمائية:

- تصمم المعلمة أدوات تقويم شاملة لكل المجالات النمائية: المعرفية والجسمية والحس حركية والاجتماعية والعاطفية والأخلاقية في جميع أنشطة الروضة ومراكز التعلم وشاملة لجميع الخبرات التعلمية، وتراعي خصائص الأطفال النمائية.

[٣] تنوع التقويم:

- تستخدم المعلمة كلّ أدوات التقويم البديل، مثل: الملاحظة والسجل القصصي وقوائم التقدير وملف الإنجاز للطفل، وأوراق العمل في تقييم أداء الأطفال.

[٤] التقويم الذاتي:

- تحثّ المعلمة الأطفال على التقويم الذاتي، وتأخذ برأيهم في تقييمهم لأنفسهم وعند كتابة تقرير التقويم.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

المجال السادس :متابعة التطور المهني:

وتضمن هذا المجال المعايير والمؤشرات الآتية:

[١] المشاركة في التعلم المستمر:

- تعكس المعلمة اعتقادها بأهمية التعلم مدى الحياة، من خلال المشاركة المستمرة في مجموعة متنوعة من دورات التنمية الشخصية والمهنية.

[٢] التقييم الذاتي والتغذية الراجعة:

- تسعى المعلمة باستمرار للتقييم الذاتي وتطالب بالحصول على تغذية راجعة (من أولياء الأمور والجهات الرسمية) لممارساتها التربوية، ومستوى المعرفة التعليمية المهنية وقد تلائم ممارستها في ضوء ذلك.

[٣] العمل ضمن مجتمع مهني متعلم:

- تعمل المعلمة باستمرار وبفعالية بشكل تآزري مع الزميلات لتطوير الممارسات التعليمية لها ولزميلاتها.

[٤] توظيف أدوات تعين على التطور المهني:

- تستخدم المعلمة باستمرار وبفعالية أدوات تعين على التطور المهني، على سبيل المثال: ملف الإنجاز أو دفتر اليوميات، لتسجيل تأملاتها.
- توثق المعلمة أنشطتها؛ لتتأمل في كيفية تطويرها، وتقدم التغذية الراجعة لزميلاتها على أنشطتهن وتدونها في سجل المشاهدة.

<u>وبعد عرض المعايير المهنية لمعلمات تربية الطفولة المبكرة في ضوء نماذج بعض الدول يتضح اهتمامها بالآتى:</u>

- إلمام معلمات الطفولة المبكرة بطبيعة هذه المرحلة، ومناهجها، وخصائص الطفل المختلفة.
- التخطيط الجيد لكافة الأنشطة والفعاليات التعليمية لتلبية احتياجات الأطفال المتنوعة.
- استخدام إستراتيجات وأساليب وطرائق تدريس تراعي طبيعة هذه المرحلة.
- استخدام وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بفعالية وكفاءة في كافة ميادين ومجالات العمل.
- توفير بيئة آمنة مستقرة لجميع الأطفال تحفزهم وتثير دافعيتهم نحو التعليم والتعلم الفعَّال.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

- النمو المهنية والتنمية المهنية لتحسين وتطوير الأداء بصورة مستمرة.
- التعامل الفعال مع ذوي الاحتياجات الخاصة من الأطفال.
- المتابعة والرقابة والتقويم المستمر لكافة الممارسات المهنية.
- التعاون الفعال مع الزملاء وأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي.

المبحث الثاني: جهود سلطنة عُمان في مجال المعايير المهنية لمعلمات تربية الطفولة المبكرة:

قامتْ وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان (٢٠٠٩، ٢٣) بوضع خمسة معايير مهنية خاصة بالمُعلمين كما يأتي:

[١] جودة التَّعليم والتَّعلُم في كلِ مادةٍ دراسيةٍ، وفي جميعِ الموادِ بصورةٍ شاملةٍ:

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- وضوح التخطيط للدرس وفاعليته.
- سلامةِ ما يتم تقديمه للطالب من مادة علمية.
- فاعلية إدارة الصف.
- استثمار وتوظيف الوقت بكفاءة.
- توظيف مصادر التعلم بفاعلية.
- كفاءة أساليب التقويم وتنوعها.
- تنظيم السجلات المتنوعة.

[٢] تلبية احتياجات التعلم الخاصة بجميع الطلاب:

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- تنويع إستراتيجات وطرائق التدريس.
- إثارة الدافعية والحماسة والتشويق في تعلم الطلبة.
- مراعاة فروقهم الفردية.
- توجيههم وإرشادهم نحو التعلم الذاتي.

[٣] فاعلية أساليب التقويم وتحفيزها لتعلم الطلاب

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- كفاءة أساليب وطرائق التقويم وتنوعها.
- تفعيل أعمال الطلبة ومتابعتها لتعزيز تعلمهم.
- تقديم التغذية الراجعة المُناسبة لمستوياتهم المتنوعة بصورة مستمرة .

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

- توظيف التقويم بصورة مُستمرة لكافة أهداف الدروس.

[٤] التقويم الذاتي لأداء المعلم :

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- الالتزام بالموضوعية في التقويم.
- تحديد جوانب القوة والجوانب التي تحتاج لتطوير في أدائه المهني.
- إعطاء درجات لجودة أدائه المهني في جوانب مُعينة.
- وضع خطة لتحسين وتطوير أدائه،
- تحديد مستوى أدائه المهني في الحصص التي يقوم بتدريسها، والتعديلات التي يمكن أن يقوم بها في الحصص التالية،
- تعرف جوانب القوة والضعف في أدائه.
- التنمية الذاتية من خلال البحث والقراءة وإعداد بعض التقارير أو المشروعات.

[٥] فاعلية المعلم الأول المشرف المقيم.

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- تحديد الاحتياجات المهنية للزملاء، والعمل على تحقيقها في بيئة العمل.
- تنويع أساليب وأنواع إشرافه على المُعلمين.
- المُشاركة مع المُعلمين في تقويم المناهج الدراسية، وفي تنفيذ برامج التنمية المهنية.
- تقويم الأداء الوظيفي لمُعلمي مادته و مجاله.

وبعد عرض جهود سلطنة عُمان في مجال المعايير المهنية لمعلمات تربية الطفولة المبكرة يتضح الآتي:

- أنها معايير خاصة بعمليات التعليم في مشروع نظام تطوير الأداء المدرسي.
- أنها لا تركز على شرح وتفسير كل معيار.
- أنها لا تتضمن معايير خاصة بطبيعة مرحلة الطفولة المبكرة.
- أنها بحاجة إلى إضافة معايير جديدة في مجالات متنوعة؛ وذلك مثل: المناهج، وتخطيط الأنشطة والفعاليات التعليمية، وإستراتيجات وأساليب وطرائق التدريس، والتكنولوجيا الخاصة بالاتصالات والمعلومات، والبيئة التعليمية الآمنة، والتعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، والنمو المهني الذاتي والتنمية المهنية المُستمرة، والتعامل بفعالية مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

أوجه إفادة وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان من المعايير المهنية لمعلمات تربية الطفولة المبكرة في ضوء نماذج بعض الدول:

- قيام وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان ببناء معايير مهنية متخصصة ومُستقلة لمعلمات الطفولة المبكرة، استفادة من نماذج بعض الدول في هذا المجال ، وذلك بمُشاركة واسعة من ممثلين عن المُعلمات وإدارات مؤسسات تربية الطفولة المبكرة والمُشرفين التربويين على هذه المرحلة ، وبالتعاون مع المؤسسات التعليمية المهتمة بهذا المجال مثل كليات وأقسام التربية في الجامعات بسلطنة عُمان .
- تركيز هذه المعايير على المجالات الآتية:
  - إلمام معلمات الطفولة المبكرة بطبيعة هذه المرحلة، ومناهجها، وخصائص الطفل المختلفة.
  - التخطيط الجيد لكافة الأنشطة والفعاليات التعليمية لتلبية احتياجات الأطفال المتنوعة.
  - استخدام إستراتيجات وأساليب وطرائق تدريس تراعي طبيعة هذه المرحلة.
  - استخدام وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بفعالية وكفاءة في كافة ميادين ومجالات العمل.
  - توفير بيئة آمنة مستقرة لجميع الأطفال تحفزهم وتثير دافعيتهم نحو التعليم والتعلم الفعَّال.
  - النمو المهنية والتنمية المهنية لتحسين وتطوير الأداء بصورة مستمرة.
  - التعامل الفعال مع ذوي الاحتياجات الخاصة من الأطفال.
  - المتابعة والرقابة والتقويم المستمر لكافة الممارسات المهنية.
  - التعاون الفعال مع الزملاء وأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي.
- الاعتماد على هذه المعايير في تطوير الواجبات الوظيفية لمعلمات الطفولة المبكرة ، والمُتابعة والإشراف عليهن، وتقويم أدائهن الوظيفي.

مراجع الدراسة:

أولًا: المراجع العربية:

الكسباني، محمد السيد علي. (٢٠١٢). البحث التربوي بين النظرية والتطبيق ، القاهرة: دار الفكر العربي.

المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين. (٢٠٢٤). نبذة عن البرامج التدريبية بالمركز، مسقط.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان .(٢٠٠٩). دليل نظام تطوير الأداء المدرسي ، مسقط.
وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠١٥). دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها ، مسقط :المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
وزارة التربية والتعليم العالي بفلسطين.(٢٠١٧). المعايير المهنية لمعلمات رياض الأطفال. رام الله: هيئة تطوير مهنة التعليم.
مجلس التعليم بسلطنة عمان.(٢٠١٤). مسيرة التعليم بسلطنة عُمان ، مسقط.
البوابة التعليمية بسلطنة عمان.(٢٠٢٥). رياض الأطفال. https://moe.gov.om /Portal /sitebuilder/Sites/EPS/Arabic/IPS/Right_Menu/Edu_System/edusystem/riaz.aspx، الاسترجاع ٢٠٢٥/٣/٢٢.
المسكرية ، أميرة بنت أحمد بن سلطان.(٢٠٢٣). درجة تطبيق معايير الجودة في مؤسسات التعليم المبكر بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرقية، سلطنة عُمان.
العمري، كوثرة ؛ الكلباني ، يونس بن حمدان بن عبدالله ؛ الكلباني، فهد بن عبدالله بن سالم .(٢٠٢٢). واقع ثقافة الجودة في مدارس التعليم المبكر بسلطنة عُمان. مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة، ٦(٦)، ٣٤٧٨- ٣٥١٤.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

British Columbia Aboriginal Child Care Society.(2014). ***BC First Nations Early Childhood Educator Occupational Standards***. West Vancouver, Canada.

California Department of Education.(2018). ***California Standards for the Teaching Profession :Early Childhood Teacher***. California.

College of Early Childhood Educators.(2017). ***Code of Ethics and Standards of Practice.*** Toronto, Ontario: University Avenue.

Michigan State Board of Education.(2020). *Introduction to the Standards for the Preparation of Teachers of Early Childhood General and Special Education :Birth-Kindergarten*. **Allegan,Lansing: Michigan Department Education.**

ISSN: 3009-612X الترقيم الدولي الموحد للطباعة
E. ISSN: 3009-6146 الترقيم الدولي الموحد الالكتروني

Ministry of Education in newZealand.(2024***). Te Aho o Te Kura Pounamu EarlyChildhood Teachers' CollectiveAgreement***. https://www.education. govt.nz/school/ people-and-employment/employment-agreements/collective-agreements. Retrieval 26/8/2024.

National Association for the Education of Young Children. (2020). ***Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators***. Washington.

Victorian Institute of Teaching.(2024). ***Early Childhood Teacher***: ***Evidence Guide*** . Docklands, Victoria.

Sinkevich, D.(2025). **4 Roles and Responsibilities of an Early Childhood Education Teacher**. https://www.pennfoster.edu/blog/roles-and-responsibilities-of-an-early-childhood-education-teacher, Retrieval 26/3/2025.

ISSN: 3009-612X الترقيم الدولي الموحد للطباعة
E. ISSN: 3009-6146 الترقيم الدولي الموحد الالكتروني

الجوانب الوجدانيّة والاجتماعيّة عند المتعلّم بين التّنمية والتّقويم

د. فريال محمّد الحاج دياب
باحثة وأستاذة للّغة العربيّة وآدابها
/الجامعة اللّبنانيّة
feryalhajdiab@gmail.com

مستخلص

التّعليم هو المعيار الأهمّ الّذي تقاس به الأمم، وتُصنّف على أساسه. فهو يسهم بشكلٍ فعّال في النّهوض الاقتصاديّ للمجتمعات والبلدان كافّة. وقد اعتمدت الورقة البحثية على منهجين هما، المنهج الوصفيّ التّحليليّ، والمنهج الاستدلاليّ. وتم استعراض بعض طرق تقويم الجوانب الوجدانيّة والاجتماعيّة عند المتعلّم في الوطن العربي. حيث تشير الجوانب الوجدانيّة إلى الحالات العاطفيّة التي يمر بها الطّالب، والقدرة على تكوين العلاقات الانفعاليّة السّليمة. فالتّفاعل الوجدانيّ للطالب يؤثر بشكل كبير في استجابته للدروس والتّواصل مع معلميه وزملائه في المدرسة. وتتعلق الجوانب الاجتماعيّة عند الطّالب بقدرته على التّفاعل والتّواصل مع الآخرين في المجتمع المدرسيّ وخارجه. إذ تعد هذه الجوانب حيويّة في بناء شبكة علاقات اجتماعيّة صحيّة تساعد الطّالب في التّعامل مع تحديات الحياة. وتطرقة الورقة البحثية كذلك إلى مناقشة بعض التّحديات التي يواجهها المعلمون في تقويم الجوانب الوجدانيّة والاجتماعيّة، كتحديد المعايير الثّقافيّة والاجتماعيّة المناسبة في البيئات المختلفة في البلدان العربيّة. وختامًا، خلصت الورقة البحثية إلى أن التّقويم الصّحيح الذي يشمل الجوانب العاطفية والاجتماعية، هو جزء لا يتجزّأ من العملية التّعليميّة، إذ يساعد في إعداد الطّالب ليكون مواطنًا صالحًا، ويسهم في بناء جيلٍ متوازنٍ قادر على التّكيف مع التّغيرات والتّحديات المتنوّعة في الحياة.

الكلمات المفتاحيّة: الجوانب الوجدانية والاجتماعية – المتعلم- التنمية- التقويم.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

The Emotional and Social Aspects of The Learner Between Development and Evaluation

Abstract

Education is the most important standard by which nations are measured and classified. It contributes effectively to the economic advancement of all societies and countries. The research paper relied on two approaches: the descriptive-analytical approach and the inferential approach. Some methods for assessing the emotional and social aspects of learners in the Arab world were reviewed. The emotional aspects refer to the emotional states experienced by students and the ability to form healthy emotional relationships. A student's emotional interaction greatly influences their response to lessons and communication with their teachers and classmates. The social aspects of a student relate to their ability to interact and communicate with others within the school community and beyond. These aspects are vital in building a healthy social network that helps students deal with life's challenges. The research paper also discussed some of the challenges teachers face in assessing emotional and social aspects, such as determining appropriate cultural and social standards in different environments in Arab countries. In conclusion, the research paper concluded that proper assessment, which includes emotional and social aspects, is an integral part of the educational process. It helps prepare students to be good citizens and contributes to building a balanced generation capable of adapting to the various changes and challenges in life.

Keywords: emotional and social aspects, learner, development, Evaloution.

ISSN: 3009-612X الترقيم الدولي الموحد للطباعة
E. ISSN: 3009-6146 الترقيم الدولي الموحد الالكتروني

مقدّمة

التّعليم هو عملية منظّمة تهدف إلى إكساب الفرد المتعلّم أهم أسس المعرفة. وهو السّبيل إلى التّنمية الذّاتية، والطّريق الأقوم لبناء وتطوير المجتمع. كما يعد حجر الأساس الذي تقوم عليه المجتمعات المستنيرة، وهو المحرّك الرّئيس للتنمية والتّطوّر.

يعدُّ تقويم الجوانب الوجدانيّة والاجتماعيّة من الأمور الأساسيّة التي يجب أن تراعيها الأنظمة التّربويّة في تطوير العملية التّعليمية. فالتّقويم التّقليديّ غالبًا ما يركّز على الأداء الأكاديميّ للطالب، ولكن من الضّروري أيضًا تقويم جوانب أخرى تساهم في تكوين شخصية الطّالب وتوجهه الاجتماعيّ والوجدانيّ.

تتناول هذه الورقة البحثية تقويم الجوانب الوجدانيةّ والجوانب الاجتماعيّة عند المتعلّم، والتّركيز على أهمّ الطّرق والأساليب التي يمكن من خلالها تقويم هذه الجوانب. مع تسليط الضّوء على أهمية ذلك في تعزيز النّمو الشّامل للطلاب. لأنّه أحد الأسس التي تسهم في تطوير شخصية الطّفل بشكل متكامل.

وتطمح هذه الورقة البحثية إلى رصد واقع التّعليم في الدّول العربيّة بشكل عام، وتسليط الضّوء على طرق تقويم الجوانب الوجدانيّة والاجتماعيّة عند المتعلّم في المرحلة الابتدائيّة، مع التّركيز على أهمّيّة ذلك في تعزيز التّنمية الشّاملة للطالب، وتسليط الضّوء على الفئة النّاشئة التي ترتكّز عليها المجتمعات البشريّة، وتجعل منها هدفًا مستقبليًّا، ومشروعًا ناجحًا في تدعيم القيم المجتمعيّة.

المنهج العلميّ المتّبع:

اعتمدتْ هذه الورقة البحثية على منهجين علميّين هما: المنهج الوصفيّ التّحليليّ، والمنهج الاستدلاليّ.

المنهج الوصفي التّحليليّ:

هو منهجٌ يؤدّي دورًا مهمًّا في تفسير الظّواهر المختلفة، ووصفها وصفًا دقيقًا، والتّنبؤ بالمستقبل. إذ يتمكّن الباحث من خلال هذا المنهج من "إيجاد العلاقات بين الظّواهر المختلفة، والعمل على دراستها وتوضيحها، بطريقةٍ منهجيّةٍ مرتّبة. ويكون ذلك، بجمع البيانات والمعلومات، ثمّ توضيح العلاقة بين متغيرات البحث في صورة أسئلة. وكذلك استخدام أدوات التّحليل التي تناسب طبيعة بيانات البحث، ومحاولةً إيجاد الحلول المناسبة، للمشكلات أو الظّواهر المطروحة".[١]

[١] – يحيى سعد، المنهج الوصفي التّحليليّ، موقع دراسة/ com،٢٦-٢-٢٠٢١م.

المنهج الاستدلاليّ

هو منهج عقليّ منطقيّ ينتقل فيه الباحث من قضايا إلى قضايا أخرى من دون أن يضطر إلى إجراء عمليات التّجريب، فهو يقوم على أساس ثبات الأشياء والحقائق والظّواهر. فالمنهج الاستدلاليّ "يعدّ أسلوب النّظر والتّفكّر والتّأمل والتّحليل الّذي ينتقل من الكلّ إلى الجزء، أو من العام إلى الخاص. إذ يستند إلى العقل والتّفكير المنطقيّ، من أجل استنباط المعلومات، ومن ثمّ الوصول إلى النّتائج والحقائق العلميّة، وهو يقوم على تفكيك القضية إلى أجزائها من أجل تحليلها وتفسيرها".[٢] ويساعد هذا المنهج في استنتاج التّوجّهات المستقبليّة بناءً على الاتجاهات الحالية في التّكنولوجيا والتّطورات التّعليميّة. وسيتم استشراف كيفيّة تأثير التّطورات المستقبليّة في التّكنولوجيا على أساليب التّعليم.

إشكاليّات البحث:

تحاول هذه الورقة البحثية الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما واقع التّعليم في العالم العربيّ؟
- ما أهمّ أساليب تقويم الجوانب الوجدانيّة وسلوكيات الطّالب في الحياة المدرسيّة؟
- هل لتّفاعل المتعلم الاجتماعيّ مع بيئته المدرسية دور في تقويم الجوانب الاجتماعيّة؟
- ما أبرز التّحديات التي تواجه عملية تّقويم الجوانب الوجدانيّة والاجتماعيّة عند المتعلّم؟

واقع التّعليم في العالم العربيّ:

يتباين واقع التّعليم في وطننا العربي من بلد إلى آخر، وذلك حسب الإمكانات التي تمتلكها الدّولة. فعالمنا العربيّ اليوم، يُعاني ترديًا نسبيًّا في التّعليم في معظم الدّول العربيّة. وانحدارًا متسارعًا في كفاءة المؤسسات التّعليميّة. فتَسلّط الدّولة، وتحكّمها بالمؤسسات التّعليميّة، وتحويلها إلى أداة تسخّرها لنشر إيديولوجية الحزب أو السّلطة الحاكمة، وتعبئة طلاب العلم بعقيدة الحزب السّياسيّ الحاكم، وتوجّهاته. أدّى إلى تراجع كبير في المستوى التّعليميّ، وضعف القدرة على المنافسة والتّأثير. فالسياسات التّربويّة والتّعليميّة تختلف من بلد عربي إلى آخر، بسبب تعدّد النّظم والمناهج المعتمدة. وعدم مواكبة كثير من مناهج التّعليم لتطورات العصر وتقنياته.

---

[٢] – يحيى سعد، المنهج الاستدلاليّ في البحث العلميّ، موقع دراسة/com، تاريخ ٢٠٢٣/٧/٨م.

بالإضافة إلى الافتقار لأساليب التّدريس الحديثة، وقلة الكوادر التّعليميّة المتخصّصة والمتدرّبة بشكلٍ جيّد.

كذلك، "هناك نقطة جوهريّة في جميع الدّول العربية تقريبًا، وهي مجانيّة التّعليم الرّسميّ في كلّ المراحل التّعليميّة، مما يجعل النّفقات أكثر من المداخيل لهذا القطاع، ويصبح عبئًا على الميزانيّة والموازنة العامّة، خاصّة أنّ معظم الدّول العربيّة تترنّح اقتصاديًّا، وتعاني من تضخّم الكتلة البشريّة، وبالتالي يصبح قطاع التّعليم قطاعًا غير منتج، فيه إهدار للمال العامّ، ولا يدرّ مداخيل للدولة، ولا تتوافق مخرجاته مع متطلبات السّوق".[٣]

وتواجه المنطقة العربيّة تحديّات في تحسين جودة التّعليم، وتطوير مهارات المعلمين الّذين يفتقرون إلى التّدريب المستمر، وكذلك الدّعم والإرشاد من قبل المشرفين والخبراء في المجال التّربويّ، وتحديث المناهج لتكون أكثر ملاءمة للتّعليم الفعّال، ولاحتياجات سوق العمل والمجتمع.

"فعدم التّوافق بين التّعليم وسوق العمل، كما في الجزائر مثلًا، يخلق فجوة مهاراتيّة بين الخريجين ومتطلبات سوق العمل، ويؤثّر ذلك على التّنمية".[٤]

من هنا، يُلاحظ أنّ التّعليم في الوطن العربي يواجه جملة من الصّعوبات والتّحديات تتطلّب جهودًا متضافرة من الحكومة والمؤسسات التّعليميّة في كافّة مراحلها، وفئات المجتمع بأسره. وتعزيز التّمويل المادّيّ، وتحسين البنية التّحتيّة، وتكامل التّكنولوجيا في المناهج التّعليميّة. كما يجب تطوير السّياسات التّعليميّة، وأساليب التّقويم المتنوّعة، الشّاملة لجميع جوانب شخصية المتعلّم، لا سيّما الجوانب الوجدانيّة والاجتماعيّة، ودعم ثقافة المشاركة الأسريّة لتكون رديف للمؤسسة التّعليميّة وداعمًا للعمل التّربويّ من أجل الوصول إلى مستويات تعليميّة جيّدة، وبناء مجتمعٍ أفضل. والتّقويم يمثل جزءًا لايتجزّأ من عملية التّعلم ومقومًا رئيسًا من مقوماتها، وهو يواكبها في جميع خطواتها أما مفهومه، فهو كالتّالي :

مفهوم التّقويم

هناك مصطلحان في اللّغة هما، التّقييم والتّقويم، "فالتّقييم هو: تحديد القيمة والقدر، أمّا التّقويم، ففيها هذا المعنى، بالإضافة إلى معاني التّعديل والتّحسين

---

[٣] – فؤاد جدو، الجزيرة نت، مدونات، التعليم في الوطن العربي، ٢٠٢٢/٦/٢٢م.

[٤] - ناجي بلخيري، مجلة الجسر، مقالة ملامح من واقع التّعليم في الوطن العربي، الجزائر، ٣/ أكتوبر/٢٠٢٣م.

والتّطوير. فالتّقويم في اللّغة مصدرها الفعل (قَوَمَ)، أي عدلَ الشّيء وأزال اعوجاجه".[٥]

وفى إطار هذا المفهوم لا تصبح وظيفة المؤسسة التّعليميّة قاصرة على الحكم على المتعلّم بالنّجاح أو الفشل من خلال نظام الامتحانات التّقليديّ، بل إنّ مهمّة المعلّم ودوره أقرب إلى مهمة الطّبيب. فهي لا تقتصر على مجرّد قراءة ميزان الحرارة، أو مقياس ضغط الدّم. إنّما تتجاوز ذلك التّشخيص إلى وصف العلاج المناسب.

لذا يمكن القول، إنّ التّقييم هو مجرد إصدار أحكام في ضوء معايير محدّدة. كأن يُقال: مستوى هذ التّلميذ ضعيف أو جيّد أو ممتاز. أمّا التّقويم، فيتضمّن إصدار الأحكام مقترنة بخطط تعديل المسار، وتصويب الاتجاه في ضوء ما تسفر عنه البيانات من معلومات. ويعني ذلك، أنّ "التّقويم هو عملية تخطيط للحصول على معلومات أو بيانات أو حقائق عن موضوع معين (المتعلّم مثلاً) بطريقة علميّة، لإصدار حكم عليه بغرض التّوصل إلى تقديرات كميّة وأدلّة كيفيّة تسهم في اتّخاذ أو اختيار القرار الأفضل من أجل التحسين".[6]

أولًا: تقويم الجوانب الوجدانيّة عند المتعلّم في المرحلة الابتدائيّة

تشير الجوانب الوجدانيّة إلى الحالات العاطفيّة التي يمرّ بها الطّالب، وتشمل المشاعر، والتّعبير عن الذّات، ***والتّحكم*** في الانفعالات، والقدرة على تكوين العلاقات العاطفيّة السّليمة. فالتّفاعل الوجدانيّ للطالب يؤثّر بشكل كبير في استجابته للدروس والتّفاعل مع معلّميه وزملائه في المدرسة.

ومن الأبعاد المهمّة في الجوانب الوجدانيّة، ما يلي:

الذّكاء العاطفيّ (EQ)

ويعني "القدرة على فهم عواطفك وعواطف الآخرين، وإدارتها بطرائق إيجابيّة لتخفيف التّوتر، والتّواصل ***بصورة*** فعّالة، والتّعاطف مع الآخرين، والتّغلّب على التّحديات والصّراعات والقدرة على التّحكّم بالغضب. كما يساعد الذّكاء العاطفيّ في بناء علاقات أقوى، والنّجاح في الدّراسة وفي العمل، وتحقيق

---

[٥] – المرتضى الزبيدي (٢٠١٨). معجم تاج العروس من جواهر القاموس، القاهرة: مكتبة نور.

[6] – الزيزد، نادر فهمي، وعليان، هشام عامر (١٩٩٨). مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر.

الأهداف، وقد يساعد الطّالب على التّواصل مع مشاعره، والتّحفيز الذّاتي، وتحويل النّوايا إلى أفعال، واتِّخاذ قرارات صحيحة في الحياة" [٧].

ويشير العديد من العلماء إلى أنَّ الذّكاء العاطفي أكثر أهمّية من الذّكاء المعرفيّ، وقد أثبتت التّجارب أنَّ الأشخاص الذين يتحلّون بالذّكاء العاطفيّ قد يصلون إلى أعلى المراتب، حتّى ولو كان ذكاؤهم المعرفيّ ليس عاليًا، بينما لا يستطيع الأشخاص الذين يفتقرون إلى الذّكاء العاطفيّ من تحقيق النّجاح في الحياة، حتى لو كانوا أذكياء.

ويشمل الذّكاء العاطفيّ قدرة الطّالب بالتّعرف إلى مشاعره، وفهم مشاعر الآخرين، وكذلك كيفيّة التّعامل مع الانفعالات والمشاعر في مواقف مختلفة. يتضمَّن الذّكاء العاطفيّ خمسة عناصر مهمّة، وقد كان عالم النّفس والكاتب "دانيال جولمان" أول من قدَّم فكرة الذّكاء العاطفيّ المكوَّن من خمسة عناصر مختلفة"[٨] تتمثَّل في:

- **الوعي الذّاتيّ**، أي قدرة المرء على تحديد عواطفه، وحالاته المزاجيّة. وتحديد عواطف الآخرين وفهمها، ومعرفة مدى تأثيرها على سلوكه. كما يتضمّن تتبُّع المشاعر وملاحظة ردود الفعل العاطفيّة المختلفة، بالإضافة إلى القدرة على تحديدها تحديدًا صحيحًا، ويشمل الوعي الذّاتيّ إدراك الارتباط بين عواطفنا وسلوكنا، ومعرفة نقاط قوتنا ونقاط ضعفنا، والانفتاح على التّجارب والأفكار الجديدة والتعلُّم من التّفاعلات الاجتماعيّة.

- **إدارة الذّات**، وتتضمّن التّحكم الذّاتيّ والتّعبير عن العواطف بطريقة مناسبة، والتّحلي بالمرونة، والتّعامل مع التّغيير، والقدرة على التّحكّم في المواقف الصّعبة، والظّروف المحيطة.

- **التحفيز الذّاتيّ**، ويشير إلى التّحفيز الدّاخليّ، ويعني أن يعتمد الشّخص على تحفيز ذاته وتطويرها، وجعل نجاحاته حافزًا مهمّا له، بدلًا من أن يعتمد على الآخرين في تحفيزه، وتتوقّف حياته إذا توقف التّحفيز الخارجيّ.

- ونتيجة ذلك كلّه، يتكون **الوعي الاجتماعيّ والمهارات الاجتماعيّة**، وهي تشير إلى التّفاعل الجيّد مع الآخرين. وعندما يصل الإنسان للنقاط الثّلاثة الأولى وينجح في الوعي الذّاتيّ والتّحكم بمشاعره وعواطفه وتحفيزه لذاته، فإنّه ينجح

---

[٧] – معهد وطن الأول (٢٠٢٥). الذّكاء العاطفي مهارة أساسية لتحسين جميع جوانب حياتك.

[٨] – دانيال جولمان، منظمة التّعاون الاقتصاديّ والتّنمية (OECD)؛ CASEL, Sep 13، ٢٠٢٢م.

في تكوين علاقات مع الآخرين لأنه وصل لمرحلة جعلته مرتاحًا وسعيدًا مع نفسه. وبالتالي أصبح جاهزًا للتعامل بإيجابيّة مع الآخرين.

- أمّا العنصر الخامس من عناصر الذّكاء العاطفيّ، فهو **التّعاطف**، وهو يعني القدرة على فهم عواطف الغير والاستجابة بناءً على هذا الفهم. وتجنُّب الصّراع مع الآخرين، أو سوء الفهم.

أمّا البعد الثّاني من أبعاد تقويم الجوانب الوجدانيّة، فهو:

الاستجابة للمواقف الاجتماعيّة

الطّالب القوي وجدانيًا يستطيع التّفاعل بشكل إيجابي مع الآخرين في البيئة المدرسيّة، سواء مع المعلمين أو الزملاء. ويعد تقويم قدرة الطّالب على إظهار تعاطف مع الآخرين وإظهار مشاعر الدّعم والتّشجيع من الأبعاد المهمّة في الجوانب الوجدانيّة.٩

لذلك، فإنّ التّربية الوجدانيّة تسعى إلى إكساب الفرد المعرفة والمواقف والمهارات اللّازمة لفهم وإدارة العواطف، وتعتمد كغيرها من الجوانب التّربويّة على مجموعة من المؤسسات كالأسرة والمدرسة، وجماعة الرّفاق والمجتمع بأكمله. وتستمدّ أهمّيتها في كونها تساعد الفرد في إدراك المعايير الاجتماعيّة والنّظم الصّحيحة، وفهم الحقوق والواجبات، وضبط الانفعالات والتّوازن بين حاجاته وحاجات الغير، والتّعاون، والانضباط السلوكي الملائم".١٠

تقدير الذات: وهو البعد الثّالث من أبعاد التّقويم للجوانب الوجدانيّة، ويعني تقييم الطّالب لذاته، وكيف يرى نفسه في المجتمع المدرسيّ. ويساهم تقدير الذّات في تعزيز ثقة الطّالب بنفسه، ممّا يساعده في مواجهة تحدّيات الحياة المدرسية.

ويظهر تقدير الذّات من ملاحظة بعض الدّلائل: كالثّقة بالنفس، والقدرة على قول "لا"، أي يبدي الطّالب رأيه بجرأة من دون تردد. كذلك، الرؤية الإيجابيّة للأمور، وعدم السّلبيّة. والقدرة على اكتشاف نقاط القوة ونقاط الضّعف الذّاتيّة الشّاملة، وقبولها كما هي.

---

٩ – زهير حسن، حسين الحروب، أساليب حديثة في تقويم أداء المعلم، عمان: دار غيداء للنشر، ٢٠٢٠.

١٠ – مجلة دراسات في علوم الإنسان والمجتمع، جامعة جيجل، ٢(٤)، ديسمبر ٢٠١٩.

وعليه، يجب ألّا تؤثّر التّجارب السّلبية في نظرتنا لأنفسنا. وفي قدرة الشّخص على التّعبير عن احتياجاته... كلّها من مظاهر تقدير الذّات التي يمكن أن نلاحظها بشكلٍ جليّ.[١١]

أساليب تقويم الجوانب الوجدانيّة

أساليب التّقويم بشكلٍ عام، "هي الطّرق والإجراءات التي يتّبعها المقوّم لتنفيذ عملية التّقويم، ويستعان فيها بعدد من الوسائل والأدوات التي تمكّن من الحصول على المعلومات والبيانات التي تعين على إجراء عملية التّقويم".[١٢]

وهذا يعني أنّ الأسلوب كمصطلح أشمل من الأداة أو الوسيلة، فكلّ أسلوب قد يستخدم عددًا من الأدوات، تتناسب مع طبيعته، ليحصل من خلالها على معلومات أو بيانات تساعد في إتمام عملية التّقويم.

ومن أساليب تقويم الجوانب الوجدانيّة، ما يلي:

أ) الملاحظة المباشرة

من أهم أساليب تقويم الجوانب الوجدانيّة، الملاحظة المباشرة لسلوكيات الطّلاب في الصّف، وفي الأنشطة المدرسيّة. من خلال هذه الملاحظة، يمكن للمعلّمين تحديد استجابات الطّلاب العاطفيّة تجاه المواقف المختلفة، مثل كيفيّة تعاملهم مع النّجاح والفشل، أو ردود فعلهم تجاه الأحداث الاجتماعيّة وغيرها.

ب) الاستبيانات والمقاييس النّفسيّة

يتمّ استخدام بعض الأدوات النّفسية المعياريّة، مثل استبيانات تقييم المزاج والمشاعر، أو مقاييس الذّكاء العاطفيّ لتحديد مستوى الوعي العاطفيّ لدى الطّالب. وتعدّ هذه الطريقة وسيلة فعالة لمتابعة تقدم الطّالب في الجوانب العاطفيّة. ويمكن أن توفّر بيانات دقيقة حول قدرة المتعلّم على التّحكم بمشاعره، وكيفيّة تعامله مع الضّغوط والانفعالات السّلبيّة. وذلك من خلال إنشاء منظومة بنوك أسئلة مخصصة، لكلّ فئة عمريّة، تتناسب مع مستوى المتعلّم في مرحلة التّعليم الابتدائيّة.

ج) المقابلات الفرديّة

إجراء مقابلات فرديّة مع المتعلّمين، يمكن أن تكون أداة فعّالة، لفهم الحال الوجدانيّة لكلّ طالب. فمن خلال التّحدث معه، يمكن معرفة مدى تأثّره بالعوامل البيئيّة والاجتماعيّة، وكيفيّة تأثير هذه العوامل على حاله النّفسية.

---

[١١] منصة حاكيني، https://www.hakini.net › article ، مقالة، ماهو تقدير الذات–٦/Oct/2022).

[١٢] – محمد بن فهد البشر، أساليب التّقويم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٣٢هـ، ١٠٣.

من هنا، فإنّ مستقبل أي أمّة يرتبط بتعليم أبنائها، ويعتمد على القدر الذي نستطيع من خلاله إعلاء القيم والعادات والاتّجاهات الصّحيحة، وتقوية جوانب الإرادة، وتفعيل الجانب الوجدانيّ في شخصيات النّاشئة تفعيلاً متوازنًا وموازيًا لمراحل النّمو المختلفة. الأمر الذي يفرض، لا سيّما في الوطن العربيّ تزويد الأطفال بنظام من القيم تتحرّر من خلاله كوامن الطّاقة لديهم، فتوجه إلى منحى إيجابيّ، من خلال خلق مواقف تربويّة حقيقية تعمل على إقامة التّوازن بين الجوانب المختلفة للشّخصية. ويبقى الدّور المعرفيّ ناقصًا إذا لم يتكامل مع الجانب الوجدانيّ في تنمية الطّفل وتربيته. والنّظام التّربويّ النّاجح يبدأ بالتعامل مع الطّفل وتربية شخصيّته تربية شاملة من النّواحي الجسديّة والعقليّة والوجدانيّة، بهدف بناء شخصيّة متوازنة.

ثانيًا: تقويم الجوانب الاجتماعيّة

الجانب الاجتماعي: "هو الجانب الذي ينظر فيه إلى كيفيّة تكوين الشّخص لعلاقاته، وكيف يتعامل مع المواقف الاجتماعيّة المختلفة مع دوائر اجتماعيّة متعدّدة، مثل: الأسرة، الأصدقاء، زملاء الدّراسة، زملاء العمل، والمجتمع ككل".[١٣]

وتشمل العلاقات الاجتماعيّة بين الأفراد والجماعات والمؤسسات التي يتعامل معها الفرد، والجوانب الاجتماعيّة تتعلق بقدرة الطّالب على التّفاعل والتّواصل مع الآخرين في المجتمع المدرسيّ وخارجه. وتعدُّ هذه الجوانب حيوية في بناء شبكة علاقات اجتماعيّة صحيّة تساعد المتعلّم في التّعامل مع تحدّيات الحياة.

ومن أبرز مكونات الجوانب الاجتماعيّة، ما يلي:

- القدرة على التّواصل الاجتماعيّ، أي قدرة الطّالب على التّعبير عن أفكاره ومشاعره بشكل مناسب، وتفهّم وجهات نظر الآخرين، داخل المجتمع المدرسيّ وخارجه.
- التّعاون والعمل الجماعيّ، يعدّ التّعاون بين الطّلاب أحد المهارات الاجتماعيّة الأساسيّة التي تُنمّي روح العمل الجماعيّ، وتعزز القدرة على حل المشكلات بشكل جماعي.[14]

---

[١٣] – سليمان، حسين حسن (٢٠٠٥). السلوك الإنسانيّ والبيئة الاجتماعيّة بين النّظريّة والتّطبيق. بيروت: المؤسسة الجامعيّة للتوزيع والنّشر، ٣٢.

[14] – موقع المرسال، أهم عشرين مهارة اجتماعيّة وعاطفيّة وخصائصها، تاريخ 20-sep-2021.

كثيرًا ما تؤثر البيئة المحيطة بالفرد على شخصيته، سواء البيئة الدّاخلية التي تمثّل الأسرة بالدرجة الأولى، أو الخارجيّة المتمثّلة في المجتمع الأساس الذي تبنى عليه سلوكيات الإنسان، وتتبلّور فيه اتجاهاته الشّخصية.

من هنا، كان لتقويم الجوانب الاجتماعيّة عند الطّالب الأثر الكبير في عملية التّقويم، وذلك من خلال الوسائل الآتية:

الملاحظة المباشرة في التّفاعلات الاجتماعيّة:

يمكن للمعلمين ملاحظة الطّريقة التي يتفاعل بها الطّلاب مع أقرانهم داخل الفصل أو خلال الأنشطة المدرسيّة. من خلال هذه الملاحظة الدّقيقة، يمكن تقويم المهارات الاجتماعيةّ، وتحديد قدرة المتعلّم على التّعامل مع المواقف الاجتماعيّة، مثل: التّعاون، والتّفاعل الجماعي، والقيادة، وحل النّزاعات، وتقدير مشاعر الآخرين.

تقارير تقييم الأداء الاجتماعيّ:

يمكن إعداد تقارير أداء اجتماعيّ بناءً على ملاحظات المعلمين حول تفاعلات الطّلاب مع زملائهم. تتضمّن هذه التّقارير معلومات حول مشاركة الطّالب في الأنشطة الجماعيّة، ومستوى احترامه لآراء الآخرين، ومهارات التّواصل، والتّفاعل مع المعلمين.

استبيانات تفاعليّة بين الأقران:

يمكن استخدام استبيانات يتم تقديمها للطلاب، لقياس تصوراتهم حول علاقاتهم الاجتماعيّة. وتحتوي هذه الاستبيانات على أسئلة معيّنة حول كيفيّة تفاعل الطّالب مع أقرانه، ومن دون قيود، إذا ما كانوا يشعرون بالقبول في المجموعة، وكيفيّة تعاملهم مع الصّراعات داخل الفريق. وذلك باستخدام تقنيات حديثة، كالذّكاء الاصطناعيّ، والعمل على تصميم اختبارات تقويميّة ينجزها المتعلّم ويتفاعل معها براحة أكثر، ومن دون أي قيود.

التّقييم من خلال الأنشطة التّعاونيّة والمشتركة:

يعدّ التّعاون بين الطّلاب أحد المهارات الاجتماعيّة الرّئيسة التي تُنمّي روح العمل الفريقيّ. وتحفّز التّفكير الإبداعيّ، وتشجعهم على التّعلّم المستمر. فإشراك الطّلاب في الأنشطة الجماعيّة، والعمل في مجموعات، كالمشاريع المدرسيّة المشتركة أو الفرق الرّياضية، وسيلة مهمّة في تقويم الجوانب الاجتماعيّة، إذ تتيح هذه الأنشطة الفرصة للطلاب للتفاعل مع بعضهم البعض، وتقديم تقييمات لمدى فعاليّة العمل الجماعّي، حيث يمكن ملاحظة سلوكيات الطّلاب في أثناء العمل

ضمن فريق، ومدى قدرتهم على التّواصل مع الآخرين وحلّ المشكلات بشكل فريقيّ.

التّفاعل مع السّلطة:

يشمل ذلك تقويم قدرة الطّالب على احترام السّلطة المدرسيّة مثل المعلمين والإداريين، وقدرته على التّعاون مع المسؤولين والمرشدين، والتّفاعل مع المنهج الدّراسي المطلوب. وتعد من الجوانب المهمّة والضّروريّة في الحياة المدرسيّة.

الانتماء المجتمعيّ:

يتضمّن تقويم قدرة الطّالب على الإحساس بالانتماء إلى المدرسة، والمشاركة في الأنشطة المدرسيّة والمجتمعيّة. ويعكس تقويم هذه الجوانب قدرة المتعلّم على الشّعور بالمسؤولية تجاه مجتمعه المدرسيّ، وإحساسه بالانتماء للمؤسسة التّربويّة التي يتعلّم فيها.

من هنا، يبرز الدّور الكبير لعملية التّقويم وأهميتها، خاصّة في المرحلة الابتدائيّة التّأسيسيّة التي تتبلور وتُصقل من خلالها شخصية المتعلّم، بجوانبها المتعدّدة. فهي تسهم في:

- تشكيل شخصية المتعلّم بشكل متكامل، إذ يتمّ التّركيز على تنمية المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة إلى جانب المهارات الأكاديميّة.
- تحسين الأداء الأكاديمي للمتعلّم، فالطّالب الذي يتمتع بمستوى عاطفيّ واجتماعيّ جيّد، يكون أكثر قدرة على التّركيز والتّحصيل العلمي والنّجاح.
- الحدُ من مشكلات السّلوك، والمساعدة في اكتشاف المشكلات العاطفيّة والاجتماعيّة مبكرًا، ممّا يُمكّن المعلمين والإخصائيين النّفسيين من التّدخل سريعًا، لحلّ هذه المشكلات قبل أن تتفاقم.
- وأخيرًا، "تعزّز عملية التّقويم العلاقات الإنسانيّة بين الطّلاب، مما يخلق بيئة مدرسيّة صحيّة ومحفّزة بين المتعلمين" [١٥]. إذ تسهم في تحسين عمليّة التّواصل وبناء العلاقات الإيجابيّة، والتّواصل بفعاليّة مع الآخرين. ويصبح الشّخص الذي يتمتّع بمهارات اجتماعيّة جذابًا وموثوقًا به. فتتوسع دائرة الأصدقاء والمعارف، وتنتج صداقات جديدة وعلاقات نافعة، وتعزز قدرة الفرد على التّعاون وتحقيق النّجاح.

[١٥] – منصة سبل، الموسوعة الحرّة، مقالة بعنوان: تحسين وتطوير عملية تقويم الذات، ٢٠٢١.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

ثالثًا: التّحديات التي تواجه تقويم الجوانب الوجدانيّة والاجتماعيّة

هناك الكثير من التّحديات التي يمكن أن تواجه عملية تقويم الجوانب الوجدانيّة الانفعاليّة والاجتماعيّة عند المتعلّمين، منها:

- **تحديد المعايير المناسبة**

من التّحديات الكبرى التي يواجهها المعلمون في تقويم الجوانب الوجدانيّة والاجتماعيّة، تبرز صعوبة تحديد معايير دقيقة وواضحة للتقييم، خاصّة في ظل التّفاوت الكبير بين المتعلّمين في هذه الجوانب.

- **المعايير الثّقافيّة والاجتماعيّة والتّفاوت الاقتصاديّ**

تختلف معايير الجوانب الوجدانيّة والاجتماعيّة بناءً على الثقافة السّائدة وطبيعة المجتمع، واختلاف مستوى المعيشة بين أفراد المجتمع الواحد، ممّا قد يؤثّر على تفسير سلوكيات الطّلاب في بيئات مدرسيّة متنوّعة.

التّحديات المرتبطة بنقص البنيّة التّحتيّة والتّدريب والتّمويل:

يعاني العالم العربيّ الكثير من المشكلات التي تعيق نظم التّقويم، وأهمّها:

- **نقص الاستثمار في البحث العلميّ والتّطوير والتّقويم**، وذلك لأنّ العديد من الدّول العربيّة لا تخصص الميزانيّة الكافية للاستثمار في المجال التّعليميّ الذي يحتاج إلى بنى تحتية مجهّزة، وتكاليف ماليّة كبيرة، ويتطلّب تخطيطًا ماليًّا دقيقًا. وهذا يؤثّر بشكلٍ سلبيّ على الأنظمة التّعليميّة التي تقف عاجزة أمام الغزو الثّقافيّ والثّورة التّكنولوجيّة. وبالتّالي، يربك نُظم التّقويم بشكلٍ عام.

- **النّقص في القوى البشريّة العاملة** المزودة بالمهارة والتّدريب اللّازمين للعمل في مجال التّعليم، يُنتجُ مشكلة كبيرة تعيق إمكانيّة المواكبة عربيًّا لعصر الرّقمنة. "فمعظم الدّول العربيّة تعاني من ضعف الاستفادة من اتفاقيات وبرامج التّعاون الدّوليّ، المعنية بنقل المعرفة، وتعاني أيضًا، من ضعف في بنية المحتوى المعرفيّ، وضعف في استقطاب العقول"[١٦].

- **الضغط الأكاديميّ**، أحيانًا قد يكون التّركيز على الجوانب الأكاديميّة المعرفيّة قويًا، لدرجة أنّه يتجاهل الجوانب الوجدانيّة والاجتماعيّة، وذلك، يؤثّر على التّوازن في تطوير الشّخصية المتكاملة للمتعلّم.

---

١٦ – الجزيرة نت، د.حمودة السطي، معوقات بوجه اقتصاد المعرفة عربيًا، ٢٠١٠/٤/١٣)

الخاتمة

تعدُّ الطّفولة والمراهقة من المراحل المهمّة التي تؤثر في تكوين الشّخصية والسّلوكيات الاجتماعيّة والوجدانيّة للفرد. إنّ التوجه الحديث في التّربية والتّعليم لم يعد يقتصر على الجوانب المعرفيّة أو الأكاديميّة فحسب، بل أصبح يتّسع ليشمل الجوانب الوجدانيّة والاجتماعيّة للمتعلّمين والتي تشكّل المدماك الأساس في بناء شخصية الطّفل.

فالتّقويم جزء لا يتجزّأ من عملية التّعليم، إذ يسهم في إعداد الطّالب، ليكون فردًا قادرًا على التّفاعل في المجتمع بشكل إيجابيّ وفعّال. وعلى الرّغم من التّحديات التي قد تواجه العمليّة التّقييميّة في هذه الجوانب، إلّا أنّ الاهتمام بها يسهم بشكل كبير في تحسين البيئة المدرسيّة، وتعزيز التّنمية الشّخصيّة للمتعلّمين.

أخيرًا، يمكن القول: إنّ التّقويم المتكامل الذي يشمل الجوانب الأكاديميّة والعاطفيّة الوجدانيّة والاجتماعيّة، يسهم في بناء جيل متوازنٍ قادرٍ على التّكيف مع التّغيرات والتّحديات المختلفة في الحياة.

المصادر والمراجع:

البشر، محمد بن فهد (١٤٣٢ه). أساليب التّقويم. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

بلخيري، ناجي (٢٠٢٣). مقالة ملامح من واقع التعليم في الوطن العربي. مجلة أجسر، الجزائر، ٣/ أكتوبر/٢٠٢٣م).

جدو، فؤاد (٢٠٢٢). الجزيرة نت، مدونات، التعليم في الوطن العربي، ٢٠٢٢/٦/٢٢م).

جولمان، دانيال (٢٠٢٢). منظمة التّعاون الاقتصاديّ والتّنمية، (OECD)؛ CASEL، Sep 13, 2022

حسن، زهير، والحروب، حسين (٢٠٢٠). أساليب حديثة في تقويم أداء المعلم. عمان: دار غيداء للنشر.

الزبيدي، المرتضى (٢٠١٨). معجم تاج العروس من جواهر القاموس. القاهرة: مكتبة نور.

الزيزد، نادر فهمي، وهشام عامر عليان (١٩٩٨). مبادئ القياس والتقويم في التربية. عمان: دار الفكر.

السطي، حمودة (١٠١٠). الجزيرة نت، معوقات بوجه اقتصاد المعرفة عربيًا، ٢٠١٠/٤/١٣.

سعد، يحيى (٢٠٢١). المنهج الوصفي التّحليليّ، موقع دراسة/ com،٢٦-٢-٢٠٢١م

سعد، يحيى (٢٠٢٣). المنهج الاستدلاليّ في البحث العلميّ، موقع دراسة/com، تاريخ ٢٠٢٣/٧/٨م.
سليمان، حسين حسن (٢٠٠٥). السلوك الإنسانيّ والبيئة الاجتماعيّة بين النّظريّة والتّطبيق. لبنان: المؤسسة الجامعيّة للتوزيع والنّشر.
مجلة دراسات في علوم الإنسان والمجتمع، جامعة جيجل، ٢(٤)، ديسمبر ٢٠١٩.
معهد وطن الأول (٢٠٢٥). مقالة: الذّكاء العاطفي مهارة أساسية لتحسين جميع جوانب حياتك.
منصة حاكيني، https://www.hakini.net › article، مقالة، ماهو تقدير الذات- ٦/Oct/2022.
منصة سبل (٢٠٢١). تحسين وتطوير عملية تقويم الذات. الموسوعة الحرّة.
موقع المرسال، أهمّ ٢٠ مهارة اجتماعيّة وعاطفيّة وخصائصها، تاريخ 20-sep-2021.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

واقع تحسين عملية خدمة المجتمع في جامعة عدن وفقًا لمنهج (six sigma)

د. فؤاد محمد قايد البعداني
أستاذ مشارك أصول التربية والإدارة التعليمية
كلية التربية جامعة اب
fuadbaadani@yahoo.com
أ. احمد إدريس عمر عبود
طالب دكتوراه أصول التربية والإدارة التعليمية
كلية التربية جامعة اب
aaaa773720410@gmail.com

مستخلص

يهدف البحث الحالي إلى تشخيص واقع تحسين عملية خدمة المجتمع في جامعة عدن باستخدام منهج(Six Sigma) ، من خلال التعرف على مدى تحقيق وتحسين مجالات خدمة المجتمع المختلفة ونسب العيوب الموجودة فيها. لتحقيق هذا الهدف، اعتمد البحث على المنهج الوصفي المسحي واستخدم أداة الاستبانة التي تضمنت ٣٢ فقرة موزعة على أربعة مجالات رئيسية لعملية خدمة المجتمع. تم تطبيق الأداة على عينة قصدية مكونة من ٢٢ قياديًا أكاديميًا، من بينهم رؤساء الأقسام، والعمداء، ونواب العمداء الذين يمتلكون خبرة وكفاءة مشهود لها في المجال الأكاديمي والإداري. جُمعت البيانات وحللت إحصائيًا باستخدام برنامجي SPSS وMinitab، بالإضافة إلى استخدام معادلات منهج Six Sigma لتقييم نسب العيوب ومستوى تحقيق الأهداف.

أظهرت النتائج أن مجال تقديم الاستشارات حقق أعلى درجة تحقق متوسطة بمتوسط حسابي بلغ ١,٩٧، يليه مجال التوعية والخدمة العامة بمتوسط ١,٧٨، ثم البحوث التطبيقية بمتوسط ١,٧٠، وأخيرًا مجال التدريب والتعليم المستمر بمتوسط ١,٦٨، وهو المجال الأقل تحققًا من وجهة نظر المشاركين رغم أن مستواه متوسط.

على صعيد مستوياتSigma ، حصلت عملية خدمة المجتمع على المستوى الرابع Sigma ٤ بمعدل ٦٢١٠ فرصة لظهور العيوب لكل مليون فرصة، مع قيمة CP تساوي ١,٣٣. وكان مجال البحوث التطبيقية عند مستوى Sigma ٣ مع ٣٣٣،٠٠٠ فرصة لظهور العيب، في حين حقق كل من التوعية والخدمة العامة وتقديم الاستشارات مستوى Sigma ٩,٨ مع ٨٥٨،٠٠٠ فرصة. أما التدريب والتعليم المستمر فكان عند مستوى Sigma ٣,٤ مع ٤٤٤،٠٠٠ فرصة. استنادًا إلى هذه النتائج، تم تقديم عدد من التوصيات والمقترحات لتطوير وتحسين عملية خدمة المجتمع في الجامعة.

الكلمات المفتاحية: عملية خدمة المجتمع، منهج six sigma

The reality of improving community service at Aden University according to the Six Sigma approach

Abstrcat

The current research aims to diagnose the reality of improving community service at the University of Aden using the Six Sigma methodology. This is achieved by identifying the extent of achievement and improvement in various areas of community service and the percentage of defects found within them. To achieve this goal، the research relied on a descriptive survey approach and used a questionnaire containing 32 items distributed across four main areas of the community service process. The tool was administered to a purposive sample of 22 academic leaders، including department heads، deans، and vice deans، who possess proven experience and competence in the academic and administrative fields. Data was collected and statistically analyzed using SPSS and Minitab، in addition to using Six Sigma equations to assess defect rates and the level of goal achievement.

The results showed that the field of consulting achieved the highest average achievement score with an arithmetic mean of 1.97، followed by the field of awareness and public service with an average of 1.78، then applied research with an average of 1.70، and finally the field of training and continuing education with an average of 1.68. This was the field with the lowest achievement from the participants' perspective، despite its average level. In terms of Sigma levels، the community service process achieved a 4 Sigma level with 6،210 defect opportunities per million، with a CP value of 1.33. The applied research area achieved a 3 Sigma level with 333،000 defect opportunities، while awareness، public service، and consulting each achieved a 9.8 Sigma level with 858،000 defect opportunities. Training and continuing education achieved a 3.4 Sigma level with 444،000 defect opportunities. Based on these results، a number of recommendations and proposals were presented to develop and improve the university's community service process.

Keywords: Community Service Process، Six Sigma Methodology

ISSN: 3009-612X الترقيم الدولي الموحد للطباعة
E. ISSN: 3009-6146 الترقيم الدولي الموحد الالكتروني

مقدمة:

يشهد العالم ثورة علمية هائلة في كافة المجالات، تحمل في طياتها متغيرات عديدة مثل العولمة، وتطورات علمية وتكنولوجية وثقافية هائلة ففي شتى ميادين الحياة الإنسانية.

حيث أخذت الجامعات تدرك أهمية الجودة والتميز ودورها كنشاط منضم ومنهجي في التوصل إلى أساليب جديدة تحقق لها ميزة تنافسية يمكن أن تواجه بها الغير ليصبح التميز والابتكار النشاط الأكثر أهمية للبقاء والنمو، هو النشاط الوحيد الذي ينتمي إليه المستقبل، فتحقيق التميز لن يتم إلا بمشاركة فاعلة من جانب الطلبة ومن جانب آخر الخريجين وسوق العمل والمجتمع، فالجامعة بكادرها الأكاديمي تؤدي دورًا فاعل في تحقيق التميز في التعليم الجامعي (غنيم وعبد الحميد ٢٠٠٨، ٤٩٥).

ويعتبر قطاع التعليم العالي أحد القطاعات الهادفة إلى تطوير المجتمعات البشرية وأدوات النهوض بها ذلك لما يحتله من مكانة في تهيئة وإعداد الأطر الفنية والعلمية لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة اضافة الى دوره في صناعة المعرفة والعلم ونشرها كما أن اعتماد نظم الجودة في التعليم الجامعي ما هو إلا استجابة لمتطلبات المجتمع وتحفيز الإبداع وإجراء البحوث العلمية لتحقيق التنمية المستدامة لخدمة المجتمع البشري (بو غليطه الهام، ٢٠١٧، ٢٤٢).

وتعد بعض العمليات الأكاديمية أهم ما يقوم لأجله التعليم العالي، وتفرض تلك العمليات، ممارسات وأنشطة خاصة تنهض بها المؤسسات المهنية والمهنيون العاملون فيها من أجل تحقيق أهداف معينة، مكتوبة أو مفهومة تحددها السلطات المسؤولة (علي، ٢٠١١، ٢٣٣).

وقد أشار بشر (٢٠٠٩، ١٩٤) إلى أن مؤسسات التعليم الجامعي في اليمن بأمس الحاجة إلى تحسين عملياتها الأكاديمية لمجابهة تحديات القرن ٢١ فما يزال التعليم الجامعي يواجه تحديات تهدد إمكانية وجوده ومنها عدم القدرة على المنافسة والبطء في الاستجابة لمطالب التغيير والتطوير والتنميط في النظم والمناهج والأساليب وتقادم تقنيات التعليم وعدم القدرة على مواكبة التقدم التقني والمعرفي.

ولكي يتم التحسين المستمر للعمليات أو بعضها ومنها عملية خدمة المجتمع والتغلب على معيقاتها ومواكبة عملية التنمية، فلابد من إدخال منهج حديث يساعد في التحسين والتطوير والجودة، ويعتبر منهج (six sigma) الأنسب والأفضل لتحسين تلك العملية الأكاديمية فهو يعمل على تقليل الهدر وينقص العيوب (٣,٤) لكل مليون فرصة، والذي أثبت قدرات في تحقيق عدد من التحسينات في كثير من القطاعات بماقيها مؤسسات التعليم العالي (عوض، ٢٠١٢، ١٥).

ومن هذا المنطلق حظي المنهج بالعديد من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية ومن الدراسات المحلية دراسة الصرابي (٢٠١٦)، ودراسة فيروز (٢٠١٦) حيث هدفا إلى بناء تصور مقترح لتطبيق مدخل الجودة الإحصائي Six Sigma لتطوير الأداء الإداري الجامعي في اليمن وفقًا لمنهجية (DMAIC)، ودراسة السماوي والصرابي (٢٠١٧) التي هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتطوير الأداء الإداري في مؤسسات التعليم العالي بالجمهورية اليمنية، ودراسة شميس (٢٠١٧) التي قدمت أنموذجا مقترحا لتحسين الجودة في كلية التربية بجامعة إب باستخدام منهجية Six Sigma، ومن الدراسات العربية دراسة سليمان (٢٠١٢) التي وضعت تصورًا مقترحًا قائمًا على مبادئ Six Sigma والإفادة منه لتطوير التعليم العالي المصري، ودراسة الشتري (٢٠١٠) التي أكدت ضرورة التعرف إلى متطلبات تطبيق Six Sigma لتحسين جودة الأداء بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالسعودية.

وهناك العديد من الدراسات الأجنبية التي ناقشت استخدام (Six Sigma) في التعليم العالي، منها دراسة (Li zhoe،٢٠١١) التي عملت على تقديم المفهوم والخلفية التطويرية Sigma (Six) التي تعتمد عليها العديد من المؤسسات لتحسين مستوى أدائها، وإرضاء المستفيدين وزيادة قدرتها التنافسية، وهناك العديد من الدراسات الأجنبية التي ناقشت استخدام Six Sigma) في التعليم العالي مثل دراسة (Deshpande٢٠٠٣،) التي أوضحت أهمية تبني مؤسسات التعليم العالي لمنهجية (Six Sigma) في تطوير أدائها، ودراسة (Jayaanta Rober٢٠٠٩،t) التي هدفت الى وضع أنموذج لتحسين الجودة والانتاجية في مؤسسات التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية واعتمدت Six Sigma كمدخل لتحسين جودة العمليات والبرامج التعليمية وزيادة الانتاجية لتلبية رغبات وتوقعات المستفيدين من التعليم العالي في أمريكا.

ولكن كل هذه الدارسات لم تحظ بدراسة حول بعض العمليات الأكاديمية ومنها عملية خدمة المجتمع التي تبرز كقوة محركة تترجم المعرفة إلى واقع ملموس يعزز من التنمية الاجتماعية ويحقق تأثيرا مباشرًا على الحياة اليومية للأفراد لذا فإن استثمار عملية خدمة المجتمع يثري العمليات الآخرى ويعمق من دوره في خدمة الوطن والمجتمع بأكمله.

ومن هنا تبرز أهمية البحث الحالي في كونه يهدف إلى تشخيص واقع عملية خدمة المجتمع بجامعة عدن وتحديد نسبة العيوب في كل مجالاتها، وكذلك تحديد مستوى(sigma) وفقًا للمستويات الستة العالمية لمنهج (six sigma).

مشكلة البحث:

يلاحظ كثيرًا من مخرجات التعليم العالي في اليمن لم تواكب احتياجات المجتمع وسوق العمل فكثير من خريجي تلك المؤسسات غير قادرين على الالتحاق بسوق العمل لانخفاض جودة الخدمة التعليمية التي تقدمها لهم تلك المؤسسات، مما أدى إلى عدم التوازن وتوسيع الفجوة بين تلك المخرجات واحتياجات سوق العمل ومتطلبات التنمية، ولمواجهة هذه التحديات مع غيرها لابد من تطوير التعليم العالي في اليمن من خلال تركيز خطط المؤسسات التعليمية على تحقيق التميز والجودة (محمد، ٢٠١٦، ١٩٥).

حيث إن افتقار التعليم الجامعي إلى عنصر الجذب والمنافسة في سوق العمل المحلي والدولي ربما جاء من ضعف جودة برامج وأنشطة الجامعات اليمنية وغياب مراعاة آراء مؤسسات سوق العمل المتعلقة بجودتها وضعف الروابط بينها وبين سوق العمل (العفيري، ٢٠١٠، ٨٥).

وبناء على النتائج العلمية السابقة يتضح أهمية تحسين أو تطوير بعض العمليات الأكاديمية ومنها عملية خدمة المجتمع في ضوء منهجية (six sigma) ولاسيما أن جامعة عدن قديمة وعريقة وتحتاج إلى الدخول سريعًا في المنافسة مع غيرها من الجامعات اليمنية وشعورا بأن تحسين عملية خدمة المجتمع في جامعة عدن ما زالت بحاجة إلى المزيد من الأبحاث والدراسات. وبناءً على ما سبق تتمثل مشكلة البحث في الإجابة على التساؤلات التالية:

١. ما واقع عملية خدمة المجتمع بجامعة عدن في ضوء منهجية six sigma ؟
٢. ما نسبة العيوب في كل مجال من مجالات عملية خدمة المجتمع بجامعة عدن وفقا لمنهج **Six Sigma** ؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى الآتي:

١. **تشخيص واقع خدمة المجتمع في جامعة عدن** من خلال تحليل البيانات والممارسات الحالية لتحديد الفجوات في الأداء.
٢. **تطبيق منهجية DMAIC التابعة لستة سيجما** في دراسة وتحليل المشكلات المرتبطة بفعالية وكفاءة خدمة المجتمع.
٣. **قياس مستوى رضا المستفيدين** من خدمات المجتمع الجامعية باستخدام أدوات القياس المناسبة.
٤. **تقييم مدى قابلية تطبيق منهجية ستة سيجما** في بيئة التعليم العالي باليمن، وخصوصًا في سياق جامعة عدن.

٥. **اقتراح إطار عملي للتطوير المستمر** يستند إلى مخرجات البحث، ويضمن استدامة عمليات التحسين في خدمة المجتمع.

أهمية البحث

تتمثل أهمية البحث الحالي في الآتي:

١. يستمد هذا البحث أهميته النظرية من الدور الذي تؤديه الجامعة، من خلال عملياتها الثلاث: (التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع).
٢. كما تكمن أهمية البحث من أهمية منهجية six sigma، التي تقدم إطارًا نظريًا وعمليًا في تحسين عملية خدمة المجتمع بجامعة عدن.
٣. يعد هذا البحث محاوله لإثراء الدراسات المحلية والعربية التي تحدثت عن هذا المجال، والتي يمكن من خلالها معرفة خطوات تحسين جامعة عدن في ضوء منهجية six sigma .
٤. هناك ندرة في البحوث العلمية المتعلقة بتحسين عملية خدمة المجتمع بجامعة عدن في ضوء منهجية six sigma، حيث تعد هذه الدراسة الأولى حسب علم الباحثين في هذا المجال.
٥. تسهم نتائج هذا البحث في توجيه نظر قيادات الجامعة نحو ضرورة استخدام منهجية six sigma في عملية خدمة المجتمع للجامعة، لما لها من أهمية في تحسين عملياتها والارتقاء بدورها.
٦. يكشف هذا البحث من خلال النتائج والتوصيات جملة من المؤشرات التي تحدد جوانب القوة والضعف في عملية خدمة المجتمع للجامعة وعن الواقع العملي لوظائف الجامعة والأخطاء التي تمارس في أثناء تنفيذها كمحاولة لسد الفجوة بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع.

حدود البحث

١) الحدود الموضوعية:

تتمثل الحدود الموضوعية في التعرف على واقع تحسين عملية خدمة المجتمع بجامعة عدن في ضوء منهجيه six sigma.

٢) الحدود البشرية:

تشمل القيادات الأكاديمية بجامعة عدن (عمداء الكليات – نوابهم – رؤساء الأقسام).

٣) الحدود المكانية:

تم تطبيق البحث الحالي في جامعة عدن.

٥) الحدود الزمنية:

تم تطبيق البحث الحالي في العام الجامعي (٢٠٢٤ -٢٠٢٥) م.

مصطلحات البحث

التحسين: هو الجهد المنظم الذي يُبذل لرفع مستوى جودة العمليات والأنشطة داخل المؤسسة بشكل مستمر، من أجل تحقيق رضا العملاء وزيادة الفعالية التنظيمية (محمود، ٢٠١٠، ٦٢).

خدمة المجتمع: هي خدمات تعليمية وتدريبية تقمها الجامعات للأفراد ولقطاعات مختلفة من المجتمع المحلي من غير طلابها من خلال تنظيم معين (إبراهيم، ٢٠١٧، ١٤١).

تحسين عملية خدمة المجتمع: "تحسين خدمة المجتمع هو عملية منهجية تهدف إلى رفع جودة وكفاءة البرامج والأنشطة التي تقدمها المؤسسات، من خلال التقييم المستمر، وتحليل الاحتياجات المجتمعية، وتطوير الخطط والمبادرات، بما يحقق رضا المجتمع ويعزز دور المؤسسة في التنمية المستدامة (رضا، ٢٠١١، ٦)

(ستة سيجما (SIX SIGMA:): هي منهجية إدارية حديثة تعتمد على التحليل الإحصائي والبيانات الدقيقة لتحسين جودة العمليات وتقليل التباين والأخطاء، بهدف تحقيق أداء مثالي يصل إلى ٣,٤ عيوب فقط لكل مليون فرصة. تُستخدم هذه المنهجية في مختلف القطاعات لتطوير العمليات وزيادة رضا العملاء (السرجاني، ٢٠٢٢، ٧٥).

المصطلحات الاجرائية

التحسين: هو التغيير الإيجابي المأمول احداثه لترقية خدمة المجتمع في جامعة عدن باستخدام اسلوب ستة سيجا.

عملية خدمة المجتمع: مجموعة من الأنشطة والإجراءات الأكاديمية التي تقدمها جامعة عدن وتهدف الى تحقيق اهداف الجامعة وتتمثل بالبرامج الدراسية، والتدريبية، والورش، والمؤتمرات، والندوات، والاستشارات، وغيرها من الخدمات التي تقدمها الجامعة إلى المجتمع المحلي.

تحسين عملية خدمة المجتمع: الجهود المنهجية والمبذولة لتطوير جودة وفعالية المبادرات التي تقدمها الجامعة للمجتمع وذلك من خلال تطبيق أساليب تنظيمية وتطويرية تقلل عيوب مجالاتها وترفع كفاءة أنشطتها باستمرار بناءً على احتياجات المجتمع.

ستة سيجا (SIX SIGMA) : بأنه: أسلوب ومنهج إداري حديث يعمل من خلال مجموعة من الأدوات الإحصائية بتشخيص أداء مجالات عملية خدمة

المجتمع لجامعة عدن ومدى انحرافها عن الأداء المفترض ومن ثم معالجة ذلك الانحراف وتحسينه بواسطة تطبيق DMAIC.

الخلفية النظرية

مفهوم:(six sigma)

حظي منهج (six sigma) باهتمام الباحثين الأكاديميين والإداريين لكونه من المفاهيم الإدارية الحديثة في المجالات الصناعية والخدمية فتعددت في ذلك آراؤهم وتعريفاتها وذلك تبعا لخلفياتهم العلمية وخبراتهم الإدارية ويمكن إيجاز بعضها على أنه الآتي:

- عملية أو إستراتيجية تمكن المنشأة من التحسن بصورة كبيرة فيما يختص بعملياتها الأساسية وهيكلتها، وذلك من خلال تصميم ومراقبة أنشطة الأعمال اليومية، بحيث يتم تقليل الفاقد واستهلاك المصادر، وفي نفس الوقت نفسه تلبية احتياجات العميل وتحقيق القناعة لديه (أبو النصر، ٢٠٠٩، ١٧٥).
- منهجية منظمة لتحسين وتطوير العمليات الإدارية بطريقة شاملة تجمع بين الإدارة والضبط الإحصائي للجودة وما بين التركيز على المستفيد وهذا ما يزيد من فاعلية المؤسسة وكفاءتها في الوصول إلى خدمة خالية من العيوب تقريبًا لتلبية رغبات المستفيدين وتجاوز توقعاتهم، وتحقيق رضاهم (الحوامدة والشرمان،٢٠١٨، ٧٠٠).

مبادئ (Six sigma):

تمتاز سيجما ستة (Six sigma) بمجموعة من المبادئ الأساسية القادرة على تزويد القادة بالأدوات والمنهجيات الإحصائية لتحسين وتطوير أنشطة العلميات المختلفة، والوصول بالمنتج إلى أعلى مستوى من الجودة، وقد أشار العديد من الباحثين إلى هذه المبادئ كما يلي:(Paned، ٢٠٠٢، ١٤-١٦):

المبدأ الأول: التركيز على العميل:

يبدأ النجاح في أي مؤسسة عندما يكون تركيزها المباشر بالدرجة الأساسية على العميل، لأنه محور العملية وأساسها، ولذلك (Six sigma) تسعى إلى التركيز الدائم على احتياجات العميل وتوقعاته، فهي تحسن من العمليات بشكل مستمر وتحسن من أساليب الإنتاج باستمرار، وذلك لمحاولة كسب ثقة العميل وتحقيق الشعور بالرضا لديه.

المبدأ الثاني: الاعتماد على المعلومات والبيانات والحقائق:

تعتبر المعرفة من الأشياء الأساسية التي تركز عليها منهجية سيجما سنة (Six sigma) في حل المشكلات، لأنه لا يمكن البتة إصلاح العيوب وتلافي

الأخطاء إلا وفق معايير وأسس صحيحة مبنية على معلومات وبيانات صحيحة يساهم فيها كل أفراد المؤسسة في حل المشكلات من خلال إبداء الآراء، ووضع المقترحات والحلول التي تساهم في تحسين أداء المؤسسة ويزيد من كفاءة مخرجاتها.

المبدأ الثالث: التركيز على العمليات:

تركز (Six sigma) على إتقان العملية أثناء تصميمها لأنها الأداة الرئيسة في جودة المنتج أو رداءته والتي تسعى من خلالها مؤسسات التعليم العالي إلى النجاح، فهي تركز على تحسين العمليات باستمرار وذلك لكسب رضا العميل وهو ما يساعد التعليم العالي على تحقيق النجاح المستمر.

المبدأ الرابع: الإدارة الفعالة:

تعتمد (Six sigma) على عنصر الإدارة الفاعل لأنه يمثل الدينامو المحركة لجميع الإجراءات والخطوات التي تسهم في تسريع وتيرة العمل وتحافظ على اتزانه، واستقراره، ونموه، وفاعلية الإدارة مبني على التخطيط للمستقبل والوقاية من المشكلات قبل وقوعها، وتتميز قراراتها بالكفاءة والفاعلية وتشق طريقها نحو الإبداع بقيادة ديناميكية وأكثر فاعلية.

المبدأ الخامس: التعاون غير المحدود:

يعد مصطلح التعاون اللامحدود أحد مصطلحات النجاح في العمل لدى جاك وليش المدير التنفيذي لشركة جنرال إلكتريك، فهذا المبدأ يدعو إلى إزالة الحواجز الإدارية والنفسية بين العاملين بالمنظمة وذلك من خلال تشجيع وتوسيع فرص التعاون بين المجموعات الداخلية في المنظمة بدلا من روح المنافسة بينهم في جميع المستويات الإدارية.

المبدأ السادس: التحسين المستمر:

التحسين المستمر عملية مستمرة تهدف إلى تحقيق التميز الدائم في الأداء، من خلال إشراك العاملين في تصميم وتنفيذ العمليات وتقويمها.

أهداف Six sigma:

أكد الحسن (٢٠١٦، ٥٨٠) إلى أن أهداف منهجية (Six sigma) في التعليم نوردها في الآتي:

- زيادة كفاءة العملية التعليمية فيما يتعلق بشؤون الطلبة والمناهج.
- تحقيق مكاسب ملحوظة فيما يتعلق بتطوير المعايير الأساسية للجودة.
- زيادة معدل رضا الطلبة والمجتمع.

- تقليل الفترة الزمنية المستغرقة في إنجاز الأعمال المدرسية.
- تقليل العيوب في كل إجراء تقوم به الإدارة المدرسية.

أهمية ستة سيجما(Six sigma)

تبرز أهمية ستة سيجما من خلال تطبيقها في التعليم الجامعي كما يأتي: (ANTONY ،٢٧،٢٠٠٢) & (الجندي، ٢٠٠٥، ١٠٢):

١. تغيير ثقافة المنظمة باتجاه إيجابي من حيث ضرورة أداء العمل الصحيح من المرة الأولى.
٢. التحسينات الجوهرية التي يحدثها هذا المنتج في العمليات والتخلص من الأنشطة التي لا تضيف قيمة جوهرية.
٣. رفع مستوى رضا العملاء وزيادة ولائهم للمنظمة.
٤. زيادة الوعي والإدراك بطرق حل المشكلات وطرق استخدام الأدوات والتقنيات ما يؤدي إلى زيادة رضا العاملين وتحسين العمل الجماعي على مستوى المؤسسة ككل.
٥. زيادة كفاءات القرارات الإدارية المختلفة نتيجة الاعتماد على البيانات والحقائق بدلا من الافتراضات والتوقعات.
٦. تطبيق هذا المنتج يؤدي إلى رفع مستوى الإنتاجية مما ينعكس على أرباح أكثر أو جودة أعلى في الخدمات المقدمة، حيث يتمثل دور ستة سيجما في تخفيض تكاليف الجودة، حيث إن زيادة مستوى (Six sigma) يؤدي إلى تحسين الخدمة المقدمة بأقل تكلفة وأعلى جودة في العمليات الأكاديمية المخرجات التعليمية.

فوائد ومميزات استخدام Six sigma

أشار (ANTORY) إلى عدة فوائد لاستخدام هذا المدخل ومنها: (ANTONY ،١٠٠٨:٢٠٠٥)

١. تحسين المؤسسة ككل عن طريق تطوير فرق العمل.
٢. تغيير الثقافة التنظيمية من نمط مكافحة الأخطاء إلى نمط منع الأخطاء.
٣. زيادة الروح المعنوية للموظفين.
٤. إلغاء الخطوات التي تعتبر غير ضرورية في العمليات.
٥. خفض تكلفة النوعية الرديئة.
٦. إرضاء العاملين بنشر الوعي المتزايد للأدوات واستخدام التقنيات في حل المشاكل.
٧. الاعتماد على البيانات والحقائق لقرارات الإدارة الفعالة بدلًا من الآراء الشخصية أو الافتراضات.

خطوات تطبيق منهج ستة سيجما

عند اتخاذ قرار بتطبيق منهجية ستة سيجما كإستراتيجية لتحسين الأداء والجودة داخل المؤسسة، يجب اتباع خطوات واضحة ومنهجية لضمان نجاح التطبيق. ومن أبرز هذه الخطوات ما يلي HELENE،2005،(2) (جاد الرب، ٢٠١٠، ١٢٠-١٢١):

١. دعم وتبني الإدارة العليا

يُعد دعم الإدارة العليا خطوة أساسية ومحورية، إذ لا يمكن لأي مشروع أن ينجح دون اقتناع القيادة العليا بأهمية وفوائد تطبيق ستة سيجما. يجب أن تُظهر الإدارة التزامًا حقيقيًا، من خلال توفير الإمكانيات المطلوبة والتصدي لأي عقبات قد تعيق التنفيذ. هذا الالتزام يعزز من ثقة الموظفين ويشجعهم على التعاون.

٢. اختيار المشروع المناسب

تقوم الإدارة باختيار مشروع ستة سيجما بناءً على معايير محددة، كأن يكون المشروع قابلًا للتنفيذ ويحقق قيمة مضافة حقيقية للعملاء وللمنظمة. يتم النظر في مدى تأثير المشروع وجدواه العملية ضمن الموارد المتاحة.

٣. تحديد النقاط الحرجة للجودة(CTQ)

في هذه المرحلة، تُحدد العناصر الجوهرية داخل العمليات المختارة التي تؤثر بشكل مباشر على رضا العملاء. ويتم التركيز على المتغيرات الأساسية القابلة للقياس والتي تسهم في تحسين الجودة وتحقيق توقعات العملاء.

٤. تشكيل فريق العمل

يُختار الفريق بعناية من أصحاب الخبرات والكفاءات من مختلف الأقسام والمستويات الوظيفية. يتكوّن الفريق من أعضاء يتمتعون بروح العمل الجماعي والحماس والرؤية الواسعة، وهو ما يسهم في إنجاح المبادرة وتحقيق الأهداف المرجوة.

٥. إنشاء البنية التحتية الداعمة

يتطلب التطبيق الناجح توفر بنية تحتية تقنية وتنظيمية تشمل أنظمة القياس والرصد، أدوات الرقابة الإحصائية، إدارة المعرفة، وقواعد البيانات الإدارية. هذه البنية تسهم في تقديم البيانات الدقيقة اللازمة لاتخاذ القرارات.

٦. وضع ميثاق المشروع

يتضمن هذا الميثاق تعريفًا بوضع المؤسسة الحالي، وتحليلًا للمشكلة، وتحديد الفرص المتاحة والأهداف المرجوة، مع تحديد القيود والأدوار وخطة العمل المتوقعة. كما يُحدد فيه الجدول الزمني ومراحل المشروع والنتائج المنتظرة.

٧. تدريب الفريق

التدريب عنصر حيوي في نجاح أي مشروع ستة سيجما، ويشمل تعريف الفريق بمنهجية DMAIC وأدواتها المختلفة. تقوم الإدارة العليا بالإشراف على التدريب لضمان التأهيل المناسب لجميع الأعضاء

٨. بناء فريق ستة سيجما بأدواره المختلفة

يتضمن الفريق مجموعة من المسميات والأدوار الوظيفية المحددة منها (عبد الجليل، ٢٠١٠، ٢٣١):

الراعي أو البطل (CHAMPION): المسؤول عن قيادة الفريق وضمان توافق المشروع مع أهداف المنظمة، وتوفير الموارد والمراجعة المستمرة.

- **الحزام الأسود الرئيسي (MASTER BLACK BELT):** خبير تقني يمتلك معرفة واسعة بالإحصاء ويعمل كمرشد للأحزمة السوداء.
- **الحزام الأسود (BLACK BELT):** فرد مكرس للعمل على مشاريع الجودة بشكل كامل، ويقود فريقه لتحقيق نتائج ملموسة.
- **الحزام الأخضر (GREEN BELT):** موظف يشارك في المشاريع جزئيًا مع أداء مهامه الآخرى.
- **الحزام الأبيض (WHITE BELT):** مشاركون بمستوى أساسي يساهمون في متابعة العمليات اليومية وتحسينها.

٩. تطبيق منهجيةDMAIC

يتم تنفيذ مشروع ستة سيجما باستخدام الخطوات الخمسة التالية:

- **التعريف (DEFINE):** تحديد المشكلة والأهداف.
- **القياس (MEASURE):** جمع البيانات وتحليل الأداء الحالي.
- **التحليل (ANALYZE):** فهم أسباب العيوب أو المشكلات.
- **التحسين (IMPROVE):** تطوير وتنفيذ الحلول.
- **التحكم (CONTROL):** مراقبة النتائج وضمان استدامتها.

١٠. المراجعة الشهرية

تُخصص الإدارة العليا يومًا ثابتًا شهريًا لمتابعة مدى تقدم المشروع، ومراجعة ما تم تحقيقه مقابل الأهداف، وتحديد ما إذا كانت هناك حاجة إلى تصحيحات.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

١١. تقييم النتائج

تُقيم المؤسسة أداء ستة سيجما من خلال مراجعة الأثر على العملاء ومقارنة النتائج بالمؤسسات الرائدة في المجال. وفي حال وجود فجوات، يتم تعديل الخطط بما يعزز التحسين المستمر.

١٢. استمرارية العمل بعد انتهاء المشروع

عقب انتهاء المشروع، يعود أعضاء الفريق إلى وظائفهم أو يُكلفون بمشروعات أخرى. لكن نظرًا لخبرتهم ودورهم، فإنهم يسهمون في دعم استمرارية الحل وضمان فعاليته في الواقع العملي.

أهم التحديات في تطبيق منهجية Six sigma :

هناك العديد من التحديات التي تواجه تطبيق المنهجية ولقد تم تحديد العديد من الأمور البحثية في هذا البحث التي قد تؤدي إلى رؤى مثمرة ومعرفة كيفية تطبيق المنهجية وعلاقتها بالمفاهيم الآخرى يمكن عرضها كما يأتي:

١. ضعف الاتصال بين الأقسام بالمؤسسة: ونتيجة لذلك يصعب على العاملين بالمؤسسة المشاركة في تطبيق منهجية Six sigma وكذلك ضعف التدريب علي راس العمل ووجود القيادة الحقيقية والفعالة. (جودة، ٢٠١٢، ٢٩٤).
٢. ضعف التمويل: فعدم تخصيص الموارد المالية الكافة لتطبيق المنهجية يعتبر من اهم المعوقات حيث لابد من الاستعانة بالخبراء وانعقاد الدورات التدريبية لتدريب العاملين داخل وخارج العمل على تطبيق المنهجية كل ذلك يحتاج دعم مالي كبير. (الحاج، تمام، ٢٠١٢، ٢٢).
٣. التوزيع الخاطئ في تخصيص الموارد: إن من اهم المعوقات التي تقع فيها إدارة المؤسسات هو التويع الغير عادل لموارد المؤسسة ففي بعض المؤسسات تهتم بالجانب التسويقي عن الجانب الإنتاجي وأيضا يتم الاهتمام بالجانب التكنولوجي ويهمل الجانب التدريبي على تلك التقنيات الحديثة، (عبد الله، عادل، ٢٠١٢، ٢٢).
٤. عدم توفر البيانات المعلومات.
٥. ضعف النظام الرقابي.
٦. ضعف النظام التقني المستخدم.
٧. ضعف نظام تقييم الأداء.
٨. عدم وجود نظام لقياس رضاء العملاء.
٩. ضعف التخطيط وعدم الربط بين الخطط لتطبيق المنهجية: حيث يقع علي عاتق إدارة التخطيط لجانب الأكبر في إنجاح أو فشل تطبيق المنهجية فيوجد تعارض بين أهداف الخطة الإستراتيجية للمؤسسة والخطط التشغيلية (أسعد، ومريم، ٢٠١٢، ٢٥).

ومن هنا يمكن القول إن العمل على تحقيق تحسين جميع مجالات عملية خدمة المجتمع في الجامعة يتطلب العمل الجاد والمسؤول من قبل قيادة الجامعة وجميع منتسبيها على مواجهة هذه المعوقات أو الحد منها على أقل تقدير.

١- دراسة سليمان (٢٠١٢) بعنوان" إمكانية الإفادة منsix sigma في تطوير الجامعات المصرية".

هدفت الدراسة إلى تحديد متطلبات تحقيق مبادئ وخطوات ستة سيجما، ووضع تصور مقترح الإمكانية الإفادة من سنة سيجما في تطوير التعليم العالي المصري، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال استخدام الاستبانة، وتم معالجة البيانات من خلال برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية.

وكانت نتائج الدراسة كالتالي: جاءت جميع المفردات التي تم تحديدها كمتطلبات لتحقيق مبادئ سنة سيجما بمتوسط وزن نسبي تراوح بين (١،٧١) (١،٨٦) وبمستوى متوسط، مما يعني قبول تلك المفردات كمتطلبات لتحقيق المبادئ الخاصة بستة سيجما في التعليم العالي، كما أن إمكانية تطبيق المتطلبات في مؤسسات التعليم العالي بمصر بمتوسط وزن نسبي تراوح بين (٢) و (٢،٥٧) وبمستوى تراوح بين متوسط وعال، وهذا يعني أن هذه المتطلبات يمكن الاستفادة منها في تطور مؤسسات التعليم العالي، وحددت الدراسة خطوات تطبيق ستة سيجما في التحديد والقياس والتحليل والتحسين والرقابة.

٢- دراسة دودين، مساعدة (٢٠١٣) بعنوان: "مدى تطبيق مفاهيم SIX SIGMA في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في الأردن".

هدفت الدراسة إلى معرفة تطبيق مفاهيم six sigma في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، والى توضيح أهمية تطبيقها في التحسين المستمر للخدمات والعمليات التعليمية في هذه الجامعات، والتعرف إلى المعوقات التي تحول لدى الجامعات المذكورة دون تطبيق مفاهيم six sigma، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وقد اشتمل مجتمع الدراسة جميع الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وتم استخدام عينة عشوائية طبقية.

توصلت نتائج الدراسة إلى:

- حداثة تطبيق مفاهيم six sigma في الجامعات.
- لا يوجد نموذج واضح يمكن تبنيه من قبل الجامعات لتطوير الأداء الإداري.
- ضعف الكوادر البشرية المؤهلة.
- ضعف الموارد المالية اللازمة لتطبيق هذه المفاهيم.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

٣- دراسة بو غليظة (٢٠١٧) بعنوان "تطبيق معايير SIX SIGMA في تحسين جودة التعليم العالي" دراسة حالة على كلية العلوم الاقتصادية بجامعة سكسيدة".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إمكانية تطبيق معايير six sigma لتحسين جودة التعليم العالي دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير بجامعة سكيكدة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، وقد بلغ أفراد العينة (٣٥) عضو هيئة التدريس، وقامت الباحثة بتصميم استبانة كوسيلة لجمع البيانات.

أشارت النتائج إلى أنه يمكن تطبيق معايير six sigma والمتمثلة في دعم الإدارة العليا، والتحسين المستمر، والتغذية العكسية، والموارد البشرية، وأوصت الدراسة بإقامة دورات تأهيلية لأعضاء هيئة التدريس لتوعيتهم بأهمية SIX SIGMA.

٤- دراسة السماوي (٢٠١٨) بعنوان:" تصور مقترح لآليات تطبيق منهج ستة سيجما لتحسين جودة الأداء الإداري في مؤسسات التعليم العالي بالجمهورية اليمنية"

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لآليات تطبيق منهج ستة سيجما لتحسين جودة الأداء الإداري في مؤسسات التعليم العالي بالجمهورية اليمنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بنوعية التطويري، والمسحي، وكانت عينة الدارسة (١١) خبيرا والاستبانة كأداة للدراسة وخلصت إلى النتائج الاتية: حصلت آليات تطبيق مرحلة التعرف (وتحديد المشكلة) على متوسط اتفاق الخبراء بلغ (٢،٩٠) بنسبة مئوية بلغت (٩٦،٦٦٪) وبدلالة لفظية عالية، كما حصلت أليات تطبيق مرحلة التخليل على متوسط اتفاق للخبراء بلغ (٢,٩٠) بنسبة بلغت (٩٦،٦٦٪) بدلالة لفظية عالية، وحصلت أليات تطبيق مرحلة التحسين على متوسط اتفاق للخبراء بلغ (٣) بنسبة مئوية بلغت (١٠٠٪) وبدلالة لفظية عالية، وحصلت أليات تطبيق مرحلة المراقبة على متوسط اتفاق الخبراء بلغ (٣) بنسبة مئوية عالية بلغت (١٠٠٪)، بنسبة مئوية بلغت (١٠٠٪) وبدلالة لفظية عالية.

وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق مقترح لآليات تطبيق منهج سنة سيجما لتحسين جودة الأداء الإداري في مؤسسات التعليم العالي بالجمهورية اليمنية.

٥- دراسة السماوي (٢٠١٨) بعنوان:" واقع جودة العمليات الإدارية بجامعة صنعاء وفقًا لمنهج (SIX SIGMA)".

هدفت الدراسة إلى تشخيص واقع جودة العمليات الإدارية بجامعة صنعاء وفقًا لمنهج (SIX SIGMA)، وذلك من خلال التعرف على واقع العمليات

الإدارية (التخطيط - التنظيم - التوجيه - الرقابة) بجامعة صنعاء، ونسبة العيوب في هذه العمليات.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي المسحي، كما استخدم أداة الاستبانة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث والتي تكونت من(٤٨) فقرة توزعت على العمليات الإدارية الأربعة، وأيضا استخدما معادلات (SIX SIGMA)، حيث تم تطبيق الأداة على عينة تم اختيارها بالطريقة القصدية تكونت من القيادات الإدارية الآتية مديري العموم، ومديري الإدارات، ورؤساء الأقسام (ممن لديهم خبرة وكفاءة ومشهود لهم في مجال العمل الإداري، بلغ عددهم (٧٢) فردا، وفي ضوء ذلك توصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها الآتي : أن العمليات الإدارية بجامعة صنعاء قد حظيت بدرجة تحقق(قليلة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٢,٤٥).

٦- دراسة الضبياني وأخرين (٢٠١٨) بعنوان " دور جامعة ذمار في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور جامعة ذمار في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي، حيث تمثل مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة نمار والبالغ عددهم (٣٠٩) عضوا، وباستخدام العينة العشوائية ثم اختيار (١٠٣) عضوا كعينة تمثل (٣٠%) من أصل مجتمع الدراسة، وصمم الباحثون استبانة لجمع المعلومات وتكونت من (٤٠) فقرة.

وبعد تحليل البيانات، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن دور جامعة ذمار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة(ضعيفة)، وجاء في المرتبة الأولى مجال (التدريب والتعليم المستمر)، بينما جاء في المرتبة الأخيرة مجال (تقديم الاستشارات)، وفي ضوء ذلك قدم الباحثون جملة من التوصيات الهادفة لتفعيل دور جامعة نمار في خدمة المجتمع.

٧- دراسة جلال، وحمودي (٢٠١٩) بعنوان: "ستة سيجما ودورها في تحقيق جودة الخدمة التعليمية: دراسة حالة: بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور تطبيق معايير سنة سيجما في تحسين جودة الخدمات التعليمية بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بولصوف -ميلة-، استخدمت الدراسة أداة "الاستبانة" على (١٦٥) أستاذ وعمال إداريين بالمركز الجامعي ميلة المعنية بالدراسة، وتم اختيارهم بشكل عشوائي، حيث تمت معالجتها عن طريق برنامج SPSS باستخدام معامل الارتباط، كما اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق الأهداف المسطرة.

خلصت الدراسة إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية بين تطبيق معايير سنة سيجما وتحسين جودة الخدمات التعليمية، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين معايير سنة سيجما وتحقيق جودة الخدمات التعليمية.

وتوصي الدراسة بضرورة أن تتبنى المؤسسة التعليمية معايير سنة سيجما لما لها من دور كبير في تحسين جودة الخدمات التعليمية.

٨- دراسة الكميم وعرشان (٢٠٢٠) بعنوان" تصور مقترح لتفعيل وظائف الجامعات اليمنية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة".

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتفعيل وظائف الجامعات اليمنية في ضوء التنمية المستدامة من خلال التعرف واقع الوظائف الرئيسة للجامعة في اليمن، والمتطلبات والأليات لتفعيل الوظائف الرئيسة للجامعة في ضوء أبعاد التنمية المستدامة، لتحقيق هذه الأهداف، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى عدة استنتاجات أبرزها: تعزيز التنمية المستدامة يتم من خلال قيام الجامعات اليمنية بالأدوار والوظائف المنوطة بها.

٩- دراسة منصور (٢٠٢٠) بعنوان: "درجة توافر متطلبات تطبيق ستة سيجما في جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"

هدفت الدراسة التعرف على درجة توافر متطلبات تطبيق ستة سيجما في جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت أداة الدراسة من (٤٢) فقرة موزعة على خمسة مجالات طبقت على عينة مكونة من (٢٢٥)عضو هيئة تدريس، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر متطلبات تطبيق سنة سيجما في جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة تقدير متوسطة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ - A) تعزى إلى أثر الجنس والرتبة الأكاديمية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى إلى أثر الكلية وجاءت الفروق لصالح الكليات الإنسانية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ - A) تعزى إلى أثر الخبرة بين أكثر من (١٠) سنوات، وأقل من (٥) سنوات، وجاءت الفروق لصالح أكثر من (١٠) سنوات.

الدراسات الأجنبية:

١- دراسة (Svensson،٢٠١٥ وآخرون) بعنوان: A Lean Six Sigma Program in Higher” Education ،International Journal of Quality & Reliability Management ،”.

هدفت الدراسة إلى الإسهام في نشر المعرفة العلمية المتعلقة بتطبيقات ستة سيجما في مؤسسات التعليم العالي من خلال عرض وتحليل تجربة جامعة الملك عبد الله للعلوم والتكنولوجيا بالمملكة العربية السعودية، والتي تبنت برنامجًا كبيرًا لتطبيق اللين ستة سجما بها.

وأوضحت الدراسة أن الجامعة بينت تطبيق اللين ستة سيجما منذ عدة سنوات، وتم ذلك من خلال قسم تكنولوجيا المعلومات برعاية كبير موظفي الاستعلامات مسؤول رئيسي عن البرنامج، وكانت بداية البرنامج في شهر يونيو من عام ٢٠١١م، فبدأت محاضرات التوعية لعدد (٣٥) عضوًا من هيئة التدريس بالجامعة والتي يبلغ عدد هيئة التدريس فيها ما يقرب من (٢٠٠٠) عضو هيئة تدريس وبدأت الجامعة في تدريب حملة الأحزمة في أكتوبر ٢٠١١م وانتهت في سبتمبر ٢٠١٢ بتدريب (٢٠٠) حزام أصفر و(٢٣) حزام أخضر و(٧) أحزمة سود، وتم منح تلك الشهادات للمتدربين بواسطة حزام أسود رئيس بناء على نجاحهم في إتمام مشروعي تحسين والحصول على شهادات خارجية وعدة اعتبارات أخرى، وقد بدأ العمل على مشروعات أولية لتطوير خبرات المتدربين، ثم بدأ العمل على المشروعات الأكثر تعقيدًا مثل تنظيم عملية استقدام الطلاب الأجانب للدراسة في الجامعة، وتحرير الفواتير والتجهيزات اللوجستية للخريجين، واستقدام أعضاء هيئة تدريس جدد وغيرها من المشروعات بالجامعة.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج: أن تطبيق ستة سيجما بالجامعة جعل عملياتها أكثر كفاءة في العديد من الجوانب كما أوجد دورة تحسين مستمر للعمليات، حيث يؤدي إكمال ونجاح مشروعات التحسين إلى إطلاق مشروعات تحسين جديدة والتي تسهم بدورها في تدريب حملة الأحزمة وتحسين جودة الأداء بالجامعة.

وأوصت الدراسة بضرورة التحسين المستمر مشروعات الجودة لتحسين جودة الأداء في الجامعة.

٢- دراسة فيجايا (Vijaya، 2016) بعنوان: Lean Six Sigma in higher education" institutions of Quality and Service Sciences" ، International Journal "

هدفت الدراسة إلى توضيح كيفية تطبيق سيجما ستة في مؤسسات التعليم العالي من خلال دراسة حالة المكتبة المركزية بأحد جامعات الهند، ثم استخدام الاستبانة، وطبقت على مجموعة من الموظفين لتوضيح كيفية الإفادة من سنة سيجما لتحسين عملية المكتبة، استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسة الحالة، والمنهج المقارن بين الشركات موقد توصلت نتائج الدراسة إلى تحديد السمات الرئيسة لنظام التعليم العالي التي تحتاج إلى الفهم الجيد للوصول إلى التميز في الجودة، وتحديد أهم مؤشرات الأداة الرئيسة لهذا لأسلوب في التعليم العالي، كما

حددت أهم فوائد تطبيقه في مؤسسات التعليم العالي، وتطوير تفرد نظام التعليم العالي لتشخيص التميز في جودة الأداء، ومقارنته مع الشركات التحويلية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض للدراسات المحلية والعربية والأجنبية المتعلقة بالبحث الحالي، لاحظ اجماع الدراسات السابقة بشكل عام على أهمية منهج ستة سيجما وتطبيقه في مؤسسات التعليم العالي وادارتها لتحسين الأداء، وأنه منهج إداري لتطوير العمليات الأكاديمية بما يحقق رضا المستفيد وإن غلب على بعض تلك الدراسات الاهتمام بالجانب النظري، وقد تناولت معظم تلك الدراسات واقع أداء مؤسسات التعليم العالي في ضوء منهج ستة سيجما، وتباينت نتائج تلك الدراسات في عرضها للواقع، والذي اتفقت بعضها مع نتائج البحث الحالي والبعض الآخر اختلفت نتيجة لاختلافات وضع تلك الجامعات المادية والبشرية مع جامعة عدن.

منهج البحث:

في ضوء أهداف البحث وطبيعته استخدم المنهج الوصفي المسحي بهدف جمع البيانات التفصيلية عن الوضع الحالي بغرض تحليل وتفسير هذه البيانات ودراسة خصائص الظواهر ووصف طبيعتها بهدف حل المشاكل في الواقع أو التعرف على حقيقة تلك المشاكل.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام في جامعة عدن والبالغ عددهم (١٧٩) فردًا، موزعين إلى (١٧) عميدًا، و(٥٩) نائب عميد، و(١٠٣) رئيس قسم، في (١٧) كلية في جامعة عدن، والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث وفقًا للإحصائيات:

جدول (١) توزيع أفراد المجتمع وفقا للوظائف الإدارية التي يشغلها في جامعة عدن للعام (٢٠٢٢-٢٠٢٣)

المسمى الوظيفي	ذكور	إناث	الاجمالي
عميد	١٦	١	١٧
نائب عميد	٥٢	٧	٥٩
رئيس قسم	٧٦	٢٧	١٠٣
			١٧٩

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

عينة البحث:

لتحقيق هدف البحث ومعرفة واقع تحسين عملية خدمة المجتمع وتحديد نسبة العيوب في كل مجال من مجالات عملية خدمة المجتمع تم استخدام عينة بطريقة عشوائية حيث تم اختيار (٨٩) فردا يتوزعون على الوظائف الإدارية (عميد- نائب عميد - رئيس قسم) كما موضح في الجدول الآتي:

جدول (٢) توزيع عينة البحث وفقا للوظائف التي يشغلونها بجامعة عدن

الوظيفة	العدد	النسبة من العينة
عميد كلية	٥	٥,٦٪
نائب عميد	١٩	٢١,٣٪
رئيس قسم	٦٥	٧٣٪
المجموع	٨٩	١٠٠٪

أدوات البحث:

نظرا لطبيعة أهداف البحث الحالي تم الاعتماد على استبانة مغلقة بهدف تشخيص واقع عملية خدمة المجتمع بجامعة عدن، وقد تكونت الأداة بصورتها الأولية من (٣٣) فقره موزعه على أربعة مجالات هي: (المجال الأول: البحوث التطبيقية- المجال الثاني التوعية والخدمة العامة- المجال الثالث تقديم الاستشارات – المجال الرابع التدريب والتعليم المستمر).

صدق الأداة

للتأكد من أن أداة البحث كونها تقيس ما اعدت لقياسه تم اتباع أسلوب الصدق الظاهري وذلك بعرض الأداة على مجموعة من الأساتذة المحكمين البالغ عددهم (٢٢) محكما من أعضاء هيئة التدريس في التربية في جامعات مختلفة.

وفي ضوء آراء الخبراء المحكمين تم الاخذ بالتعديلات اللازمة والتي تمثلت بحذف فقرة في المجال الاول وفقرة من المجال الثاني واضافة فقرة في المجال الثالث وبذلك أصبحت الأداة بصورتها النهائية تتمثل (٣٢) فقرة موزعة على أربع مجالات لعملية خدمة المجتمع: المجال الأول (٩)، المجال الثاني (٧)، المجال الثالث (٧)، المجال الرابع (٩).

ثبات الأداة:

لحساب ثبات أداة البحث استخدمت طريقة معامل الثبات ألفا كرو نباخ على النحو الآتي:

جدول (٣) قيم معاملات الثبات لمجالات أداة تشخيص واقع عملية خدمة المجتمع بجامعة عدن باستخدام ألفا كرو نباخ

م	المجالات	عدد الفقرات	معامل ألفا كرو نباخ
١	المجال الأول: البحوث التطبيقية	٩	٠,٩١
٢	المجال الثاني: التوعية والخدمة العامة	٧	٠,٩٠
٣	المجال الثالث: تقديم الاستشارات	٧	٠,٨٣
٤	المجال الرابع: التدريب والتعليم المستمر	٩	٠,٩١
ـــ	الاستبانة عمومًا	٣٢	٠,٨٩

يشير الجدول (٣)، إلى أن جميع معاملات الثبات لجميع المجالات كانت جيدة ومقبولة إحصائيًا وكذلك الأداة عمومًا، حيث بلغ ثبات الأداة ككل (٠,٨٩)، بينما تراوحت معاملات ثبات المجالات بين (٠,٩١ – ٠,٨٣)، ومما سبق يتضح أن أداة الدراسة تتمتع بثبات جيد، الأمر الذي يؤكد إمكانية تطبيقها على عينة الدراسة، والحصول على نتائج واقعية.

معالجة البيانات الإحصائية:

بعد تطبيق الأداة على أفراد عينة البحث وجمعها تم معالجتها احصائيًا وفقا للخطوات الآتية:

- ترميز البيانات وإدخالها في الحاسب الآلي ومعالجتها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وبرنامج (minitab).
- إعطاء إجابة كل بديل من بدائل سلم ليكرت الثلاثي قيمة رقمية كما يوضح ذلك الجدول (٤):

جدول (٤) بدائل الاستجابة

م	البديل	القيمة
١	عالية	١
٢	متوسطة	٢
٣	منخفضة	٣

- استخدام خرائط المتوسطات الحسابية لمعرفة نتائج تشخيص واقع عملية خدمة المجتمع جامعة عدن في ضوء منهج (Six sigma).
- ثم تحديد النقاط الحرجة في عملية خدمة المجتمع وتحديد أدوات القياس المناسب لعملية خدمة المجتمع ولتحقيق ذلك أعد جدول (٤) لتحديد نسبه العيوب في واقع عمليه خدمه المجتمع بجامعه عدن في ضوء المستويات الستة (Six sigma) ووضع المعادلات الرياضية كما بينها الجدول (٥) الآتي:

جدول (٥) خطوات حساب مستوى Sigma

الوحدة	وهي مجالات عملية تقديم خدمة المجتمع (البحوث التطبيقية، التوعية والخدمة العامة، تقديم الاستشارات، التدريب والتعليم المستمر) المطلوب دراستها باستخدام منهج Six Sigma، فكل مجال يمثل وحدة واحدة
الوحدة المعيبة	هي الخدمة الغير مطابقة لصفة واحدة أو أكثر من متطلبات المستفيد، وتمثل المؤشرات الخاصة بالخدمة، كمؤشر لكل خدمة بدرجة منخفضة
العيب	عدد المؤشرات المعيبة التي تطبق بدرجة منخفضة
الفرص	فرص حدوث العيب = ١
حساب العيب في الفرصة الواحدة	مجموع العيوب(n) من الوحدات المعيبة: العدد الكلي في الوحدة الواحدة.
العيوب لكل فرصة مليون فرصة	هي العيوب في الفرصة الواحدة (عملية خدمة المجتمع) × ١٠
مستوى Sigma	يتم الحصول على مستوى Sigma باستخدام معادلة (OPMO) Sigma Sigma =٠,٨٤٠٦ + / (٢٩,٣٧) -٢,٢٢١
قدرة العملية CP	بعد الحصول على Sigma، يتم الحصول على قيمة مؤشر العملية LCL- UCL CP= —————— 6ó

عرض ومناقشة نتائج البحث

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول: ما واقع تحسين عمليه خدمة المجتمع في جامعة عدن وفقًا لمنهج Six Sigma ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اتباع الخطوات الآتية:

- تبويب البيانات التي تم الحصول عليها من أدوات الصوت (العميل الداخلي) لتشخيص واقع عملية خدمة المجتمع بجامعة عدن في جداول مرتبة طبعا لمجالات عملية خدمة المجتمع.
- استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مؤشر من مؤشرات مجالات عملية خدمة المجتمع بشكل عام.
- ترتيب مؤشرات مجالات عملية خدمة المجتمع ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي لمؤشرات كل مجال.
- استخدام خرائط المتوسطات الحسابية وتقديرات العملاء الداخليين بجامعة عدن حول واقع عملية خدمة المجتمع.

وفيما يلي عرض لنتائج هذا السؤال:

أولا: النتائج الإجمالية لمجالات أداة الصوت (العميل الداخلي) تشخيص واقع تحسين عملية خدمة المجتمع بالجامعة كما يأتي:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث بالجامعة لمجالات عملية خدمة المجتمع.

الترتيب الأصلي للمجالات	مجالات الاستبانة	المتوسط الحسابي تنازليًا	الانحراف المعيارية	درجة التحقق
٣	تقديم الاستشارات	١,٧٩	٠,٧٥٨	متوسطة
٢	التوعية والخدمة العامة	١,٧٨	٠,٥٢٨	متوسطة
١	البحوث التطبيقية	١,٧٠	٠,٣٩١	متوسطة
٤	التدريب والتعليم المستمر	١,٦٨	٠,٤٤١	متوسطة
المجموع		١,٧٣	٠,٤٣٢	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن الاستبانة بشكل كلي قد حصلت على درجة تحقق(متوسطة) من وجهة نظر أفراد العينة، بمتوسط حسابي (١,٧٣)، أي أن الأداة بشكل عام تتحقق بدرجة متوسطة، كذلك حصلت المجالات جميعها على درجة تحقق(متوسطة)، وكان ترتيبها وفق المتوسطات الحسابية على النحو الآتي:

حصل المجال الثالث (تقديم الاستشارات) على درجة تحقق(متوسطة)،بمتوسط حسابي(١,٧٩)، وبذلك يحتل المرتبة الأولى بين مجالات الاستبانة، وأحتل المجال الثاني(التوعية والخدمة العامة) المرتبة الثانية بدرجة تحقق(متوسطة)، بمتوسط حسابي(١,٧٨)، ثم يليه المجال الأول(البحوث التطبيقية) في المرتبة الثالثة بدرجة تحقق(متوسطة)، وبمتوسط حسابي(١,٧٠)، وفي المرتبة الأخيرة ظهر المجال الرابع(التدريب والتعليم المستمر)، بدرجة تحقق(متوسطة) ومتوسط حسابي(١,٦٨)، وبذلك يكون التدريب والتعليم المستمر هو الأقل تحققًا من وجهة نظر أفراد العينة، بصرف النظر عن كون تحققه يأتي بدرجة متوسطة، بينما ظهر أن تقديم الاستشارات هو الأعلى تحققًا، وبصرف النظر أيضًا عن كون تحققه متوسطًا.

ثانيًا: النتائج التفصيلية لكل مجال من مجالات عملية خدمة المجتمع:

١) مجال البحوث التطبيقية:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث بالجامعة لمجال البحوث التطبيقية

م	المؤشرات	الترتيب الأصلي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	درجة التحقق	الحكم على المؤشر
١	عقد مؤتمرات علمية وورش عمل وحلقات نقاش على صلة بهموم وواقع المجتمع.	٧	١,٨٥	٠,٧٠	٦١,٦٪	متوسطة	غير معيب
٢	تشكيل فرق بحثية من الطلبة وهيئة التدريس لدراسة مشكلات المجتمع المحلي وعمل الحلول.	٤	١,٧٩	٠,٥٩	٥٩,٦٪	متوسطة	غير معيب
٣	توجيه الباحث على عمل أبحاث تخدم المجتمع.	٢	١,٧٨	٠,٧٦	٥٩,٣٪	متوسطة	غير معيب
٤	تبني مكتبة إلكترونية وورقية مزودة بأحدث التقنيات (كتب، مجلات علمية، دوريات).	٨	١,٧٢	٠,٦٩	٥٧,٣٪	متوسطة	غير معيب
٥	إجراء بحوث تطبيقية تستفيد منها مؤسسات المجتمع المحلي.	١	١,٦٧	٠,٦٧	٥٥,٦٪	متوسطة	غير معيب
٦	تشجيع أعضاء هيئة التدريس للأبحاث العلمية المتميزة.	٣	١,٦٧	٠,٧٣	٥٥,٦٪	متوسطة	غير معيب
٧	وضع خطط بحثية واضحة ومحددة لتنمية حقول الدراسة العلمي.	٦	١,٦٤	٠,٦٦	٥٤,٦٪	منخفضة	معيب
٨	عمل استقصاء رغبات المجتمع ومعرفة رضاهم على مستوى المخرجات.	٩	١,٦٢	٠,٦٣	٥٤٪	منخفضة	معيب
٩	إجراء مشروعات بحثية بالتعاون مع منظمات دولية.	٥	١,٥٤	٠,٦٠	٥١,٣٪	منخفضة	معيب
	المتوسط العام للمجال	ـــــ	١,٧٠	٠,٣٩١	٥٦,٦٪	متوسطة	غير معيب

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

يتضح من الجدول (٧) أن الدرجة العامة لتحقق المجال(متوسطة)، بمتوسط حسابي (١,٧٠)، أي أن البحوث التطبيقية بشكل عام تقدم في جامعة عدن للمجتمع المحلي بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة، أما مؤشرات المجال فقد كانت درجة التحقق فيها بين (متوسطة) و(منخفضة) من وجهة نظر أفراد العينة، وهي مرتبة وفق المتوسطات الحسابية ترتيبًا تنازليًا كالآتي:

أولا: حصل المؤشر رقم (٧) في الترتيب الأصلي للاستبانة على أعلى درجة تحقق مقارنة ببقية مؤشرات المجال، بمتوسط حسابي (١,٨٥)، وبوزن مئوي (٦١,٦٪)، مما يعني أن هذا المؤشر هو الأعلى تحققًا بين مؤشرات المجال، بصرف النظر عن كونه حصل على درجة تحقق(متوسطة) وينص هذا المؤشر على (عقد مؤتمرات علمية وورش عمل وحلقات نقاش على صلة بهموم وواقع المجتمع).

ثانيًا: حصلت المؤشرات رقم (٤- ٢- ٨- ١- ٣) في المجال على درجة تحقق (متوسطة) من وجهة نظر أفراد العينة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين(١,٧٩) و(١,٦٧)، وأوزان مئوية بين(٥٩,٦٪) و(٥٥,٦٪)، وهي بذلك تتحقق بدرجة(متوسطة) وفقا لأفراد العينة.

ثالثًا: حصلت المؤشرات رقم(٦- ٩- ٥) على أقل درجات تحقق بين مؤشرات المجال وفقًا لآراء أفراد عينة الدراسة بمتوسطات حسابية بلغت على التوالي (١,٦٤- ١,٦٢- ١,٥٤) وبوزن مئوي(٥٤,٦- ٥٤- ٥١,٣٪) بدرجات تحقق(منخفضة)، أي أنها الأقل تحققًا بين مؤشرات المجال وفقا لآراء العينة، وتنص هذه المؤشرات على(وضع خطط بحثية واضحة ومحددة لتنمية حقول الدراسة العلمي) ، (عمل استقصاء رغبات المجتمع ومعرفة رضاهم على مستوى المخرجات)، (إجراء مشروعات بحثية بالتعاون مع منظمات دولية)، وهذه المؤشرات تُعد هي المؤشرات المعيبة المنخفضة في مجال البحوث التطبيقية وهي تحتاج إلى تحسين وتطوير.

٢) مجال التوعية والخدمة العامة

يتضح من الجدول التالى رقم (٨) أن الدرجة العامة لتحقق المجال(متوسطة)، بمتوسط حسابي(١,٧٨)، أي أن التوعية والخدمة العامة بشكل عام تقدم في جامعة عدن للمجتمع المحلي بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة، أما مؤشرات المجال فقد كانت درجة التحقق فيها جميعها(متوسطة)، ما عدا مؤشرا واحدا كانت درجة التحقق فيه(منخفضة) من وجهة نظر أفراد العينة، وهي مرتبة وفق المتوسطات الحسابية ترتيبًا تنازليًا على النحو الآتي:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشرات مجال التوعية والخدمة العامة مرتبة تنازليًا

م	المؤشرات	الترتيب الأصلي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	درجة التحقق	الحكم على المؤشر
١	توجيه الطلبة نحو مشاركة فعالة في أنشطة المجتمع.	١	١,٩٢	٠,٦٦	٦٤٪	متوسطة	غير معيب
٢	إقامة برامج لاكتشاف القدرات والمواهب بين طلبة الكليات.	٣	١,٨٧	٠,٧١	٦٢,٣٪	متوسطة	غير معيب
٣	غرس ثقافة وتراث المجتمع اليمني من خلال المعارض والحفلات التي تقيمها.	٥	١,٧٩	٠,٦٨	٥٩,٦٪	متوسطة	غير معيب
٤	إقامة ندوات ثقافية وتوعية بمشكلات المجتمع المحلي.	٤	١,٧٨	٠,٧٣	٥٩,٣٪	متوسطة	غير معيب
٦	توعية المواطنين بالأخطار الاجتماعية لبعض الحالات السلبية في المجتمع عن طريق المحاضرات والندوات.	٦	١,٧١	٠,٦٢	٥٧٪	متوسطة	غير معيب
٧	تشجيع الطلبة على الإبداع والابتكار بما يلبي احتياج المجتمع.	٢	١,٦٤	٠,٧٤	٥٤,٦٪	منخفضة	معيب
—	المتوسط العام للمجال	—	١,٧٨	٠,٥٢٨	٥٩,٣٪	متوسطة	غير معيب

أولا: حصل المؤشر رقم (١) في الترتيب الأصلي للإستبانة على أعلى درجة تحقق مقارنة ببقية مؤشرات المجال، بمتوسط حسابي(١,٩٢)، وبوزن مئوي(٦٤٪)، مما يعني أن هذا المؤشر هو الأعلى تحققًا بين مؤشرات المجال، بصرف النظر عن كونها حصلت على درجة تحقق(متوسطة) وينص هذا المؤشر على(توجيه الطلبة نحو مشاركة فعالة في أنشطة المجتمع).

ثانيًا: حصلت بقية المؤشرات في المجال على درجة تحقق(متوسطة) من وجهة نظر أفراد العينة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين(١,٨٧) و(١,٧١)، وأوزان مئوية بين(٦٢,٣٪) و(٥٧٪)، وهي بذلك تتحقق بدرجة(متوسطة) وفقا لأفراد العينة.

ثالثًا: حصل المؤشر رقم(٢) على أقل درجة تحقق بين مؤشرات المجال وفقًا لآراء أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي (١,٦٤) وبوزن مئوي (٥٤,٦٪) بدرجة تحقق(منخفضة)، أي أنه الأقل تحققًا بين مؤشرات المجال وفقا لآراء العينة، وهو المؤشر الوحيد في هذا المجال الذي حصل على درجة تحقق منخفضة، وينص هذا المؤشر على (تشجيع الطلبة على الإبداع والابتكار بما يلبي احتياج المجتمع)، ويعتبر هذا المؤشر هو المؤشر الوحيد المعيب في مجال التوعية والخدمة العامة وهي تحتاج إلى تحسين وتطوير.

٣) مجال تقديم الاستشارات:

يتضح من الجدول التالى رقم (٩) أن الدرجة العامة لتحقق المجال(متوسطة)، بمتوسط حسابي(١,٧٩)، أي أن تقديم الاستشارات بشكل عام تقدم في جامعة عدن للمجتمع المحلي بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة، أما مؤشرات المجال فقد كانت درجة التحقق فيها جميعها(متوسطة)، ماعدا مؤشر واحد حصل على درجة تحقق(منخفضة) من وجهة نظر أفراد العينة، وهي مرتبة وفق المتوسطات الحسابية ترتيبًا تنازليًا كالآتي:

أولا: حصل المؤشر رقم (٧) في الترتيب الأصلي للاستبانة على أعلى درجة تحقق مقارنة ببقية مؤشرات المجال، بمتوسط حسابي(١,٨٠)، وبوزن مئوي(٦٠٪)، مما يعني أن هذا المؤشر هو الأعلى تحققًا بين مؤشرات المجال، بصرف النظر عن كونه حصل على درجة تحقق(متوسطة) وينص هذا المؤشر على(إشراك المؤسسات المجتمعية في حلول القضايا والمشكلات التي تواجه المجتمع).

ثانيًا: حصلت بقية المؤشرات في المجال على درجة تحقق(متوسطة) من وجهة نظر أفراد العينة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين(١,٨٠) و(١,٦٧)، وأوزان مئوية بين(٦٠٪) و(٥٥,٦٪)، وهي بذلك تتحقق بدرجة(متوسطة) وفقا لأفراد العينة.

ثالثًا: حصل المؤشر رقم (٣) على أقل درجة تحقق بين مؤشرات المجال وفقًا لآراء أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي (١,٦٣) وبوزن مئوي (٥٤,٣٪) بدرجة تحقق(منخفضة)، أي أنه الأقل تحققًا بين مؤشرات المجال وفقا لآراء العينة، وينص هذا المؤشر على (تقديم خدمات ارشادية واستشارية للمؤسسات والأفراد في المجالات الزراعية والصناعية والتجارية والخدمية)، ويعتبر هذا المؤشر هو المؤشر المعيب الوحيد في مجال تقديم الاستشارات وهي تحتاج إلى تحسين وتطوير.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشرات مجال تقديم الاستشارات مرتبة تنازليًا بحسب متوسطاتها الحسابية

م	المؤشرات	الترتيب الأصلي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	درجة التحقق	الحكم على المؤشر
١	إشراك المؤسسات المجتمعية في حلول القضايا والمشكلات التي تواجه المجتمع.	٧	١,٨٠	٠,٦٤	٦٠٪	متوسطة	غير معيب
٢	إنشاء مراكز متخصصة لتقديم الاستشارات لأفراد المجتمع المحلي.	٦	١,٨٠	٠,٧٢	٦٠٪	متوسطة	غير معيب
٣	تقديم خبرتها وأفكارها الجديدة والمتطورة لأفراد المجتمع حول كيفية إدارة المشاريع والأعمال المختلفة.	٤	١,٧٥	٠,٧٥	٥٨,٣٪	متوسطة	غير معيب
٤	تقديم الاستشارات العلمية للتصدي للمشكلات التي يواجها المجتمع.	٥	١,٧٣	٠,٧٠	٥٧,٦٪	متوسطة	غير معيب
٥	إفساح المجال للكوادر المتخصصة والمساهمة في تقديم الاستشارات وتطوير مؤسسات المجتمع المحلي.	١	١,٧٢	٠,٦٧	٥٧,٣٪	متوسطة	غير معيب
٦	اتباع سياسة الانفتاح على المجتمع المحلي لتقديم المشورة.	٢	١,٦٧	٠,٧١	٥٥,٦٪	متوسطة	غير معيب
٧	تقديم خدمات إرشادية واستشارية للمؤسسات والأفراد في المجالات الزراعية والصناعية والتجارية والخدمية.	٣	١,٦٣	٠,٦٦	٥٤,٣٪	منخفضة	معيب
—	المتوسط العام للمجال	—	١,٧٩	٠,٧٥٨	٥٩,٦٪	متوسطة	غر معيب

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

٤) مجال التدريب والتعليم المستمر

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشرات مجال التدريب والتعليم المستمر مرتبة تنازليًا بحسب متوسطاتها الحسابية

م	المؤشرات	الترتيب الأصلي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	درجة التحقق	الحكم على المؤشر
١	تخطط لإعداد البرامج التدريبية لتلبية متطلبات القطاعات المجتمعية التنموية من القوى العاملة المطلوبة.	٣	١,٨١	٠,٦٣	٦٠,٣٪	متوسطة	غير معيب
٢	توفير البرامج المناسبة للتعليم المستمر.	٤	١,٧٨	٠,٦١	٥٩,٣٪	متوسطة	غير معيب
٣	إتاحة الفرص للعاملين للتعلم والكشف عن خبرات جديدة في مجال العمل.	٦	١,٧٥	٠,٦٧	٥٨,٣٪	متوسطة	غير معيب
٤	تشجيع العاملين على تبادل الخبرات فيما بينهم.	٥	١,٧١	٠,٦٧	٥٧٪	متوسطة	غير معيب
٥	توفير الاعتمادات المالية الكافية لتنفيذ برامج لتدريب العاملين في الجامعة.	٨	١,٦٩	٠,٧٠	٥٦,٣٪	متوسطة	غير معيب
٦	إنشاء مراكز لخدمة المجتمع للقيام ببعض	٢	١,٦٣	٠,٦٤	٥٤,٣٪	منخفضة	معيب

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

م	المؤشرات	الترتيب الأصلي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	درجة التحقق	الحكم على المؤشر
	الدورات لتدريب أفراد المجتمع على بعض الحرف الصناعية والمشاريع.						
٧	عقد ورش عمل في التعليم المستمر وبرامج التدريب بصورة مستمرة.	٩	١,٦٢	٠,٦٨	٥٤٪	منخفضة	معيب
٨	تقديم برامج أكاديمية وتدريبية لخدمة موظفي الدولة .	١	١,٦١	٠,٥٧	٥٣,٦٪	منخفضة	معيب
٩	تنظيم دورات تدريبية في مجالات محو الأمية وتعليم الكبار.	٧	١,٥٧	٠,٦٣	٥٢,٣٪	منخفضة	معيب
—	المتوسط العام للمجال	—	١,٦٨	٠,٤٤١	٥٦٪	متوسطة	غير معيب

يتضح من الجدول السابق أن الدرجة العامة لتحقق المجال(متوسطة)، بمتوسط حسابي(١,٦٨)، أي أن التدريب والتعليم المستمر بشكل عام يقدم في جامعة عدن للمجتمع المحلي بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة، أما مؤشرات المجال فقد كانت درجة التحقق فيها بين (متوسطة) و(منخفضة) من وجهة نظر أفراد العينة، وهي مرتبة وفق المتوسطات الحسابية ترتيبًا تنازليًا كالآتي:

أولا: حصل المؤشر رقم(٣) في الترتيب الأصلي للاستبانة على أعلى درجة تحقق مقارنة ببقية مؤشرات المجال، بمتوسط حسابي(١,٨١)، وبوزن مئوي(٦٠,٣٪)، مما يعني أن هذا المؤشر هو الأعلى تحققًا بين مؤشرات المجال، بصرف النظر عن كونه حصل على درجة تحقق(متوسطة) وينص هذا المؤشر على(تخطط لإعداد البرامج التدريبية لتلبية متطلبات القطاعات المجتمعية التنموية من القوى العاملة المطلوبة).

ثانيًا: حصلت المؤشرات رقم(٤- ٦- ٥- ٨) في المجال على درجة تحقق(متوسطة) من وجهة نظر أفراد العينة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين(١,٧٨) و(١,٦١)، وأوزان مئوية بين(٥٩,٣٪) و(٥٣,٦٪)، وهي بذلك تتحقق بدرجة(متوسطة) وفقا لأفراد العينة.

ثالثًا: حصلت المؤشرات رقم(٢- ٩- ١- ٧) على أقل درجات تحقق بين مؤشرات المجال وفقًا لآراء أفراد عينة الدراسة بمتوسطات حسابية بلغت على التوالي(١,٦٣- ١,٦٢- ١,٦١- ١,٥٧) وبأوزان مئوية على التوالي(٥٤,٣٪- ٥٤٪- ٥٣,٦٪- ٥٢,٣٪) بدرجات تحقق(منخفضة)، أي أنها الأقل تحققًا بين مؤشرات المجال وفقا لآراء العينة، وتنص هذه المؤشرات على (إنشاء مراكز لخدمة المجتمع للقيام ببعض الدورات لتدريب أفراد المجتمع على بعض الحرف الصناعية والمشاريع)، (عقد ورش عمل في التعليم المستمر وبرامج التدريب بصورة مستمرة)، (تقديم برامج أكاديمية وتدريبية لخدمة موظفي الدولة)، (تنظيم دورات تدريبية في مجالات محو الأمية وتعليم الكبار)، وتُعد هذه المؤشرات الأربعة هي المؤشرات المعيبة في مجال التدريب والتعليم المستمر.

السؤال الثاني: ما نسبة العيوب في واقع عملية خدمة المجتمع في جامعة عدن وفق منهجية Six Sigma؟

تُعد إجابة هذا السؤال هذا هي المرحلة الثانية من مراحل DAMIC وفقًا لمنهجية Six Sigma، وهي معرفة نسبة المؤشرات المعيبة في واقع عملية خدمة المجتمع وفقًا لمستويات Sigma، ولحساب نسبة المؤشرات المعيبة في كل مجال من مجالات عملية خدمة المجتمع استخدمت مجموعة من معادلات Sigma وهي:

أ- حساب المؤشر المعيب في المحور الواحد (DPU).
ب- حساب نسبة الدقة Yieldفي كل مجال من مجالات خدمة المجتمع.
ج- حساب فرصة ظهور المؤشر المعيب لكل مليون فرصة (DPMO).
د- قيمة Sigma.
ه- قدرة العملية CP.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

حيث تم اعتماد المؤشرات المعيبة في كل مجال من مجالات عملية خدمة المجتمع وفقًا لنتائج السؤال الأول من هذه الدراسة، فكل مؤشر يحصل على درجة تحقق منخفضة يُعد مؤشرًا معيبًا.

أولًا: مجال البحوث التطبيقية:

جدول (١١) خطوات حساب قيمة Sigma والقدرة العملية في مجال البحوث التطبيقية وفقًا لمنهجية Six Sigma

المنهجية المتبعة لحساب نسبة المؤشرات المعيبة	قيمة Sigma
الوحدة(Unit (U	هي مجال البحوث التطبيقية التي تحتوي على (٩) مؤشرات.
الوحدة المعيبة	هي وحدة البحوث التطبيقية التي لم تطبق لصفة واحدة من متطلبات المستفيد، كمؤشرات خدمة المجتمع التي تحقق بشكل منخفض
العيب	عدد المؤشرات المعيبة في مجال البحوث التطبيقية وعددها (٣) مؤشرات.
الفرص	فرص حدوث العيب في مجال البحوث التطبيقية = ١
حساب العيب في العملية الواحدة (DPU)	= مجموع العيوب ل (n) من الوحدة المعيبة ÷ مجموع العدد الكلي في الوحدة الواحدة = عدد المؤشرات المعيبة في مجال البحوث التطبيقية ÷ عدد مؤشرات المجال كلها (عدد الفرص لحدوث العيب في العملية) = ٣ ÷ ٩ (١) = ٠,٣٣٣
نسبة الدقة في مجال البحوث التطبيقية	ولإيجاد الدقة في الأداء = ١ - ٠,٣٣٣ = ٠,٦٦٧ لاستخراج النسبة المئوية = ٠,٦٦٧ × ١٠٠ = ٦٦,٧٪ هذا يعني أنه هناك ٧٠٪ من مؤشرات مجال البحوث التطبيقية خالية من العيوب
حساب فرصة ظهور المؤشر المعيب لكل مليون فرصة (DPMO)	عيوب البحوث التطبيقية × ١,٠٠٠,٠٠٠ = ٠,٣٣٣ × ١,٠٠٠,٠٠٠ = ٣٣٣,٠٠٠ وهذا يعني أن هناك (٣٣٣,٠٠٠) مؤشرًا من مليون مجموع المؤشرات المعيبة في مجال البحوث التطبيقية.
قيمة Sigma	Sigma= 0.8406+ √ (29.37) – 2.221 (DPMO) Sigma = 0.8406 + √ (29.37) – 2.221 (333.000) = 3 يعني أنها تقع في المستوى (٣) يعني أن هناك ضرورة من تحسين وتطوير مجال البحوث التطبيقية بجامعة عدن للتقليل من المؤشرات المعيبة لتصل إلى مستوى تطبيق Six Sigma بعدد من الأخطاء ٣,٤ لكل مليون فرصة
قدرة العملية CP	CP = UCL- LCL/ 6 σ = 1 وهذا يوضح أن مستوى التحقق هنا منخفض، ويحتاج لمعرفة الأسباب التي أدت إلى ذلك.

ثانيًا: مجال التوعية والخدمة العامة:

جدول (١٢) خطوات حساب قيمة Sigma والقدرة العملية في مجال التوعية والخدمة العامة وفقًا لمنهجية Six Sigma

المنهجية المتبعة لحساب نسبة المؤشرات المعيبة	قيمة Sigma
الوحدة(Unit (U	هي مجال التوعية والخدمة العامة التي تحتوي على (٧) مؤشرات.
الوحدة المعيبة	هي وحدة التوعية والخدمة العامة التي لم تطبق لصفة واحدة من متطلبات المستفيد، كمؤشرات خدمة المجتمع التي تحقق بشكل منخفض
العيب	عدد المؤشرات المعيبة في مجال التوعية والخدمة العامة وعددها (١) مؤشر.
الفرص	فرص حدوث العيب في مجال التوعية والخدمة العامة = ١
حساب العيب في العملية الواحدة (DPU)	= مجموع العيوب ل (n) من الوحدة المعيبة ÷ مجموع العدد الكلي في الوحدة الواحدة = عدد المؤشرات المعيبة في مجال التوعية والخدمة العامة ÷ عدد مؤشرات المجال كلها (عدد الفرص لحدوث العيب في العملية) = ١ ÷ ٧ (١) = 0.142
نسبة الدقة في مجال التوعية والخدمة العامة	ولإيجاد الدقة في الأداء = ١ - ٠,١٤٢ = ٠,٨٥٨ لاستخراج النسبة المئوية = ٠,٨٥٨ × ١٠٠ = ٨٥,٨٪ هذا يعني أنه هناك ٨٥,٨٪ من مؤشرات مجال التوعية والخدمة العامة خالية من العيوب
حساب فرصة ظهور المؤشر المعيب لكل مليون فرصة (DPMO)	عيوب التوعية والخدمة العامة × ١,٠٠٠,٠٠٠ = ٠,٨٥٨ × ١,٠٠٠,٠٠٠ = ٨٥٨,٠٠٠ وهذا يعني أن هناك (٨٥٨,٠٠٠) مؤشرًا من مليون مجموع المؤشرات المعيبة في مجال التوعية والخدمة العامة.
قيمة Sigma	Sigma= 0.8406+ √ (29.37) – 2.221 (DPMO) Sigma = 0.8406 + √ (29.37) – 2.221 (858.000) = 4.8 يعني أنها تقع في المستوى (٤,٨) يعني أن هناك ضرورة من تحسين وتطوير مجال التوعية والخدمة العامة بجامعة عدن للتقليل من المؤشرات المعيبة لتصل إلى مستوى تطبيق Six Sigma بعدد من الأخطاء ٣,٤ لكل مليون فرصة
قدرة العملية CP	CP = UCL- LCL/ 6 σ = 1.6 وهذا يوضح أن مستوى التحقق هنا منخفض، ويحتاج لمعرفة الأسباب التي أدت إلى ذلك.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

ثالثًا: مجال تقديم الاستشارات:

جدول (١٣) خطوات حساب قيمة Sigma والقدرة العملية في مجال تقديم الاستشارات وفقًا لمنهجية Six Sigma

المنهجية المتبعة لحساب نسبة المؤشرات المعيبة	قيمة Sigma
الوحدة(Unit (U	هي مجال تقديم الاستشارات التي تحتوي على(٧) مؤشرات.
الوحدة المعيبة	هي وحدة تقديم الاستشارات التي لم تطبق لصفة واحدة من متطلبات المستفيد، كمؤشرات خدمة المجتمع التي تحقق بشكل منخفض
العيب	عدد المؤشرات المعيبة في مجال تقديم الاستشارات وعددها (١) مؤشر.
الفرص	فرص حدوث العيب في مجال تقديم الاستشارات = ١
حساب العيب في العملية الواحدة (DPU)	= مجموع العيوب ل (n) من الوحدة المعيبة ÷ مجموع العدد الكلي في الوحدة الواحدة = عدد المؤشرات المعيبة في مجال تقديم الاستشارات ÷ عدد مؤشرات المجال كلها (عدد الفرص لحدوث العيب في العملية) = ١ ÷ ٧ (١) = 0.142
نسبة الدقة في مجال تقديم الاستشارات	ولإيجاد الدقة في الأداء = ١ - ٠,١٤٢ = ٠,٨٥٨ لاستخراج النسبة المئوية = ٠,٨٥٨ × ١٠٠ = ٨٥,٨٪ هذا يعني أنه هناك ٨٥,٨٪ من مؤشرات مجال تقديم الاستشارات خالية من العيوب
حساب فرصة ظهور المؤشر المعيب لكل مليون فرصة (DPMO)	عيوب التوعية والخدمة العامة × ١,٠٠٠,٠٠٠ = ٠,٨٥٨ × ١,٠٠٠,٠٠٠ = ٨٥٨,٠٠٠ وهذا يعني أن هناك (٨٥٨,٠٠٠) مؤشرًا من مليون مجموع المؤشرات المعيبة في مجال تقديم الاستشارات.
قيمة Sigma	Sigma= 0.8406+ √ (29.37) – 2.221 (DPMO) Sigma = 0.8406 + √ (29.37) – 2.221 (858.000) = 4.8 يعني أنها تقع في المستوى (٤,٨) يعني أن هناك ضرورة من تحسين وتطوير مجال تقديم الاستشارات بجامعة عدن للتقليل من المؤشرات المعيبة لتصل إلى مستوى تطبيق Six Sigma بعدد من الأخطاء ٣,٤ لكل مليون فرصة
قدرة العملية CP	CP = UCL- LCL/ 6 σ = 1.6 وهذا يوضح أن مستوى التحقق هنا منخفض، ويحتاج لمعرفة الأسباب التي أدت إلى ذلك.

رابعًا: مجال التدريب والتعليم المستمر:

جدول (١٤) خطوات حساب قيمة Sigma والقدرة العملية في مجال التدريب والتعليم المستمر وفقًا لمنهجية Six Sigma

المنهجية المتبعة لحساب نسبة المؤشرات المعيبة	قيمة Sigma
الوحدة(Unit (U	هي مجال التدريب والتعليم المستمر التي تحتوي على (٩) مؤشرات.
الوحدة المعيبة	هي وحدة التدريب والتعليم المستمر التي لم تطبق لصفة واحدة من متطلبات المستفيد، كمؤشرات خدمة المجتمع التي تحقق بشكل منخفض
العيب	عدد المؤشرات المعيبة في مجال البحوث التطبيقية وعددها (٤) مؤشرات.
الفرص	فرص حدوث العيب في مجال البحوث التطبيقية = ١
حساب العيب في العملية الواحدة (DPU)	= مجموع العيوب ل (n) من الوحدة المعيبة ÷ مجموع العدد الكلي في الوحدة الواحدة = عدد المؤشرات المعيبة في مجال التدريب ÷ عدد مؤشرات المجال كلها (عدد الفرص لحدوث العيب في العملية) = ٤ ÷ ٩ (١) = ٠,٤٤٤
نسبة الدقة في مجال التدريب والتعليم المستمر	ولإيجاد الدقة في الأداء = ١ - ٠,٤٤٤ = ٠,٥٥٦ لاستخراج النسبة المئوية = ٠,٥٥٦ × ١٠٠ = ٥٥,٦٪ هذا يعني أنه هناك ٥٥,٦٪ من مؤشرات مجال التدريب والتعليم المستمر خالية من العيوب
حساب فرصة ظهور المؤشر المعيب لكل مليون فرصة (DPMO)	عيوب التدريب والتعليم المستمر × ١,٠٠٠,٠٠٠ = ٠,٤٤٤ × ١,٠٠٠,٠٠٠ = ٤٤٤,٠٠٠ وهذا يعني أن هناك (٤٤٤,٠٠٠) مؤشرًا من مليون مجموع المؤشرات المعيبة في مجال التدريب والتعليم المستمر.
قيمة Sigma	Sigma= 0.8406+ √ (29.37) – 2.221 (DPMO) Sigma = 0.8406 + √ (29.37) – 2.221 (444.000) = 3.4 يعني أنها تقع في المستوى (٣,٤) يعني أن هناك ضرورة من تحسين وتطوير مجال التدريب والتعليم المستمر بجامعة عدن للتقليل من المؤشرات المعيبة لتصل إلى مستوى تطبيق Six Sigma بعدد من الأخطاء ٣,٤ لكل مليون فرصة
قدرة العملية CP	CP = UCL- LCL/ 6 σ = 1.13 وهذا يوضح أن مستوى التحقق هنا منخفض، ويحتاج لمعرفة الأسباب التي أدت إلى ذلك.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

جدول (١٥) في ضوء مستويات Sigma تم تحديد نسبة العيوب لكل مجال من مجالات خدمة المجتمع

م	مجالات خدمة المجتمع	فرصة حدوث العيوب لكل مليون فرصة (DPMO)	مستوى Sigma	CP
١	البحوث التطبيقية	333.000	3	1
٢	التوعية والخدمة العامة	٨٥٨,٠٠٠	٤,٨	١,٦
٣	تقديم الاستشارات	٨٥٨,٠٠٠	٤,٨	١,٦
٤	التدريب والتعليم المستمر	٤٤٤,٠٠٠	٣,٤	١,١٣
الإجمالي الكلي DPMO		٦٢١٠	٤	١,٣٣

يتضح من الجدول السابق (١٥) أن نسبة العيوب في عملية خدمة المجتمع ككل يقع في المستوى (٤) من مستويات Sigma، وذلك بالمقارنة بجدول مستويات Sigma وهذا يدل أن هناك حاجة ملحة لمعالجة المؤشرات المعيبة التي ظهرت في المجالات الأربعة في عملية خدمة المجتمع من أجل تطوير وتحسين هذه العملية وذلك من خلال رفع مستوى **(Sigma)** لتصل إلى المستوي **(Six Sigma)** والذي يعد المستوى الذي تصل فيه نسبة العيوب إلى (٣,٤) في المليون.

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولا: الاستنتاجات

١) وجدود فجوة بين الادارات العليا والإدارات التنفيذية وذلك بسبب المركزية الشديدة المتبعة من الجامعة والتي اثرت على تحسين العمليات الأكاديمية ومنها عملية خدمة المجتمع وانعكس على سير مجالاتها وأوجد نوعا من عدم وضوح الرؤية للوضع المستقبلي وظهور الضبابية في السياسات المعمول بها في الجامعة.

٢) نقص في الموارد المالية أو التقنية أو البشرية اللازمة لتطبيق منهج (**Six Sigma**) بشكل فعال. فالجامعة تواجه صعوبات في تأمين التدريب المناسب للأفراد أو الوصول إلى أدوات تحسين الجودة المناسبة.

٣) غياب وجود قيادة قوية يتطلبها تنفيذ منهج **(Six Sigma)** قيادة فعالة ودعمًا من الإدارة العليا وذلك يعزو الى سيادة بعض النظم التقليدية ومنها عدم وجود نظام واضح وقوي وفاعل وحديث للمساءلة والمتابعة والتقييم وغياب تطبيق مبدأ الثواب والعقاب وعدم الأخذ بنتائج الدراسات والبحوث والمؤتمرات التي عقدت لمعالجة الانحرافات لتحسين عملية خدمة المجتمع في جامعة عدن.

٤) ضعف في الثقافة التنظيمية والتي هي الثقافة الداخلية للجامعة والتي تعيق مقاومة التغيير وذلك بسبب وجود النمط البيروقراطي الذي لا يراعي الجوانب

الإنسانية مثل الجانب العملي وهذا يؤثر على رضاء العاملين وعلى أدائهم وما يؤدي إلى ضعف في تحسين عملية خدمة المجتمع.

ثانيًا: التوصيات

يمكن تقديم عددا من التوصيات المعتمدة على نتائج البحث الحالي إلى إدارة جامعة عدن وهي كما يلي:

فيما يتعلق بعملية خدمة المجتمع

١. يجب على الجامعات تعزيز المشاركة الطلابية في خدمة المجتمع وذلك من خلال برامج التطوع مثل حملات التوعية الصحية وبرامج محو أمية وحملات النظافة وكذلك عمل مشاريع تخرج ذات أثر رجعي مجتمعي لحل المشكلات المجتمعية مثل تطوير تطبيقات تكنولوجية تخدم مجتمع.
٢. تفعيل الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص والمؤسسات الإنتاجية والعمل على اقتراح حلول معينة مناسبة للمشكلات الاقتصادية والاجتماعية تواجه المجتمع.
٣. تعزيز البحث العلمي الموجه نحو التنمية وذلك من خلال تشجيع الباحثين على تقديم مقترحات بحثية تعالج مشكلات المجتمع مع توفير الدعم المالي من الحكومة والمنظمات الدولية ونشر نتائج ابحاثهم الى صناع القرار وأفراد المجتمع عبر ورش عمل ومؤتمرات.
٤. وضع نظام تشريعي ينظم العلاقة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع وأوجه التعاون والتبادل بينهما.
٥. إصدار مجلة دورية في مجال عملية خدمة المجتمع بالتعاون مع المنظمات والهيئات المعنية بهذا المجال.

توصيات حول منهجية six sigma

١. نشر الوعي بين القيادات الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي بأهمية تطبيق منهج six sigma في تحسين العمليات الأكاديمية.
٢. تنمية المهارات الإحصائية القيادة الأكاديمية والإدارية في منتجات التعليم العالي لنجاح النموذج المقترح وفق منهج six sigma.
٣. تنفيذ برامج تدريبية مكثفة للكوادر الإدارية والأكاديمية على مفاهيم six sigma (مثل DMAIC وDMADV)، مع التركيز على بناء قدرات القيادة الوسطى والعليا.
٤. تأييد الجامعة العمل بتقنية six sigma كمنهجية لتحسين وتطوير العمليات الأكاديمية بالجامعة وذلك من خلال توفير كافة العناصر الثقافية والمادية والمعنوية وتطبيق هذه المنهجية.

ثالثا: المقترحات:

إجراء مزيد من الدراسات والبحوث العلمية في المجالات والموضوعات الآتية:

١. إمكانية تطبيق منهجية six sigma في تحسين جودة التعليم في المجتمع وعلاقة في تحسين نتائج التعلم.
٢. أنموذج مقترح لتحسين جودة الخدمات الاجتماعية في المجتمع وعلاقته بتحسين جودة الحياة.
٣. أنموذج مقترح لتحسين جودة الخدمات الطلابية في ضوء منهج six sigma وعلاقته برضا الطلاب.

قائمة المرجع

المراجع العربية:

أبو النصر، ممدوح الصدفي وآخرون. (٢٠٠٩). متطلبات تطوير التعليم الجامعي الأزهري في ضوء تحديات التنمية الشاملة في المجتمعات الإسلامية.

إبراهيم، تامر محمد عبد الغني. (٢٠١٧). آليات تفعيل الشراكة المجتمعية في الجامعات السعودية لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي- الادوار التكاملية لمؤسسات المجتمع لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، الرياض السعودية.

أسعد كاظم، مريم ياسين. (٢٠١٢). أثر استخدام منهجية ستة سيجما في تحسين الأداء لتشغيلي دراسة استطلاعية، مجلة جامعة كربلاء، المجلد ١٠، العدد.

بشر، يحيى منصور. (٢٠٠٩). أنموذج مقترح لآلية تطبيق أسلوب إعادة هندسة العمليات الإدارية والأكاديمية في الجامعات اليمنية، مجلة الباحث الجامعي، جامعة إب، العدد ٢٠ مارس ٢٠٠٩ ص ١٩٣ – ٢٣٤.

بو غليطه، الهام.(٢٠١٧) تطبيق معايير ٦ سيجما في تحسين جودة التعليم العالي: دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة سكيكدة، مجله العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، العدد (٧٤)، ص (٢ ٥ ٢- ٢ ٤ ١).

جلال، قروات، وحمودي، العلالي. (٢٠١٩). ستة سيجما ودورها في تحقيق جودة الخدمة التعليمية: دراسة حالة: المركز الجامعي عبد الحفيظ

بوالصوف، معهد العلوم الاقتصادية والتيسير والعلوم التجارية، الجزائر.

الجندي، نشوى أحمد. (٢٠٠٥). استخدام أسلوب ستة سيجما في مجال الهندسة، مجلة البحوث الإدارية، المجلد ٢٣(٣).

جودة، محفوظ أحمد.(٢٠١٢). تحسين جودة العمليات من خلال تطبيق ستة سيجما في مجال المحاسبة، مجلة البحوث الإدارية، مجلد ٢٤، عدد(٣).

جاد الرب، سيد محمد. (٢٠١٠). الاتجاهات الحديثة في إدارة الاعمال ، القاهرة، بدون دار نشر.

الحسن، محمد بن حمد.(٢٠١٦). استخدام منهجية سيجما لقياس ومقارنة الأداء للمرحلة الثانوية بمدارس التعليم العام بمحافظة الأحساء بنين، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد(٣٢) العدد (٣) الجزء الثاني، ٥٧٩- ٦١٤، اسيوط، مصر.

الحوامدة، رابعة فؤاد، والشرمان منيره. (٢٠١٨). إمكانية تطبيق مبادئ منهجية (six sigma) في الإدارة المدرسية في محافظة جرش من وجه نظرة المديرين والمشرفين، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (٢٦) العدد (٤) ص ٦٩٨ - 717 غزة، فلسطين.

دودين، أحمد يوسف، ماجد عبد المهدي. (٢٠١٣). مدى استخدام مفاهيم ستة سيجما في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السابع، العدد (١١). المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي.

رضا، خليل إبراهيم. (٢٠١١). إدارة الجودة الشاملة في التعليم .عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

سليمان، حنان. (٢٠١٢) إمكانية الإفادة من SIX SIGMA في تطوير الجامعات المصرية، كلية التربية، جامعة قناة السويس، مجلة العلوم العربية، المجلد٢، العدد ٢ ، ٦٧- ١١٦.

السماوي، & الصرابي. (٢٠١٨). واقع جودة العمليات الإدارية بجامعة صنعاء وفقًا لمنهج (SIX SIGMA). مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٤(١١)، ١٠٤٤–١٠٨١.

السماوي، والصرابي. (٢٠١٧) " تصور مقترح لآليات تطبيق منهج SIX SIGMA لتحسين جودة الأداء الإداري في مؤسسات التعليم

لعالي في الجمهورية اليمنية "مجلة السعد للعلوم الإنسانية والتطبيقية، المجلد ٢، العدد (١).

السرجاني، محمد. (٢٠٢٢). مفهوم Six Sigma. *المجلة العربية الدولية لإدارة المعرفة*، **المجلد (١)**العدد(٢)، ٧٥ـ٨٨. عمّان، الأردن: الجمعية العربية الدولية لإدارة المعرفة.

الشتري، عبد العزيز. (٢٠١٠): متطلبات تطبيق مدخل ستة سيجما لتحسين جودة أداء بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة التربية وعلم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن السعود الإسلامية، ١ـ٢٥٥

شميس، عبد الرقيب. (٢٠١٧) أنموذج مقترح لتطوير العمليات الإدارية بمكتب التربية والتعليم في محافظة إب"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة إب.

الصرابي، نبيلة حسن. (٢٠١٦). أنموذج مقترح لتطوير العمليات الإدارية بجامعة صنعاء في ضوء منهج (SIX SIGMA)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.

الضبياني، عامر محمد، وآخرون. (٢١٨). دور جامعة ذمار في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد(٥٠)، ١١٧-١٣٧.

عبد الله، محمد عادل. (٢٠١٣). مدى إمكانية تبني منهجية ستة سيجما في السيطرة على نوعية الأدوية المطلوبة وفقا لنموذج DMAIC، مجلة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد ٥، العدد ١٠، العراق.

العفيري، نبيل محمد. (٢٠١٠): إستراتيجية مقترحة لتطوير الشراكة بين الجامعات اليمنية ومؤسسات سوق العمل، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة تعز، اليمن.

علي، محمد السيد.(٢٠١١) موسوعة المصطلحات التربوية ط (١)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

عوض، حسن السيد. (٢٠١٢). تقييم جودة الحياة الوظيفية في بيئة العمل الجامعية، دراسة ميدانية مقارنة وأطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة قناة السويس، مصر.

عبد الجليل، انتصار أحمد. (٢٠١٠). استخدام اسلوب ستة سيجما () بهدف تفعيل التحسين المستمر في منظمات الاعمال، مجلة البحوث

المالية والتجارية، كلية التجارة، جامعة بور سعيد، ع٢، ج١،يوليو/ديسمبر ص ٢٨١-٢٨٨.

غنيم، محمد عبد السلام وعبد الحميد، حسام حمدي. (٢٠٠٨) أنموذج مقترح لإدارة الجودة بكليات التربية في مصر باستخدام منهجية ٦ سيجما دراسة تطبيقية المؤتمر الدولي الأولي العلمي الخامس عشر: إعداد المعلم وتنميته افاق التعاون الدولي واستراتيجيات التطوير المنعقد في ٢١ - ٢٢ أبريل، الجزء الثاني،(٤٩٥ - ٥٩٧).

فيروز، نعمان احمد. (٢٠١٦). تصور مقترح تطبيق مدخل الجودة الإحصائي (SIX SIGMA) لتطوير الأداء الجامعي في اليمن، مجلة القلم، العدد(٦)، جامعة القلم للعلوم الإنسانية والتطبيقية، إب، اليمن، ٤١٥-٤٦٣.

الكميم سماح علي، وعرشان اتحاد محمد. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتفعيل وظائف الجامعات اليمنية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة". مجلة الاندلس للعلوم الانسانية والتطبيقية، ،مج. ٧، ع. ٣٢، ص ص. ١٦٤-، ٢٠٦١،البيضاء، اليمن.

مقابلة، منصور. (٢٠٢٠) درجة توافر متطلبات تطبيق ستة سيجما في جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، دراسات : العلوم التربوية، مج. ٤٨، ع. ٣، ص ص. ١٣٥-١٥١، المملكة العربية السعودية.

محمود، محمد مصطفى (٢٠١٠). إدارة الجودة الشاملة: مفاهيم وتطبيقات، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

Antony، J.، Kumar، M. & Madu، C.N. (2005). Six sigma in small and medium sized UK manufacturing enterprises: some empirical observations. *International Journal of Quality & Reliability Management*.

Antony، Jiju، and Banuelas، Ricardo. (2002). "Key ingredients for the effective implementation of six sigma program"، Measuring Business Excellence، Vol.

Deshpande، Pradeep B، (2003)، Should Institutions Of Higher Education Embrace Six Sigma?، University of Louisville.

.Helen، B. & Neil، W. & Richard، C. & Michael، O. (2005): Lean Six Sigma: Some Basic Concepts، Institute for Innovation and Improvement، PP.1-15.

Jayauta K، Bandyopadhyay and Robert Lichtron، (2007)"Six Sigma approach to quality and productivity improvement in an institution for higher education in the United States، International Journal of Management، Vol (24)، No (4).

Li zhao. (2011). China's higher education quality management based on six-sigma management principles. The tqm journal vo(20)،n5)، (655-656).

Pande، Pete and Holpp، Larry. (2002). "What Is Six Sigma?"، mcgraw Hill، New Yo

Svensson، C.، Antony، J.، Ba-Essa، M.، Bakhsh، M.، & Albliwi، S. (2015). A Lean Six Sigma program in higher education. International Journal of Quality & Reliability Management، 32(9)، 951–969.

Sunder، M. V. (2016). Lean Six Sigma in higher education institutions. International Journal of Quality and Service Sciences، 8(2)، 159–178.

ISSN: 3009-612X الترقيم الدولي الموحد للطباعة
E. ISSN: 3009-6146 الترقيم الدولي الموحد الالكتروني

دور النشرات الإحصائية والدراسات البحثية للمركز التربوي في تطوير منظومة التقويم في المرحلة الابتدائية في لبنان

محي الدين عيد
باحث دكتوراه في العلوم التربوية،
الجامعة اللبنانية
علي عيسى
باحث دكتوراه في العلوم التربوية،
الجامعة اللبنانية

مستخلص

تُسلّط هذه الدّراسة الضوء على دور النشرات الإحصائية والدراسات البحثية الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء في تطوير منظومة التقويم في المرحلة الابتدائية في لبنان، يُعتمد في هذه الدّراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل محتوى هذه النشرات والدراسات، بهدف تقييم مدى إسهامها في تحسين أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الصفوف الابتدائية.

بناءً على هذه النتائج، توصي الدّراسة بضرورة تطوير النشرات الإحصائية لتشمل مؤشرات نوعية تتعلق بتقويم الأداء الأكاديمي للتلامذة في المرحلة الابتدائية، مما يُتيح فهمًا أعمق لجودة التعليم، كما تُشجّع على إجراء دراسات بحثية تُركّز على اقتراح آليات تقويم حديثة وأساليب تقييمية متطورة تتناسب مع خصائص واحتياجات هذه المرحلة التعليمية، بالإضافة إلى ذلك، تُشدّد الدّراسة على أهمية تفعيل استخدام نتائج هذه النشرات والدراسات في صياغة السياسات التربوية وتطوير الممارسات التقويمية في المدارس، لضمان تحقيق تحسين ملموس في جودة التعليم والتعلّم.

الكلمات المفتاحية : التقويم التربوي، المرحلة الابتدائية، النشرات الإحصائية، الدراسات البحثية، المركز التربوي للبحوث والإنماء.

The Role of The Educational Center's Statistical Bulletins and Research Studies in Developing The Evaluation System at The Primary Level in Lebanon

Abstract

This study highlights the role of statistical bulletins and research studies issued by the Center of Educational Research and Development (CRDP) in developing the assessment system at the primary level in Lebanon. This study adopts a descriptive and analytical approach, analyzing the content of these bulletins and studies to assess their contribution to improving the assessment tools and methods used in primary grades.

Based on these findings, the study recommends developing statistical bulletins to include qualitative indicators related to assessing the academic performance of primary school students. This will enable a deeper understanding of the quality of education. It also encourages conducting research studies that focus on proposing modern assessment mechanisms and advanced evaluation methods that are appropriate to the characteristics and needs of this educational stage. Furthermore, the study emphasizes the importance of utilizing the results of these bulletins and studies in formulating educational policies and developing assessment practices in schools to ensure tangible improvements in the quality of teaching and learning.

Keywords: Educational assessment, primary school, statistical bulletins, research studies, CRDP.

مقدمة:

تهدف هذه الدّراسة إلى تقويم مدى مساهمة النشرات الإحصائية والدراسات البحثية الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء في تطوير منظومة التقويم التربوي في المرحلة الابتدائية في لبنان. وقد انطلقت الدّراسة من إشكالية جوهرية مفادها أن هذه المخرجات، ورغم أهميتها كمصادر رسمية، ما تزال تعاني من محدودية التأثير في رسم السياسات التربوية وصياغة أدوات التقويم المعتمدة في الميدان.

اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بتحليل محتوى النشرات الإحصائية الرسمية والدراسات البحثية المتوفرة على موقع المركز، وناقشت محاورها، وصلاحيتها، وفاعليتها، ومدى قابليتها للتوظيف الفعلي في المدارس. وقد تم تحليل ذلك من خلال خمسة أسئلة رئيسة تناولت طبيعة النشرات، ومحاور الدراسات، ودرجة استخدامها، والعوائق التي تحدّ من تفعيلها، وسبل تعزيز التكامل بينها وبين الممارسة الصفية.

أظهرت النتائج أن النشرات الإحصائية تفتقر إلى المؤشرات النوعية اللازمة لدعم عمليات التقويم الفعّال، فيما لا توفّر الدراسات البحثية أدوات قابلة للتطبيق الميداني، وغالبًا ما تبقى تنظيرية أو وصفية. كما كشفت الدّراسة عن وجود أكثر من عشرة عوائق تحول دون تفعيل نتائج هذه المخرجات، أبرزها: غياب استراتيجية وطنية للتقويم، ضعف التواصل المؤسسي، البيروقراطية، نقص الموارد، وضعف الثقافة البحثية التربوية لدى صناع القرار.

انتهت الدّراسة إلى مجموعة من التوصيات، أبرزها: ضرورة تطوير النشرات والدراسات لتشمل أدوات تقويمية عملية، بناء مؤشرات أداء وطنية للمرحلة الابتدائية، تعزيز ثقافة اتخاذ القرار المبني على البيانات، وإنشاء آليات مؤسسية للربط بين المركز والمدارس الرسمية والخاصة. كما اقترحت الدّراسة عددًا من الموضوعات البحثية المستقبلية التي يمكن أن تسهم في سدّ الفجوة بين المعرفة التربوية والممارسة التعليمية، خاصة في سياق تطوير التعليم الابتدائي في لبنان.

يُعَدُّ التقويم التربوي عنصرًا جوهريًا في العملية التعليمية، حيث يهدف إلى قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية وتطوير إستراتيجيات التدريس والتعلم .في السياق اللبناني، يضطلع "المركز التربوي للبحوث والإنماء (CRDP)" بدور محوري في إصدار النشرات الإحصائية والدراسات البحثية التي تسعى إلى تحسين جودة التعليم وتطوير أدوات التقويم .تأسس المركز عام ١٩٧١ كمؤسسة عامة ذات استقلال مالي وإداري، ويرتبط مباشرة بوزير التربية والتعليم العالي، مما يمنحه

صلاحيات واسعة في مجال التخطيط التربوي وتطوير المناهج وتدريب المعلمين (المركز التربوي للبحوث والإنماء، ٢٠٢٣).

تُعَدُّ "النشرة الإحصائية ٢٠٢٢-٢٠٢٣" مثالًا على الجهود المبذولة من قبل المركز، حيث توفر بيانات شاملة حول أعداد التلامذة، الهيئة التعليمية، والمؤسسات التعليمية في لبنان، مما يُمكِّن المعنيين من وضع رؤى مستقبلية مبنية على معطيات دقيقة (المركز التربوي للبحوث والإنماء، ٢٠٢٣) .بالإضافة إلى ذلك، أطلق المركز مشاريع متعددة تهدف إلى تطوير العملية التعليمية، مثل مشروع "كتابي" الممول من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) والذي يهدف إلى تحسين نتائج التعلم وتوفير فرص متساوية للطلاب للالتحاق بالمدارس الرسمية، خاصة في ظل التحديات الناتجة عن تدفق اللاجئين السوريين إلى المدارس اللبنانية (المركز التربوي للبحوث والإنماء، ٢٠٢٣).

مع ذلك، يواجه النظام التعليمي اللبناني تحديات متعددة تتعلق بتطبيق نتائج هذه الدراسات والنشرات في الممارسات الصفية اليومية .تشير الأدبيات التربوية إلى أن فعالية التقويم تعتمد بشكل كبير على قدرة المعلمين على استخدام أدوات تقويمية موثوقة ومبنية على أسس علمية .في هذا السياق، أجرى Meisels وآخرون (٢٠٠١) دراسة حول موثوقية تقييمات المعلمين المستندة إلى نظام تقييم الأداء المدمج في المناهج الدراسية، ووجدوا أن هذه التقييمات يمكن أن تكون موثوقة إذا تم دعمها بأدوات تقييم مناسبة وتدريب كافٍ للمعلمين .بالإضافة إلى ذلك، أكدت Shepard (٢٠٠٠) على أهمية دمج التقويم في عملية التدريس والتعلم، مشيرة إلى أن التقويم يجب أن يكون جزءًا لا يتجزأ من البيئة التعليمية، حيث يُستخدم لتعزيز التعلم وتوجيه التدريس.

في السياق اللبناني، تناولت Bahous وNabhani (٢٠١١) تقييم مخرجات برامج التعليم، مشيرتين إلى ضرورة تطوير أدوات تقويمية تتناسب مع السياق المحلي وتلبي احتياجات المتعلمين والمعلمين على حد سواء .هذا يتطلب تعاونًا وثيقًا بين الباحثين والمعلمين وصانعي السياسات لضمان تطبيق نتائج البحوث في الممارسات التعليمية اليومية .علاوة على ذلك، أظهرت دراسة حديثة أجراها Momdjian وآخرون (٢٠٢٤) أن المعلمين في لبنان يمتلكون كفاءات رقمية تتوافق مع المعايير التعليمية، ولكن هناك حاجة ماسة لتدريبهم على استخدام الأدوات الرقمية لتعزيز التعاون في عملية التعلم.

بالإضافة إلى ذلك، يواجه النظام التعليمي اللبناني تحديات تتعلق بمستويات الإلمام العلمي لدى الطلاب .وفقًا لدراسة أجراها Baltikian وآخرون (٢٠٢٤)، تبين أن الطلاب في المرحلة الثانوية في لبنان يعانون من مستويات متدنية في الإلمام العلمي، مما يشير إلى الحاجة الملحة لتطوير المناهج وطرق التدريس لتعزيز هذه المهارات الحيوية.

بناءً على ما سبق، يتضح أن هناك حاجة ماسة لتعزيز التكامل بين مخرجات المركز التربوي والممارسات التقويمية في المدارس اللبنانية .يتطلب ذلك تطوير محتوى النشرات الإحصائية والدراسات البحثية لتشمل أدوات تقويمية عملية، وتوفير تدريب مستمر للمعلمين على استخدام هذه الأدوات، بالإضافة إلى إنشاء آليات مؤسسية لتعزيز التواصل والتعاون بين المركز التربوي والمدارس .هذا النهج الشمولي سيسهم في تحسين جودة التقويم التربوي، وبالتالي رفع مستوى التعليم في لبنان.

الإشكالية

تُعدُّ عملية التقويم التربوي من الركائز الأساسية لضمان جودة التعليم وتطويره، لاسيما في المرحلة الابتدائية التي تشكل حجر الأساس في بناء المسار الأكاديمي للتلامذة. ومع تزايد التحديات التربوية والاجتماعية التي تواجه النظام التعليمي في لبنان، برزت الحاجة إلى إعادة النظر في أدوات وأساليب التقويم المعتمدة، وذلك من خلال توظيف معطيات النشرات الإحصائية والدراسات البحثية التي يُنتجها المركز التربوي للبحوث والإنماء.

ورغم الجهود التي يبذلها المركز التربوي عبر إصدار نشرات إحصائية دورية تتضمن بيانات عن أعداد التلامذة، والمدارس، والهيئة التعليمية، وتوزيعهم الجغرافي، إلا أن هذه البيانات لا تتضمن في كثير من الأحيان مؤشرات دقيقة عن تحصيل التلامذة أو أساليب التقويم المستخدمة، كما أنها لا ترتبط بشكل منهجي بمضامين المناهج الدراسية ولا تساهم بشكل واضح في تحديث أدوات القياس أو تطوير السياسات التربوية الخاصة بالتقويم.

أما الدراسات البحثية المنشورة عن طريق المركز، فرغم احتوائها على محاور تتصل بالأداء الأكاديمي أو المخرجات التعليمية، فإنها لا تركز بشكل كافٍ على تطوير آليات تقويم فعالة، ولا تقترح نماذج تطبيقية أو أدوات مبتكرة تتناسب مع خصوصيات المرحلة الابتدائية. ويلاحظ كذلك ضعف في الربط بين نتائج هذه الدراسات وصياغة سياسات تربوية قابلة للتنفيذ في السياق اللبناني، سواء في المدارس الرسمية أو الخاصة.

وفي ضوء ما تقدم، يطرح هذا الواقع التربوي جملة من التساؤلات حول مدى فاعلية النشرات الإحصائية والدراسات البحثية الصادرة عن المركز التربوي في تطوير منظومة التقويم في التعليم الابتدائي، وحول مدى استخدامها فعليًا في بناء أدوات تقويم حديثة ومتكاملة. كما يستدعي الدّراسة في العوائق البنيوية والإدارية التي تعيق تفعيل نتائج هذه المنشورات في السياسات التربوية اليومية، خاصة في ظل غياب استراتيجية وطنية متكاملة للربط بين الدّراسة التربوي والممارسة التعليمية.

أسئلة الدّراسة

السؤال الرئيس للدراسة: إلى أي مدى تُسهم النشرات الإحصائية والدراسات البحثية الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء في تطوير منظومة التقويم في المرحلة الابتدائية في لبنان؟

وانبثق منه أسئلة فرعية على الشكل الآتي:

١. ما طبيعة النشرات الإحصائية الصادرة عن المركز التربوي، وما أهم المؤشرات المتعلقة بمنظومة التقويم في المرحلة الابتدائية التي تتضمنها؟
٢. ما محاور الدراسات البحثية للمركز التربوي المرتبطة بتقويم الأداء المدرسي والتحصيل الأكاديمي في المرحلة الابتدائية؟
٣. إلى أي مدى تُستخدم هذه النشرات والدراسات فعليًا في تطوير أدوات التقويم وأساليبه في الصفوف الابتدائية؟
٤. ما العوائق التي تحدّ من تفعيل نتائج الدراسات والإحصاءات في السياسات التربوية الخاصة بالتقويم في التعليم الابتدائي؟
٥. كيف يمكن تعزيز التكامل بين مخرجات المركز التربوي وممارسات التقويم اليومية في المدارس الرسمية والخاصة الابتدائية في لبنان؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدّراسة إلى الكشف عن مدى إسهام النشرات الإحصائية والدراسات البحثية الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء في تطوير منظومة التقويم في المرحلة الابتدائية في لبنان، من خلال مجموعة من الأهداف الفرعية التي تتفرّع من السؤال الرئيس، وتتمثل في الآتي:

١. تحليل مدى إسهام النشرات الإحصائية والدراسات البحثية الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء في تطوير منظومة التقويم التربوي في المرحلة الابتدائية في لبنان.
٢. اقتراح سبل لتعزيز فعالية استخدام هذه النشرات والدراسات في تحسين أدوات وأساليب التقويم بما يتناسب مع خصوصيات التعليم الابتدائي.
٣. رصد طبيعة النشرات الإحصائية الصادرة عن المركز التربوي، وتحليل المؤشرات التي تتضمنها فيما يخص تقويم الأداء الأكاديمي في المرحلة الابتدائية.
٤. تحليل محاور الدراسات البحثية التي يصدرها المركز والتي تتصل بتقويم التحصيل المدرسي في صفوف الحلقة الأولى.
٥. تقويم مدى استخدام المعطيات الإحصائية والبحثية في تصميم أدوات التقويم المعتمدة في المدارس الرسمية والخاصة الابتدائية.
٦. تحديد أبرز التحديات البنيوية والإدارية التي تعيق توظيف نتائج النشرات والدراسات البحثية في سياسات التقويم التربوي.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: ٣٠٠٩-٦١٢X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: ٣٠٠٩-٦١٤٦

أهمية الدراسة:

أولاً :الأهمية النظرية

١. **الإسهام في إثراء الأدبيات التربوية** المتعلقة بالتقويم التربوي، ولا سيما في البيئة التعليمية اللبنانية التي تفتقر إلى دراسات تحليلية حديثة تتناول دور البحوث والإحصاءات الرسمية في دعم عملية التقويم، مثل النشرات الصادرة عن المركز التربوي.
٢. **تسليط الضوء على فجوة قائمة** بين المعرفة الإحصائية والبحثية التي ينتجها المركز التربوي، وبين تطبيقاتها في البيئات الصفية الفعلية، الأمر الذي قد يدفع الباحثين لاحقًا نحو مزيد من الدراسات التجريبية التي تُعنى بتفعيل نتائج الأبحاث في صنع القرار التربوي.
٣. **الإفادة من دراسات مقارنة دولية** مثل دراسة Meisels et al. (٢٠٠١) و Shepard (٢٠٠٠) التي تؤكد أهمية التقويم القائم على الأداء والكفايات، والتي تدعم الانتقال من نماذج تقويم تقليدية إلى نماذج ديناميكية تفاعلية أكثر واقعية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية/ العملية:

١. **لصانعي القرار التربوي** :تُمكّن الدّراسة القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم والمركز التربوي من مراجعة جدوى ما يُنشر من إحصاءات وتقارير بحثية، ومدى انسجامها مع سياسات تطوير التقويم في التعليم الأساسي، ما يسهم في توجيه الخطط التربوية الوطنية بناءً على أدلة واقعية.
٢. **للمركز التربوي للبحوث والإنماء** :توفّر نتائج الدّراسة مؤشرات دقيقة حول مواطن القوة والقصور في آلية إعداد الدراسات والنشرات الحالية، وتوجه الجهود نحو تعزيز التكامل بين البحوث والإصلاحات التربوية، مما يعزز دوره كبوصلة للسياسات التعليمية في لبنان.
٣. **للمعلمين والإدارات المدرسية** :تساعدهم الدّراسة على فهم الفجوة بين الممارسات التقويمية اليومية وما تصدره الجهات الرسمية من نتائج وأرقام، مما يفتح المجال لتطوير أدوات تقويم واقعية تلبي حاجات التلامذة وتعكس فعليًا أهداف المناهج.
٤. **للباحثين التربويين** :تفتح هذه الدّراسة آفاقًا جديدة لدراسات تحليلية مستقبلية تهدف إلى الربط بين مخرجات الدّراسة العلمي التربوي وواقع العملية التعليمية في المراحل الأساسية، مما يعزز من إنتاج معرفة تطبيقية قابلة للتوظيف.

حدود الدراسة:

أولًا: الحدود الموضوعية

تتمحور هذه الدّراسة حول تحليل مضمون النشرات الإحصائية والدراسات البحثية الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء في لبنان، وذلك بهدف استكشاف مدى إسهامها في تطوير منظومة التقويم التربوي في المرحلة الابتدائية. ولا تتناول الدّراسة الجوانب الإدارية أو التشريعية العامة المرتبطة بسياسات التعليم، كما لا تمتد إلى تحليل التقويم في المراحل التعليمية الأخرى كالمتوسطة أو الثانوية. ويقتصر التحليل على محتوى الوثائق الرسمية الصادرة عن المركز، دون استقصاء ميداني مباشر من المعلمين أو الإدارات التربوية.

ثانيًا: الحدود المكانية

تجري الدّراسة ضمن السياق التربوي اللبناني، وبالتحديد بما يتعلق بإصدارات المركز التربوي للبحوث والإنماء كمصدر رسمي ووطني لإنتاج البيانات التربوية والدراسات البحثية. كما يتركّز الاهتمام على تطبيق هذه الإصدارات في المدارس الرسمية والخاصة الابتدائية في لبنان، دون التوسّع إلى بلدان أو سياقات تعليمية أخرى.

ثالثًا: الحدود الزمنية

تغطي الدّراسة النشرات الإحصائية والدراسات البحثية التي أصدرها المركز التربوي في الفترة الممتدة بين العام ٢٠٠٠ (تاريخ اعتماد خطة التعليم للجميع وتوصيات منتدى دكار) وحتى العام ٢٠٢٣) تاريخ أحدث نشرات المركز الإحصائية وتم اختيار هذه الفترة لكونها تمثل المرحلة التي شهدت تحوّلات في السياسات التربوية في لبنان، بما فيها محاولات تطوير التقويم التربوي في ضوء الأزمات المتعددة التي واجهها القطاع التعليمي.

تحديد مصطلحات الدّراسة

١. **التقويم التربوي**

التعريفات الاصطلاحية:

يُعرّف التقويم التربوي بأنه "إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والحلول والطرق والمواد... إلخ، وهو يتضمن استخدام المحكات والمستويات" (بلوم، ١٩٦٧، ص ١٥).

التقويم التربوي هو "التعرف إلى مدى ما تحقق من الأهداف عند التلميذ واتخاذ القرارات بشأنها" (جرونلند، ١٩٨١، ص ١٠).

التعريف الإجرائي:

في هذه الدراسة، يُقصد بالتقويم التربوي العملية المنهجية لجمع وتحليل البيانات المتعلقة بأداء التلامذة في المرحلة الابتدائية، بهدف تقييم مدى تحقيقهم للأهداف التعليمية واتخاذ القرارات المناسبة لتحسين العملية التعليمية.

٢. المرحلة الابتدائية

التعريفات الاصطلاحية:

تعرّف المرحلة الابتدائية بأنها "تصمم البرامج بالمستوى ١ (برامج التعليم الابتدائي) عادة على أساس وحدات أو مشروعات تعليمية، بحيث تزود التلاميذ بتعليم أساسي سليم في القراءة والكتابة والحساب" (الإسكوا، ٢٠٢١، ص ٥).

المدرسة الابتدائية هي "المرحلة الأولى التي يدخل إليها الطلاب للتعلّم، وهي مرحلةٌ إلزاميّة، حيث يجب على كافة الطلاب ومن مختلف الطبقات الاجتماعية أو الاقتصادية الالتحاق بها" (موضوع، ٢٠٢١، ص ٢).

التعريف الإجرائي:

في هذه الدراسة، تشير المرحلة الابتدائية إلى الصفوف التعليمية من الأول إلى السادس في المدارس اللبنانية، حيث يتلقى التلامذة التعليم الأساسي في مختلف المواد الدراسية.

٣. لنشرات الإحصائية

التعريفات الاصطلاحية:

النشرات الإحصائية هي "إجراء الإحصاءات التربوية وإصدار نشرات بها" (المركز التربوي للبحوث والإنماء، ٢٠٢٣، ص ٨).

النشرات الإحصائية هي "القائمة التي يقوم الباحث العلمي بوضعها في نهاية الدّراسة وتضم الكتب والمقالات والنشرات التي استعان بها الباحث" (مبتعث، ٢٠٢١، ص ٣).

التعريف الإجرائي: في هذه الدراسة، تشير النشرات الإحصائية إلى التقارير الدورية الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء، والتي تتضمن بيانات كمية حول مختلف جوانب العملية التعليمية في لبنان، مثل أعداد التلامذة، المعلمين، والمدارس.

٤.الدراسات البحثية

التعريفات الاصطلاحية:

الدّراسة البحثية هو "أسلوب منظم في جمع المعلومات الموثوقة وتدوين الملاحظات والتحليل الموضوعي لتلك المعلومات باتباع أساليب ومناهج علمية محددة" (مبتعث، ٢٠٢١، ص ٤).

الدّراسة البحثية هو "أسلوب منظم في جمع المعلومات الموثوقة وتدوين الملاحظات والتحليل الموضوعي لتلك المعلومات باتباع أساليب ومناهج علمية محددة" (ويكيبيديا، ٢٠٢١، ص ٦).

التعريف الإجرائي:

في هذه الدراسة، تشير الدراسات البحثية إلى الأبحاث والتقارير العلمية التي يجريها المركز التربوي للبحوث والإنماء، والتي تتناول موضوعات مرتبطة بتقويم الأداء المدرسي والتحصيل الأكاديمي في المرحلة الابتدائية.

٥. **المركز التربوي للبحوث والإنماء في لبنان**

التعريف الاصطلاحي:

المركز التربوي للبحوث والإنماء هو "مؤسسة وطنية تُعنى بالتّحديث والتطوير التربويّ، انطلاقًا من وضع الخطط التربويّة بالتّعاون مع جميع المعنيّين بالتربية في الوطن" (المركز التربوي للبحوث والإنماء، ٢٠٢٣، ص ٢).

التعريف الإجرائي:

في هذه الدراسة، يُقصد بالمركز التربوي للبحوث والإنماء الجهة الرسمية المسؤولة عن إجراء البحوث التربوية وإصدار النشرات الإحصائية في لبنان، والتي تُستخدم كمصادر أساسية لتحليل وتطوير منظومة التقويم في المرحلة الابتدائية.

٦. **تطوير منظومة التقويم**

التعريفات الاصطلاحية:

هي تطوير نظام التقويم الشامل لمدارس التعليم العام يتم "في ضوء إدارة الجودة الشاملة" (القدح، ٢٠١١، ص ٤٥).

التعريف الإجرائي:

في هذه الدراسة، يشير تطوير منظومة التقويم إلى العمليات والإجراءات التي تهدف إلى تحسين وتحديث أساليب وأدوات تقييم أداء التلامذة في المرحلة الابتدائية، بالاستفادة من البيانات والمعلومات الواردة في النشرات الإحصائية والدراسات البحثية الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء.

الدراسات السابقة

تم ترتيب الدراسات السابقة ترتيبًا زمنيًا تصاعديًا

١. دراسة شيبارد (Shepard, ٢٠٠٠) بعنوان "دور التقويم الصفي في التدريس والتعلّم"

The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning"

تهدف الدّراسة إلى توضيح كيف يمكن للتقويم الصفي أن يُستخدم كأداة لتحسين التعلم وليس فقط للحكم على الأداء. اعتمدت الدّراسة على مراجعة أدبية منهجية للبحوث النظرية والتجريبية السابقة. أكدت النتائج أن التقويم الذي يركّز على التغذية الراجعة والتفاعل يمكن أن يُحدث فرقًا في أداء الطلبة. هذا يتماشى مع أهداف الدّراسة الحالية التي تدعو إلى تطوير التقويم كممارسة تعليمية وليس أداة قياس جامدة.

٢. دراسة المركز التربوي للبحوث والإنماء (٢٠٠٠) "توصيات منتدى دكار ٢٠٠٠ ومحاور عمل الخطة الوطنية للتعليم للجميع في لبنان"

تُشكّل هذه الوثيقة الإطار العام الذي انطلقت منه وزارة التربية والمركز التربوي في تطوير سياسات تعليمية شاملة ومتكاملة استنادًا إلى توصيات منتدى دكار. تسعى إلى تحقيق أهداف التعليم للجميع عبر تحسين جودة التعليم وتعزيز العدالة التربوية.

اعتمدت الدّراسة على تحليل وثائق وخطط استراتيجية تربوية، ولم تشمل عينة بشرية مباشرة. أبرز محاورها تتعلّق بجودة التعليم، التسرّب المدرسي، وتكافؤ الفرص. تبرز أهمية هذه الوثيقة في الربط بين السياسات التربوية وخطط التطوير، لكنها لا تتناول منظومة التقويم بشكل تفصيلي، بل تُشير إليها ضمنيًا من خلال محاور تحسين جودة التعليم. ولهذا، فإن ربط هذه الخطة بأدوات تقويم دقيقة وواضحة يعدّ ضرورة في ضوء أهداف الدراسات المعاصرة.

٣. دراسة ميزلز وآخرون(Meisels et al., ٢٠٠١) "الوثوق بأحكام المعلمين: دراسة مصداقية لتقويم الأداء في المناهج الدراسية من الروضة حتى الصف الثالث"

"Trusting Teachers' Judgments: A Validity Study of a Curriculum-Embedded Performance Assessment in Kindergarten–Grade ٣"

استهدفت الدّراسة التحقق من مصداقية أدوات التقويم المستندة إلى المنهج الدراسي والمستخدمة من قبل المعلمين لتقييم الأداء الأكاديمي للطلاب. اعتمدت على منهج تجريبي وتحليلي، وشملت عينة من ٧٠٠ طالب ومعلم في صفوف من الروضة حتى الثالث. وأظهرت النتائج أن أحكام المعلمين، عند استخدام أدوات تقويم مدمجة في المنهج، تتمتع بدرجة عالية من الصدق، ما يدعم تطوير منظومة التقويم في التعليم الابتدائي على أسس أكثر مرونة وواقعية.

٤. دراسة غيرستن وآخرون(Gersten et al., ٢٠٠١)
"تدريس إستراتيجيات فهم المقروء للطلاب ذوي صعوبات التعلّم: مراجعة بحثية"
"Teaching Reading Comprehension Strategies to Students with Learning Disabilities: A Review of Research"

قامت الدّراسة بتحليل أكثر من ٢٠ دراسة تجريبية لاختبار مدى فاعلية أساليب التدريس المدعومة بإستراتيجيات تقويمية موجهة لتحسين الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. المنهج: تحليلي-تجميعي .(Meta-analysis) أبرزت النتائج أهمية دمج إستراتيجيات التقويم مع أساليب التدريس لتعزيز التحصيل لدى الفئات ذات الاحتياجات الخاصة، مما يُسهم في تطوير أدوات تقويم شاملة وعادلة في المرحلة الابتدائية.

٥. دراسة المركز التربوي للبحوث والإنماء(٢٠٠٥)
"التقويم بالكفايات كأداة لتطوير عملية التعلم"

تناقش هذه الدّراسة أحد أبرز توجهات التقويم الحديثة وهو "التقويم بالكفايات"، كبديل عن التقويم القائم على الحفظ والتكرار. تهدف إلى شرح الأسس النظرية لتقويم الكفايات وآليات تطبيقه في البيئة الصفية اللبنانية. المنهج المستخدم هو وصفي تحليلي، وتم فيه توظيف مراجعة الأدبيات التربوية مع تحليل الممارسات التعليمية.

تتناول الدّراسة أدوات التقويم بالأداء، وتقويم المشاريع، والتقويم الذاتي، باعتبارها أبعادًا ضمنية لنظام الكفايات. ومن أبرز ما ورد فيها: أن اعتماد التقويم بالكفايات يدفع المتعلم نحو إنتاج المعرفة وتطبيقها، ويمنح المعلم أداة أقرب إلى الواقع لتقييم التطور الأكاديمي والمهاري للتلميذ.

ترتبط نتائج هذه الدّراسة بشكل مباشر بدراسة الباحث الحالية، إذ تُعد نموذجًا يمكن الاستفادة منه في بناء أدوات تقويم حديثة لتلامذة المرحلة الابتدائية، ترتكز على الأداء الفعلي والتعلّم النشط.

٦. دراسة حسن وكاهيل(Hassan & Kahil, ٢٠٠٥)
"أثر برنامج القيم الحياتية على سلوكيات ومواقف طلاب المرحلة الابتدائية في مدرسة خاصة في لبنان"
"The Effect of 'Living Values: An Educational Program' on Behaviors and Attitudes of Elementary Students in a Private School in Lebanon"

هدفت الدّراسة إلى قياس تأثير برنامج "القيم الحياتية" على سلوكيات ومواقف طلاب الصفوف الابتدائية في بيئة مدرسية لبنانية خاصة. اعتمدت الدّراسة على المنهج التجريبي شبه الكامل. تكونت العينة من ٦٠ طالبًا من مرحلة التعليم الابتدائي، ووزعت على مجموعتين: تجريبية وضابطة. استُخدمت استبانات سلوكية قبلية وبعدية لرصد التغير في سلوكيات الطلبة. أظهرت النتائج وجود تحسّن ملحوظ في القيم السلوكية لدى أفراد المجموعة التجريبية، مما يشير إلى إمكانية اعتماد برامج تربوية موجهة لتحسين المواقف السلوكية، وهو ما ينعكس على عملية التقويم التربوي في المرحلة الابتدائية.

٧. دراسة سوجاي وهوْرنر(Sugai & Horner, ٢٠٠٩)
"دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة في المدارس الابتدائية"
"Schoolwide Positive Behavior Supports: Achieving and Sustaining Effective Learning Environments for All Students"

ناقشت الدّراسة كيف يمكن لإستراتيجيات دعم السلوك الإيجابي أن تسهم في تحسين البيئة الصفية والتقويم السلوكي للتلاميذ. المنهج المتبع كان تطبيقيًا تجريبيًا، وطبّق على أكثر من ٤٠ مدرسة ابتدائية. بيّنت النتائج انخفاضًا في السلوكيات السلبية وارتفاع مستوى التفاعل والتعلم، ما يُبرز دور التقويم السلوكي كجزء من منظومة التقويم الشاملة في المرحلة الابتدائية.

٨. دراسة بَحوص ونبهاني (Bahous & Nabhani, ٢٠١١)
"تقييم نتائج تعلم البرامج التربوية"
"Assessing Education Program Learning Outcomes"

هدفت الدّراسة إلى قياس فعالية البرامج التعليمية من خلال نتائج تعلم الطلبة في عدة مؤسسات تعليمية. اعتمدت الدّراسة على منهج وصفي تحليلي، وتم جمع البيانات من خلال مقابلات ومراجعة خطط البرامج التعليمية. لم تُحدّد العينة بدقة، إذ تم التركيز على محتوى البرامج. أوصت الدّراسة بتكامل التخطيط التعليمي مع أدوات التقويم، ما يعزز من إمكانية تحسين أدوات التقييم والنتائج التعليمية، وهذا يرتبط بدراسة الباحث الحالية حول تطوير منظومة التقويم.

٩. دراسة بايل ودي لوكا(Pyle & DeLuca, ٢٠١٣)
"التقويم في رياض الأطفال: دراسة لأساليب المعلمين في التقويم"
"Assessment in the Kindergarten Classroom: An Empirical Study of Teachers' Assessment Approaches"

اعتمدت الدّراسة على منهج نوعي قائم على الملاحظة والمقابلات مع معلمي رياض الأطفال في كندا. كشفت النتائج أن المعلمين يعتمدون على تقويم غير رسمي يعتمد على الملاحظة، وغالبًا ما يغيب عنه التوثيق المنهجي. توصي الدّراسة بدمج أدوات تقويم أكثر دقة في مراحل الطفولة المبكرة لدعم التعلم الفعّال، وهذا يتقاطع مع أهداف دراستك حول تقويم المرحلة الابتدائية.

١٠.دراسة الحروب (Al-Hroub, ٢٠١٤)
"التقويم الديناميكي لتحديد التلامذة الموهوبين ذوي صعوبات التعلّم في الرياضيات"
"Dynamic Assessment for Identification of Twice-Exceptional Learners Exhibiting Mathematical Giftedness and Specific Learning Disabilities"

سعت الدّراسة إلى تطوير أداة تقويم ديناميكي لتحديد التلاميذ الذين يجمعون بين الموهبة والصعوبات التعليمية. المنهج المستخدم هو المنهج المختلط (الكمّي والنوعي). شملت العينة ٣٠ تلميذًا من المرحلة الابتدائية. اعتمدت الأداة على تقويم مرن يتضمّن التدخل والتفاعل مع الطالب أثناء القياس. أكدت النتائج أهمية التقويم غير التقليدي في الكشف عن إمكانات خفية لدى المتعلمين، مما يبرز ضرورة تطوير أدوات التقويم في المرحلة الابتدائية بما يتلاءم مع الفروقات الفردية.

١١.دراسة بولي وآخرين (Polly et al., ٢٠١٥)
"ربط التطوير المهني، نتائج المعلمين، وإنجازات الطلبة: حالة برنامج رياضيات متمركز حول المتعلم لمعلمي المرحلة الابتدائية"
"Linking Professional Development, Teacher Outcomes, and Student Achievement: The Case of a Learner-Centered Mathematics Program for Elementary School Teachers"

هدفت الدّراسة إلى تقييم تأثير التطوير المهني لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية على نتائج الطلبة. اعتمدت على منهج شبه تجريبي شمل ٣٨ معلمًا و٥٠٠ طالب في عدة مدارس. استُخدمت أدوات تقويم متنوعة من اختبارات وملاحظات صفية. أظهرت النتائج تحسنًا في ممارسات المعلمين وارتفاع مستوى

إنجاز الطلبة. تسلط الدّراسة الضوء على أهمية تكامل التطوير المهني مع أدوات التقويم لتطوير المنظومة التربوية.

١٢.دراسة ليساغت وآخرين (Lysaght et al., ٢٠١٧)
"قياس ممارسات المعلمين في التقويم من أجل التعلم في المدارس الابتدائية"
"Measuring Teachers' Assessment Practices in Primary Schools: Development of the Assessment for Learning Audit Instrument"

هدفت الدّراسة إلى تطوير أداة لتقييم مدى تطبيق المعلمين لمفاهيم "التقويم من أجل التعلم". استخدمت منهجًا وصفيًا تحليليًا وطبّقت على معلمي ١٢ مدرسة ابتدائية. كشفت النتائج أن معظم المعلمين لا يطبّقون بشكل فعّال مفاهيم التقويم التكويني. ما يدعم الحاجة لتدريب المعلمين على أدوات تقويم تدعم عملية التعلم.

١٣.دراسة المركز التربوي للبحوث والإنماء(٢٠٢٣)
"النشرة الإحصائية ٢٠٢٢_٢٠٢٣"

تهدف النشرة إلى تقديم بيانات كمية وإحصائية دقيقة حول مختلف جوانب النظام التربوي في لبنان، مثل أعداد التلامذة، توزيعهم حسب الجنس والمراحل التعليمية، عدد أفراد الهيئة التعليمية، توزيع المدارس الرسمية والخاصة، ومؤشرات النجاح والرسوب في الشهادات الرسمية. تعتمد النشرة على منهج إحصائي وصفي يستند إلى البيانات المجمعة من المدارس الرسمية والخاصة.

لا تتضمن النشرة أدوات تقويمية أو أبعادًا تحليلية تربوية مباشرة، لكنها تمثل قاعدة بيانات ضرورية لرصد واقع التعليم، وتُعد مرجعًا مفيدًا لأي دراسة تسعى لتطوير منظومة التقويم، إذ تكشف الفروقات في الأداء، وتُبرز الحاجة إلى ربط هذه البيانات بنتائج التحصيل الدراسي، وهو ما تفتقر إليه حاليًا النشرة. لذا تُوصى الدراسات المستقبلية بدمج مؤشرات تقويمية كمية ونوعية في هذه النشرات لتصبح أداة داعمة لتطوير السياسات التربوية والتقويمية.

١٤.دراسة الدوسري (٢٠٢٣)
واقع التقويم الدراسي بالتعليم العام في الوطن العربي وأبرز تحدياته ومتطلبات تطويره

هدفت هذه الدراسةُ إلى التعرف على واقع التقويم الدراسي في الوطن العربي، والكشف هن أبرز تحدياته، وتحديد متطلبات تطويره، وقد طُبِّقتْ هذه الدراسة على مجموعة من الخبراء التربويين في أربع دول عربية، هي: المملكة العربية السعودية، والأردن، ومصر، والكويت؛ ولتحقيق هذه الأهداف؛ استخدمت الباحثة

المنهج الوصفيَّ المسحي، حيث بلغت عينة الدراسة (١٥٠) خبيرًا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، كما استخدمت الدراسة أداة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها ما يلي: أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على واقع التقويم الدراسي للتعليم العام في الوطن العربي، وتبين من النتائج أن أبرز الفقرات التي حصلت على درجة الموافقة في هذا المحور، هي: (كثرة فترات الاختبارات وطولها، واختلاف ساعات التمدرس في نظم التعليم العربية). كذلك كشفت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على متطلبات تطوير التقويم الدراسي للتعليم العام في الوطن العربي، واتضح من النتائج أن أبرز المتطلبات، هي: (وضع خطة للتقويم الدراسي تتسم بالمرونة لتتماشى مع الظروف الطارئة، وتفويض الصلاحيات بين الإدارات لتسهيل العمل). أيضًا أوضحت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على التحديات التي تعترض تطوير التقويم الدراسي للتعليم العام في الوطن العربي، وتبين من النتائج أن أبرز التحديات، هي: (ظاهرة الغياب المتكررة في بداية العام الدراسي ونهايته، وضعف المهارات والقدرات لمخرجات التعليم).

تعقيب على الدراسات السابقة:

تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الجزئيات في الدراسات السابقة من حيث استهدفها لتحليل النشرات الاحصائية الصادرة عن مركز تابع لوزراة تربية وتعليم غير أنها اختلفت لجهة المنهج حيث توافقت مع بعض الدراسات لاعتمدها المنهج الوصفي التحليلي بينما تنوعت أخرى بين منهج تجريبي وشبه تجريبي ومنهج مختلط، أما عينة الدراسة فكانت النشرات الاحصائية الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والانماء في لبنان بين عامي ٢٠٠٠ و٢٠٢٣ وهو ما تشابهت به مع دراسة شيبارو بينما تنوعت البقية بين المعلمين والطلبة كعينات.

كما برز من خلال تحليل موجز وتعقيب تركيبي لنتائج الدراسات السابقة ومحاولة ربطها بسياق تطوير منظومة التقويم في المرحلة الابتدائية في لبنان البنود التالية :

١. التقويم كأداة لتحسين التعلّم في كل من دراسة Shepard (٢٠٠٠) و(٢٠٠١) Meisels et al. و (٢٠١٧) Lysaght et al. شددت على ضرورة أن يكون التقويم أداة تعليمية تفاعلية، لا مجرد وسيلة لقياس التحصيل. وأكدت الدراسات أهمية التقويم التكويني والتقويم بالأداء في دعم المتعلّمين وتوجيه التدريس.
٢. التقويم ودمجه في السياسات التعليمية في دراسات وثائق منتدى دكار (٢٠٠٠) والنشرة الإحصائية ٢٠٢٣ ودراسة الدوسري (٢٠٢٣) أظهرت أهمية وضع إطار وطني مرن للتقويم، لكنه ما زال يعاني من الجمود في بعض النواحي

(التركيز على الامتحانات الرسمية، نقص في أدوات التقويم النوعية). غابت في معظمها الأدوات التطبيقية، لكنها أبرزت ضرورة ربط البيانات التربوية بمؤشرات الأداء ونتائج التحصيل.

٣. التقويم والعدالة التربوية في كل من دراستي Gersten et al. (٢٠٠١) و Al-Hroub (٢٠١٤) التي دعمتا التقويم كوسيلة لكشف القدرات الكامنة لدى فئات مهمّشة (ذوو صعوبات التعلّم والطلبة مرتفعي القدرة). يدعم ذلك الانتقال من تقويم نمطي إلى تقويم دقيق ومتفهم للفروقات الفردية.

٤. التقويم وسلوك المتعلم في دراسة كل من Hassan & Kahil (٢٠٠٥) و Sugai & Horner (٢٠٠٩) ربطتا بين التقويم السلوكي وتحسين البيئة الصفية، معتبرتين أن تقويم القيم والسلوكيات عنصر أساسي في تحسين جودة التعلم، لا سيما في المرحلة الابتدائية.

٥. التقويم والكفايات التعليمية في دراسة المركز التربوي (٢٠٠٥) ودراسة Pyle & DeLuca (٢٠١٣) التي أشارت كل منهما إلى أهمية التقويم بالكفايات وتقويم الطفولة المبكرة بشكل غير رسمي، لكن مدروس. وتكمن القيمة في بناء أدوات تقويم تُعزز التفكير النقدي والإبداع، لا الحفظ والاسترجاع.

٦. التقويم والتطوير المهني للمعلمين في دراسة Polly et al. (٢٠١٥) و Bahous & Nabhani (٢٠١١) حيث شدّدتا على ضرورة ربط أدوات التقويم بتدريب المعلمين والتطوير المهني، لأن فاعلية أي نظام تقويم تعتمد على مدى كفاءة القائمين عليه.

يتّضح من تحليل الدراسات السابقة أن هناك إجماعًا على الحاجة إلى إعادة بناء منظومة التقويم التربوي في المرحلة الابتدائية لتكون أكثر عدالة، وواقعية، وشمولية. وقد كشفت هذه الدراسات عن جوانب القوة في التوجه نحو تقويم تكويني وأدائي وسلوكي، لكنها في الوقت ذاته أبرزت التحديات مثل ضعف التوثيق والتطبيق المنهجي لأدوات التقويم الحديثة وغياب المؤشرات التحليلية النوعية في البيانات الإحصائية الرسمية وفجوة بين التوصيات النظرية والتطبيق العملي في المدارس، لا سيما في مجال التقويم بالكفايات أو الفئات ذات الاحتياجات الخاصة. وقصور في تأهيل المعلمين على أدوات التقويم الفعّالة.

كما تشير هذه الدراسات، مجتمعة، إلى أن تطوير نظام التقويم في المرحلة الابتدائية لا يمكن أن يقتصر على إنتاج أدوات جديدة، بل يجب أن يكون جزءًا من تحوّل بنيوي شامل يشمل السياسات، تدريب المعلمين، المناهج، والبيانات التربوية. كما تبرز الحاجة إلى: تصميم أدوات تقويم مرنة وتكوينية تستجيب لتنوع المتعلمين. وربط النشرات الإحصائية بالمؤشرات التعليمية النوعية، لا الكمية فقط. وإدماج البعد السلوكي والقيَمي في منظومة التقويم. وتوسيع ثقافة "التقويم من أجل التعلم "بدلًا من "التقويم للحكم."

الإجراءات المنهجية والعملية للبحث:

المنهج المعتمد في الدّراسة وأسباب اختياره:

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المحتوى، وهو المنهج الأنسب لطبيعة الموضوع نظرًا لارتكازه على استكشاف وفهم واقع النشرات الإحصائية والدراسات البحثية الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء، من خلال تحليل مضمونها كما هو منشور على الموقع الرسمي للمركز. تم اختيار هذا المنهج نظرًا لقدرته على تفكيك وتحليل الوثائق النصية الرسمية، وتحديد دلالاتها التربوية، والكشف عن أوجه القوة والقصور فيها، ومدى صلاحيتها كأدوات داعمة لتطوير منظومة التقويم التربوي في المرحلة الابتدائية في لبنان. وقد أتاح هذا المنهج للباحثين فهم العلاقة بين الإنتاج البحثي والإحصائي وبين الممارسات التعليمية، وتحديد مواضع القصور البنيوي، مما يساعد على تقديم توصيات قابلة للتطبيق في السياسات التعليمية المستقبلية.

سار الباحثان في هذا البحث وفق منهجية متكاملة تمثّلت في سلسلة من الخطوات العلمية الدقيقة تم اعتمادها للإجابة على تساؤلات الدّراسة وتحقيق أهدافه، وذلك على النحو الآتي:

أولًا: تحديد المجتمع المعرفي ومجال التحليل

تم تحديد النشرات الإحصائية والدراسات البحثية المنشورة على الموقع الرسمي للمركز التربوي للبحوث والإنماء كمجتمع معرفي للدراسة، نظرًا لأنها تمثّل المرجع الرسمي المعتمد في تقديم المعطيات التربوية وصياغة التوجهات التعليمية في لبنان، وكونها مصدرًا للبيانات التي يُفترض أن تُوظّف في تطوير السياسات التربوية، لا سيما فيما يتعلّق بالتقويم في المرحلة الابتدائية.

ثانيًا: تحديد أداة البحث وبناء مصفوفة تحليلية

استخدم الباحثان تحليل المحتوى النوعي الموجّه (Directed Qualitative Content Analysis) كأداة منهجية، تسمح بتفكيك النصوص الرسمية إلى وحدات ذات معنى(Themes & Indicators) ، وتحليلها بناءً على محاور مسبقة التحديد نابعة من أسئلة الدّراسة الخمسة.

تم بناء مصفوفة تحليلية ثنائية الأبعاد تضم المحاور التالية:

جدول (١):

الوثيقة/الدراسة	نوع المؤشر	وجود المؤشر	مدى ارتباطه بمنظومة التقويم	قابلية التوظيف الميداني	أدوات مقترحة
النشرة الإحصائية ٢٠٢٢-٢٠٢٣	مؤشر كمي: أعداد التلامذة	نعم	ضعيف	منخفضة	لا يوجد
دراسة التقويم بالكفايات	مفهوم الكفاية	نعم	متوسط	متوسطة	غير مقننة
دراسة بيئية	توافق المحتوى مع المنهج	نعم	غير مباشر	ضعيفة	لا يوجد
دراسة سلوكية	تأثير البرامج القيمية	نعم	غير مباشر	عالية	استبيانات

مثال توضيحي: عند تحليل النشرة الإحصائية، وُجد أنها تحتوي على "عدد التلامذة بحسب المحافظة"، وهو مؤشر كمي مفيد في التخطيط، لكنه لا يرتبط مباشرة بمخرجات التقويم الأكاديمي، ولا يقترن بأي أداة قياس، لذا سُجّل ضمن خانة "الضعيف الارتباط"، و"منخفضة القابلية للتوظيف."

ثالثًا: تصنيف وحدات المحتوى

تم تقسيم محتوى الوثائق إلى وحدات تحليل دلالية كبرى مثل: "أدوات التقويم"، "مؤشرات الأداء"، "نماذج التقييم"، "الربط بالمناهج"، "القابلية للتطبيق"، وغيرها. تم تصنيف هذه الوحدات داخل المصفوفة من حيث وجودها أو غيابها، ومدى دقتها وشمولها وارتباطها بالواقع التربوي.

رابعًا: تحليل الأسئلة الخمسة

تم تحليل كل سؤال فرعي من أسئلة الدّراسة على حدة، واستُخرجت منه محاور فرعية، كما يلي:

السؤال الأول: طبيعة النشرات الإحصائية ومؤشرات التقويم

المثال التحليلي: النشرات تقدّم مؤشرات مثل "عدد التلامذة بحسب الجنس"، و"نسب النجاح والرسوب"، لكنها لا تقدّم مؤشرات عن "مهارات التفكير العليا"، أو "التقويم بالأداء"، أو "مدى تحقق أهداف المنهج"، وهي مؤشرات ضرورية لتطوير التقويم في المرحلة الابتدائية.

السؤال الثاني: محاور الدراسات البحثية للمركز

المثال التحليلي: بعض الدراسات تتناول "الكفايات" أو "تحليل محتوى المناهج"، لكن لا نجد دراسات تقدّم أدوات تقويم تطبيقية، مثل بطاقات ملاحظة أو مقاييس محكية المرجع. وقد غابت في معظمها العلاقة المباشرة بين نواتج التعلم وأدوات التقييم.

السؤال الثالث: مدى استخدام هذه النشرات في تطوير أدوات التقويم

المثال التحليلي: لم يتم تضمين مؤشرات النشرات أو نتائج الدراسات ضمن دليل عملي للمعلمين أو خطة وطنية للتقويم. وبالتالي، لا يستطيع المعلم أن يبني اختبارًا لتقويم "مهارة التعبير الكتابي" استنادًا إلى ما ورد في هذه الوثائق.

السؤال الرابع: العوائق التي تحدّ من تفعيل النتائج

المثال التحليلي: من بين العوائق: غياب خطة وطنية للتقويم، المركزية الإدارية، ضعف تدريب المعلمين، نقص التجريب الميداني، وغياب مؤشرات تقويم نوعية.

السؤال الخامس: سبل تعزيز التكامل بين مخرجات المركز والميدان

المثال التحليلي: اقترحت الدّراسة تحويل النشرات إلى أدوات تحليلية، وإنشاء وحدات تنسيق بين المركز والمدارس، وبناء بنك أسئلة وطني، وتدريب المعلمين على تحليل البيانات الإحصائية وربطها بأدائهم التدريسي.

خامسًا: استخلاص مؤشرات القوة والقصور

تم استخلاص مؤشرات القوة من خلال وجود انتظام صدور النشرات الإحصائية وسهولة الوصول إليها ووجود اهتمام عام بمفاهيم مثل الكفايات وتحسين جودة التعليم، فبعض الدراسات تلمّح إلى ربط التعليم بالقيم والمهارات.

بينما تم استخلاص مؤشرات القصور من خلال ملاحظة غياب مؤشرات تقويمية نوعية (مثل إتقان المهارات، مدى تحقق نواتج التعلم) ، وعدم تقديم نماذج تطبيقية (مثل أدوات تقويم جاهزة للاستخدام في الصف) والفصل الواضح بين ما يُنتج في المركز وما يُطبّق في المدرسة.

سادسًا: صياغة النتائج بشكل تفسيري ونقدي

اعتمدت الدّراسة في صياغة النتائج على الجمع بين العرض الوصفي والتحليل التفسيري، بما يبيّن ليس فقط ما هو موجود، بل ما يجب أن يكون. فمثلًا:

لا تكتفي النتيجة بالقول إن النشرات لا تشمل أدوات تقويم، بل تفسّر أن ذلك يمنع بناء إستراتيجيات تدريس فعّالة، ويحدّ من قدرة المعلم على التعديل التربوي المستند إلى الأدلة.

لا تكتفي بملاحظة غياب التجريب، بل تشير إلى أن ذلك يُضعف الصلاحية التربوية للوثيقة ويحول دون تطبيقها في الميدان.

سابعًا: التحقق من الصدق الداخلي لتحليل المحتوى

تحقق الباحثان من صدق التحليل الداخلي من خلال:

مراجعة مستقلة	قام بها كل باحث على حدة بمراجعة للوثائق وتحليل محتواها، وتحديد المؤشرات النوعية والكمية المتوفّرة، ثم قاما بالمقارنة بين نتائج كلٍّ منهما ومناقشتها حتى التوصّل إلى اتفاق مشترك حول دلالات الوثائق وجودة المؤشرات
إعادة الترميز والتحقق	تمت إعادة ترميز محتوى بعض الوثائق بعد فترة زمنية قصيرة من التحليل الأولي، للتحقق من ثبات النتائج.
الاستناد إلى الأدبيات المقارنة	تمّت مقارنة ما ورد في النشرات والدراسات بمضامين دراسات عربية وأجنبية، مثل دراسات Meisels وShepard، لتقوية المعايير التفسيرية وتعزيز الموثوقية العلمية للتحليل.
تقاطع المصادر (Triangulation):	تم تعزيز الصدق الداخلي من خلال تقاطع تحليل الوثائق مع مراجعة أدبيات النظرية في مجال التقويم التربوي، ما أضفى مصداقية إضافية على النتائج المستخلصة.

من خلال من ذكر سابقًا من إجراءات متكاملة، استطاع الباحثان أن يُقدّما قراءة تحليلية عميقة وموثوقة لمضمون النشرات الإحصائية والدراسات البحثية، مؤسّسين بذلك لإطار نقدي موضوعي يُسهم في إعادة بناء العلاقة بين الإنتاج البحثي التربوي والممارسة التعليمية الواقعية في المرحلة الابتدائية.

نتائج الدّراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما طبيعة النشرات الإحصائية الصادرة عن المركز التربوي، وما أهم المؤشرات المتعلقة بمنظومة التقويم في المرحلة الابتدائية التي تتضمنها؟

تُعد النشرات الإحصائية الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء في لبنان من أهم الأدوات التي يعتمدها المركز لتوفير قاعدة بيانات شاملة عن

الواقع التربوي. وتتميز هذه النشرات بطابعها الكمي الشامل، حيث تغطي العديد من الجوانب المتعلقة بالتوزيع الديموغرافي للتلامذة، وتعداد المعلمين، وتوزيع المدارس الرسمية والخاصة، إضافة إلى نتائج الشهادات الرسمية. وقد تمثل نشرة العام الدراسي ٢٠٢٢–٢٠٢٣ نموذجًا لهذا النوع من الإصدارات، وهي منشورة على الموقع الرسمي للمركز (www.crdp.org) ضمن قسم النشرات الإحصائية.

تعكس هذه النشرات جهدًا واضحًا في تنظيم المعلومات وإظهار مؤشرات رقمية تُستخدم في المتابعة العامة لمسار التعليم. غير أن المتأمل في هذه الوثائق يلاحظ بوضوح أنها تفتقر إلى مؤشرات ترتبط بشكل مباشر بمنظومة التقويم التربوي، خصوصًا في المرحلة الابتدائية. فبينما تتوفر فيها بيانات تفصيلية عن عدد التلامذة بحسب الصف والجنس والمنطقة، ونسب النجاح والرسوب في الشهادات الرسمية، فإنها لا تشتمل على معلومات تتعلق بأساليب التقويم المعتمدة، أو أنواع الاختبارات المطبقة، أو مدى تحقق أهداف المنهج الدراسي من خلال نتائج التلامذة. وبذلك، يمكن القول إن النشرات الإحصائية في صيغتها الحالية تُعنى أساسًا بالجوانب الوصفية الكمية، لا التحليلية النوعية، مما يحدّ من قدرتها على دعم تطوير نظام تقويمي تربوي متكامل.

فعلى سبيل المثال، تحتوي النشرة الأخيرة على جداول مثل "عدد التلامذة بحسب الصف والجنس والمحافظة"، و"توزيع المعلمين على المناطق"، و"نتائج الشهادات الرسمية بحسب المحافظة"، لكن هذه الجداول لا توفّر أيّ بيانات حول الكفايات التعليمية المكتسبة، أو أساليب القياس المعتمدة في الصفوف الابتدائية، أو مدى تفاعل المتعلّمين مع أنماط تقويم متنوعة (مثل التقويم التكويني، أو التقويم بالأداء، أو المشاريع التعليمية). كما تغيب عنها أي محاولة لربط هذه النتائج بالخطط التربوية أو بمناهج التعليم المعتمدة في لبنان.

ويظهر هذا القصور بشكل أوضح حين نبحث عن المؤشرات التي ترتبط بجودة التعليم في المرحلة الابتدائية. فالنشرات الإحصائية لا تقدّم تحليلاً نوعيًا حول الفاقد التعليمي، ولا تعالج الفروق الفردية بين التلامذة، ولا تسعى إلى قياس المهارات العليا (كالتفكير الناقد أو حل المشكلات) التي يُفترض أن تكون جزءًا من أهداف التعليم في هذه المرحلة. كما أنها لا تعكس مدى نجاح السياسات التعليمية في إحداث تغيير فعلي في نتائج التحصيل الدراسي، بل تبقى في إطار تقديم أرقام مجردة عن النجاح والرسوب دون تحليل أسبابها أو ربطها بالممارسات الصفية والتقويمية.

من ناحية أخرى، فإن هذه النشرات لا تتطرق إلى قضايا تربوية مهمة مثل مدى مناسبة أدوات التقويم لمستويات التلامذة، أو تأثير بيئة الصف في نتائجهم، أو مدى مراعاة الاختبارات للفروق الثقافية والاجتماعية بين التلامذة. وهذا بحد ذاته يُعدّ نقطة ضعف، إذ إن عملية التقويم التربوي لا يمكن أن تُبنى فقط على أرقام

مجردة، بل تحتاج إلى فهم شامل لسياق التعلّم، ولمدى تجاوب المتعلّمين مع أساليب التقييم المختلفة، وللعوامل النفسية والاجتماعية التي تؤثر في نتائجهم.

ومن خلال هذا التحليل، يمكن الاستنتاج بأن النشرات الإحصائية الصادرة عن المركز التربوي، وإن كانت مفيدة في رسم صورة أولية عن الواقع التربوي من حيث الأعداد والتوزيعات الجغرافية، فإنها لا تصلح، بصيغتها الحالية، أن تكون أداة مرجعية فعّالة في تطوير منظومة التقويم التربوي في المرحلة الابتدائية. فهي لا تقدم معايير تقويمية، ولا أدوات تحليل أداء، ولا تقترح أساليب تطوير للتقويم تتناسب مع طبيعة المتعلم في هذه المرحلة الحساسة من التكوين الأكاديمي. وهذا ما يُضعف قدرتها على الإسهام في وضع خطط استراتيجية مبنية على تحليل عميق لأداء التلامذة ولمردود السياسات التربوية.

بل ويمكن القول إن غياب هذه المؤشرات يُعدّ مؤشرًا بحد ذاته على وجود فجوة بين الرؤية الكمية للمركز وبين الحاجات النوعية للتقويم الحديث، حيث لم تدرج النشرات حتى الآن عناصر مثل: مدى تحقق الكفايات، أو نسبة تحسن الأداء خلال العام الدراسي، أو مدى اتساق التقويم مع أهداف المناهج، وهي عناصر جوهرية لكل عملية تقويمية ناجحة.

ومن ثم، فإن تطوير النشرات الإحصائية ينبغي أن يتجه نحو توسيع مضمونها ليشمل مؤشرات تقويمية معيارية، وأساليب تحليل متعددة الأبعاد، بما يتيح لصنّاع القرار التربوي والمعلمين بناء خطط تستند إلى أدلة علمية واضحة. كما يجب أن تتضمّن هذه النشرات مقارنات تحليلية longitudinal ترصد تطور أداء التلامذة عبر السنوات، وتتيح فهم الاتجاهات العامة في التحصيل وجودة التعلّم، وذلك بدلاً من الاقتصار على تقديم بيانات سنوية معزولة.

تتسم النشرات الإحصائية الصادرة عن المركز التربوي بطابع وصفي كمي عام، وهي تركز على إحصاءات تشمل:

أعداد التلامذة بحسب الصفوف والجنس والمنطقة وتوزيع الهيئة التعليمية وعدد المدارس الرسمية والخاصة المجانية والغير مجانية ونسب النجاح والرسوب في الامتحانات الرسمية.

لهذه النشرات إشكالية وهي أنها لا تتضمن مؤشرات خاصة بمنظومة التقويم التربوي مثل:

أدوات التقييم المستخدمة - جودة الاختبارات - معايير الأداء المدرسي - أساليب التقويم التكويني أو البنائي.

وبالتالي فإن النشرات تفتقر إلى الربط بين الإحصاءات والمناهج التعليمية أو الكفايات المرجو تحقيقها، وبالتالي فهي غير كافية لدعم تطوير منظومة تقويم فعالة.

لن نستطيع أن نقارن بتفصيل الدراسات السابقة مع دراستنا عير أن كل هذه الدراسات تتكامل لتؤكد أن منظومة التقويم الفعالة يجب أنتكون تفاعلية ديناميكية تركز على تحسين التعلم (وليس فقط قياس الأداء) وتدمج مع التخطيط التعليمي وبرامج التطوير المهني تراعي الفروق الفردية، وتشمل الأبعاد الأكاديمية والسلوكية وتعتمد على أدوات دقيقة، موثوقة، ومناسبة للمرحلة العمرية وترتبط بالسياسات التعليمية والإستراتيجيات الوطنية من خلال رصد علمي دقيق

السؤال الثاني: ما محاور الدراسات البحثية للمركز التربوي المرتبطة بتقويم الأداء المدرسي والتحصيل الأكاديمي في المرحلة الابتدائية؟

يُعد المركز التربوي للبحوث والإنماء المرجع الوطني المعتمد في لبنان في إنتاج الدراسات البحثية التربوية، وقد أنيطت به مهام متعددة، منها تطوير المناهج، واقتراح الخطط الوطنية، وإنتاج المعرفة التربوية التي من شأنها أن تواكب تحديات التعليم المعاصر. وتأتي الدراسات البحثية في هذا السياق كأداة مركزية يفترض بها أن تُضيء جوانب القصور أو التقدّم في السياسات التعليمية والممارسات التربوية، لا سيما ما يتعلّق بتقويم الأداء والتحصيل في المرحلة الابتدائية.

عند مراجعة عيّنة من الدراسات المنشورة على موقع المركز أو تلك التي أشار إليها في تقاريره مثل: "التقويم بالكفايات كأداة لتطوير عملية التعلم" (CRDP, ٢٠٠٥)، و"توصيات دكار ٢٠٠٠(CRDP, ٢٠٠٠) "، يتبيّن أن هناك اهتمامًا عامًا بالتقويم التربوي باعتباره وسيلة لتحسين جودة التعليم. إلا أن هذا الاهتمام، ورغم أهميته، لا ينعكس غالبًا في صورة دراسات تطبيقية تفصيلية مخصصة لتقويم الأداء الأكاديمي في المرحلة الابتدائية.

فالدراسات المتوفّرة تتوزع على محاور متعددة، بعضها يتناول الإطار الفلسفي أو التربوي للتقويم، وبعضها الآخر يلامس الأداء الأكاديمي من منظور عام. ومن أبرز هذه المحاور التي يمكن رصدها:

١. **محور التقويم بالكفايات**، والذي يُعد من أبرز المحاور التي اشتغل عليها المركز في بدايات الألفية الثالثة. وقد ركز هذا التوجه على الانتقال من تقويم قائم على الحفظ إلى تقويم يعنى بقياس الكفايات الفعلية لدى المتعلمين. غير أن هذا التوجه لم يرافقه إصدار دراسات ميدانية واسعة تُظهر كيف يمكن للكفايات أن تُقاس بشكل واقعي، أو ما هي الأدوات المعيارية التي ينبغي استخدامها في الصفوف الابتدائية.

٢. **محور تحليل المناهج التعليمية**، وهو ما ظهر في عدة تقارير للمركز، حيث تم تناول طبيعة الكتب والمضامين التي يتلقاها التلميذ. ولكن غاب في هذه الدراسات الربط بين محتوى المنهج ونتائج التلامذة، وبالتالي لم يُدرس مدى فاعلية المنهج من منظور تقويمي يقيس التحصيل الحقيقي، بل اقتصرت بعض المقاربات على جانب "المحتوى" وليس "ناتج التعلّم."

٣. **محور التعليم للجميع وتكافؤ الفرص**، والذي ورد في خطة لبنان الوطنية المنبثقة عن منتدى دكار. ركزت الخطة على ضمان الوصول للتعليم، وتقليص نسب التسرب، وتحقيق عدالة تعليمية. ورغم أهمية هذا المحور، إلا أن الأبحاث ذات العلاقة لم تتعمق في تحليل الأداء الأكاديمي حسب الفئات الاجتماعية أو الاقتصادية، ولم تطرح دراسات تربط بين ظروف التلميذ ونتائجه الأكاديمية، ما يحدّ من قدرة هذه الدراسات على رسم صورة واقعية لفعالية التقويم.

وكذلك يتركّز عدد من الدراسات البحثية على محاور عامة مثل:

- تحسين جودة التعليم.
- تطوير المناهج.
- تقويم بالكفايات.
- التسرّب المدرسي والنجاح الأكاديمي.

لكن ما يلاحظ: قلة الدراسات المخصصة مباشرة لتقويم أداء التلامذة في المرحلة الابتدائية، وغياب دراسات تطبيقية تقدم أدوات تقويم فعّالة وقابلة للتنفيذ، وندرة الأبحاث التي تقترح أساليب قياس نوعيّة حديثة أو نماذج مقننة لتقويم تعلم التلامذة.

أي أن ما هو متوفر من دراسات يبقى نظريًا في كثير من جوانبه، ولا يقدّم حلولًا ميدانية قابلة للاستخدام.

ومن خلال مراجعة عناوين ومضامين الدراسات المتاحة، يمكن تسجيل ملاحظتين جوهريتين:

الملاحظة الأولى: أن معظم هذه الدراسات لم تُخصّص للمرحلة الابتدائية كفئة مستقلة، بل جُمعت البيانات غالبًا ضمن إطار أوسع يشمل المراحل التعليمية كلها، مما جعل من الصعب استخلاص نتائج خاصة بالحلقة الأولى من التعليم. فالابتدائية، بما لها من خصائص نمائية وتربوية حساسة، بحاجة إلى معالجات بحثية منفصلة تأخذ في الاعتبار حاجات المتعلّمين الصغار، وسلوكهم في التقويم، واستجابتهم للأنماط المختلفة من الأسئلة.

الملاحظة الثانية: غياب الأدوات العملية أو المقننة في هذه الدراسات. فعلى الرغم من الحديث المتكرر عن تحسين التقويم، لا نجد اقتراحًا واضحًا لمقاييس أداء، أو نماذج اختبارات، أو أدوات تقويم بديلة (مثل التقييم بالأقران، التقييم الذاتي، بطاقات

الملاحظة)، ما يجعل مخرجات هذه الدراسات غير كافية لتوجيه الميدان التربوي نحو ممارسات أكثر حداثة وفعالية.

كذلك، لا نجد ضمن الدراسات البحثية الصادرة عن المركز، محاولة لتوظيف البيانات الإحصائية المتاحة بشكل تحليلي لتفسير ظواهر الأداء الأكاديمي. فالمعالجة تبقى في كثير من الأحيان وصفية، غير مرتبطة بنماذج علمية للتحليل أو التنبؤ، وبالتالي لا تُسهم في وضع إستراتيجيات إصلاحية مبنية على أدلة.

في المحصّلة، يتبيّن أن الدراسات البحثية المتوفّرة حتى الآن تطرح مفاهيم مهمة مثل "الكفاية"، و"الجودة"، و"التقويم التربوي"، ولكنها تبقى بحاجة ماسّة إلى الانتقال من المستوى التنظيري إلى المستوى التطبيقي. فدون أدوات واضحة، ومناهج قياس دقيقة، وأدلة ميدانية موثقة، يصعب أن تلعب هذه الدراسات دورًا حقيقيًا في تطوير التقويم الأكاديمي، لا سيما في المرحلة الابتدائية التي تحتاج إلى حساسية خاصة في بناء أدوات التقويم.

من هنا، يصبح من الضروري أن يُعيد المركز التربوي النظر في توجهه البحثي، بحيث يتم تخصيص سلسلة دراسات منهجية تُعنى فقط بتحليل نتائج التلامذة في المرحلة الابتدائية، وتحديد نقاط القوة والضعف في تقويمهم، واقتراح أدوات مخصصة لتقويمهم تعكس قدراتهم النمائية، وتراعي المعايير التربوية الحديثة، وذلك من أجل بناء تقويم يدعم التعلّم، لا يكتفي بقياسه.

إن دراسة "التقويم بالكفايات كأداة لتطوير عملية التعلم (CRDP, ٢٠٠٥) " ركزت على أهمية الانتقال من تقويم الحفظ إلى تقويم الكفايات، لكنها لم توفّر أدوات تطبيقية واضحة أو اختبارات معيارية لقياس الكفايات الفعلية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية. هذا يعني أن هناك توافقًا مع محور "التقويم بالكفايات"، لكنه بقي في الإطار النظري العام دون تخصيص ميداني للابتدائي.

أما في "توصيات دكار ٢٠٠٠ "، (CRDP, ٢٠٠٠) فقد برز الاهتمام بقضايا "التعليم للجميع" وتكافؤ الفرص، إلا أن الدراسات ذات الصلة لم تقدم تحليلات تفصيلية تربط الأداء الأكاديمي للمتعلمين بظروفهم الاجتماعية أو الاقتصادية، خصوصًا في المرحلة الابتدائية الحساسة.

أيضًا، محور تحليل المناهج التعليمية الذي تناوله المركز في تقاريره المختلفة ركّز على محتوى المناهج وليس على نتائج الأداء الفعلي للمتعلمين، مما أدى إلى غياب ربط مباشر بين محتوى الكتاب المدرسي ومستوى تحصيل التلميذ، وهو ما يعتبر فجوة عند الحديث عن تقويم الأداء المدرسي الابتدائي.

وبالرجوع إلى مجموعة الدراسات البحثية، نجد أن المحاور التالية حضرت بشكل عام: التقويم بالكفايات وتطوير المناهج والتعليم للجميع وتقليص التسرب.

إلا أن التركيز المباشر على تقويم الأداء الأكاديمي الابتدائي ظل ضعيفًا، حيث افتقرت الدراسات إلى: أدوات قياس مقننة وموجهة خصيصًا للابتدائي ونماذج اختبارات معيارية مخصصة وتحليلات إحصائية تربط المتغيرات الاجتماعية بنتائج الأداء الأكاديمي.

بالتالي، الدراسات السابقة المتعلقة بالمركز التربوي تؤكد أن هناك أساسًا نظريًا مهماً في موضوع التقويم، ولكنه لا يلبّي بشكل مباشر وكافٍ الحاجة إلى دراسات تطبيقية متخصصة بالمرحلة الابتدائية، وهذا ما يُبرز أهمية إعادة توجيه البحث التربوي نحو هذه الفئة العمرية بطرق أكثر عملية ودقة.

السؤال الثالث: إلى أي مدى تُستخدم هذه النشرات والدراسات فعليًا في تطوير أدوات التقويم وأساليبه في الصفوف الابتدائية؟

تُعدّ النشرات الإحصائية والدراسات البحثية الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء، من حيث الشكل، أدوات توثيقية هامة ترصد واقع التعليم في لبنان. ولكن ما يثير القلق هو مستوى الاستخدام الفعلي لهذه الأدوات في تطوير منظومة التقويم، لا سيما في المرحلة الابتدائية، وهي مرحلة حساسة تؤسس لنجاح الطالب أكاديميًا وسلوكيًا ونفسيًا في المراحل اللاحقة. هذا السؤال، في جوهره، لا يرتبط فقط بفكرة التوظيف الإداري للبيانات، بل يتصل بعمق الفلسفة التربوية، وأثر الدّراسة العلمي على صنع القرار، وبنية النظام التعليمي بأكمله.

رغم ما توفره النشرات الإحصائية من بيانات كمية تشمل عدد المدارس، التلامذة، المعلمين، والتوزيع الجغرافي، ونسب النجاح والرسوب، إلا أن الملاحظة الأولى الجوهرية أن هذه النشرات لا تحتوي على أيّ مؤشرات نوعية يمكن الاستناد إليها لتطوير أدوات القياس والتقويم. فلا تتضمن هذه الوثائق توصيفًا للمهارات الأكاديمية أو السلوكية أو المهارات الحياتية المطلوب تقييمها، ولا تشتمل على معايير أو مستويات أداء يمكن للمعلمين الرجوع إليها لتحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين، ما يجعل الاستفادة منها في تطوير أدوات التقويم أمرًا شبه مستحيل.

والأخطر من ذلك أن هذه النشرات لا ترتبط بأي شكل من الأشكال بتحليل مناهج التعليم، أو مخرجات التعلم الفعلية، فهي تقدم أرقامًا جامدة لا تربط بين الأداء الأكاديمي والمعايير التعليمية المعتمدة. وهذا النقص يجعلها غير صالحة لأن تكون أساسًا لبناء أدوات تقويم تستهدف التحصيل الدراسي، أو مهارات التفكير، أو حتى الجوانب الوجدانية والسلوكية للمتعلمين.

أما على صعيد الدراسات البحثية، فرغم أن بعضها تناول مفهوم "التقويم بالكفايات"، أو تطرق إلى فكرة "تحسين جودة التعلم"، فإن معظم هذه الدراسات تعاني من إشكاليتين رئيسيتين: أولًا، أنها غالبًا ما تكون توصيفية تنظيرية تفتقر إلى

البعد التطبيقي، حيث لا تقدم أدوات أو نماذج تقويمية جاهزة أو قابلة للتطبيق في الميدان. وثانيًا، أنها لا تصدر ضمن منظومة بحثية متكاملة أو رؤية تقويمية واضحة، بل تنشر بصورة متفرقة، دون وجود دليل وطني شامل لتقويم الأداء الأكاديمي في المرحلة الابتدائية.

تُظهر مراجعة الدراسات المتوفّرة أن هناك فقرًا واضحًا في الأبحاث التي تطرح مقاييس تقويمية تعتمد معايير محلية أو دولية، وتُعنى بقياس جوانب مختلفة من أداء التلامذة. فمثلًا، لا نجد دراسات تقيس بدقة مدى اكتساب مهارات القراءة والفهم في الصفوف الأولى، أو القدرة على إجراء عمليات حسابية أساسية، أو التفكير العلمي البسيط، أو القدرة على التعبير الذاتي، رغم أن هذه هي المؤشرات الرئيسة التي يمكن عبرها بناء منظومة تقويم فعالة.

ومن هنا، يمكن القول إن صلاحية هذه النشرات والدراسات في تطوير أدوات التقويم وأساليبه هي محدودة للغاية، لأنها لا تشمل:

أدوات موثوقة أو مقننة يمكن استخدامها مباشرة في الصف - معايير أداء تربط بين التعلم والتحصيل - آليات تحليل فردي لنتائج المتعلمين تساعد المعلمين على تحسين الممارسة الصفية - نماذج مرجعية لبناء بنوك أسئلة أو أنشطة تقويم بديلة.

بل إن الواقع يكشف أن المعلمين، في أغلب الأحيان، يضطرون إلى الاعتماد على خبراتهم الشخصية أو مواد جاهزة غير مبنية على قاعدة بيانات تربوية وطنية. هذا يعني أن ما يُنتج على المستوى المؤسسي في المركز التربوي لا يصل إلى الصف، ولا ينعكس على أداء التلامذة أو على تطوير أدوات تقويمهم، وهو ما يُظهر خللًا كبيرًا في العلاقة بين الدّراسة التربوي والممارسة التعليمية.

ولعلّ أهم ما ينبغي التأكيد عليه هنا أن تطوير منظومة التقويم في المرحلة الابتدائية يتطلّب بناء مقاييس دقيقة لقياس مهارات التلامذة، وسلوكياتهم، ومدى تقدمهم في ضوء الأهداف المرجوة. وهذه المقاييس يجب أن تكون مبنية على دراسات علمية ميدانية تراعي الخصائص النمائية للطفل، والتحديات الاجتماعية والاقتصادية، والتنوّع في بيئات التعلم اللبنانية. ولا يمكن بناء هذه المقاييس اعتمادًا فقط على بيانات إحصائية وصفية، بل عبر دراسات تحليلية وتطبيقية، وهو ما تفتقر إليه الإنتاجات الحالية للمركز.

وتزداد خطورة الوضع عندما نعلم أن النشرات الإحصائية لا تُستخدم حاليًا في تخطيط أدوات تقويم وطنية، ولا يُبنى عليها بنك أسئلة وطني، أو إطار تقييم موحّد، أو حتى دليل إرشادي للمعلمين حول التقويم الفعّال. وهذا يعزز الاعتقاد بأن هذه النشرات والدراسات، رغم أهميتها التنظيرية، غير مستخدمة فعليًا في تطوير أدوات التقويم، بل تظلُّ حبيسة التقارير الرسمية والمناسبات الوزارية.

ويمكن توضيح ذلك من خلال سؤال بسيط: هل يمكن لمعلم في الصف الرابع الابتدائي أن يرجع إلى النشرة الإحصائية ليستخلص منها مؤشرات لتحسين تقويم مهارة التعبير الكتابي؟ أو هل يمكن لمدير مدرسة أن يبني خطة تقويمية سنوية تستند إلى دراسات المركز؟ الإجابة للأسف: لا، لأن النشرات لا تخاطب الواقع العملي، والدراسات لا تقترح أدوات قابلة للتطبيق.

أضف إلى ذلك أن غياب التحليل المتقدم (مثل التحليل التنبؤي أو المقارن الطولي) من محتوى النشرات والدراسات، يحدّ من فاعليتها في بناء خطط تربوية استشرافية. فبدون تحليل التطور الزمني لنتائج التحصيل، وبدون مقارنة أداء المدارس بين المناطق، وبدون ربط النتائج بسياقها الاقتصادي والاجتماعي، لا يمكن رسم ملامح واضحة لمسارات الإصلاح، ولا يمكن بناء أدوات تقويم تستجيب للحاجات الفعلية للمتعلمين والمعلمين على حدّ سواء.

باختصار، يمكن القول إن صلاحية هذه النشرات والدراسات في تطوير منظومة التقويم تكاد تكون منعدمة، ليس لأنها ضعيفة في ذاتها، بل لأنها منفصلة عن الميدان، وغير مبنية على استراتيجية متكاملة تربط بين الدّراسة والممارسة، ولا تُستخدم فعليًا في دعم المعلم أو تحسين أدوات التقييم. وهذا يعني أن هناك ضرورة ملحّة لإعادة بناء سياسة إنتاج البيانات والدراسات في المركز، لتكون موجهة نحو خدمة عملية التقويم، ومبنية على أسئلة بحثية ترتبط مباشرة بحاجات المتعلمين في المرحلة الابتدائية.

هذا السؤال يُعد جوهريًا، ويمثل محور الإشكالية المركزية في الدراسة. للإجابة عنه، يمكن تحليل مدى "صلاحية" هذه النشرات والدراسات من الزوايا الآتية:

من حيث مدى صلاحيتها كمصادر لتطوير منظومة التقويم نجد أن:

١. النشرات الإحصائية الحالية لا توفّر معطيات مباشرة عن جودة أدوات التقويم أو مدى فاعليتها.
٢. الدراسات البحثية لا تقدم نماذج تقويم قابلة للتطبيق، ولا تحتوي على مؤشرات أداء أو أدوات قياس حديثة.

كما أنه لا توجد دراسات تربط بين النتائج الأكاديمية وسياسات التقويم المعتمدة، وبالتالي هل تصلح لتطوير أدوات تقويم تستهدف:

أ. **المتعلمين؟** لا، لأنها لا توضح كيفية تشخيص صعوبات التعلّم أو التمايز بين المتعلمين.
ب. **المعلمين؟** لا توفر أدوات تساعدهم على تحليل نتائج الطلاب أو ضبط ممارسات التقويم.

ج. **السياسات التربوية؛** لا تساعد في بناء خطط تطويرية فعلية لأنها لا تشمل توصيات تنفيذية واضحة.

د. **الخطط المستقبلية والاستشرافية؛** لا تحتوي على اتجاهات تحليلية طويلة الأمد أو إسقاطات مستقبلية مبنية على بيانات قابلة للقياس.

وعليه فإن: معظم النشرات والدراسات لا تُستخدم فعليًا في تطوير أدوات وأساليب التقويم تعاني من فجوة واضحة بين النتاج الأكاديمي **و**متطلبات تطوير التقويم ولا يوجد تكامل حقيقي بين المخرجات البحثية والسياسات التطبيقية، ما يضعف فعاليتها.

يتضح أن العلاقة بين ما يُنتج نظريًا وما يُطبق عمليًا هي علاقة ضعيفة ومحدودة للغاية دراسة "التقويم بالكفايات كأداة لتطوير عملية التعلم (CRDP, ٢٠٠٥)"، ورغم أهميتها من الناحية النظرية في تأكيد أهمية الانتقال إلى تقويم يركّز على الكفايات، إلا أنها لم تقدم نماذج عملية أو أدوات تطبيقية لقياس هذه الكفايات، مما جعلها غير قابلة للاستخدام المباشر في تطوير أدوات التقويم في الصفوف الابتدائية وأما "توصيات دكار(CRDP, ٢٠٠٠)"، فقد أكدت على مبادئ التعليم للجميع وتحقيق العدالة، لكنها لم تتضمن منهجيات أو أدوات لتقويم الأداء الأكاديمي المرتبط بهذه المبادئ، وبالتالي لم تُستخدم فعليًا لبناء أنظمة تقويمية دقيقة للمتعلمين في المرحلة الابتدائية. في محور تحليل المناهج التعليمية، ركزت الدراسات على تحليل مضمون الكتب، ولكن دون ربط بين هذا التحليل وبين أداء المتعلمين الفعلي أو تقديم أدوات تقويم ميدانية ترتبط بالمهارات والنتائج الأكاديمية.

من خلال تحليل هذه الدراسات، يظهر بوضوح أن:

١. النشرات الإحصائية التي يصدرها المركز تحتوي على بيانات وصفية فقط، دون مؤشرات نوعية للمهارات أو الأداء الأكاديمي، وبالتالي لا تصلح لتطوير أدوات تقويم فعّالة.

٢. الدراسات البحثية، رغم تناولها مفاهيم مهمة كالجودة والتقويم بالكفايات، تفتقر إلى تقديم أدوات عملية أو نماذج قابلة للتطبيق، مما يجعل الاستفادة منها في الصفوف الابتدائية محدودة جدًا.

وهكذا، يتبيّن أن النشرات والدراسات السابقة لم تُستخدم فعليًا في تطوير أدوات التقويم، بل بقيت في إطار تنظيري بعيد عن واقع الصفوف الابتدائية، ما يفرض ضرورة مراجعة الإستراتيجية البحثية للمركز لضمان إنتاج أدوات ومقاييس موجهة مباشرة نحو دعم المعلمين وتحسين نتائج المتعلمين.

السؤال الرابع: ما العوائق التي تحدّ من تفعيل نتائج الدراسات والإحصاءات في السياسات التربوية الخاصة بالتقويم في التعليم الابتدائي؟

رغم الجهود التي يبذلها المركز التربوي للبحوث والإنماء في إعداد الدراسات ونشر الإحصاءات الدورية، فإن الفجوة لا تزال واسعة بين ما يُنتج على مستوى

التقارير والأوراق، وبين ما يُنفّذ في الميدان التربوي من ممارسات فعلية تؤثر في واقع التلامذة والمعلمين. هذه الفجوة ليست عفوية، بل تعكس مجموعة من العوائق المركّبة التي تعرقل الانتقال من "المعرفة" إلى "السياسة"، ومن "التحليل" إلى "التطبيق."

فيما يلي أبرز عشرة عوائق رئيسة تُسهم في ضعف تفعيل نتائج الدراسات والنشرات الإحصائية ضمن السياسات التربوية للتقويم:

١. غياب الرؤية الوطنية الشاملة للتقويم

يُعد غياب إطار وطني واضح لتقويم التعلّم في المراحل الدراسية الأساسية من أهم العوائق، حيث لا توجد خطة موحدة تعكس فلسفة تربوية معاصرة للتقويم، ولا يوجد اتفاق حول أهدافه، أو أدواته، أو كيفية استثمار نتائج الدراسات في رسم سياسات تعليمية قائمة على البيانات.

٢. **العائق المنهجي في الدراسات البحثية**

العديد من الدراسات المنشورة عن طريق المركز تفتقر إلى المنهجية البحثية الصارمة، فهي إما وصفية عامة، أو لا تقدم أدوات قابلة للتطبيق، أو تفتقر إلى تحليل إحصائي عميق. هذا الضعف المنهجي يضعف الثقة في النتائج ويجعلها غير قابلة للاعتماد في صنع القرار.

٣. **العائق البيروقراطي**

التعقيدات الإدارية والمركزية المفرطة داخل الهيئات التربوية الرسمية تُبطئ عملية تحويل نتائج الدراسات إلى سياسات واقعية. فقرارات التعليم تمرّ بسلسلة طويلة من الإجراءات، وغالبًا ما تصطدم بتعارض المصالح، أو تتعطل بسبب غياب التنسيق بين الجهات المسؤولة.

٤. **ضعف الثقافة البحثية لدى صناع القرار**

كثير من المعنيين في الإدارة التربوية لا يمتلكون خبرة في تحليل الأبحاث أو توظيف نتائجها. هذه الفجوة بين منتج الدّراسة وصانع القرار تُسهم في تهميش مخرجات الدّراسة العلمي، واعتبارها معلومات نظرية غير ملزمة للسياسة التربوية.

٥. **ضعف التواصل بين الباحثين والميدان**

تغيب آلية واضحة تربط بين الباحثين التربويين في المركز التربوي وبين المعلمين والمدارس. لا يتم إشراك الميدان في وضع التوصيات أو مراجعتها أو تقويمها، ما يساهم في انفصال نتائج الدراسات عن واقع الصفوف واحتياجات المتعلمين.

٦. **غياب الموارد المالية والبشرية**

حتى في حال وجود نية لتطبيق نتائج الأبحاث، فإن قلة الموارد تشكّل عائقًا كبيرًا. لا تتوفر موازنات مخصصة لتطوير أدوات التقويم، أو لعقد ورش تدريبية مبنية على الدراسات البحثية، ما يُبقي هذه النتائج حبيسة التقارير النظرية.

٧. عائق التجديد والتغيير

هناك مقاومة داخل بعض المؤسسات التعليمية لأي شكل من أشكال التغيير، خاصة إذا ما تطلّب الأمر تعديلًا في طريقة العمل، أو تبني أدوات جديدة، أو تدريب إضافي للمعلمين. يُنظر أحيانًا إلى نتائج الدراسات كعبء إضافي وليس كفرصة للتطوير.

٨. غياب المتابعة والتقييم

حتى عندما تُقترح سياسات تربوية بناءً على دراسات أو إحصاءات، فإن المتابعة تكون ضعيفة أو غائبة. لا يتم التحقق من مدى تطبيق التوصيات في المدارس، ولا توجد آلية لقياس الأثر الفعلي لتطبيق السياسات الجديدة، ما يجعلها معرضة للتجميد أو الإهمال.

٩. نقص الأدلة التجريبية المحلية

تعتمد بعض الدراسات على نماذج أجنبية أو تكييف عام، ولا تتضمن تجريبًا ميدانيًا مباشرًا في المدارس اللبنانية، ما يجعل صعوبة في إقناع صناع القرار بفاعليتها في السياق المحلي.

١٠. تجزؤ الدراسات وعدم تكاملها

العديد من الدراسات تصدر بشكل متفرق، دون أن تكون جزءًا من خطة بحثية وطنية متكاملة. هذا التجزؤ يُفقدها القوة التفسيرية والتحليلية التي تمكنها من إحداث تأثير في صياغة السياسات، أو في بناء منظومة تقويم حديثة.

من أبرز نتائج هذه العوائق أنها تؤدي إلى تعطيل دورة الإنتاج المعرفي، وتحويل الجهد البحثي والإحصائي إلى وثائق إدارية لا تُستثمر بشكل فعلي في تحسين مخرجات التعليم. وتكمن الخطورة في أن هذا الواقع يُكرّس نظامًا تقويميًا تقليديًا يعتمد على اختبارات موحدة لا تقيس المهارات الفعلية، ويُبقي المعلمين دون أدوات معيارية حديثة لتقويم التلامذة.

بل إن استمرار هذا الانفصال بين مخرجات المركز وممارسات المدارس يضعف إمكانية التجديد والتطوير داخل المنظومة التربوية، ويمنع الاستفادة من الدراسات في رسم خطط تربوية مرنة ومبنية على الواقع.

للخروج من هذا المأزق، هناك حاجة تحوّل جذري من خلال إعادة صياغة العلاقة بين المركز التربوي وصانع القرار والمدرسة، من خلال اعتماد خطة وطنية لتفعيل نتائج الدراسات والإحصاءات، تقوم على:

بناء جسور مؤسسية للتنسيق - توحيد اللغة بين الباحث والممارس - ربط الموازنات بالتوصيات البحثية - توظيف التكنولوجيا في تحليل البيانات التربوية.

من خلال تحليل الواقع، يمكن تلخيص العوائق فيما يلي مع توضيح كل منها:

١. **عائق بنيوي مؤسسي**:
   - ضعف التنسيق بين المركز التربوي ودوائر المناهج والتقويم
   - غياب سياسة واضحة لتوظيف النشرات والدراسات في عمليات صنع القرار.
٢. **عائق علمي**:
   - افتقار الدراسات إلى مؤشرات واضحة للقياس
   - ضعف في اعتماد أساليب التقويم الحديثة (التقويم بالأداء، التقويم التكويني، التقويم الذاتي...).
٣. **عائق مهني وميداني**:
   - غياب تدريب المعلمين على توظيف نتائج الدراسات في ممارساتهم الصفية
   - غياب التوجيهات العملية المرتبطة بالنشرات الإحصائية.
٤. **عائق إستراتيجي**:

عدم تضمين مخرجات المركز في تطوير الخطط الوطنية الشاملة للتقويم التربوي.

نتيجة لهذه العوائق مجتمعة، تتعطل دورة الإنتاج المعرفي، ويُختزل الجهد البحثي في وثائق إدارية لا تصل إلى الميدان التربوي بطريقة فعّالة. وتُظهر الأدبيات بسكل عام دون وضوح في أصل الدراسات السابقة أن حل هذه الإشكالية يتطلب جهدًا منهجيًا متكاملاً لإعادة صياغة العلاقة بين البحث والممارسة ضمن رؤية استراتيجية وطنية شاملة.

السؤال الخامس: كيف يمكن تعزيز التكامل بين مخرجات المركز التربوي وممارسات التقويم اليومية في المدارس الرسمية والخاصة الابتدائية في لبنان؟

هذا السؤال هو سؤال جوهري في ضوء الهدف الرئيسي للدراسة، حيث إن غياب التكامل بين نا يُنتج على مستوى المركز التربوي من دراسات ونشرات وما يُطبق في المدراس بكافة تصنيفاتها، يؤشر إلى فجوة بنيوية مقلقلة تعيق أي تطوير حقيقي لمنظومة التقويم.

يُعد تعزيز التكامل بين مخرجات المركز التربوي للبحوث والإنماء وممارسات التقويم التربوي اليومية في المدارس الرسمية والخاصة، من أكثر المسائل التربوية إلحاحًا في السياق اللبناني. ففي ظل التحديات التي تواجه النظام التعليمي، وتحديدًا في المرحلة الابتدائية التي تمثّل الأساس في بناء شخصية التلميذ، يصبح الربط بين الإنتاج المعرفي المؤسساتي والممارسة الصفية ضرورة

لا ترفًا، إذا ما أُريد لمنظومة التقويم أن تكون عادلة، فعالة، وتربوية بالمعنى العميق للكلمة.

وقد أظهرت الأسئلة السابقة بوضوح أن الدراسات البحثية والنشرات الإحصائية الحالية تعاني من ضعف في الصلاحية التربوية المباشرة، إذ تفتقر إلى أدوات معيارية، أو مؤشرات أداء فعالة، كما أنها لا ترتبط ارتباطًا وظيفيًا بالمناهج، ولا تتفاعل مع الميدان المدرسي على مستوى التخطيط، أو التدريب، أو التقويم. وبالمثل، فإن الممارسات اليومية داخل المدارس غالبًا ما تُبنى على اجتهادات فردية، أو تقاليد تقويمية متكررة، لا تستند إلى قاعدة بيانات وطنية موحدة، ولا إلى أدوات مصدّقة أو مقنّنة.

ولتجاوز هذا الانفصال البنيوي، وتخطي العوائق التي تناولناها سابقًا (مثل: العوائق المنهجية، البيروقراطية، نقص الموارد، مقاومة التغيير...)، فإن الربط البنّاء والتكاملي بين مخرجات المركز وممارسات المدارس يجب أن يستند إلى جملة من المبادئ والآليات التي تدعم الانتقال من "الوثيقة" إلى "الممارسة"، ومن "الرقم" إلى "القرار"، ومن "النظرية" إلى "الصف."

يمكن تعزيز التكامل بين مخرجات المركز التربوي وممارسات التقويم اليومية في المدارس الرسمية والخاصة الابتدائية في لبنان من خلال:

أولًا: تطوير محتوى الدراسات والنشرات نحو قابلية التوظيف

الخطوة الأولى لتعزيز التكامل تكمن في تحويل مضمون النشرات الإحصائية والدراسات البحثية من بيانات وصفية أو تنظيرية إلى أدوات تحليلية قابلة للتنفيذ . ويشمل ذلك:

أ. دمج مؤشرات أداء تقويمية في النشرات، مثل: مستوى الإتقان في المهارات الأساسية، متوسط التحصيل حسب نوع المدرسة، الفروقات في نتائج المهارات اللغوية والعلمية بين المناطق.

ب. إدراج تحليل نوعي للمخرجات ضمن الدراسات، من خلال ربط التحصيل بالأساليب التعليمية، والظروف الاجتماعية، والمناهج المعتمدة.

ج. اقتراح أدوات تقويم عملية في نهاية كل دراسة، مثل نماذج لبطاقات ملاحظة، أو أسئلة مقننة، أو أدلة للمعلمين.

ثانيًا: بناء آليات ربط بين المركز والمدارس

لا يمكن لأي تطوير أن ينجح دون إطار مؤسسي يضمن التفاعل المستمر بين المركز والمدرسة .لذلك، يُقترح:

أ. إنشاء وحدات تقويم مدرسية مرتبطة بالمركز، تكون مهمتها تطبيق مؤشرات الدراسات، وقياس الأثر، ورفع التغذية الراجعة.

ب. تفعيل لجان تربوية مشتركة بين المركز ومديريات التعليم، تُشارك في تصميم أدوات التقويم وتجريبها قبل تعميمها.
ج. تطوير نظام متابعة إلكتروني يسمح للمدارس برفع نتائج التلامذة بشكل شهري، ومقارنتها بالمؤشرات الوطنية لتحسين القرارات الصفية.

ثالثًا: تدريب المعلمين والإدارات على توظيف مخرجات المركز

لضمان استخدام فعال للبيانات والدراسات، يجب أن يتم تدريب الكوادر التربوية على تحليلها وتوظيفها .ويشمل ذلك:

أ. إعداد دورات تدريبية دورية لمعلمي الحلقة الأولى حول كيفية استخدام مؤشرات النشرات الإحصائية في تقويم التحصيل.
ب. تطوير دليل عملي لاستخدام نتائج الدراسات البحثية في بناء الاختبارات، وتخطيط المراجعة الصفية، ومعالجة الفاقد التعليمي.
ج. تضمين مخرجات المركز في البرامج الجامعية لإعداد المعلمين، لتكوين ثقافة بحثية مبنية على البيانات منذ البداية.

رابعًا: تحويل النشرات إلى أدوات استشراف وتخطيط تربوي

من المهم الانتقال بالنشرات من كونها أداة وصفية إلى كونها أداة استشرافية تُستخدم في رسم السياسات المستقبلية .وهذا يتطلب:

أ. دمج تحليلات زمنية لمقارنة الأداء عبر السنوات.
ب. ربط نتائج الأداء مع المؤشرات الاقتصادية والاجتماعية.
ج. استخدام الذكاء الاصطناعي لتحليل البيانات الكبيرة واقتراح مسارات تحسين فعالة.

خامسًا: تعزيز ثقافة البيانات في البيئة المدرسية

لا يمكن الاستفادة من الدراسات والنشرات إذا لم تتغير الذهنية التربوية تجاه البيانات والبحث .لذا يجب:

أ. بناء ثقافة مدرسية تشجع على اتخاذ القرار بناءً على الأدلة، وليس فقط على التجربة الشخصية أو العادات القديمة.
ب. مكافأة المدارس التي تطبّق مخرجات الدراسات في خططها التربوية.
ج. إشراك الأهل والمجتمع المدني في فهم نتائج النشرات وتقارير الأداء، مما يزيد من المساءلة التربوية.

كما يمكن تعزيز التكامل بين مخرجات المركز والممارسات اليومية لا يقتصر فقط على تطوير الأدوات، بل يتطلّب إعادة النظر في فلسفة التقويم الوطنية .يجب أن يكون التقويم أداة لتحسين التعلم، لا للحكم على التلميذ، وأن يُبنى على معايير واضحة، وأدلة صادقة، وبيانات دقيقة. ولتحقيق ذلك، يُقترح:

أولًا: وضع إطار مرجعي وطني للتقويم في المرحلة الابتدائية، يستند إلى مخرجات المركز، ويتجدد كل ثلاث سنوات.
ثانيًا: توظيف نتائج الدراسات في بناء بنك وطني للأسئلة.
ثالثًا: إصدار تقارير فصلية مدرسية تربط أداء التلميذ بالمؤشرات الوطنية
لبناء هذا التكامل، يجب الأخذ بالاعتبار ما يلي:

١. **تحسين محتوى النشرات والدراسات**: إدخال مؤشرات أداء وتقويم تربوي واضحة وربط النتائج بالمناهج والكفايات.
٢. **تطوير دراسات تطبيقية**: إنتاج دراسات تقدم أدوات ونماذج تقويم حديثة قابلة للتنفيذ.
٣. **تعزيز التكوين المهني للمعلمين**: تنظيم ورش تدريبية على استثمار نتائج النشرات والدراسات في تطوير أدوات التقويم.
٤. **إنشاء وحدة تنسيقية**: بين المركز التربوي والمدارس لتفعيل توصيات الأبحاث في واقع التعليم.
٥. **إشراك المدارس في إنتاج البيانات**: جعل المدارس جزءًا من عملية التقويم عبر جمع بيانات نوعية وتشاركية.

ويبرز السؤال الأتي: كيف يمكن الحكم على مدى فاعلية النشرات الإحصائية والدراسات البحثية الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء، ووفق أية معايير؟"

وبناءً على ما ورد أعلاه ، فإن الحكم على فاعلية النشرات والدراسات البحثية يجب أن يتم من خلال تحليل علاقتها بالواقع التربوي ودرجة توظيفها في تطوير أدوات التقويم، وفق معايير علمية وتطبيقية محددة، وهذا يحتاج دراسة تقييمية تعتمد معايير لاقتراح سبل عملية تسهم في سد الفجوة بين ما يُنتج من معرفة، وما يُمارس في التعليم الابتدائي اللبناني، غير أن أبرز هذه المعايير هي الملاءمة والجدوى والدقة والقابلية للتطبيق والاتسمرارية والاتساق والأثر وتتشكل وفق المنظور الآتي :

الهدف	المعيار
مدى توافق النشرات والدراسات مع حاجات التعليم الابتدائي وأهدافه.	الملاءمة Relevance
مدى استفادة صنّاع القرار والمعلمين منها لتطوير أدوات التقويم.	الجدوى Usefulness
مدى شمولها واحتوائها على مؤشرات قياس دقيقة وموثوقة.	الدقة Accuracy
مدى إمكانية تحويلها إلى سياسات وأدوات قابلة للتنفيذ في السياق اللبناني.	القابلية للتطبيق Applicability
انتظام إصدارها وترابط مضامينها مع الأطر التربوية الرسمية.	الاستمرارية والاتساق Consistency
ما إذا كانت هذه النشرات والدراسات قد أحدثت تغييرًا ملموسًا في ممارسات التقويم أو نتائج التحصيل.	الأثر Impact

النتائج العامة للدّراسة:

خلاصة مركّبة ومترابطة لما توصلت إليه الدّراسة من خلال تحليل الأسئلة الخمسة.

أسفرت نتائج الدّراسة عن عدد من الخلاصات الجوهرية التي تضيء على الواقع التربوي المتعلق بمنظومة التقويم في المرحلة الابتدائية في لبنان، خاصة من خلال تحليل مخرجات المركز التربوي للبحوث والإنماء. فقد تبيّن أن **النشرات الإحصائية الصادرة عن المركز تفتقر إلى المؤشرات النوعية اللازمة لتطوير أدوات التقويم**، إذ إنّها تقتصر غالبًا على بيانات كمية عامة حول التلامذة والمعلمين والمدارس، دون أن تُدرج مؤشرات أداء تعليمي أو مهارات تحليلية، ما يجعل استخدامها في تصميم أدوات تقويم فعالة محدودًا للغاية.

كذلك، أظهرت الدّراسة أن **الدراسات البحثية للمركز التربوي تفتقر إلى النزعة التطبيقية والميدانية**، إذ إنها غالبًا ما تأتي في إطار تنظيري، دون أن تتضمن أدوات جاهزة، أو آليات واضحة لتقويم الأداء الأكاديمي، خاصة في المرحلة الابتدائية. كما أن هذه الدراسات لا تربط عادةً نتائج التحصيل بمضامين المناهج أو أساليب التعليم، ما يضعف دورها في تجويد التقويم المدرسي.

كما خلُصت الدّراسة إلى أن **النشرات والدراسات لا تُستخدم فعليًا في بناء سياسات تقويمية أو أدوات عملية في المدارس الرسمية والخاصة**، وهو ما يُعزى إلى عدد من العوائق مثل: غياب استراتيجية وطنية للتقويم، وضعف التنسيق بين

المركز والميدان، والبيروقراطية الإدارية، ومحدودية الموارد المالية، وغياب ثقافة اتخاذ القرار المبني على الأدلة.

ومن جهة أخرى، أظهرت النتائج أن **تعزيز التكامل بين مخرجات المركز التربوي والممارسات الصفية يتطلب إعادة هيكلة فلسفة العمل البحثي**، وتطوير محتوى الدراسات والنشرات ليكون قابلاً للتطبيق، وتفعيل التواصل المؤسسي والتدريب، وبناء آليات مؤسسية للمتابعة والقياس التربوي المستند إلى البيانات.

التوصيات العملية

١. **تطوير محتوى النشرات الإحصائية ليشمل مؤشرات تقويم نوعية**، مثل مؤشرات الأداء الأكاديمي ومهارات التفكير والتحليل لدى التلامذة، وليس فقط البيانات الكمية العامة حول أعداد التلامذة والمعلمين والمدارس.
٢. **إنتاج دراسات ميدانية تطبيقية من قبل المركز التربوي** تتضمن أدوات تقويم قابلة للتنفيذ، مثل بطاقات ملاحظة، ومقاييس محكية المرجع، ونماذج تقييم ذاتي، خاصة للمرحلة الابتدائية.
٣. **تصميم إطار وطني مرجعي للتقويم في المرحلة الابتدائية**، يربط بين مخرجات التعلم والمناهج المعتمدة، ويُبنى على قاعدة بيانات دقيقة مأخوذة من الإحصاءات الرسمية والدراسات التربوية.
٤. **إدراج وحدات خاصة بتدريب المعلمين والإدارات التربوية على استخدام نتائج الدراسات الإحصائية**، وتوظيفها فعليًا في تخطيط برامج التقويم داخل الصف.
٥. **إنشاء نظام معلومات تربوي إلكتروني موحّد** بين المركز التربوي والمدارس، لتبادل البيانات، وتحليلها، والاستفادة منها في تقويم البرامج التعليمية.
٦. **تحديث سياسات الدّراسة التربوي في المركز التربوي** من خلال اعتماد خطط بحثية سنوية واضحة ترتبط بالحاجات الواقعية للميدان التربوي، وخاصة في تقويم المرحلة الابتدائية.
٧. **إصدار تقارير فصلية تربط بين المؤشرات الإحصائية والأداء المدرسي** في كل منطقة تعليمية، مع إشراك المدارس في تحليل نتائجها واستخدامها في تطوير الخطط التعليمية.
٨. **ربط النشرات الإحصائية ببرامج دعم القرار التربوي على مستوى الوزارة والمدارس**، عبر تضمينها تحليلات تنبؤية ومقارنات زمنية مفيدة للتخطيط الاستراتيجي.
٩. **اعتماد آلية لتقويم أثر استخدام الدراسات البحثية في تحسين نتائج التلامذة فعليًا**، من خلال تقارير متابعة سنوية تُنجز بالشراكة بين المركز والمدارس النموذجية.
١٠. **توسيع إشراك المعلمين والإداريين التربويين في تصميم أدوات التقويم البحثية** لضمان مواءمتها مع الممارسات الصفية والبيئة الواقعية في المدارس اللبنانية.

مقترحات لدراسات مستقبلية

١. فعالية النشرات الإحصائية للمركز التربوي في تحسين إستراتيجيات التقويم التكويني في المدارس الرسمية الابتدائية في لبنان.
٢. تحليل مضمون الدراسات التربوية الصادرة عن المركز التربوي ومدى ملاءمتها لاحتياجات تقويم المتعلمين في الحلقة الأولى.
٣. تصميم إطار وطني موحّد لمؤشرات تقويم التحصيل الدراسي في الصفوف الابتدائية وتطبيقه تجريبيًا في مدارس مختارة.
٤. دراسة أثر استخدام أدوات التقويم المقننة على تحسين مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة الصف الثالث الابتدائي.
٥. تصور مقترح لبناء بنك أسئلة وطني يستند إلى مؤشرات الأداء المستخلصة من النشرات الإحصائية الرسمية.
٦. دراسة تحليلية لمدى استخدام مديري المدارس الرسمية والخاصة لمخرجات الدراسات البحثية في تطوير الخطط المدرسية.
٧. تقييم مدى فاعلية برامج التدريب على استخدام نتائج الدراسات التربوية في تعديل أدوات التقويم الصفّي لدى المعلمين.
٨. فعالية التكامل بين نتائج النشرات الإحصائية والمقاييس النفسية في رصد الفاقد التعليمي لدى تلامذة الصفوف الأولى.
٩. تصميم نموذج تقويمي متعدد الأبعاد قائم على الكفايات في المرحلة الابتدائية وتقييم فعاليته ميدانيًا.
١٠. دراسة ميدانية مقارنة بين المدارس الرسمية والخاصة في توظيف نتائج المركز التربوي في ممارسات التقويم الفعلية.

خاتمة

تُظهر النشرات الإحصائية والدراسات البحثية الصادرة عن المركز التربوي في لبنان قصورًا واضحًا في دعم منظومة التقويم التربوي في المرحلة الابتدائية، لا بسبب غياب الجهد البحثي، بل بسبب افتقاره إلى المؤشرات التطبيقية، والأساليب الحديثة، وآليات المتابعة الميدانية، ما يتطلب إعادة هندسة العلاقة بين ما يُنتج في المركز وما يُمارَس في المدرسة.

في ضوء هذا العرض، يتضح أن تعزيز التكامل بين مخرجات المركز التربوي والممارسات اليومية في المدارس اللبنانية الرسمية والخاصة لا يتم بقرارات سطحية أو مناسباتية، بل عبر بناء ***منظومة مؤسساتية متكاملة***، تعتمد على البيانات الدقيقة، والدّراسة العلمي الرصين، والتدريب المستمر، والتخطيط التربوي طويل الأمد. وحده هذا التكامل يمكن أن يُحدث تحولًا حقيقيًا في التقويم التربوي، ويحوله من ممارسة شكلية إلى أداة مركزية في تحسين التعلّم وتحقيق العدالة التربوية.

قائمة المراجع:

الإسكوا. (٢٠٢١). تصمم البرامج بالمستوى ١ (برامج التعليم الابتدائي).

الإسكوا (٢٠٢١) .التعليم الابتدائي (أو المرحلة الأولى من التعليم الأساسي) .لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا.
الرابط/https://www.unescwa.org/ar/sd-glossary/التعليم-الابتدائي-أو-المرحلة-الأولى-من-التعليم-الأساسي:

بلوم، ب. (١٩٦٧). إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والحلول والطرق والمواد .

جرونلند، ن. (١٩٨١). التعرف إلى مدى ما تحقق من الأهداف عند التلميذ واتخاذ القرارات بشأنها .

المركز التربوي للبحوث والإنماء .(٢٠٢٣) .الموقع الرسمي للمركز التربوي للبحوث والإنماء.

المركز التربوي للبحوث والإنماء .(٢٠٢٣) .النشرة الإحصائية ٢٠٢٢-٢٠٢٣ . بيروت: المركز التربويCRDP Website .

المركز التربوي للبحوث والإنماء .(٢٠٠٥) .التقويم بالكفايات كأداة لتطوير عملية التعلم .بيروت: المركز التربوي.

المركز التربوي للبحوث والإنماء .(٢٠٢٣) .*النشرة الإحصائية* ٢٠٢٢-٢٠٢٣ . تستعرض هذه النشرة بيانات وإحصاءات حول أعداد التلامذة، الهيئة التعليمية، والمؤسسات التعليمية في لبنان، مما يوفر أساسًا لفهم الواقع التعليمي.

المركز التربوي للبحوث والإنماء .(٢٠٠٠) .*توصيات منتدى دكار* ٢٠٠٠ *ومحاور عمل الخطة الوطنية للتعليم للجميع في لبنان* .تقدم هذه الوثيقة تحليلًا لتوصيات منتدى دكار ومحاور الخطة الوطنية للتعليم في لبنان، مع التركيز على تطوير التعليم للجميعCRDP Lebanon.

المركز التربوي للبحوث والإنماء .(٢٠٠٥) .*التقويم بالكفايات كأداة لتطوير عملية التعلم* .تناقش هذه الدّراسة مفهوم التقويم بالكفايات وأهميته في تحسين جودة التعليم وتطوير عملية التعلمCRDP Lebanon.

موضوع.(٢٠٢١) .مفهوم المدرسة الابتدائية .موقع موضوع.
الرابط/https://mawdoo٣.com/مفهوم_المدرسة_الابتدائية:

مبتعث للدراسات والاستشارات الأكاديمية .(٢٠٢١) .خصائص الدّراسة العلمي.
الرابط :https://www.mobt٣ath.com/dets.php?page=١٠٧٤

ويكيبيديا .(٢٠٢١) .كتابة البحث .الموسوعة الحرة.
الرابط :https://ar.wikipedia.org/wiki

المراجع الأجنبية

Al-Hroub, A. (٢٠١٤). Dynamic assessment for identification of twice-exceptional learners exhibiting mathematical giftedness and specific learning disabilities. *Roeper Review*, ٤١(٢), ١٢٩-١٤٢.

Bahous, R., & Nabhani, M. (٢٠١١). Assessing education program learning outcomes. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, ٢٣, ٢١-٣٩.

Bahous, R., & Nabhani, M. (٢٠١١). Assessing education program learning outcomes. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, ٢٣, ٢١–٣٩.

Baltikian, M., Kärkkäinen, S., & Kukkonen, J. (٢٠٢٤). Assessment of scientific literacy levels among secondary school students in Lebanon: Exploring gender-based differences. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, ٢٠(٢), em٢٢٣١.

Gjicali, K., Lipnevich, A. A., & Panadero, E. (٢٠٢١). What's on the syllabus? An analysis of assessment criteria in first-year courses across US and Spanish universities. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, ١-٢٥.

Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (٢٠٠١). Teaching reading comprehension

Hassan, K. E., & Kahil, R. (٢٠٠٥). The effect of "Living Values: An educational program" on behaviors and attitudes of elementary students in a private school in Lebanon. *Early Childhood Education Journal*, ٣٣(٢), ٨١-٩٠.

McMillan, J. H., Myran, S., & Workman, D. (٢٠٠٢). Classroom assessment and grading practices: A review of the literature. Educational Research Quarterly, ٢٥(٤), ٣٠–٤٦.

Meisels, S. J., Bickel, D. D. P., Nicholson, J., Xue, Y., & Atkins-Burnett, S. (٢٠٠١). Trusting teachers' judgments: A validity study of a curriculum-embedded performance assessment in kindergarten–grade ٣. American

Educational Research Journal, ٣٨(١), ٧٣–٩٥. https://doi.org/١٠,٣١٠٢/٠٠٠٢٨٣١٢٠٣٨٠٠١٠٧٣

Momdjian, L., Manegre, M., & Gutiérrez-Colón, M. (٢٠٢٤). Digital competences of teachers in Lebanon: A comparison of teachers' competences to educational standards. *Research in Learning Technology*, ٣٢.

Salloum, S., Ghaffar, M. A., & Khairallah, M. (٢٠٢٠). Co-constructed rubrics and assessment for learning: The impact on middle school students' attitudes and writing skills. *Assessing Writing*, ٤٥, ١٠٠٤٦٨.

Shepard, L. A. (٢٠٠٠). The role of classroom assessment in teaching and learning. Center for the Study of Evaluation Technical Report, ٥١٧. https://cresst.org/publications/cresst-publication-٢٩٥٣/

Tannock, S. (٢٠١٧). No grades in higher education now! Revisiting the place of graded assessment in the reimagination of the public university. *Studies in Higher Education*, ٤٢(٨), ١٣٤٥-١٣٥٧.

ISSN: ٣٠٠٩-٦١٢X الترقيم الدولي الموحد للطباعة
E. ISSN: ٣٠٠٩-٦١٤٦ الترقيم الدولي الموحد الالكتروني

درجة توافر القيم التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين

د. راشد بن سليمان بن راشد الصمصامي
وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف درجة توافر القيم التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، والذي يعتمد على جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها وصولًا إلى نتائج يمكن تعميمها، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٧١٢) معلمًا ومعلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر القيم التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة جدًا بصورة إجمالية ، كما جاءت أيضًا مرتفعة جدًا في جميع المجالات؛ وهي: قيم الهدف الرشيد، وقيم العمليات الداخلية، وقيم النظام المفتوح، وقيم العلاقات الإنسانية. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة ، بينما ظهرت هذه الفروق في متغير النوع ولصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: القيم التنظيمية - مديرو المدارس - سلطنة عُمان.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

The availability degree of organizational values among government school principals in the Sultanate of Oman from the teachers' point of view

Abstract

The present study aimed to identify the The availability degree of organizational values among government school principals in the Sultanate of Oman from the teachers' point of viewl, study used a descriptive method, Which depends on collecting, analyzing and interpreting information to reach generalizable results, also used the questionnaire to collect data and information were applied to a sample of (712) teacher. The results of the study showed that availability degree of of organizational values among government school principals in the Sultanate of Oman from the teachers' point of view was very high overall and was also very high in all dimensions: values of rational goal, values of internal processes, values of open system, and values of human relations. The results also revealed the absence of statistically significant differences in the responses of the study sample members at the level ($\alpha \leq 0.05$) attributed to the variables of academic qualification and years of experience, while these differences appeared in the gender variable in favor of females.

Keywords: Organizational Values - School Principals - Sultanate of Oman.

ISSN: 3009-612X الترقيم الدولي الموحد للطباعة
E. ISSN: 3009-6146 الترقيم الدولي الموحد الالكتروني

المقدمة:

يُعد مدير المدرسة هو المحرك الرئيس للعملية التعليمية في مختلف جوانبها لما يقوم بها من واجبات وظيفية وما يرتبط بها من مهام ومسؤوليات وأدوار، حيث إنه مسؤول عن إدارة الموارد البشرية المدرسية، من حيث متابعة ومراقبة وتقويم أدائهم والإشراف عليهم، كما أنه مسؤول عن إدارة عمليات تعليم وتعلم الطلبة وما يرتبط بها من أنشطة داخل المدرسة وخارجها، وتوفير لهم بيئة آمنة وباعثة ودافعة على التعلم الفعال، بالإضافة إلى بناء علاقات وشراكات فعالة مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي.

ولا يستطيع مدير المدرسة القيام بتلك واجباته الوظيفية إلا إذا كان يمتلك مجموعة متنوعة من القيم التنظيمية، والتي تشير في جوهرها إلى المبادئ والمعتقدات الأساسية التي تُشكّل ثقافته المدرسية وتُوجّه عمليات صنع واتخاذ القرارات فيها، وتعكس هذه القيم ما تُمثّله المدرسة والبوصلة الأخلاقية التي تُشكّل أفعالها وتفاعلاتها مع المجتمع، وتركز هذه القيم على التعاطف والمرونة والنزاهة. وتمكن مدير المدرسة من تهيئة بيئة إيجابية ومتماسكة يشعر فيها الجميع بالاحترام والدعم والتحفيز للتفوق. (Singh, 2025, 1-2)

كما تعد القيم التنظيمية موجهة لسلوك مديري المدارس داخل مؤسساتهم، وتدفعهم نحو تنظيم عملهم تنظيمًا متوازنًا وفقًا لها من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، وتمثل فلسفة المؤسسة وثقافتها السائدة، وتساهم في تحديد المناخ العام داخلها وطريقة وأسلوب التعامل بين أفرادها، كما تمثل الخصائص الثابتة نسبيًا للمحيط الداخلي للمؤسسة والتي يدركها أعضاؤها، ويتعايشون معها ويعبّرون عنها، ومن هذه القيم؛ المساواة بين العاملين، والاهتمام بالأداء واحترام الآخرين. (إبراهيم وآخرون، ٢٠١٥، ٥٨٩)

والقيم التنظيمية هي الأساس الذي تقوم عليه المؤسسة للحفاظ على هويتها ومكانتها وتوجهها المستقبلي، وهي المحرك لأنشطة القادة والعاملين لممارساتهم المهنية، وتوفر هذه القيم الخطوط العريضة لتوجيه السلوك داخل المنظمة، وتشكل المعتقدات التي يتحلى بها القادة والعاملون داخل المؤسسة، والتي تسعى بدورها إلى إنجاز الأعمال، وتحقيق الأهداف، والارتقاء إلى المستوى المطلوب بجودة الأداء وتميزه. (الدهشان، ٢٠٢٠، ٧٢)

إن امتلاك مديري المدارس للقيم التنظيمية يحقق كثيرًا من الفوائد والمنافع لمؤسساتهم؛ وذلك مثل: ضمان الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة، وتوجيه السلوك الإنساني نحو تحقيق الأهداف المنشودة مما يؤدي إلى إحداث تنمية بشرية مستدامة، ووجود الثقة والحرية للعاملين والتطور للمؤسسة، والتحدي داخلها، كما

يؤدي إلى دعم الإبداع ورفع مستوى الرضا الوظيفي، ويصبح العاملون أكثر كفاءة، إضافة إلى زيادة كمية الإنتاج ونوعيته. (عسيسى، ٢٠٢٢، ٥٥٠)

وتتميز القيم التنظيمية لدى مديري المدارس بخمس سمات رئيسة؛ الأولى النسبية، وذلك لاختلافها بين الأفراد العاملين على اختلاف رغباتهم وظروفهم، والثانية العمومية، أي أنها تكون في الوسط التنظيمي ككل وتمس جميع الموارد المادية والمالية، بالإضافة إلى الموارد البشرية. والثالثة تجريدية، أي أن لها معان مجردة تتسم بالموضوعية والاستقلالية، وتنعكس معانيها الحقيقية في سلوك الأفراد العاملين. والرابعة متدرجة، ويقصد بها كل فرد تتشكل لديه القيم التنظيمية على شكل تدرج هرمي، من المهم إلى الأهم. والخامسة مكتسبة، أي أنها ليست فطرية، ويبدأ اكتسابها طيلة فترة مزاولته العمل في المهنة، وبما أنها مكتسبة وتنعكس على السلوك الفردي داخل المؤسسة، فإنها بذلك تكون قابلة للقياس والتقييم حيث تكون عمليات القياس والتقييم من فترة إلى أخرى. (العضاض، ٢٠٢١، ٤٥٠)

وأظهر العتيبي (٢٠١٩، ٤٩٢) أربع مستويات من القيم؛ الأول القيم الجوهرية، وهي التي تنطلق منها وتعتمد عليها بقية القيم. والثاني القيم الأساسية، وهي التي تمثل خصائص المؤسسة وخدماتها وبرامجها ومنتجاتها، والثالث القيم البنائية، وهي مخرجات ونتائج القيم الجوهرية والقيم الأساسية السابقة؛ مثل الفعالية، والكفاءة، والإنتاجية، والمسؤولية، والالتزام. والرابع القيم المميزة، والتي تنشأ وتتكون بمرور الوقت نتيجة التزام المؤسسة بالقيم الثلاث السابقة، وتتمثل هذه القيم في التجديد، وتطوير الأداء، والإنجاز، والتعلم المستدام.

وأورد العنزي (٢٠١٩، ٧-٨) أربع مجالات للقيم التنظيمية؛ الأول إدارة الإدارة، وتعني الطريقة التي تتعامل معها قيادة المدرسة مع قضايا مُتِّصلة بالنفوذ والقوة، والقيم الفرعية التي تتبع الإدارة هي (القوة والصفوة والمكافأة). والثاني إدارة المُهمَّة، وُيقصد بها طريقة التعامل في المدرسة مع أداء العمل، وكيفية تحقيق أهداف المدرسة، وتتبع لها قيم (الفعالية، والكفاية، والاقتصاد). والثالث إدارة العلاقات، وتعني كيفيّة تعامل قيادة المدرسة مع القضايا المُتَّصلة بالحصول على أفضل إسهام من أفرادها وضمان التزامهم بالمهام المُوكَلة لهم، وتتبع لها قيم (العدل، وفرق العمل، والقانون والنظام). والرابع إدارة البيئة، ويُقصد بها طريقة تعامل قيادة المدرسة مع القضايا المُتَّصلة بالتنافس في البيئة المُحيطة بها، وكيف تستطيع التأثير على هذه البيئة وتُحقِّق مصالحها من خلال ذلك، وتتبع لها قيم (الدفاع، والتنافس، واستغلال الفرص).

وأبرز العطار (٢٠٢٠، ٢٦) خمسة أبعاد للقيم التنظيمية؛ الأول الاحترام، ويعني تقدير الآخرين والاستماع لأفكارهم ومقترحاتهم في تطوير الأداء وحل مشكلاته. والثاني النزاهة، وتعني الترفع عن تحقيق مكاسب شخصية على حساب العمل أو الآخرين. والثالث العمل بروح الفريق، والقائم على العمل الجماعي

التعاوني والثقة المتبادلة لتحقيق أهداف الفريق، من خلال التشاور وتقديم المبادرات. والرابع العدالة، وتشمل المساواة في التعامل مع جميع العاملين، في الثواب والعقاب، وفي الحوافز والمكافآت. والخامس الابتكار، وتشمل استخدام أساليب وطرائق جديدة في أداء مهام ومسؤوليات وأدوار العمل.

وفي سلطنة عُمان حدد دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها الصادر عن وزارة التربية والتعليم(٢٠١٥، ١٠-١٢) عددا من الواجبات الوظيفية لمُديري المدارس تتعلق بالقيم التنظيمية وذلك مثل: الالتزام بأخلاقيات المهنة والقوانين واللوائح والقرارات المنظمة للعمل ، ومتابعة التزام العاملين بتنفيذها، ووضع خطة المدرسة بمشاركة العاملين والمستفيدين ، ومتابعة تنفيذها، وتقويمها وتطويرها، والإشراف على كافة أعمال التنظيم والتنفيذ والتقويم والتطوير والمتابعة التي تتطلبها إدارة المدرسة، والإشراف على تلبية احتياجات الطلبة التعليمية والاجتماعية والصحية والنفسية بالتنسيق مع المعنيين، والعمل على التجديد والتطوير في مجال واجباته ومسئولياته في ضوء لوائح وأنظمة عمله، وتنمية ثقافة الابتكار لدى العاملين بالمدرسة ومتابعة أثر ذلك على الطلبة والبيئة المدرسية، والعمل على تعزيز الانتماء والولاء الوطني والوظيفي، وغرس القيم والأخلاق الحميدة في المدرسة.

كما وضعت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان(٢٠٠٩أ) ثمانية معايير للإدارة والقيادة المدرسية، واهتم المعيار السابع بتنمية القيم التنظيمية للمدرسة، حيث يحرص مدير المدرسة على بناء علاقات تعاونية بين أفراد المجتمع المدرسي، وتشجع على العمل بروح الفريق وعلى الابتكار والتجديد في العمل، وترسخ مبادئ المحاسبة. وبالإضافة إلى ما سبق وضعت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان(٢٠٠٩ب) مجموعة من الكفايات المهنية لمديري المدارس، حيث ركزت هذه الكفايات على كثير من القيم التنظيمية؛ وذلك مثل: القدرة على طرح أفكار وأراء جديدة تخدم العمل التربوي، والقدرة على تشجيع العاملين على المبادأة والإبداع ، وبناء قيم الصدق والموضوعية في العمل، والقدرة على غرس أخلاقيات مهنه التعليم في نفوس العاملين بالمدرسة ، والقدرة على التطوير المستمر للأداء المدرسي ، والقدرة على ممارسة الأساليب الإدارية الحديثة في إدارة المدرسة ، وبناء علاقات فاعلة مع المجتمع المدرسي والمحلي ، والقدرة على إثارة الدافعية وتحفيز العاملين للعمل ، والقدرة على التأثير في الفريق ، القدرة على تهيئة مناخ تعاوني ، والقدرة على تقبل الآراء والإقناع بالمنطق والدليل.

الدراسات السابقة:

تم ترتيب عرض الدراسات السابقة زمنيًا من الحديث للقديم، وذلك على النحو الآتي:

أجرى محمد (٢٠٢٤) دراسة عنوانها " القيم الإدارية لدى مديري المدراس الثانوية في مدينة المرج من منظور المعلمين والمعلمات" هدفت إلى معرفة القيم التنظيمية لدى مديري المدراس الثانوية في مدينة المرج في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) معلمًا ومعلمة، واستخدم الباحث الاستبانة في جمع المعلومات، وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن درجة ممارسة مديري المدراس الثانوية في مدينة المرج لمنظومة القيم الإدارية كانت مرتفعة بصورة إجمالية، ومرتفعة أيضًا في جميع المحاور؛ وهي: الولاء التنظيمي، والعدالة التنظيمية، والمسؤولية الاجتماعية، والقيم القيادية، والقيم الاستقلالية . بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات النوع، والتخصص، والمؤهل العلمي.

كما أجرى الزهراني (٢٠١٩) دراسة عنوانها "القيم التنظيمية لدى قادة مدارس محافظة الحجرة بمصر وعلاقتها بمستوى أدائهم الوظيفي من وجهة نظر المعلمين" هدفت إلى الكشف عن القيم التنظيمية لدى قادة مدارس محافظة الحجرة، وعلاقتها بمستوى أدائهم الوظيفي من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٠) معلمًا في المدارس الحكومية بالحجرة، واستخدم الباحث الاستبانة في جمع المعلومات، وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن مستوى القيم التنظيمية في مدارس محافظة الحجرة جاء بدرجة عالية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القيم التنظيمية في مدارس محافظة الحجرة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية.

وقامت الجابر (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى تحديد القيم التنظيمية وعلاقتها بالتسرب الوظيفي بمعهد الإدارة العامة في مركزه الرئيس بالرياض، وفرعيه بجدة والدمام، وتكون مجتمع الدراسة من (٥٣٢) عضواً من أعضاء هيئة التدريب بمعهد الإدارة العامة، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: توافر القيم التنظيمية بشكل كبير في معهد الإدارة العامة، ووجود علاقة سلبية ضعيفة غير دالة إحصائياً بين أبعاد القيم التنظيمية والاتجاه نحو التسرب الوظيفي، ما عدا بعد العدالة.

كما قام عبد الحسن (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى الكشف عن القيم التنظيمية وفق نموذج فرانسيس وودكوك ،والدعم الإداري وفق نموذج ايزنبيرغر وعلاقتها بمستوى الإنجاز لدى رؤساء الأقسام العلمية في جامعات محافظات بغداد، واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي حيث تكون مجتمع الدراسة من (7516) رئيس قسم موزعين على خمس جامعات حكومية ، وتم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية ليكون عدد العينة (376) عضو هيئة تدريسية ، حيث توصلت الدراسة نتائج أهمها: وجود مستوى متوسط للقيم لدى رؤساء الأقسام العلمية ،

ووجود مستوى متوسط للدعم الإداري لدى رؤساء الأقسام العلمية، فضلا عن وجود مستوى متوسط من الإنجاز لدى رؤساء الأقسام العلمية .

في حين قام الخرابشا (٢٠١٨) بدراسة عنوانها "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بمستوى قيمهم التنظيمية من وجهة نظر المشرفين التربويين في الأردن " هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بمستوى قيمهم التنظيمية من وجهة نظر المشرفين التربويين في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) فردًا من المشرفين والمشرفات التربويين العاملين في مديريات التربية والتعليم الثامن في العاصمة عمان، توصل الباحث إلى نتائج أهمها: أن مستوى القيم التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن من وجهة نظر المشرفين كان متوسطًا ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن ومستوى قيمهم التنظيمية.

وقدم محمد (2018) دراسة هدفت إلى تحديد مدى تأثير القيم التنظيمية كمتغير مستقل عبر أبعاده (قيم إدارة المؤسسة، قيم إدارة العلاقات، قيم إدارة البيئة) في تحقيق النجاح الإستراتيجي كمتغير مستجيب ويشمل أبعاده (التحليل البيئي ، التفكير الإبداعي القرار الاستراتيجي ، التنفيذ الفعال ،القدرات القيادية) وذلك في ديوان النفط، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته ،واشتملت عينة الدراسة على (60) فردًا من القيادات العليا بالاعتماد على العينة القصدية الشاملة، وخلص البحث بمجموعة من التوصيات كان أبرزها: أهمية الاستثمار في العلاقات التفاعلية بين القيم التنظيمية والنجاح الاستراتيجي .

كما قدم كل من ميا والكنج (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى دراسة أثر القيم التنظيمية المتعلقة بالإدارة (القوة، النخبة، المكافأة) على الأداء الوظيفي للعاملين في المشافي الخاصة بمحافظة اللاذقية، اعتمد البحث على المنهج الوصفي، وأسلوب المسح، حيث استخدمت الاستبانة كمصدر رئيس في الحصول على البيانات والمعلومات، وتم توزيع (١٥٠) استبانة على العاملين الإداريين، وأعيد منها (١٤١) استبانة كاملة وصالحة للتحليل الإحصائي، وبنسبة استجابة بلغت (٩٤%). وأظهرت النتائج أن مستوى كل من القيم التنظيمية والأداء الوظيفي هو مستوى مرتفع، وأن العلاقة بينهما هي علاقة طردية وقوية.

وأورد علي (٢٠١٧) دراسة بعنوان " أثر القيم التنظيمية على الالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية بالتطبيق على شركات البترول بمدينة بورتسودان "هدفت التعرف إلى أثر القيم التنظيمية على الالتزام التنظيمي، حيث تم استخدام الاستبانة لجمع بيانات الدراسة، ولتحقيق أهدافها وفرضياتها تم تطبيقها على عينة مكونة من (٣٣) من الموظفين العاملين بشركات البترول بمدينة بورتسودان، وتوصلت

الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها ما يلي : أن الالتزام التنظيمي سائد بدرجة عالية، وأن هناك علاقة قوية بين القيم التنظيمية والالتزام التنظيمي.

كما أورد كل من المعايطة والراجحي (٢٠١٧) دراسة عنوانها "درجة توافق القيم الشخصية والقيم التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظتي شمال وجنوب الشرقية في سلطنة عمان"هدفت إلى التعرف على درجة توافق القيم الشخصية والقيم التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظتي شمال وجنوب الشرقية في سلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٨) مديرًا ومديرة، واستخدم الباحث الاستبانة لجمع المعلومات، وتوصل الباحث إلى نتائج أهمها: أن درجة توافق القيم الشخصية والقيم التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي كانت متدنية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير النوع الاجتماعي والخبرة، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي وجاءت الفروق لصالح الدراسات العليا.

وتناول حسن وآخرون (Hassan et al.,2013) دراسة هدفت إلى الوقوف على درجة ممارسة القيم التنظيمية لدى مديري المدارس في لواء الأغوار الشمالية بالأردن، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات والمعلومات، واشتملت العينة على (367) من المديرين والمعلمين، وكشفت النتائج عن أن درجة ممارسة القيم التنظيمية لدى مديري المدارس في لواء الأغوار الشمالية بالأردن جاءت كبيرة بشكل عام، وبدرجة كبيرة أيضًا في جميع المجالات؛ وهي: التحفيز، والمسؤولية الاجتماعية، والتعاون، والعدالة.

كما تناول موليز (Mueller,2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن نماذج من القيم التنظيمية في إدارة خدمات الطلاب بالجامعة والإدارة ،حيث تكونت عينة الدراسة من العاملين في بعض الإدارات الجامعية في كندا ولجمع البيانات والمعلومات قام الباحث بإجراء مقابلات ميدانية مع الطلاب والعاملين في الإدارة الجامعية، واشتملت العينة على (12) من القيادات الجامعية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات كان من أهمها : أهمية إدراج القيم التنظيمية في الممارسات الإدارية اليومية، وتعزيز القيم التنظيمية في أداء العمل وإعادة تحديد صياغة القيم التنظيمية في إدارة الجامعة.

وأجرى كل من تشينغ وكيب (Ching & Keep, 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قيم العمل المفضلة والالتزام التنظيمي لدى جيل من المعلمين في ماليزيا، وبهدف جمع البيانات والمعلومات تم تطبيق استبانة لعينة عشوائية تكونت من (118) معلمًا في مؤسسات التدريب الماليزية، وكشفت النتائج تفضيل المعلمين في ماليزيا لقيم الأمن والعمل البيئي، وهذا ما تختلف به عن البلدان الغربية، كما أوضحت قيم العمل اختلافا وتباينا في الالتزام التنظيمي، وأن درجة

ارتباط القيم الجوهرية بالالتزام الوظيفي كانت عالية، كما أن التوجهات الثقافية للمعلمين لها تأثير على علاقة قيم العمل بالالتزام الوظيفي، وأوصت الدارسة بأهمية التحفيز وتطبيق القيم في البيئة المدرسية من خلال قيام مديري المدارس بدورهم في هذا الجانب والدعم والمتابعة المستمرة .

كما أجرى وشين وكاوو(chen & Kao2012) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين القيم التنظيمية الفردية وبين الالتزام التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية لدى طلاب كلية الشرطة في تايوان ، وتكونت عينة الدراسة من جميع الطلاب المسجلين في كلية الشرطة في تايوان خلال العام الدراسي (2012-2011) والبالغ عددهم (716) طالبا وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها أن القيم التنظيمية الشخصية مثل قيم الزمالة ،والتعاون تؤثر بشكل إيجابي على الالتزام المهني لأفراد عينة الدراسة ، وأن الالتزام المهني يؤثر بشكل إيجابي على القيم التنظيمية السائدة في المؤسسة، وعلى التزام الأفراد بسلوكيات تنظيمية معينة.

وقدم بالوبينو وآخرون (palomino et al, 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على دور القيم التنظيمية في تحسين العمل في إحدى الشركات الإسبانية التي تعمل في قطاع الاتصالات حيث قام الباحثون بمراجعة الوثائق الرسمية في الشركة ذات العلاقة بقيم العمل وتحديد العلاقة بين الموظفين ،وتحديد علاقة الموظفين مع المديرين من أجل الكشف عن دور هذه القيم والمساهمة في نجاح الشركة ، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها وجود علاقة ارتباطية ذات دالة إحصائية بين القيم التنظيمية السائدة في الشركة وبين أداء ونجاح العمل .

كما قدم فين هارت وغول بوفاتي (Veinhardt&Gulbovaite,2012) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر الانسجام بين القيم الشخصية للعاملين وبين القيم التنظيمية للشركة على بعض الجوانب التنظيمية، حيث تكونت عينة الدراسة من (412) موظفا من العاملين في سبع شركات خدمية في سلوفاكيا، ولجمع البيانات والمعلومات تم استخدام أداتين وهي الاستبانة والمقابلة المقننة على عينة فرعية مكونة من (57) موظفا اختيروا بطريقة عشوائيا من عينة الدراسة ،وأشارت النتائج إلى أن بعض القيم التنظيمية مثل قيم الأخلاقيات داخل الشركة، وقيم التعاون تلعب دورا في صياغة القيم التنظيمية الفردية لدى العاملين ، وأن هناك ضرورة لوجود نوع من الانسجام بين القيم الفردية للموظف وبين قيم العمل التنظيمية والأخلاقية السائدة داخل المؤسسة .

وقام كوهن وكاسيباري (Cohen & casparay,2011) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القيم الفردية، والالتزام بالقيم التنظيمية، والمشاركة في عملية التغيير التنظيمي لدى عينة من المعلمين في المدارس الحكومية، والخاصة

في ظل الإصلاح التربوي وتكونت عينة الدراسة من (214) معلما ومعلمة يعملون في (25) مدرسة، وتم تطبيق الاستبانة لجمع البيانات، والمعلومات لأفراد عينة الدراسة وبعد التحليل توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: أن القيم التنظيمية التي يحملها المعلمون تميل بشكل أكبر نحو قيم المحافظة، وأن هذه القيم كانت سببا رئيسا في توقع مقاومة المعلمين لعملية التغيير، والإصلاح التربوي الذي أجرته وزارة التربية، والتعليم مؤخرا وتقضي بزيادة أجور العاملين مقابل العمل لمدة أربعين ساعة أسبوعيًا.

التعليق على الدراسات السابقة:

- تباينت أهداف الدراسات السابقة، فبعض هذه الدراسات هدفت إلى معرفة القيم التنظيمية ودورها في التطوير التنظيمي، وبعضها التعرف إلى مستوى الثقافة التنظيمية وأبعادها، ومنها هدفت إلى تحديد القيم التنظيمية، ومنها التعرف إلى أثر القيم التنظيمية، ومنها هدفت إلى تحديد مدى تأثير القيم التنظيمية كمتغير مستقل عبر أبعاده، ومنها هدفت إلى دراسة أثر القيم التنظيمية المتعلقة بالإدارة، ومنها هدفت إلى معرفة تأثير الثقافة التنظيمية على أداء القوى البشرية، ومنها هدفت إلى تصورات مديري المدارس والمشرفين لعمليات تقويم الأداء الوظيفي لمديري المدارس مثل: دراسات الجابر (٢٠١٩)، ومحمد (2018)، وميا والكنج (٢٠١٧)، ومولير (Mueller,2013). بينما تشابهت مع مجموعة من الدراسات الأخرى التي تناولت القيم التنظيمية؛ مثل دراسة كل من: الزهراني (٢٠١٩)، وعبدالحسن (٢٠١٩).
- اعتمدت غالبية الدراسات السابقة على المنهج الوصفي والاستبيان كأداة لجمع البيانات، وتشابهت الدراسة الحالية في المنهج المستخدم مع دراسات كل من الزهراني (٢٠١٩)، والجابر (٢٠١٩)، وعلى (٢٠١٧)، وتشانج وكيب (Ching & Keep, 2012)، حيث تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات التي تم ذكرها سابقًا واختلفت معها الدراسات الآتية وهي: محمد (2018) حيث استخدمت ثلاث أدوات وهي الاستبانة والملاحظة والمقابلة، ومولير (Mueller,2013) أجرت مقابلات ميدانية مع الطلاب والعاملين في الإدارة الجامعية.
- تنوعت مجتمعات الدراسات السابقة حيث شملت المعلمين ومديري المدارس والمؤسسات والوثائق وأساتذة الجامعات والقيادات العليا ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريب والمشرفين والطلبة والعاملين، حيث ركزت الدراسة الحالية على المعلمين كمجتمع للدراسة للكشف

عن القيم التنظيمية وعلاقتها بمؤشرات الأداء الوظيفي لمديري المدارس، وتشابهت مع مجموعة من الدراسات مثل: الخرابشا (٢٠١٨)، والزهراني (٢٠١٨)، واختلفت مع مجموعة من الدراسات مثل: الجابر (٢٠١٩)، وعبدالحسن (٢٠١٧)، ووشين وكاوو (chen & Kao2012).

- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناول مجالات القيم التنظيمية؛ وهي: قيم الهدف الرشيد، وقيم العمليات الداخلية، وقيم النظام المفتوح، وقيم العلاقات الإنسانية؛ وهذا لم تتناوله الدراسات السابقة.
- أفادت الدراسات السابقة الباحث في مراجعة وتحليل الدراسات السابقة، وتحديد مشكلة الدراسة، والمنهج العلمي والأسلوب الإحصائي المناسب للتحليل وصياغة تساؤلات وأهداف وأهمية الدراسة، واختيار مجتمع الدراسة والفئة المستهدفة للدراسة.

مشكلة الدراسة:

تعدّ القيم التنظيمية أحد محددات مستوى الأداء الوظيفي للعاملين، إذ أن تمسك بعض مديري المدارس العمانية ببعض اللوائح والقوانين واستخدام مصادر القوة والسلطة دون النظر إلى استخدام قواعد القيم التنظيمية بشكل يعزز العلاقات المهنية والعمل الجماعي؛ أدى ذلك إلى وجود الكثير من المشكلات التي ترتبط أو ذات صلة بالأداء الوظيفي وانخفاض مؤشرات الأداء لدى المعلمين والإداريين في آن واحد، ووجود صراعات مهنية بين المديرين والمعلمين أضعفت من مؤشرات الأداء الوظيفي لدى المدير والمعلم معًا.

وتأكيدًا لما سبق تشير نتائج دراسة المعايطة والراجحي (٢٠١٧) أن هناك ضعفًا في مستوى القيم التنظيمية لدى مديري المدارس العمانية، وأن ذلك الضعف يؤثر في مستويات الأداء لدى المديرين كما هو مؤثر على المعلمين أيضًا.

ويلاحظ الباحث من خلال عمله كمدير مدرسة لأكثر من عشر سنوات واحتكاكه بإدارات المدارس في محافظة السلطنة عامة ومحافظة جنوب الباطنة بشكل خاص في سلطنة عمان أن هناك تفاوتا واضحًا في الالتزام بالقيم التنظيمية الإيجابية وتطبيقها في الميدان التربوي التي تحقق مبدأ العدالة والشفافية والدعم النفسي للمعلمين، ورفع مستوى الدافعية في العمل، ووجود بعض الصراعات بين المديرين والمعلمين والخلافات المهنية؛ والتي تؤثر بشكل كبير في مستوى الأداء الوظيفي ووجد فجوة كبيرة بين بعض المديرين والمعلمين؛ وذلك قد يعود إلى ضعف خبرة بعض المديرين حول أهم المهارات التي يجب استخدامها مع المعلمين

بعيدًا عن السيطرة والتحكم طبقًا للوائح والتشريعات العمانية مع تدني الدورات التدريبية التي تتناول أهمية التمسك بالقيم التنظيمية الإيجابية وأثرها في تحسين مؤشرات الأداء الوظيفي، وكذلك إقرار نظام جديد تتبناه وزارة العمل لتقييم الموظفين في جميع القطاعات المدنية وعلى رأسها وزارة التربية والتعليم.

وبناءً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن التساؤلين الآتيين:

١- ما درجة توافر القيم التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين؟

٢- إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في درجة توافر القيم التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان تعزى إلى متغيرات (النوع الاجتماعي – المؤهل العلمي – سنوات الخبرة) من وجهة نظر المعلمين؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١- تعرف درجة توافر القيم التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين.

٢- تحديد إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في درجة توافر القيم التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان تعزى إلى متغيرات (النوع الاجتماعي – المؤهل العلمي – سنوات الخبرة) من وجهة نظر المعلمين.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

أولًا: الأهمية النظرية:

١- قلة الدراسات العمانية التي تناولت موضوع القيم التنظيمية– على حد علم الباحث حيث كانت من الدوافع التي أدت إلى بحث الموضوع، والعمل على مناقشة أهمية القيم التنظيمية، وكيفية استخدامها بشكل إيجابي في ضوء اللوائح والتشريعات المدرسية.

٢- كثرة المشكلات والخلافات المهنية داخل المدارس العمانية بسبب الامتثال للوائح والقوانين دون النظر إلى القيم التنظيمية بشكلها الإيجابي في تعزيز

العلاقات المهنية، وتنمية روح الفريق بين المدير ومعلميهم أدى إلى التراجع الكبير في مؤشرات الأداء الوظيفي.

٣- تعد الدراسة الحالية رائدة من نوعها فى مجال علاقة القيم التنظيمية بمؤشرات الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية العمانية، مما يسهم فى إعداد المزيد من الدراسات المستقبلية حول هذا الموضوع.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١- يمكن أن تساعد نتائج الدراسة في تعزيز القيم التنظيمية الإيجابية لدى مديري المدارس، والتي ستؤثر بطبيعة الحال على تطوير أدائهم الوظيفي داخل المدرسة.

٢- يمكن أن تعزز نتائج الدراسة خبراء التدريب في وضع أطر تدريبية، تسعى إلى تنمية مؤشرات الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس، والتي من شأنها أن تحقق أعلى درجة من الأداء المهني.

٣- قد تسهم نتائج الدراسة في تعزيز دور المدرسة والارتقاء بأدائها المهني ككل؛ من خلال التقارير السنوية المستمرة التي يتم تقديمها حول مخرجات وأداء المدرسة وتحقيقها لأهداف التعليم.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

١- الحدود الموضوعية: اقتصرت على القيم التنظيمية، وتضمنت أربع مجالات؛ وهي: قيم الهدف الرشيد، وقيم العمليات الداخلية، وقيم النظام المفتوح، وقيم العلاقات الإنسانية.

٢- الحدود البشرية: اقتصرت على جميع معلمي المدارس الحكومية في سلطنة عمان.

٣- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على عينة من المدارس الحكومية في سلطنة عمان.

٤- الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة الميدانية في العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م.

مصطلحات الدراسة:

القيم التنظيمية:

يعرّفها الجابر (٢٠١٩، ٥٥) على أنها: " القيم التي يؤمن بها الأفراد وتؤثر في سلوكهم وتشكل ثقافة وشخصية المؤسسة وهذه القيم تشمل: القوة والصفوة والمكافأة والفاعلية والكفاءة والعدالة وفق العمل والنظام".

كما يعرفها المعايطة، والراجحي، (٢٠١٧، ١٣٠). بأنها "القيم والمبادئ السائدة في المدارس، والتي تعبر عن فلسفتها، وتظهر في التشريعات والسياسات والإجراءات النافذة، التي تحكم علاقاتها مع عناصر البيئتين الداخلية والخارجية، ومن خلال سلوك العاملين في تعاملهم مع بعضهم البعض ومع الآخرين، وهذه القيم هي: الاهتمام بالمعلمين، الثقة المتبادلة، المشاركة في صنع القرارات والعدالة، والشفافية والإبداع".

ويعرّفها الباحث إجرائيًا على أنهاالإطار المرجعي لمديري المدارس الذي يحدد سلوكهم واتجاهاتهم نحو القرارات والعمليات الإدارية والأفراد العاملين داخل المدرسة، وتتبلور نتيجة بعض اللوائح والمصادر الفكرية والاجتماعية والشخصية لدى المدير.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

وتضمنت الآتي:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي للكشف عن القيم التنظيمية لمديري المدارس، وللكشف عن أثر المتغيرات الديمغرافية لمناسبته لهذه الدراسة، والمنهج الوصفي في مجمله يعتمد على البحث والتقصي حول الظواهر التعليمية كما هي قائمة في الحاضر، ووصفها وصفاً دقيقاً، وتشخيصها، وتحليلها، وتفسيرها، بهدف اكتشاف العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين الظواهر التعليمية الأخرى، والتوصل من خلال ذلك إلى تعميمات ذات معنى بالنسبة لها. (جابر وكاظم، ٢٠١١، ٦٤-٦٥).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدرس الحكومية في سلطنة عمان والبالغ عددهم (57113) معلمًا ومعلمةً، حسب الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢١) وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات بلغ قوامها (٧١٢) معلم حيث تم اختيارهم عشوائياً.

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد أداة الدراسة بالاعتماد على الأدب النظري وأدوات بعض الدراسات السابقة؛ وذلك مثل دراسة المعايطه والراجحي (٢٠١٧)، والخرابشا (٢٠١٨)، ووالزهراني (٢٠١٩)، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من أربع مجالات و(٣٢) فقرة، وفي صورتها النهائية أيضًا من أربع مجالات و(٢٨) فقرة.

صدق الأداة:

للتحقق من الصدق الظاهري للأداة تم عرضها على مجموعة من المُحكمين من ذوي الخبرة والمختصين، وبلغ عددهم (١٢) محكمًا، وذلك في عدد من الجامعات العمانية والمغربية، ووزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، والهيئة العامة للاعتماد الأكاديمي بسلطنة عمان، وقد عادت الاستبانات المحكمة جميعها، وأجمع المحكمون على صدقها، وملائمتها لقياس المجالات التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم.

ثبات الأداة:

قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات ونتائج جدول (١) توضح ذلك.

جدول (١)

معاملات الثبات تبعاً لمحاور الدراسة

المجالات	عدد الفقرات	معامل ألفا لكرو نباخ
قيم الهدف الرشيد	٧	٠,٨٥
قيم العمليات الداخلية	٧	٠,٩٠
قيم النظام المفتوح	٧	٠,٨٣
قيم العلاقات الإنسانية	٧	٠,٩١
الأداة ككل	٢٨	٠,٩٢

يتضح من جدول (١) أن قيم معامل ألفا لكرو نباخ تراوحت بين (٠,٨٣ – ٠,٩١)، أما الثبات الكلي فقد بلغت قيمته (٠,٩٢)، وتشير هذه القيم التي تقع بين المستوى الجيد والمرتفع إلى أن الأداة تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

١. النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

٢. المؤهل الدراسي (بكالوريوس فأقل، ماجستير فأعلى)
٣. الخبرة (٥) سنوات فأقل، من (٦) إلى (١٠) سنوات، (١١) سنة فأكثر

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بمجموعة من الإجراءات خلال القيام بالدراسة، وتتمثل فيما يأتي:

- تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها والهدف منها.
- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.
- بناء أداة الدراسة (الاستبانة)، والتأكد من صدقهما وثباتهما وجاهزيتها للتطبيق.
- تحديد مجتمع وعينة الدراسة، وطريقة تطبيق الاستبانة.
- التحقق من صدق محتوى أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها الأولية.
- الحصول على المخاطبات الرسمية للسماح بتسهيل مهمة الباحث والتطبيق.
- توزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة، وتطبيقها.
- الانتهاء من تطبيق الدراسة وتخزين البيانات على الحاسب الآلي، وذلك بهدف المعالجة الإحصائية لها باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- الإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ثم تقديم التوصيات والمقترحات.

المعالجات الإحصائية:

تم ادخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الاحصائي (SPSS) مع استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- ألفا كرو نباخ لحساب معامل الثبات.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وذلك للإجابة عن السؤال الأول
- تطبيق اختبار (Independent Samples Test) لفحص الدلالة الإحصائية للفروق التي ترجع إلى المتغيرات الشخصية، وللمقارنة بين فئات الدراسة التي تشمل فئتين فقط، وذلك للإجابة عن السؤال الأول .

المعيار الإحصائي:

تم اعتماد سلم ليكرث الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (بدرجة مرتفعة جدا، بدرجة مرتفعة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً) وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

- من ١,٠٠ - ١,٨ قليل جدًا . من ١,٨١ - ٢,٦ قليل
- من ٢,٦١ - ٣,٤ متوسطة. من ٣,٤١ - ٤,٢ مرتفع
- من ٤,٢١ - ٥ مرتفع جدا

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما درجة توافر القيم التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن درجة توافر القيم التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين حسب المجالات، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر القيم التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	قيم الهدف الرشيد	4.50	0.729	مرتفع جدا
2	قيم العمليات الداخلية	4.49	0.693	مرتفع جدا
3	قيم النظام المفتوح	4.46	0.731	مرتفع جدا
4	قيمالعلاقات الإنسانية	4.43	0.734	مرتفع جدا
	الأداة ككل	4.47	0.678	مرتفع جدا

يبين الجدول (٢) أن درجة توافر القيم التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين جاء بمستوى مرتفع جدًا وبمتوسط حسابي (٤,٤٧)، وانحراف معياري (٠,٤٧٨)، وأن المتوسطات الحسابية للأبعاد قد تراوحت ما بين (٤,٤٣-٤,٥٠)، والانحرافات المعيارية تراوحت ما بين (٠,٦٩٣-٠,٧٣٤)، حيث جاء مجال "قيم الهدف الرشيد" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٥٠)، وانحراف معياري (٠,٧٢٩).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: العلاقات الإنسانية:

جدول (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالقيم التنظيمية في مجال العلاقات الإنسانية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	يحترم آراء المعلمين ورغباتهم ومشاعرهم ويقدّر ظروفهم	4.51	.825	مرتفع جدا
2	يقيم علاقات إنسانية إيجابية مع جميع المعلمين بدرجة متوازنة	4.50	.857	مرتفع جدا
3	يحرص على رفع المعنويات لدى جميع المعلمين	4.49	.822	مرتفع جدا
3	يحرص على بناء علاقات جيدة مع الإدارة العليا	4.45	.850	مرتفع جدا
4	يطبق مبدأ المساواة بين المعلمين	4.43	.887	مرتفع جدا
5	يعطي فرصة للجميع للمصارحة بمشكلاتهم وتحدياتهم	4.32	.935	مرتفع جدا
7	ينمّي روح التعاون بين المعلمين	4.32	1.108	مرتفع جدا
	المجال ككل	4.43	.734	

يبين الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لدرجة توافر القيم التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين في مجال العلاقات الإنسانية ككل بلغ (4.43) وانحراف معياري (0.734) وبدرجة مرتفعة جدا للمقياس ككل ولجميع الفقرات. وأن المتوسطات الحسابية للفقرات قد تراوحت ما بين (4.32-4.51)، حيث جاءت الفقرة " يحترم آراء المعلمين ورغباتهم ومشاعرهم ويقدّر ظروفهم " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.51)، وانحراف معياري (0.825)، بينما جاءت الفقرة "ينمّي روح التعاون بين المعلمين" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.32)، وانحراف معياري (1.108).

المجال الثاني: قيم الهدف الرشيد:

جدول (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجال قيم الهدف الرشيد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	يبذل جهودًا جيدة ومستمرة لرفع الكفاءة في العمل	4.55	.793	مرتفع جدا
2	يهتم برفع مستوى الأداء العام للمدرسة في كافة المجالات	4.54	.798	مرتفع جدا
3	يحرص على وجود مساحة للحوار والنقاش بينه وبين المعلمين من أجل زيادة الإنتاجية	4.52	.803	مرتفع جدا
4	يحرص على توضيح الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها	4.50	.803	مرتفع جدا
5	يحرص على توضيح رؤية ورسالة المدرسة للمعلمين	4.49	.817	مرتفع جدا
6	يختار أساليب مناسبة لتحقيق أهداف واستراتيجيات المدرسة	4.45	.824	مرتفع جدا
7	يخطط بشكل مدروس وجيد للمستقبل	4.41	.865	مرتفع جدا
	المجال ككل	4.50	.734	مرتفع جدا

يبين الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي لدرجة توافر القيم التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين في مجال قيم الهدف الرشيد ككل بلغ (4.50) وانحراف معياري (0.734) وبدرجة مرتفعة جدا للمقياس ككل ولجميع الفقرات. وأن المتوسطات الحسابية للفقرات قد تراوحت ما بين (4.41-4.55)، حيث جاءت الفقرة " يبذل جهودًا جيدة ومستمرة لرفع الكفاءة في العمل" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.55)، وانحراف معياري (0.793)، بينما جاءت "يخطط بشكل مدروس وجيد للمستقبل" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.41)، وانحراف معياري (0.865).

المجال الثالث: قيم النظام المفتوح:

جدول (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجال قيم النظام المفتوح مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	يسعى للحصول على الجديد لخدمة العمل داخل المدرسة	4.54	.779	مرتفع جدا
2	يستمع للملاحظات الواردة من المجتمع المحلي	4.51	.791	مرتفع جدا
3	يوفر قدرًا من المرونة في العمل داخل المدرسة	4.48	.815	مرتفع جدا
4	يتكيف مع متغيرات البيئة الداخلية والخارجية	4.46	.807	مرتفع جدا
5	يتمتع بعلاقات خارجية وبدعم من الإدارة العليا	4.43	.830	مرتفع جدا
6	يتوقع المشكلات والتحديات ويضع لها الحلول	4.40	.854	مرتفع جدا
7	يعمل على زيادة الموارد المالية للمدرسة باستمرار	4.37	.919	مرتفع جدا
	المجال ككل	4.46	.731	مرتفع جدا

يبيّن الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي لدرجة توافر القيم التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين في مجال قيم النظام المفتوح ككل بلغ (4.46) وانحراف معياري (0.731) وبدرجة مرتفعة جدا للمقياس ككل ولجميع الفقرات. وأن المتوسطات الحسابية للفقرات قد تراوحت ما بين (4.37-4.54)، حيث جاءت الفقرة "يسعى للحصول على الجديد لخدمة العمل داخل المدرسة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.54)، وانحراف معياري (0.779)، بينما جاءت "يعمل على زيادة الموارد المالية المدرسة باستمرار" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.37)، وانحراف معياري (0.919).

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

المجال الرابع: قيم العمليات الداخلية:

جدول (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجال قيم العمليات الداخلية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	يسعى إلى معرفة مستجدات العمل وتعميمها للمعلمين	4.58	.760	مرتفع جدا
2	يقوم بتدقيق وتوثيق البيانات المتعلقة بالمدرسة بشكل دوري	4.54	.774	مرتفع جدا
3	يحرص على تنسيق ومتابعة العمليات داخل المدرسة	4.51	.778	مرتفع جدا
4	يتمتع بمهارات جيدة للتعامل مع أنظمة الاتصال والمعلومات الحديثة	4.50	.794	مرتفع جدا
5	يشكل فرق عمل للمساعدة في اتخاذ قرارات جيدة	4.49	.801	مرتفع جدا
6	يعتمد على الأنظمة المعلوماتية المحوسبة	4.45	.807	مرتفع جدا
7	يتبع إجراءات وأساليب إدارية رسمية لتوجيه سير العمل	4.39	.871	مرتفع جدا
	المجال ككل	4.49	.693	مرتفع جدا

يبيّن الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي لدرجة توافر القيم التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين في مجال العمليات الداخلية ككل بلغ (4.49) وانحراف معياري (0.693) وبدرجة مرتفعة جدا للمقياس ككل ولجميع الفقرات. وأن المتوسطات الحسابية للفقرات قد تراوحت ما بين (4.39-4.58)، حيث جاءت الفقرة " يسعى إلى معرفة مستجدات العمل وتعميمها للمعلمين" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.58)، وانحراف معياري (0.760)، بينما جاءت " يتبع إجراءات وأساليب إدارية رسمية لتوجيه سير العمل" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.39)، وانحراف معياري (0.871).

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في درجة توافر القيم التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان تعزى إلى متغيرات (النوع الاجتماعي – المؤهل العلمي – سنوات الخبرة) من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة لدرجة توافر القيم التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان تعزى إلى متغيرات (النوع الاجتماعي – المؤهل العلمي – سنوات الخبرة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" لأثر النوع الاجتماعي، واختبار "مان ويتلى" لأثر المؤهل العلمي، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة، وفيما يلي تفصيل لكل متغير.

أولا: النوع الاجتماعي:

لبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمتغير النوع الاجتماعي تم استخدام اختبار "ت"، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر النوع الاجتماعي لدرجة توافر القيم التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
العلاقات الإنسانية	ذكر	332	4.40	.695	0.955	719	0.340
	أنثى	389	4.45	.766			
قيم الهدف الرشيد	ذكر	332	4.43	.755	2.087	719	0.037
	أنثى	389	4.55	.702			
قيم النظام المفتوح	ذكر	332	4.39	.745	2.156	719	0.031
	أنثى	389	4.51	.716			
قيم العمليات الداخلية	ذكر	332	4.45	.689	1.719	719	0.086
	أنثى	389	4.53	.695			
المقياس ككل	ذكر	332	4.42	.677	1.840	719	0.066
	أنثى	389	4.51	.676			

يتبين من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) تعزى لأثر النوع الاجتماعي في الأداة ككل وفي مجالي العلاقات الإنسانية وقيم العمليات الداخلية، ووجود فروق في مجالي قيم الهدف الرشيد وقيم النظام المفتوح لصالح الإناث.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

ثانيًا: المؤهل العلمي:

لبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمتغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار مان ويتلى وذلك بسبب الفارق الكبير بين الأعداد في المتغيرين وعدم توزع البيانات توزيعًا طبيعيًا، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "مان ويتلى" لأثر الجنس لدرجة توافر القيم التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين

	المؤهل	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "ز"	الدلالة الإحصائية
العلاقات الإنسانية	بكالوريوس فأقل	664	358.24	237874.00	1.241	0.217
	ماجستير فأعلى	57	393.11	22407.00		
قيم الهدف الرشيد	بكالوريوس فأقل	664	360.59	239429.50	0.189	0.850
	ماجستير فأعلى	57	365.82	20851.50		
قيم النظام المفتوح	بكالوريوس فأقل	664	361.90	240301.00	0.407	0.684
	ماجستير فأعلى	57	350.53	19980.00		
قيم العمليات الداخلية	بكالوريوس فأقل	664	359.61	238779.00	0.634	0.526
	ماجستير فأعلى	57	377.23	21502.00		
المقياس ككل	بكالوريوس فأقل	664	359.87	238953.50	0.500	0.617
	ماجستير فأعلى	57	374.17	21327.50		

يتبين من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

ثالثا: الخبرة:

لبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمتغير الخبرة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٩)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر القيم التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين حسب متغير الخبرة

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلاقات الإنسانية	٥ سنوات فأقل	147	4.38	.838
	٦-١٠سنوات	102	4.50	.613
	١١ سنة فأكثر	472	4.43	.724
	ككل	721	4.43	.734
قيم الهدف الرشيد	٥ سنوات فأقل	147	4.47	.856
	٦-١٠سنوات	102	4.52	.585
	١١ سنة فأكثر	472	4.49	.715
	ككل	721	4.49	.729
قيم الهدف المفتوح	٥ سنوات فأقل	147	4.42	.833
	٦-١٠سنوات	102	4.46	.620
	١١ سنة فأكثر	472	4.47	.721
	ككل	721	4.46	.731
قيم العمليات الداخلية	٥ سنوات فأقل	147	4.49	.811
	٦-١٠سنوات	102	4.52	.580
	١١ سنة فأكثر	472	4.49	.677
	ككل	721	4.49	.693
المقياس ككل	٥ سنوات فأقل	147	4.44	.770
	٦-١٠سنوات	102	4.50	.557
	١١ سنة فأكثر	472	4.47	.672
	ككل	721	4.47	.678

يبيّن الجدول (٩) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر القيم التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين حسب متغير الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (١٠).

جدول (١٠)
تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة على درجة توافر القيم التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	.888	2	.444	.824	.439
	داخل المجموعات	387.191	718	.539		
	الكلي	388.080	720			
قيم الهدف الرشيد	بين المجموعات	.178	2	.089	.167	.846
	داخل المجموعات	382.120	718	.532		
	الكلي	382.298	720			
قيم الهدف المفتوح	بين المجموعات	.207	2	.104	.193	.824
	داخل المجموعات	385.018	718	.536		
	الكلي	385.225	720			
قيم العمليات الداخلية	بين المجموعات	.109	2	.054	.113	.893
	داخل المجموعات	345.909	718	.482		
	الكلي	346.018	720			
المقياس ككل	بين المجموعات	.221	2	.111	.240	.786
	داخل المجموعات	330.575	718	.460		
	الكلي	330.796	720	.444		

يتبيّن من الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الخبرة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما درجة توافر القيم التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين؟

من خلال الجدول رقم (٢) أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن هناك مستوى مرتفعًا جدًا لدرجة توافر القيم التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة المعلمين عن الأداة ككل (٤,٤٧) بمستوى تقييم مرتفع جدًا، كما أشارت النتائج إلى

أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة عن مجالات الأداة تراوحت ما بين (٤,٤٣-٤,٥٠)، والانحرافات المعيارية تراوحت ما بين (٠,٦٩٣-٠,٧٣٤)، بمستوى تقييمي مرتفع جدًا لجميع المجالات.

وقد تعزى هذه النتيجة حصول المجالات الأربعة على مستوى مرتفع جدًا إلى التأهيل الجيد لمديري المدارس قبل الانخراط في العمل الإداري، ومرورهم بممارسات مختلفة ومتنوعة من خلال مسيرتهم المهنية وخاصة أن هناك اشتراطات وقوانين ومحددات لا تسمح للوصول إلى وظيفة مدير مدرسة إلا بعد المرور بوظائف أقل منها، وهي وظيفة معلم ومعلم أول ومساعد مدير وكل وظيفة مقرونة بعدد من السنوات المهنية ،وبعد ذلك يحق للموظف الترشح للمنافسة لوظيفة مدير مدرسة، وقد يعزى أيضًا إلى سنوات الخبرة التي يمر بها في المراحل المختلفة التي قد تساعده في اكتساب المعرفة في مجال الإدارة المدرسية والممارسة الفعلية في واقع الميدان المدرسي ، وكذلك من خلال الاطلاع على المستجدات التربوية والإدارية، وقد يعزى أيضًا إلى التزام مديري المدارس بأخلاقيات مهنة التعليم وفلسفة التربية، وكذلك قد يعزى إلى اهتمام مديري المدارس بالجانب الإنساني وسعيهم الدؤوب لتطوير هذه العلاقات لقناعة الكثير بأهمية الإدارة بالعلاقات الإنسانية ، وهي من أفضل الأساليب للوصول إلى نتائج متميزة في الميدان التربوي، وأهمية كسب الثقة بين جميع أطراف العملية التعليمية التعلمية، وكذلك قد يعزى إلى وضوح الإجراءات ومحددات العمل لدى جميع العاملين في الحقل التربوي، وقد يعزى كذلك إلى تمتع مديري المدارس بصفات قيادية جيدة ومؤثرة ومهارة تمكنهم من تحقيق التواصل مع قيادات المجتمع ومؤسساته المختلفة.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع الدراسة التي قام بها الزهراني (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن مستوى القيم التنظيمية في مدارس محافظة الحجرة جاء بدرجة عالية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القيم التنظيمية في مدارس محافظة الحجرة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية.

وكذلك اتفقت هذه الدراسة مع دراسة محمد (2018) والتي توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن تأثير القيم التنظيمية كان مرتفعًا، وكشفت عن وجود علاقة ارتباط وتأثير للقيم التنظيمية في النجاح الاستراتيجي.

وأيضًا اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الجابر (٢٠١٩) وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: توافر القيم التنظيمية بشكل كبير في معهد الإدارة العامة.

بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع مجموعة من الدراسات منها دراسة الخريشا (٢٠١٨) التي توصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن مستوى القيم

التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن من وجهة نظر المشرفين كان متوسطًا ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن ومستوى قيمهم التنظيمية.

وكذلك اختلفت مع دراسة عبد الحسن (٢٠١٧) حيث توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: وجود مستوى متوسط للقيم لدى رؤساء الأقسام.

وبالنسبة للمجالات فقد جاءت النتائج ما يأتي:

المجال الأول: قيم العلاقات الإنسانية:

من خلال الجدول رقم (٣) يتبين أن المتوسطات الحسابية للفقرات قد تراوحت ما بين (4.32-4.51) وجاءت جميع الفقرات في مستوى مرتفع جدًا، حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي تنص على " يحترم آراء المعلمين ورغباتهم ومشاعرهم ويقدّر ظروفهم " بمتوسط حسابي بلغ (4.51)، وانحراف معياري (0.825)، بمستوى تقييم مرتفع جدًا، وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على "ينمّي روح التعاون بين المعلمين" بمتوسط حسابي بلغ (4.32)، وانحراف معياري (1.108). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال (4.43).

ويعزو الباحث سبب حصول الفقرة التي تنص " يحترم آراء المعلمين ورغباتهم ومشاعرهم ويقدّر ظروفهم" على المرتبة الأولى في هذا المجال بمستوى تقيمي مرتفع إلى اهتمام مديري مدارس التعليم الأساسي بالعلاقات الإنسانية، ومراعات العاملين داخل المدرسة وخارجها، وكذلك البيئات المتقاربة التي تجمع جميع العاملين وتقدير ظروفهم والقرب منهم ومعرفة المشكلات والصعوبات التي يواجهونها، ومحاولة مساعدتهم في حلها والاحترام المتبادل والتعامل معهم بإيجابية، وغرس الثقة فيما بينهم كل ذلك انعكس بصورة إيجابية على سلوكياتهم وردود أفعالهم.

وفي المجال نفسه جاء ت الفقرة رقم (٧) التي تنص على "ينمّي روح التعاون بين المعلمين" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.32)، وانحراف معياري (1.108). على الرغم أنها في المرتبة الأخير إلا أنها جاءت بمستوى مرتفع جدًا ويعزو الباحث ذلك إلى إيمان مديري المدارس بأهمية التعاون مع المعلمين ؛ حتى يتكمن من تحقيق أهداف المدرسة وإنجاز الخطط والبرامج والفعاليات والأعمال المطلوبة لتسير المدرسة على أحسن وجه، وكذلك قد يعزى إلى إدراك مديري المدارس أن سر نجاح العمل وتميزهم ، ورفع سمعة المدرسة لا يتم تحقيقه إلا بتعاون المعلمين ومبادراتهم وضمهم إلى اللجان المدرسية؛ لضمان القيام بأدوارهم ومنافستهم لإظهار تميزهم مما ينعكس إيجابًا على سمعة المدرسة

وتميزها، مما يجعلها حاضرة في جميع المناسبات والمحافل سواء على مستوى المحافظة أو الوزارة، من خلال المشاركات الداخلية والخارجية.

المجال الثاني: قيم الهدف الرشيد:

من خلال الجدول رقم (٤) يتبين أن المتوسطات الحسابية للفقرات قد تراوحت ما بين (4.41-4.55)، وجاءت جميع الفقرات في مستوى مرتفع جدًا حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي تنص على " يبذل جهودًا جيدة ومستمرة لرفع الكفاءة في العمل" بمتوسط حسابي بلغ (4.55) بمستوى تقييم مرتفع جدًا، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على "يخطط بشكل مدروس وجيد للمستقبل" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.41)، وانحراف معياري (0.865). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال (4.50).

ويعزو الباحث أن سبب حصول الفقرة التي تنص " يبذل جهودًا جيدة ومستمرة لرفع الكفاءة في العمل" على المرتبة الأولى في هذا المجال بمستوى تقيمي مرتفع جدًا إلى سعي مديري المدارس لإبراز مدارسهم وحرصهم على اكتساب السمعة الطيبة، التي تعكس العمل المميز للمدارس التي يعملون بها، وكذلك قد يعزى إلى قناعة مديري المدارس بأهمية الاستمرارية في التطوير والتحسين من أجل الوصول إلى مؤشرات مرتفعة في كافة جوانب الأداء المدرسي، وقد يعزى أيضًا إلى وجود فريق التطوير والتحسين في المدرسة الذي يضم نخبة من المعلمين الأوائل والإداريين، وبعض أولياء أمور الطلبة مما يؤدي إلى العمل بفريق واحد تجمعهم أهداف موحدة وأفكار إبداعية متعددة وخبرات ومهارات متنوعة؛ مما يؤدي إلى توحيد الرؤى والجهود وقد يعزى أيضا إلى الزيارات والتقارير الدورية لمديري المدارس التي تتم من خلال وجود مشرف إداري لكل مدرسة مهمته متابعة عمل مديري المدارس ومستوى إنجازاتهم وتركيزهم على الأداء المدرسي بدقة، من خلال الوقوف على جوانب الإجادة وأولويات التطوير، مما يخلق روح التنافس بين مديري المدارس ويدفعهم للتميز وبذل جهودًا متواصلة ومستمرة، لرفع الكفاءة في الأداء وكذلك قد يعزى إلى وجود تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي في المدارس الذي بدورة يكشف عن مستويات الأداء من خلال نظام إلكتروني يتم من خلاله تطبيق ثلاث أدوات خاصة بالمعلمين وولي الأمر والطلبة وفي النهاية تعطي مؤشرات للأداء المدرسي.

وفي المجال نفسه جاءت الفقرة رقم (٧) التي تنص على "يخطط بشكل مدروس وجيد للمستقبل" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.41)، على الرغم أنها في المرتبة الأخير إلا أنها جاءت بمستوى مرتفع جدًا، ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك مديري المدارس بأهمية التخطيط المدروس الذي يقود إلى نتائج محققة ، وكذلك يعزى إلى اقتران معظم الأعمال الإدارية الخاصة بمديري

المدارس بعملية التخطيط ،انطلاقا من فلسفة التربية والتعليم ورؤية ورسالة المدرسة وكذلك من خلال الأعمال المطلوبة من مديري المداس بدء من الخطة المدرسية التي تضم ثلاثة مجالات وهي: مجال الأهداف الإدارية والأهداف التعليمية والأهداف التعلمية حيث يضم كل مجال مجموعة من الأهداف لا تقل عن خمسة أهداف، كذلك يطلب منه عمل خطة للإنماء المهني التي تضم مالا يقل عن خمسين برنامجًا خلال العام الدراسي، وكل برنامج مرتبط بأهداف وخطة زمنية للتنفيذ والتقويم كذلك لا بدّ من وضع خطة للتحصيل الدراسي على مستوى المدرسة بشكل عام، تضم جميع التخصصات والمواد الدراسية وكذلك لابدّ من وضع خطة للتطوير والتحسن للبيئة المدرسية وغيرها من الخطط المختلفة، كل ذلك يجعل مديري المدارس على تخطيط دائم سواء لأعمالهم اليومية أو المستقبلية رغبة منهم لتحقيق الأهداف التي رسموها وتمشيًا مع متطلبات العمل الاداري.

المجال الثالث: قيم النظام المفتوح:

من خلال الجدول رقم (٥) يتبين أن المتوسطات الحسابية للفقرات قد تراوحت ما بين (4.37-4.54)، وجاءت جميع الفقرات في مستوى مرتفع جدًا، حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي تنص على " يسعى للحصول على الجديد لخدمة العمل داخل المدرسة" بمتوسط حسابي بلغ (4.54)، وانحراف معياري (0.779) بمستوى تقييم مرتفع جدًا، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على "يعمل على زيادة الموارد المالية المدرسة باستمرار" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.37)، وانحراف معياري (0.919). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال (4.46).

ويعزو الباحث سبب حصول الفقرة التي تنص " يسعى للحصول على الجديد لخدمة العمل داخل المدرسة" على المرتبة الأولى في هذا المجال بمستوى تقيمي مرتفع إلى المهارات التي يمتلكها أغلب مديرو المدارس في عملية التواصل مع مؤسسات المجتمع سواء كانت الحكومية أول الخاصة ، وكذلك أفراد المجتمع المحلي وأولياء أمور الطلبة والخاصة الفاعلين منهم ولقناعة مديري المدارس بأهمية التطوير والتحسين وهذا لا يتأتى إلا من خلال مواكبة المستجدات والرؤى والعمل بالمقترحات التي تساهم في دعم العملية التعليمية التعلمية، وكذلك قد يعزى إلى استمرارية المستجدات والتطوير والتحسين في الحقل التربوي مما يحتم على مديري المدارس أهمية وضرورة وقوفهم على كل جديد وتطبيقه على مدارسهم ، وكذلك قد يعزى إلى وجود مشرفين ولجان وفرق متابعة لمتابعة تطبيق المستجدات في الحقل التربوي مما يدفع مديري المدارس إلى التركيز في هذا الجانب.

وفي المجال نفسه جاءت الفقرة رقم (٧) التي تنص على "يعمل على زيادة الموارد المالية المدرسة باستمرار" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ

(4.37)، على الرغم أنها جاءت في المرتبة الأخيرة إلا أنها جاءت بمستوى مرتفع جدًا، ويعزو الباحث ذلك إلى أهمية الموارد المالية في عمل أي مؤسسة بل هي عصبها حيث للمداس ميزانية خاصة يتم استلامها بشكل فصلي من المديريات، من خلال حسابات خاصة لكل مدرسة لتغطية المتطلبات المدرسية بدء من الصيانة والتهيئة للمبنى المدرسي وتلبية الاحتياجات القرطاسية للمعلمين، حيث تتبنى كثير من المدارس مشاريع تطويرية بهدف جعل المدرسة بيئة جاذبة للعملية التعليمية التعلمية؛ مما يدفع مديري المدارس إلى البحث عن مصادر تمويلية لدعم هذه المشاريع التي هي في الغالب تحتاج إلى تكلفة مالية لا تغطيها المخصصات المدرسية فيتم بطريقته وبقوة علاقاته التواصل مع مؤسسات المجتمع المحلي ، والتواصل مع أفراد المجتمع القادرين على تقديم الدعم المادي والمعنوي، الذي بلا شك سيساهم في إنجاز هذه المشاريع وهذا يعتمد على قوة العلاقات والتواصل بين إدارة المدرسة والمجتمع الخارجي.

المجال الرابع: قيم العمليات الداخلية:

من خلال الجدول رقم (٦) يتبين أن المتوسطات الحسابية للفقرات قد تراوحت ما بين (4.39-4.58)، وجاءت جميع الفقرات في مستوى مرتفع جدًا، حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي تنص على " يسعى إلى معرفة مستجدات العمل وتعميمها للمعلمين " وبمتوسط حسابي بلغ (4.58)، وانحراف معياري (0.760) مستوى تقييم مرتفع جدًا، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص " يتبع إجراءات وأساليب إدارية رسمية لتوجيه سير العمل" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.39)، وانحراف معياري (0.871). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال (4.49).

ويعزو الباحث سبب حصول الفقرة رقم (٧) التي تنص على " يسعى إلى معرفة مستجدات العمل وتعميمها للمعلمين " على المرتبة الأولى في هذا المجال بمستوى تقيمي مرتفع جدًا، إلى أهمية بل ضرورة الاطلاع المستمر لمديري المدارس على المستجدات والتوجيهات والنشرات والتعاميم والأدلة الجديدة المؤسسة والموجهة للعمل؛ ليبقى على دراية دائمة بكل جديد، وكذلك قد يعزى إلى أن من المهام والواجبات الوظيفية لمديري المدارس ضرورة إطلاع المعلمين على كل ما يخص مهامهم الوظيفية كل حسب تخصصه، حتى يتسنى لهم العمل وفق المطلوب وخاصة بما يتعلق بالمناهج الدراسية والوحدات المنهجية وأساليب التقويم ومواعيد الدراسة والإجازات ومواعيد الامتحانات الفترية والنهائية ومواعيد المسابقات والبرامج الداخلية والخارجية، والتواريخ المحددة لإدخال العبارات الوصفية والتقويم المستمر والتقويم الختامي، وكذلك مواعيد المشاغل والدورات التدريبية التي يلتحق بها كل العاملين بالمدرسة حسب التعاميم الصادرة من

المديرية العامة للتربية والتعليم في المحافظات التي تتبع مباشرة وزارة التربية والتعليم .

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة توافر القيم التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان تعزى إلى متغيرات (النوع الاجتماعي – المؤهل العلمي – سنوات الخبرة) من وجهة نظر المعلمين ؟

وفيما يأتي عرض نتائج المتغيرات:

أولًا: النوع الاجتماعي:

من خلال الجدول رقم (٧) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) تعزى لأثر النوع الاجتماعي في الأداة ككل في مجالي العلاقات الإنسانية وقيم العمليات الداخلية، ووجود فروق في مجالي قيم الهدف الرشيد وقيم النظام المفتوح، وعند مراجعة المتوسطات الحسابية تبين أن الفروق كانت في مجالي قيم الهدف الرشيد وقيم النظام المفتوح لصالح الإناث، وقد تعزى هذه النتيجة إلى الجانب العاطفي الذي يفوق عند الإناث عن الرجال؛ مما يجعل التعامل بشكل ودي أكثر من الجانب الإداري والقانوني، وكذلك قد يعزى إلى الحرص الكبير لدى الإناث في عملية الدقة في الإنجاز والسرعة في أداء الأعمال المطلوبة، وكذلك قد يعزى إلى ارتفاع روح المنافسة بين الإناث في إظهار المدارس التي يعملن بها، وكذلك قد يعزى إلى اهتمام الإناث بالجوانب التفصيلية والدقيقة في العمل الإداري، وكذلك قد يعزى إلى العمل بمرونة أكثر لدى الإناث من الذكور وكل ذلك أدى إلى ظهور هذه النتيجة.

ثانيًا: المؤهل العلمي:

يتبيّن من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، وقد يعزى ذلك أن القيم التنظيمية التي يتمتع بها مديرو المدارس ذكورًا وإناثاً لا ترتبط بمؤهل بل ترتبط بمدى التزامهم بالقيم التي يؤمنون بها، والتي يطبقونها في نطاق مدارسهم ويعممونها على معلميهم، من خلال رؤية ورسالة كل مدرسة كذلك من خلال توجهات إدارة المدارس، وكذلك قد يعزى إلى وجود قيم مشتركة لدى الجميع تنبثق من فلسفة التربية في الدولة والأهداف الاستراتيجية التي تتطلع إلى تحقيقها، حيث أن إدارات المدارس جهات تنفيذية في غالب الأحوال بعيدًا عن التشريعات.

ثالثًا: الخبرة:

يبـيّن الجـدول (٩) تبايناً ظاهرياً فـي المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعيارية لدرجة توافر القيم التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية فـي سـلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين حسب متغير الخبـرة، وتـم اسـتخدام تحليـل التبـاين الأحادي وتبين من خلال الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الخبرة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، وقد يعزى ذلـك إلى أن القيم التنظيمية لا ترتبط بعدد سنوات الخبرة لدى مديري المـدارس، وإنمـا بالعمل المنجز والتخطيط والإنجاز والعمليات الإدارية المطلوب إنجازها، كذلك قد يعزى إلى وجود قيم سائدة ومتقاربة لدى الجميع يؤمنون بها، وكذلك قد يعزى إلى تقارب بيئات العمل، وكذلك قد يعزى إلى تشابه القيم والعادات والتقاليد، وكذلك قد يعـزى إلـى مـديري المـدارس يعملـون تحـت مظلـة وزارة واحـدة تصـدر منهـا التشريعات والمنهجيات والتعاميم والتعليميات والتوجيهات، وتصدر إلى المديريات في جميع محافظات السلطنة، ومن ثم يتم توجيهها إلى إدارات المدارس للعمل مـن خلالها حسب توجه واحد ورؤية مشتركة لدى الجميع.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع الدراسة التي قام بها المعايطـة والراجحـي (٢٠١٧)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتـائج أهمهـا: عـدم وجـود فـروق ذات دلالة إحصائية تعزي لأثر متغيـر النـوع الاجتمـاعي والخبـرة واختلفـت هـذه الدراسة بوجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية تعـزى لأثـر متغيـر المؤهـل العلمـي وجاءت الفروق لصالح الدراسات العليا.

بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع مجموعة من الدراسات منها دراسة عبـد الحسن (٢٠١٧)، وكشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس، والخبرة، وأن مستوي القيم التنظيمية لرؤساء الأقسام العلمية فـي المجـالات عامـة كان بتقدير متوسط، ومستوى الإنجاز كان بتقدير متوسط أيضًا).

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة البحوث الآتية:

١. العوامل المؤثرة على القيم التنظمية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان.
٢. دور الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم في تنمية القيم التنظمية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان.
٣. درجة توافر القيم التنظمية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين.
٤. مستوى توافر القيم التنظمية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان وعلاقتها بالاندماج الوظيفي للمعلمين.
٥. برنامج تدريبي مقترح لتدريب مديري المدارس على القيم التنظيمية.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشاتها وتفسيرها، توصي بالآتي:

- أهمية ترسيخ القيم التنظيمية بمجالاتها المختلفة بين الهيئات الإدارية والتدريسية.
- العمل على استمرارية إعداد المديرين بما يتناسب مع مسؤولياتهم وعلاقاتهم بالهيئات الإدارية العليا والهيئة التدريسية.
- أهمية توطيد العلاقات الإنسانية بين العاملين في المؤسسات التعليمية تحقيقا للأهداف العامة للعملية التربوية في السلطنة ضمانا لأداء مميز.
- الاهتمام بقيم المعلمين بصفة عامة والمديرين بصفة خاصة، حيث تقع على المديرين المسؤولية في تطبيق ونشر القيم في مدارسهم.
- أهمية تعزيز التنمية المهنية المستدامة وتطوير الأداء لكل من معلمي ومديري المدارس وتشجيعهم عليها.
- ضرورة عمل ميثاق أخلاقي يطلع عليه جميع العاملين في سلك التعليم.
- العمل على عقد لقاءات وندوات تثقيفية للهيئات الإدارية والتدريسية والإدارة العليا من أجل ترسيخ القيم التنظيمية التي تتناسب مع العصر والمؤسسات التربوية.
- تعزيز القيم الإيجابية السائدة والعمل على تغيير القيم السلبية من خلال تصميم البرامج التدريبية اللازمة.

مراجع الدراسة:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، عمر إبراهيم حامد؛ مطاوع، وسامة مصطفى، المهدي، سوزان محمد. (٢٠١٥). القيم التنظيمية وعلاقتها بعملية اتخاذ القرار الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة من وجهة نظر المعلمين **مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس**، (١٦)، ٥٨٥ - ٦٢٠.

الجابر، لطيفة بنت إبراهيم بن محمد (٢٠١٩). القيم التنظيمية وعلاقتها بالتسرب الوظيفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب بمعهد الإدارة العامة .**المجلة العربية للإدارة: المؤسسة العربية للتنمية الإدارية**، ٣٩(٣)، ٥٣ - ٧٧.

جابر، عبد الحميد جابر؛ كاظم، أحمد خيري. (٢٠١١). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، الكويت: دار الزهراء.

الخريشا، سعود (٢٠١٨). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بمستوى قيمهم التنظيمية من وجهة نظر المشرفين التربويين في الأردن .**مجلة دراسات - العلوم التربوية: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي**، ٤٥ (٤)، ٢٧٠- ٢٨٦.

الدهشان، ابتسام صالح البراوي. (٢٠٢٠). القيادة متعددة العوامل لدى مديري المدارس الأساسية الخاصة بالعاصمة عمان وعلاقتها بدرجة ممارسة القيم التنظيمية في مدارسهم. **المجلة التربوية الأردنية، الجمعية الأردنية للعلوم التربوية**، ٥(٤)، ٦٩- ٨٨.

الزهراني، جمعان منسي السهلي (٢٠١٩). القيم التنظيمية لدى قادة مدارس محافظة الحجرة وعلاقتها بمستوى أدائهم الوظيفي من وجهة نظر المعلمين .**مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط - كلية التربية**، ٣٥(١٠)، ٣٩٩- ٤٢٩.

عبد الحسن، أحمد (2017). **القيم التنظيمية وفق إنموذج فرانسيس وودكوك، والدعم الإداري وفق إنموذج ايزنبيرغر وعلاقهما بمستوى الإنجاز لدى رؤساء الأقسام العلمية في جامعات محافظات بغداد**. [أطروحة دكتوراه، جامعة بغداد]..

العتيبى، عبدالله سعد نافع. (٢٠١٩). القيم التنظيمية فى المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة الطائف وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين. **المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج**، (٦٦)، ٤٨٣- ٥٢٥.

عسيسى، نوف بنت محمد بن قاسم. (٢٠٢٢). واقع الإدارة بالقيم في الممارسات القيادية لدى قائدات المدارس الابتدائية بمنطقة جازان. **مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة** ،٣٠ (٣)، ٥٤٥- ٥٧٠.

العضاض، حصة خلف إبراهيم. (٢٠٢١). القيم التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية في مدينة بريدة من وجهة نظر المعلمات. **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مركز رفاد للدراسات والأبحاث**، ٩(٢)، ٤٤٦- ٤٦٨.

العطار، بلال سيد. (٢٠٢١). **القيم التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وسبل تعزيزها**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

علي، محمد أحمد الخليفة (٢٠١٧). أثر القيم التنظيمية على الالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية بالتطبيق على شركات البترول بمدينة بورتسودان .**مجلة الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية**، ١٧ (١٦)،٣٠٨-٣٣٢.

العنزي، صالح سلمان سليم. (٢٠١٩). القيم التنظيمية بمدارس محافظة العلا وعلاقتها بالصراع التنظيمي لدى المعلمين والمعلمات. **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**،٣٥ (١)، ١- ٢٣.

محمد، عبد العزيز حمد منصور. (٢٠٢٤). القيم الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية في مدينة المرج من منظور المعلمين والمعلمات. **مجلة التربوي، جامعة المرقب - كلية التربية بالخمس** ، (٢٤)، ٧٣٣- ٧٤٩.

محمد، نسرين (2018). القيم **التنظيمية وعلاقتها بجودة التعليم**. [رسالة ماجستير، جامعة محمود منثوري قسطنه، الجزائر]..

المعايطة، عبد العزيز عطا الله، والراجحي، سليمان بن عامر (٢٠١٧). درجة توافق القيم الشخصية والقيم التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظتي شمال وجنوب الشرقية في سلطنة عمان .**مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع: كلية الإمارات للعلوم التربوية**، (١٨)، ١٢٦- ١٤٥.

ميا، علي يونس، والكنج، ربى عزت (٢٠١٧). أثر القيم التنظيمية المتعلقة بأسلوب الإدارة على الأداء الوظيفي للعاملين: دراسة ميدانية على المشافي الخاصة في محافظة اللاذقية .**مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية**، ٣٩(٥٨)، ٨٥- ١١١.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠٠٩أ). **دليل نظام تطوير الأداء المدرسي** ، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠٠٩ب). **دليل عمل الإدارة المدرسية** ، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠١٥). **دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها** ، مسقط :المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Chen, C. H. V.; Kao, R. H. (2012). Work values and service-oriented organizational citizenship behaviors: The mediation of psychological contract and professional commitment: A case of students in Taiwan Police College. *Social indicators research*, 107(1), 149-169.

Ching s. ; Kee, D. (2012). Work values- career commitment relationship of generation y teachers in Malaysia, International conference on economics marketing& management, *IPEPR*. (28). 242- 246.

Cohen, A., ; Caspary, L. (2011). Individual values, organizational commitment, and participation in a change: Israeli teachers' approach to an optional educational reform. *Journal of Business and Psychology*, 26(3), 385- 396.

Hassan, A.; Ashour, M.; Al-Momani, M .(2025) .The Degree of Practicing Organizational Values among School Principals in Northern Aghwar and their Relationship to School Development, *Jordan Journal of Applied Science-Humanities Series*, 42(1), 127- 147.

Hill, V.J. ; Gulbovaitė, E. (2012). *Asmeninių ir organizacinių vertybių kongruencija: percepcijos aspektai.* Vadybos mokslas ir studijos–kaimo verslų ir jų infrastruktūros plėtrai, 1, 30.

Mueller, A (2013). *Models Of Organizational Values In The Administration of University Student Services* (Unpublished PH.D) .in the Department of Educational Administration University Of Saskatchewan Saskatoon, Canada

Palomino, J.; Espinoza, J.; Lopez. R. M. (2012). Valorous Organizational en las Mipymes. (Spanish). Revista International A Administration & Finanzas (RIAF), 5 (2), 29-41.

Singh, S.(2025). *Vision and Values as the Principal of an IB School*.https://news.leadingyourinternationalschool.com/vision-building-values/vision-and-values-as-the-principal-ib-school/, Retrieval 6/4/2025.

ISSN: 3009-612X الترقيم الدولي الموحد للطباعة
E. ISSN: 3009-6146 الترقيم الدولي الموحد الالكتروني

أثر ترتيب الفقرات وفقا لمؤشر ثباتها على الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى

آمنة ناصر حامد الشمرانى
حاصلة على درجة الدكتوراه
amenah2022a@gmail.com

مستخلص

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر ترتيب فقرات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي لدى طالبات الجامعة على بعض خصائصه السيكومترية، وتحديدًا معامل صدق المحك الكلي ومعامل الثبات الكلي (ألفا كرونباخ)، إضافة إلى متوسطي درجات الطالبات. اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وطبّقت المقياس بصيغته العشوائية أولًا، ثم أُعيد ترتيب الفقرات ترتيبًا تنازليًا وفقًا لمؤشر ثبات الفقرة، وطُبّق مرة أخرى على نفس العينة التي بلغت (١٧٢) طالبة من طالبات الدبلوم العام في التربية بجامعة أم القرى.

أُجري التحليل الإحصائي للمقياسين بمقارنة معاملَي صدق المحك الكلي والثبات الكلي لكل نموذج، وتحليل الفروق بين متوسطي الدرجات. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين النموذجين في أي من المؤشرات الثلاثة، رغم وجود تفوّق عددي طفيف لصالح النموذج المرتب تنازلياً وفقاً لمؤشر ثبات الفقرة. أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية على أدوات أطول وأكثر تنوعًا، للتحقق من أثر ترتيب الفقرات على دقة القياس.

الكلمات المفتاحية: ترتيب الفقرات، مؤشر ثبات الفقرة، الخصائص السيكومترية، صدق المحك، معامل ألفا كرونباخ، مقياس دافعية الإنجاز الدراسي.

The Effect of Item Ordering According to Item Stability Index on the Psychometric Properties of the Academic Achievement Motivation Scale Among Female Students of the College of Education at Umm Al-Qura University

Abstract

The study aimed to investigate the effect of item ordering in the Academic Achievement Motivation Scale among university female students on certain psychometric properties, specifically the composite criterion-related validity coefficient and the composite reliability coefficient (Cronbach's alpha), in addition to the two mean scores of the students. The researcher adopted a quasi-experimental approach and administered the scale first in its randomly ordered version. Then, the items were reordered in descending order according to the item stability index, and the scale was re-administered to the same sample, which consisted of 172 female students enrolled in the General Diploma in Education program at Umm Al-Qura University.

Statistical analysis was conducted for both versions of the scale by comparing the composite criterion-related validity and reliability coefficients for each version, and by analyzing the differences between the two mean scores. The results showed no statistically significant differences between the two versions in any of the three indicators, although a slight numerical advantage was observed in favor of the descending-order version based on the item stability index. The study recommended conducting further future research using longer and more diverse instruments to verify the effect of item ordering on measurement accuracy.

Keywords: item order, item reliability index, psychometric properties, criterion validity, Cronbach's alpha, Academic Achievement Motivation Scale.

ISSN: 3009-612X الترقيم الدولي الموحد للطباعة
E. ISSN: 3009-6146 الترقيم الدولي الموحد الالكتروني

مقدمة:

يُعد القياس من الركائز الأساسية في البحث العلمي، إذ لا يمكن تحقيق تقدم في أي علم دون أدوات قياس دقيقة وموضوعية. وتزداد أهمية القياس في العلوم النفسية والتربوية نظرًا لصعوبة قياس الظواهر فيها بشكل مباشر، مما يتطلب أدوات تتمتع بخصائص سيكومترية قوية، وعلى رأسها الصدق والثبات (الشربيني وآخرون، ٢٠١٠).

من أبرز التحديات التي تواجه إعداد المقاييس النفسية مشكلة انخفاض الثبات، مما يدفع بعض الباحثين إلى تعديل عدد الفقرات أو محتواها بناءً على مؤشرات إحصائية، دون النظر إلى تأثير ترتيب الفقرات ذاته (العمري، ٢٠١١). وقد أشار عوض (١٩٩٨) إلى أهمية ترتيب الفقرات عند بناء المقياس، ورغم ذلك لا تزال الدراسات التي تتناول هذا الجانب محدودة.

وقد تناولت دراسة العمري (٢٠١١) أثر ترتيب الفقرات في مقياس للثقة بالنفس، وذلك عبر أربعة أنماط: الترتيب التنازلي وفقًا لمؤشر ثبات الفقرة، ومؤشر تمييز الفقرة، ومؤشر صدق الفقرة، إضافة إلى الترتيب العشوائي، واستخدمت تصميم القياسات المتكررة. وأظهرت النتائج أن أنماط الترتيب الثلاثة الأولى أسفرت عن معاملات ثبات أعلى من الترتيب العشوائي، وحققت جميع الأنماط أحادية البعد باستثناء النمط العشوائي.

كما توصلت دراسة معروف (٢٠١٣) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في معاملات الثبات والصدق عند ترتيب فقرات اختبار المصفوفات المتتابعة وفقًا لمستوى صعوبتها. وأكدت دراسة كامل (٢٠٠٩) أن إعادة ترتيب فقرات بعض اختبارات مقياس ستانفورد–بينيه أدت إلى فروق دالة في النتائج.

في ضوء ما سبق، وبالنظر إلى قلة الدراسات التي تناولت أثر ترتيب الفقرات بناءً على مؤشرات إحصائية دقيقة، مثل مؤشر ثبات الفقرة، تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف ما إذا كان لهذا الترتيب تأثير ملموس في الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز الدراسي، وتحديدًا في صدق المحك، والثبات، ومتوسط الدرجات. وقد وقع اختيار الباحثة على مقياس الحامد (١٩٩٦) لما يتميز به من خصائص سيكومترية جيّدة، وتحقق أحادية البعد فيه، فضلًا عن ملاءمته للبيئة السعودية، واحتوائه على فقرات مزدوجة الاتجاه (موجبة وسالبة)، مما يحدّ من تأثير ترتيب الفقرات على الاستجابات.

ويمثل هذا المقياس أداة مناسبة لتطبيق التحليل الحالي، نظرًا لبنائه العلمي المتقن، وصياغته اللغوية المتزنة، وقدرته على قياس دافعية الإنجاز الدراسي بدرجة مقبولة من الصدق والثبات. كما أن استخدامه مع طالبات الدبلوم العام في التربية يُعد ملائمًا لطبيعة الدراسة، إذ إن هذه الفئة تتمتع بقدر من النضج والاستقرار الانفعالي والمعرفي مقارنة بالمراحل العمرية الأخرى، مما يوفّر بيئة

أكثر تجانسًا ويساعد في تقليل أثر المتغيرات الخارجية عند المقارنة بين النموذجين محل الدراسة.

تجدر الإشارة إلى أن دافعية الإنجاز الدراسي تُعد من المتغيرات النفسية الجوهرية التي تؤثر في تحصيل الطالبة وسلوكها الأكاديمي، وترتبط ارتباطًا وثيقًا بمستوى الجهد، والمثابرة، والطموح في مواجهة التحديات. ومن ثم، فإن فحص أثر ترتيب الفقرات على أداء هذا النوع من المقاييس لا يخدم الجانب الإحصائي فقط، بل يُسهم كذلك في تطوير أدوات القياس النفسي وتحسين دقتها في الكشف عن الفروق الفردية، الأمر الذي يدعم جودة البحوث التربوية وفاعلية مخرجاتها.

مشكلة الدراسة:

يُراعى في ترتيب فقرات الاختبارات التحصيلية عدد من المعايير مثل شكل الفقرة، أو المحتوى الذي تتناوله، أو المستوى العقلي الذي تقيسه، أو درجة صعوبتها (ملحم، ٢٠١١). وقد حظي موضوع ترتيب الفقرات بنصيب وافر من الدراسات في مجال الاختبارات التحصيلية فقد أجريت العديد من الدراسات التي هدفت لدراسة أثر ترتيب الفقرات على الخصائص السيكومترية وعلى الأداء في مجال الاختبارات التحصيلية، إلا أن هذه الدراسات لم تتوصل إلى نتائج حاسمة.

وأما في مجال المقاييس العقلية فقد تناولت دراسة معروف (٢٠١٣) أثر ترتيب الفقرات وفقاً لمستوى صعوبتها على الخصائص السيكومترية لاختبار المصفوفات المتتابعة وتوصلت لعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين معاملات ثبات ألفا كرونباخ بينما وجدت فروق دالة إحصائيا بين قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية وفق معادلة سبيرمان براون كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين قيم معاملات الصدق المحكي التلازمي.

ودراسة (كامل، ٢٠٠٩) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الدرجات على مقياس ستانفورد – بينيه قبل وبعد إعادة ترتيب بعض فقرات الاختبارات الفرعية للمقياس لصالح التصحيح بعد الترتيب.

أما في مجال المقاييس النفسية فلا معنى لصعوبة الفقرة حيث أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة بل تمثل الإجابة الأداء النمطي للفرد. مما جعل الباحثة تتسأل على أي أساس يتم ترتيب الفقرات في المقاييس النفسية؟ ولم تجد الباحثة على حد علمها أساس علمي ترتب في ضوئه الفقرات في المقاييس النفسية ولم تجد أي دراسة أو دليل علمي عليه سوى دراسة العمري (٢٠١١)

ومن هنا تساءلت الباحثة: على أي أساس يتم ترتيب فقرات المقاييس النفسية؟ وبحسب اطلاع الباحثة، لا يوجد أساس علمي واضح يُعتمد عليه في ترتيب الفقرات في المقاييس النفسية، ولم تُعثر على دراسات سابقة تناولت هذا الموضوع بوضوح، باستثناء دراسة العمري (٢٠١١)، التي أظهرت نتائجها انخفاض الخصائص السيكومترية في النموذج العشوائي مقارنة بالنماذج التي رُتّبت فقراتها وفقًا لمؤشرات إحصائية محددة. كما أوصت تلك الدراسة بإجراء بحوث مماثلة على مقاييس نفسية مختلفة، وهو ما شكّل الدافع الرئيسي لإجراء هذه الدراسة، سعيًا إلى إثراء هذا المجال والمساهمة في وضع معايير علمية لترتيب الفقرات في المقاييس النفسية.

أهداف الدراسة

١. الكشف عن الفروق بين معاملي صدق المحك الكلي لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي، والتي تُعزى إلى اختلاف ترتيب الفقرات بين النموذج العشوائي ونموذج الترتيب التنازلي وفقاً لمؤشر ثبات الفقرة.

٢. الكشف عن الفروق بين معاملي الثبات الكلي (ألفا كرونباخ) لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي، الناتجة عن اختلاف ترتيب الفقرات في النموذجين النموذج العشوائي ونموذج الترتيب التنازلي وفقاً لمؤشر ثبات الفقرة.

٣. الكشف عن الفروق بين متوسطي درجات الطالبات على مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي، تبعاً لاختلاف ترتيب فقراته في النموذج العشوائي والنموذج المرتب تنازلياً بناءً على مؤشر ثبات الفقرة.

فروض الدراسة:

١- لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين معاملي صدق المحك الكلي لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي تُعزى لاختلاف ترتيب فقراته في النموذجين (العشوائي، الترتيب تنازليًّا وفقاً لمؤشر ثبات الفقرة).

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين معاملي الثبات الكلي (ألفا كرونباخ) لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي تُعزى لاختلاف ترتيب فقراته في النموذجين (العشوائي، الترتيب تنازليًّا وفقاً لمؤشر ثبات الفقرة).

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات الطالبات على مقياس دافعية الإنجاز الدراسي تُعزى لاختلاف ترتيب فقراته في النموذجين (العشوائي، الترتيب تنازليًّا وفقاً لمؤشر ثبات الفقرة).

أهمية الدراسة

١. تزويد المكتبة العربية بدراسة علمية تسهم في التوصل إلى تعميمات دقيقة حول أثر ترتيب الفقرات على الخصائص السيكومترية للمقاييس النفسية.
٢. الإسهام في إثراء حركة البحث العلمي في مجال القياس النفسي والتربوي من خلال نتائج قد تعزز فهم تأثير ترتيب الفقرات.
٣. تقديم أساس نظري وتطبيقي يُمكن الباحثين والمختصين في إعداد المقاييس من ترتيب فقراتهم بطريقة منهجية مدعومة بالدلائل العلمية.
٤. مساعدة القائمين على تطوير المقاييس النفسية في اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن ترتيب الفقرات بما يتوافق مع الخصائص السيكومترية المرغوبة في المقياس.

مصطلحات الدراسة:

ترتيب فقرات المقياس: ويقصد به تسلسل الفقرة في ورقة الاختبار (اللحياني، ٢٠١٠).

ويُعرف إجرائياً بأنه:

أ-الترتيب العشوائي لفقرات مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي من إعداد الحامد (١٩٩٦).

ب- الترتيب تنازلياً وفقاً لمؤشر ثبات الفقرة في مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي من إعداد الحامد (١٩٩٦).

- **مؤشر ثبات الفقرة:**_يعرف بأنه حاصل ضرب الانحراف المعياري للدرجات على الفقرة في معامل ارتباط الدرجة على الفقرة بالدرجة الكلية

مؤشر ثبات الفقرة = ع × ر ج ك

حيث:

ع: الانحراف المعياري

ر ج ك: معامل الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات الكلية للمفحوصين (الشربيني وآخرون، ٢٠١٠، ص.٢٦٦).

الخصائص السيكومترية:

- **الصدق:**

مدى قياس الاختبار للاستعداد أو الخاصية أو السمة التي وضع لقياسها (الشربيني وآخرون، ٢٠١٠).

- **الثبات:**

الثبات بانه حصول الفرد على نفس الدرجات إذا طبقت عليه نفس الأداة وتحت نفس الظروف (مراد وسليمان، ٢٠٠٥).

- **الدافعية للإنجاز الدراسي:**

هو النزوع لبذل الجهد من أجل تحقيق النجاح الدراسي (الحامد، ١٩٩٦).

ويعرف إجرائيا: بأنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبات في مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي من إعداد الحامد (١٩٩٦).

أدبيات البحث:

تحليل الفقرات:

يُعد تحليل الفقرات مرحلة أساسية في بناء أدوات القياس وتقويمها، حيث يسهم في تحديد مدى جودة كل فقرة من حيث قدرتها على التمييز بين الأفراد، وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، ومساهمتها في الثبات العام. وبما أن هذه الدراسة تهدف إلى فحص أثر ترتيب الفقرات في الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للإنجاز، فإن من الضروري الوقوف على المفهوم العام لتحليل الفقرات، ومجالات استخدامه، والأسس النظرية التي يقوم عليها، تمهيدًا لفهم العلاقة بين ترتيب الفقرات وبين دلالات الصدق والثبات في المقياس المستخدم.

يُعرف تحليل الفقرات بأنه التحليل الإحصائي التجريبي لفقرات المقياس بهدف معرفة خصائصها ومن ثم اتخاذ القرار المناسب بشأنها، كالحذف أو التعديل أو إعادة الترتيب (الكناني وجابر، ١٩٩٥). كما يُقصد به تقصي الخصائص الإحصائية لاستجابات المفحوصين لكل فقرة بهدف بناء مقياس يتمتع بعدد قليل ودقيق من الفقرات ذات صدق وثبات مقبولين. وتختلف طريقة التحليل حسب نوع المقياس (معياري المرجع أو محكي المرجع) والنظرية المستخدمة (كلاسيكية أو نظرية الاستجابة للفقرة). ويُراعى عند التحليل نوع الاختبار؛ فاختبارات الأداء الأقصى كاختبارات الذكاء والتحصيل تتطلب حساب معاملات الصعوبة والتمييز وفاعلية المشتتات، في حين تعتمد اختبارات الأداء النمطي كالشخصية والميول على خصائص إحصائية أخرى (الشربيني وآخرون، ٢٠١٠).

أهمية تحليل الفقرات:

يُسهم تحليل الفقرات في التعرف على الفقرات غير المناسبة، مما يساعد في تحسين المقياس. وقد أشار موسى (٢٠٠٧) إلى أن المقاييس المبنية على بيانات تحليل الفقرات تكون أكثر دقة من غيرها. كما يساعد التحليل في تطوير فقرات ذات دلالة تسهم في دقة القياس (كروكر والجينا، ٢٠٠٩).

ويُبرز النبهان (٢٠٠٤) أهمية معرفة مؤشرات الثبات والصدق، موضحًا أن التباين الكلي للدرجات على المقياس يساوي مربع مجموع مؤشرات ثبات فقرات ذلك المقياس. كما أن معامل صدق المحك للمقياس يساوي حاصل قسمة مجموع مؤشرات صدق فقرات المقياس على مجموع مؤشرات ثبات فقرات المقياس.

كذلك يمكن أن يُستفاد من خصائص الفقرات في ترتيبها، حيث إن ترتيبها من السهل إلى الصعب يُكسب المفحوص الثقة، ويقلل من ضياع الوقت على فقرات تفوق قدرته، ويسهم في تقليل التوتر (الكناني وجابر، ١٩٩٥). كما أن الترتيب غير المناسب للفقرات قد يؤثر على صدق الاختبار (دروزة، ٢٠٠٥).

وفيما يخص المقاييس النفسية، فقد أشار العمري (٢٠١١) إلى إمكانية ترتيب الفقرات وفقًا لمؤشر ثبات الفقرة أو تمييزها أو صدقها، إلى جانب الترتيب العشوائي.

طرق ترتيب الفقرات في الاختبارات النفسية:

١ - الترتيب تنازليًا وفقاً لمؤشر ثبات الفقرة:

يعتمد ثبات المقياس اعتمادًا مباشرًا على مؤشرات ثبات فقراته. وأول من اهتم بهذا المفهوم للفقرات هو هولزنجر Holzinger، الذي حاول سنة ١٩٣٢ أن يحسب مؤشرات ثبات الفقرات بطريقته التي سماها دالة الفروق. لكنها لم تصلح للتنظيم العلمي المباشر(السيد، ١٩٧٩).

الطرق الإحصائية لحساب مؤشر ثبات الفقرة:

أ-يمكن حساب مؤشر ثبات الفقرة بأنه حاصل ضرب الانحراف المعياري للدرجات على الفقرة في معامل ارتباط الدرجة على الفقرة بالدرجة الكلية على المحك الداخلي، (وهو الدرجات الكلية للمفحوصين على المقياس الموجود ضمن فقراته الفقرة المراد حساب معامل ثباتها).

ومعادلة مؤشر ثبات الفقرة تعطى بالصورة التالية:

مؤشر ثبات الفقرة = ع × ر ج ك

حيث:

ع: الانحراف المعياري.

ر ج ك: معامل الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات الكلية للمفحوصين (الشربيني وآخرون، ٢٠١٠).

ب- طريقة الاحتمال المنوالي:

وتناسب هذه الطريقة الفقرات التي تعتمد إجابتها على اختيار إجابة من إجابتين، أو عدة إجابات محتملة، مثل الاستبانات التي تقوم فكرتها على احتمال اختيار إجابة من بين عدة بدائل، وتعطى معادلة مؤشر ثبات الفقرة بطريقة الاحتمال المنوالي بالصورة التالية:

$$\text{مؤشر ثبات الفقرة} = \frac{\text{ب}}{\text{ب}-1}\left[\text{ل} - \frac{1}{\text{ب}}\right]$$

حيث:

ب: عدد بدائل الإجابة على الفقرة.

ل: الاحتمال المنوالي، وهو أكبر تكرار نسبي لأي احتمال اختياري من الاحتمالات (السيد، ١٩٧٩، الشربيني وآخرون، ٢٠١٠).

ج- طريقة إعادة الاختبار: (السيد، ١٩٧٩؛ الشربيني وآخرون، ٢٠١٠)

لا تختلف هذه الطريقة -في الناحية العملية- عن الطريقة العادية لحساب ثبات المقياس، التي تعتمد على تطبيق المقياس على نفس مجموعة الأفراد التي طبق عليها أولًا، ثم مقارنة نتائج المرة الأولى بنتائج المرة الثانية.

وتتلخص طريقة حساب مؤشر ثبات الفقرات في هذه الطريقة بالخطوات التالية:

- تطبيق المقياس على مجموعة من الأفراد.
- إعادة تطبيق المقياس على نفس المجموعة السابقة.
- رصد إجابات المختبرين عن كل سؤال من أسئلة المقياس، بحيث تسجل نتائج المرة الأولى والثانية في توزيع تكراري رباعي.
- حساب معاملات الارتباط الرباعية التي تدل على مؤشرات ثبات الفقرات.

ويحسب معامل الارتباط الرباعي بالقانون التالي:

$$ر_{ر} = \text{جتا} \left[\frac{180°}{1 + \sqrt{\frac{أ \times د}{ب \times ج}}} \right]$$

حيث:

$ر_{ر}$: معامل الارتباط الرباعي.

أ: عدد المفحوصين الذين حصلوا على ١ في الفقرة الأولى، ١ في الفقرة الثانية.

ج: عدد المفحوصين الذين حصلوا على ١ في الفقرة الأولى، صفر في الفقرة الثانية.

ب: عدد المفحوصين الذين حصلوا على صفر في الفقرة الأولى، ١ في الفقرة الثانية.

د: عدد المفحوصين الذين حصلوا على صفر في الفقرة الأولى، صفر في الفقرة الثانية.

جتا: جيب تمام الزاوية، ويرمز لها بالرمز الإنجليزي cos.

معايير قبول قيمة مؤشر ثبات الفقرة:

في الاختبارات التي تتكون من ١٠-١٥ فقرة فإن مؤشر ثبات الفقرة ٠,٥٠ فأقل يعتبر مقبولا، أما الاختبارات التي تتكون من ٥٠ فقرة وأكثر فإن معامل ثبات الفقرة ٠,٨ فأكثر يعتبر مقبولا (الشربيني وآخرون، ٢٠١٠).

٢ - الترتيب العشوائي للفقرات:

وهذا يعني عدم وجود ترتيب محدد للفقرات. كما يراعى عند ترتيب الفقرات في المقياس أن لا ترتب الفقرات ذات الإتجاه الواحد بشكل متتابع فلا تأتي العبارات الموجبة متتابعة أو العبارات السالبة متتابعة حتى لاينتبه المفحوص لاتجاه الاختبار (معمرية, ٢٠٠٩)، كما أنه يمكن ملاحظة ترتيب الأسئلة من حيث صعوبتها وسهولتها وتنوع مجالاتها، بحيث لا توضع أسئلة مجال واحد بشكل متتابع، ولكن علينا أن نخلط أسئلة المجالات بعضها مع بعض (إسماعيل، ٢٠٠٤).

والترتيب العشوائي هو النمط السائد الآن في بناء المقاييس النفسية.

٣- الترتيب تنازليًّا وفقا لمؤشر تمييز الفقرة:

يعد مؤشر تمييز الفقرة مؤشرًا مهمًّا؛ فهو يساعد على تحديد قدرة الفقرة على التمييز بين الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضى التحصيل. فلو عرضنا اختبارًا مقننًا على مجموعة من الطلاب ثم وجد أن عدد الطلاب منخفضي التحصيل مساوٍ عدد الطلبة مرتفعي التحصيل الذين أجابوا فقرة ما إجابة صحيحة، فإن هذه الفقرة لا تميز أبدًا بين مجموعة الممتحنين، وهي غير جيدة، أو غير واضحة، أو تحوي لبسًا في بنائها اللغوي، أو في بدائلها، أو في مفتاح تصحيحها (النبهان، ٢٠٠٤).

الطرق الإحصائية لحساب مؤشر تمييز الفقرة: (الشربيني وآخرون، ٢٠١٠؛ النبهان، ٢٠٠٤)

أ- مؤشر التمييز لفقرة تصحح ثنائياً (٠،١):

طريقة المجموعتين الطرفيتين: (الشربيني وآخرون، ٢٠١٠؛ النبهان، ٢٠٠٤)

تستخدم هذه الطريقة للفقرات التي تصحح ثنائيا (٠،١) فقط، ويتطلب حساب مؤشر التمييز حساب الدرجة الكلية لعلامات المفحوصين، ثم ترتيبهم تنازليًّا حسب الدرجة الكلية، ثم يتم تحديد أعلى من ٥٠٪ وأقل من ٥٠٪ (إذا كان عدد المفحوصين قليلًا)، أو أعلى ٢٧٪ وأقل ٢٧٪، وأشار كيلي Keely إلى أن نتائج مؤشر تمييز الفقرة المحسوب على نسبة مئوية (٢٧٪) لا تختلف كثيرًا عن تلك المحسوبة على نسبة (٣٠٪)، أو (٥٠٪) عندما يكون عدد المفحوصين كبيرًا أي ١٠٠، أو أكثر. ثم يحسب مؤشر تمييز الفقرة باستخدام المعادلة على الصورة:

$$\text{م}_{\text{ز}} = \frac{\text{ص}_{\text{ع}} - \text{ص}_{\text{د}}}{0.27 \text{ ن}}$$

حيث:

$\text{م}_{\text{ز}}$ = مؤشر التمييز.

$\text{ص}_{\text{ع}}$: عدد الإجابات الصحيحة على الفقرة في مجموعة الأداء المرتفع.

$\text{ص}_{\text{د}}$: عدد الإجابات الصحيحة على الفقرة في مجموعة الأداء المنخفض.

ن: عدد أفراد المفحوصين الكلي.

ب- مؤشر التمييز لفقرة إنشائية (تعبيرية): (الشربيني وآخرون، ٢٠١٠؛ النبهان، ٢٠٠٤)

أن الفقرات الإنشائية يتم تصحيحها بمراعاة المعرفة النسبية الجزئية للمفحوصين، أي أن الفقرة لا تصحح بصيغة ثنائية (صحيحة=١، أو خطأ = صفر)، بل إن الفقرة من هذا النوع تصحح بطريقة مختلفة، فقد يتم تصحيح الفقرة من (١٠) درجات، أو (٨) درجات، أو (٤) درجات، وهكذا.

ولحساب مؤشر التمييز لهذا النوع من الفقرات يتم استخدام طريقة المجموعتين الطرفيتين لتقدير مؤشر التمييز، ويكون ذلك بترتيب الدرجات الكلية تنازليًّا، ثم يتم تحديد المجموعتين الطرفيتين، بحيث تكون أعلى ٢٧٪هي مجموعة الأداء المرتفع، وأدنى ٢٧٪ هي مجموعة الأداء المنخفض، ثم حساب مجموع درجات مجموعة الأداء المرتفع، ومجموعة الأداء المنخفض، كلًّا على حدة، ثم التعويض في القانون التالي:

$$\text{م} = \frac{\text{س 1مج} - \text{س 2مج}}{\text{ن} \times \text{س}}$$

حيث:

م : مؤشر التمييز.

مج س١ : مجموعة درجات المفحوصين في مجموعة الأداء المرتفع (أعلى من ٢٧٪).

مج س٢ : مجموعة درجات المفحوصين في مجموعة الأداء المنخفض (أقل من ٢٧٪).

ن: عدد الأفراد في أي مجموعة من مجموعتي الأداء.

س: الدرجة المخصصة للفقرة المراد حساب معامل تمييزها.

وتتراوح قيمة مؤشر التمييز بين (+١,٠٠) و(-١,٠٠)، وكلما اقتربت قيمة مؤشر التمييز من (١,٠٠) كلما دل ذلك على أن الفقرة أكثر تمييزًا. فعندما تكون قيمة مؤشر التمييز لفقرة ما تساوي +١، فهذا يعني أن جميع الطلبة مرتفعي التحصيل أجابوا عليها بشكل صحيح، بينما لم يجب عليها أحد من الطلبة منخفضي التحصيل، وعلى ذلك فإن هذه الفقرة تميز بشكل جيد بين الطلبة، أما إذا كانت قيمة مؤشر التمييز صفرًا فهذا يعني أن الفقرة لا تميز بين المجموعتين، وأسوأ تمييز للفقرة عندما تكون قيمة مؤشر التمييز سالبة؛ حيث إن ذلك يعني أن عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة على الفقرة من الطلبة منخفضي التحصيل أكبر من الذين أجابوا عليها من مرتفعي التحصيل.

اقترح إيبل Eble دليلًا لتصنيف الفقرات بناء على قيم مؤشرات التمييز:

إذا كانت م ز أكبر من أو تساوي (٠,٤) فإن الفقرة مقبولة، وتميز جيدًا، وينصح بإبقائها.

إذا كانت م ز تتراوح بين (٠,٣٩) و(٠,٣) فإن الفقرة مقبولة، أو تحتاج تعديلًا طفيفًا.

إذا كانت م ز تتراوح بين (٠,٢٩) و(٠,٢) فإن الفقرة تحتاج تعديلًا.

إذا كانت م ز أصغر من (٠,٢) فينصح بحذف الفقرة، أو تعديلها جوهريًّا.

إذا كانت م ز سالبة تحذف الفقرة (الشربيني وآخرون، ٢٠١٠).

٤ - الترتيب تنازليًّا وفقا لمؤشر صدق الفقرة:

يعتمد صدق المقياس اعتمادًا مباشرًا على صدق مفرداته؛ وذلك لأن أي زيادة في صدق الفقرات تؤدي إلى زيادة صدق المقياس(السيد، ١٩٧٩).

ويمكن تعريف صدق القرة بأنه مساهمة الفقرة في قياس الخاصية المراد قياسها في اتساق مع بقية فقرات المقياس، أو مساهمة الفقرة في التنبؤ بمحك خارجي (فرج، ٢٠٠٧).

الطرق الإحصائية لحساب مؤشر صدق الفقرة:

أ- حساب معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية.

ب- حساب معامل الارتباط بين الفقرة والمحك الخارجي، إذا كان هناك محك خارجي لحساب صدق المقياس، فإن هذا المحك يصلح أيضًا لحساب صدق الفقرات، وذلك في حالة المقاييس أحادية البعد المتجانسة، أما في حالة الاختبارات متعددة الأبعاد غير المتجانسة فإنه لا تصلح المحكات الخارجية محكًّا لفقراتها، أو محكًّا لمقاييسها الفرعية أحادية البعد إذا أخذ كل بعد منها على حدة (فرج، ٢٠٠٧).

ويجب أن تستبعد جميع الفقرات التي تدل نتائج تحليلها على صدق خارجي سالب، ونختار للصورة النهائية للاختبار أكثر الفقرات صدقًا وثباتًا. وعندما نحسب جميع معاملات ارتباط الفقرات بعضها ببعض فعلينا أن نختار أقلها ارتباطًا؛ لنتأكد من شمول المقياس لجميع نواحي السمة المقاسة، وحتى تقيس تلك الفقرات جميع مجالات وامتدادات تلك السمة؛ وذلك لأن الارتباط المرتفع بين الفقرات يقارب بين تلك الفقرات فيقتصر ميدان القياس على نواحٍ محدودة ضيقة. ولذلك يقترح بعض

الباحثين حساب معاملات ارتباط الفقرات بعضها ببعض، ثم اختيار أقلها ارتباطًا بالمقياس؛ لتتحقق بذلك فكرة شمولية الفقرات لمجال السمة موضع القياس (السيد، ١٩٧٩).

ج- كما يمكن حساب مؤشر صدق الفقرة بأنه حاصل ضرب الانحراف المعياري لدرجات المفحوصين على الفقرة المراد حساب مؤشر صدقها في معامل ارتباط الدرجة على الفقرة بالدرجة الكلية على المحك الخارجي، (قد تكون درجة نفس الأفراد على مقياس آخر يقيس نفس السمة، أو واقع المفحوصين على مهارات معينة، أو برنامج تدريبي، أو علاجي، أو إرشادي)، ويمكن التعبير عن ذلك بالقانون التالي:

معامل صدق الفقرة = ع × ر ج ح

حيث:

ع: الانحراف المعياري للدرجات على الفقرة المراد حساب معامل صدقها.

ر ج ح: معامل الارتباط بين الدرجات على الفقرة المراد حساب معامل صدقها، ودرجات المفحوصين على المحك الخارجي.

ويتم حساب معامل الارتباط هذا إما بطريقة بيرسون، أو طريقة سبيرمان، أو بحساب معامل الارتباط الثنائي الأصيل، أو غيرها من معاملات الارتباط، بحسب ما يلائم طبيعة البيانات (الشربيني وآخرون، ٢٠١٠).

الخصائص السيكومترية:

أولًا: الصدق:

تعريف الصدق:

يُعرف ملحم (٢٠١١) الصدق بأنه: "أن يقيس المقياس ما وُضع لقياسه. بمعنى أن الاختبار الصادق اختبار يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها، ولا يقيس شيئًا آخر بدلًا منها، أو الإضافة إليها" (ص٢٧٠).

طرق التحقق من صدق الاختبار:

١ـ صدق المحتوى:

يُعنى صدق المحتوى بفحص محتوى الاختبار وتقويمه بشكل دقيق، بهدف التأكد من تمثيله للمجال الذي صُمم لقياسه. ويتحقق صدق المحتوى وفقًا لثلاثة معايير أساسية:

- ملاءمة الفقرات للخاصية المقاس: أي أن تكون الفقرات مناسبة لقياس السمة المستهدفة.

- تمثيل الفقرات للمجال بشكل كاف: بحيث تكون العينة المختارة من الفقرات ممثلة للمجال بأكمله.
- كيفية قياس الفقرات للمحتوى: أي أن تقيس الفقرات مستويات مناسبة من التمكن في المحتوى.

على سبيل المثال، يمكن تقويم مهارة طفل في الصف الثالث الابتدائي بعدة طرق، مثل اختيار الإجابة الصحيحة من بين بدائل، أو تقديم إجابة مفتوحة.

يُتحقق من صدق المحتوى من خلال مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال وفي القياس النفسي، لذلك يُعرف أيضًا باسم صدق المحكمين. ويُشترط ألا يقل عددهم عن خمسة، مع ضرورة أن تبلغ نسبة الاتفاق على كل بند ٨٠٪ على الأقل، مما يدل على تمثيل الفقرات للمكونات الأساسية للمجال (مراد وسليمان، ٢٠٠٥؛ موسى، ٢٠٠٧).

2- صدق المحك

يعتمد هذا النوع من الصدق على العلاقة بين درجات الاختبار ودرجات محك خارجي يمثل السمة المقاسة، ويتضمن نوعين:

- الصدق التلازمي: يُقاس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في الاختبار ودرجاتهم على محك آخر ذي صلة، يتم تطبيقه في الوقت نفسه تقريبًا. ويُفيد في التنبؤ بالأداء الحالي على محك آخر يقيس نفس السمة (مراد وسليمان، ٢٠٠٥).

- الصدق التنبؤي: يُستخدم عند الرغبة في التنبؤ بأداء الأفراد في المستقبل، مثل استخدام نتائج اختبار قبول جامعي للتنبؤ بالأداء الأكاديمي لاحقًا. ويُحسب عبر تطبيق الاختبار أولًا، ثم جمع بيانات المحك بعد مدة زمنية، وحساب معامل الارتباط بين الدرجات (غنيم، ٢٠٠٤؛ مراد وسليمان، ٢٠٠٥).

٣ -صدق التكوين الفرضي

يتعلق صدق التكوين الفرضي بمدى توافق درجات الاختبار مع نظرية أو مجموعة مكونات منبثقة عنها. فإذا كان للاختبار صدق تكويني، فإن نتائجه يجب أن تنعكس بشكل متسق مع ما تنص عليه النظرية، ما يُعد بمثابة دعم لصحة النظرية ذاتها (مراد وسليمان، ٢٠٠٥).

يتم التحقق من صدق التكوين الفرضي عبر ثلاث خطوات:

١. وضع فرضيات حول تفسير الدرجات المرتفعة والمنخفضة استنادًا إلى النظرية.

٢. جمع البيانات لاختبار تلك الفرضيات.

٣. تفسير النتائج في ضوء النظرية؛ فإذا لم تفسر النظرية البيانات، يتم تعديل تفسير الدرجات أو النظرية نفسها، ثم تُعاد دراسة الصدق بناءً على ذلك (فرج، ٢٠٠٧).

4- الصدق العاملي:

يُعد الصدق العاملي من أكثر أنواع الصدق تعقيدًا، ويعتمد على التحليل العاملي للحصول على تقدير كمي لمدى صدق الاختبار. ويتمثل هذا التقدير في مقدار تشبع الفقرات أو الأبعاد بالعوامل المفترضة التي يقيسها الاختبار (فرج، ٢٠٠٧؛ غنيم، ٢٠٠٤).

يُستخدم التحليل العاملي لتحديد العوامل الكامنة التي تفسر العلاقات بين مفردات الاختبار. وتشير درجة التشبع بعامل معين إلى مدى صدق الاختبار في قياس ذلك العامل. فمثلًا، إذا كان تشبع الاختبار بعامل معين يساوي ٠,٨٠، فهذا يعني أن معامل صدقه لهذا العامل هو ٠,٨٠، مما يدل على صدق مرتفع (عبد الرحمن، ٢٠٠٨)

وبعد التأكد من صدق المقياس، لا بد من التحقق من ثباته لضمان دقة النتائج.

ثانيًا: الثبات:

يُعرَّف الثبات بأنه اتساق نتائج الأداة عند إعادة تطبيقها على الأفراد أنفسهم في الظروف ذاتها، ويعد مؤشرًا على دقة القياس واستقراره (مراد وسليمان، ٢٠٠٥).

أبرز طرق حساب الثبات:

- **إعادة التطبيق:** تُحسب العلاقة بين نتائج التطبيقين بفاصل زمني، ويعكس هذا الأسلوب استقرار الأداة عبر الزمن، مع ضرورة مراعاة طبيعة السمة والزمن المناسب بين التطبيقين.
- **الصور المتكافئة:** تتطلب إعداد نسختين متكافئتين من الاختبار وتطبيقهما على العينة نفسها، وتُحسب العلاقة بينهما. تمتاز بتقليل أثر التذكر، لكن إعداد صورتين متماثلتين يمثل تحديًا.
- **التجزئة النصفية:** يُقسّم الاختبار إلى نصفين متكافئين، ويُحسب معامل الارتباط بينهما، ثم يُصحح باستخدام معادلة سبيرمان–براون. يُشترط تجانس البنود وعدم استخدام الطريقة في اختبارات السرعة.
- **كرونباخ ألفا:** لقياس الاتساق الداخلي خاصة في مقاييس الاتجاهات والسمات.

العوامل المؤثرة في ثبات الاختبار:

يتأثر الثبات بعدة عوامل، من أبرزها: طول الاختبار، إذ يزداد الثبات بزيادة عدد الفقرات التي تقيس نفس الخاصية، والتقارب في معاملات صعوبة الفقرات، والتدرج في مستوى صعوبتها. كما تؤثر استقلالية الفقرات وموضوعية التصحيح بشكل إيجابي على الثبات، في حين أن التخمين، والصياغة الغامضة للأسئلة، والحالة النفسية أو الصحية للمفحوص قد تؤدي إلى خفضه. كذلك، يزداد الثبات بازدياد زمن الاختبار حتى حد مناسب، ويقل بعد تجاوزه، كما يؤدي تجانس العينة الشديد إلى خفض التباين بين درجات الأفراد، مما يقلل الثبات (الشربيني وآخرون، ٢٠١٠).

الدافعية للإنجاز: تعريفها، مكوناتها، ونظرياتها

يرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس إلى أعمال أدلر الذي اعتبر الحاجة للإنجاز دافعًا تعويضيًا مستمدًا من خبرات الطفولة، وليفن الذي تناوله من خلال مفهوم الطموح (خليفة، ٢٠٠٠). وقد بدأت الدراسات المنهجية حوله مع موراي، الذي عرّفه بأنه الرغبة في أداء المهام بسرعة وكفاءة (بني يونس، ٢٠٠٤). وعرّفه ماكليلاند بأنه استعداد نسبي الثبات للتحصيل، يُستثار في مواقف معينة، ويرتبط بالأمل في النجاح أو الخوف من الفشل (بركات، وحسن، ٢٠١١). أما أتكنسون فقد اعتبره محركًا ثابتًا نسبيًا يحدد مدى سعي الفرد لتحقيق النجاح في مواقف تُقيَّم فيها الأداءات وفق معايير معينة (بني يونس، ٢٠٠٤). ويعرّفه موسى (٢٠٠٣) بأنه رغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، تُنشّط وتوجّه السلوك، وتُعد من مكونات النجاح المدرسي.

وتشير الدراسات إلى أن للدافعية للإنجاز عددًا من الأبعاد، منها: التحمل، المثابرة، المشاركة الاجتماعية، السيطرة، الاستقلال (محمد، ٢٠٠٣)، كما تتضمن مكونات أساسية مثل: الشعور بالمسؤولية، السعي نحو التفوق، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل (خليفة، ٢٠٠٠).

وتُعد نظرية ماكليلاند من أبرز النظريات المفسرة للدافعية، حيث حدّدها بمكونين: الأمل في النجاح والخوف من الفشل، وهما اللذان يتحكمان في السلوك الإنجازي (الحامد، ٢٠٠٣). وقد أوضح كورمان أن لهذه النظرية أهمية في تفسير الفروق الفردية في الدافعية، وربطها بالنمو الاقتصادي، إذ يختلف الأفراد في مدى إرضاء الإنجاز لهم، كما أن مرتفعي الدافعية يعملون بجد في مواقف تتضمن مخاطرة متوسطة، وتقييمًا للنتائج، وتحملًا للمسؤولية (خليفة، ٢٠٠٠).

أما أتكنسون فقد طور النظرية موضحًا أن دافعية الإنجاز تنبع من ثلاثة عوامل: إدراك الفرد لاحتمال النجاح، القيمة النسبية للمهمة، وقوة الحاجة إلى النجاح أو تجنب الفشل. وتفاعل هذه العوامل يولّد الأمل في النجاح أو الخوف من الفشل (الحامد، ٢٠٠٣؛ الزعلول، ٢٠١٢).

كما ساهم عدد من الباحثين مثل وينر، كوكلا، روبن، وفيذر في تطوير النموذج النظري، مؤكدين أن الدافعية تُعد شرطًا أساسيًا للتعلم، وتمتد تأثيراتها إلى الأنشطة التعليمية والاقتصادية والفكرية (الحامد، ٢٠٠٣).

أما نظرية العزو، فتفترض أن الأفراد يختلفون في تفسيرهم للنجاح والفشل؛ فمرتفعو الدافعية ينسبون نجاحهم لقدراتهم وجهودهم، في حين يُرجع منخفضوها فشلهم لعوامل خارجية كالظروف أو الحظ (الحامد، ٢٠٠٣).

وفيما يتعلق بقياس الدافعية، فقد طُوّرت مقاييس عدة، مثل مقياس وينر للأطفال، ومقاييس مهربيان، لن، وهيرمانز للكبار (خليفة، ٢٠٠٠). كما أعد خليفة (٢٠٠٥) مقياسًا يتضمن أبعاد: الشعور بالمسؤولية، السعي نحو التفوق، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة لافيت (Laffitte, 1984) إلى الكشف عن أثر ترتيب فقرات الاختبار في درجات الطلاب وفي إدراكهم لصعوبة الفقرات. وتكوّنت عينة الدراسة من 82 طالبًا من المسجلين في مقرر علم النفس، تم اختيارهم عشوائيًا. ولتحقيق هدف الدراسة، تم إعداد اختبار تحصيلي مكون من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، صُممت له أربعة نماذج مختلفة: النموذج الأول رتبت فقراته وفق تسلسل الوحدات الدراسية ومن السهل إلى الصعب، في حين رتبت فقرات النموذج الثاني من السهل إلى الصعب بغض النظر عن تسلسل الوحدات، أما النموذجان الثالث والرابع فقد رُتبت فقراتهما ترتيبًا عشوائيًا. وأسفرت النتائج عن

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلاب أو في إدراكهم لصعوبة الفقرات تُعزى إلى اختلاف ترتيب الفقرات.

هدفت دراسة شيسوم (Chissom, 1985) إلى اختبار أثر اختلاف ترتيب مفردات الاختبار على أداء الطلاب وقيمة معامل ثبات الاختبار. تكونت عينة الدراسة من (٩٠٠) طالبٍ من الخريجين المسجلين في مقرر البحث التربوي بجامعة ألاباما. أُجريت التجربة أربع مرات باستخدام أربعة اختبارات مختلفة، اعتمد فيها الباحث على ثلاثة أساليب لترتيب مفردات اختبار مكوَّن من (٥٠) فقرة اختيار من متعدد: من السهل إلى الصعب، ومن الصعب إلى السهل، والترتيب العشوائي. تراوحت معاملات صعوبة الفقرات بين (٠,٢٥–١)، بينما تراوحت معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) بين (٠,٦٣–٠,٨٠). أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في متوسطات درجات الطلاب عبر تكرارات التجربة، كما أظهر تحليل التباين عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات المجموعات. وأشارت النتائج إلى أن اختلاف أساليب ترتيب فقرات الاختبار وفقًا لمستوى الصعوبة لا يُعد مؤثرًا في أداء الطلاب على الاختبار.

أجرى العمري (٢٠١١) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر ترتيب الفقرات في المقاييس النفسية على خصائص المقياس وخصائص فقراته. ولتحقيق ذلك، استخدم الباحث مقياسًا للثقة بالنفس، وأعاد ترتيب فقراته وفق أربع طرائق: ثلاث منها بترتيب تنازلي استنادًا إلى كل من تمييز الفقرة، وثبات الفقرة، وصدق الفقرة، بالإضافة إلى ترتيب رابع عشوائي. استخدم الباحث تصميم القياسات المتكررة على عينة مكونة من (٢٦٤) طالبًا وطالبة، قُسموا إلى أربع مجموعات متساوية (٦٦ مفحوصًا لكل مجموعة)، تلقى كل منهم أنماط المقياس الأربعة بترتيب مختلف .أظهرت النتائج أن جميع الأنماط حققت معاملات ثبات مقبولة، إلا أن نمطي تمييز الفقرة وثبات الفقرة حققا معاملات ثبات أعلى. كما أظهرت النتائج تحقق اعتدالية التوزيع لجميع الأنماط عدا النمط العشوائي، وتحقق أحادية البعد في جميع الأنماط، بما يعزز من صدق البناء.

تعقيب على الدراسات السابقة:

أظهرت الدراسات السابقة اهتمامًا بدراسة أثر ترتيب الفقرات على أداء المفحوصين وخصائص الاختبار، حيث تناولت دراسات متعددة مثل دراسة كلاً من (Newman & Kundert, 1988؛ Chissom, 1985؛ Laffitte, 1984 ؛ Ollennu & Etsey, 2015) ترتيب الفقرات وفقًا للصعوبة أو التسلسل المعرفي، واتفقت معظمها على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الأداء تعزى إلى ترتيب الفقرات، باستثناء دراسة أولينو وإيتسي (Ollennu & Etsey, 2015) التي وجدت فروقًا ذات دلالة. كما تناولت دراسة العمري (٢٠١١) ترتيب الفقرات في مقياس نفسي بناءً على مؤشرات تمييز الفقرة، وصدقها، وثباتها، وأظهرت تفوق نمطي التمييز والثبات من حيث الخصائص السيكومترية. غيرأن الدراسة الحالية

تضيف إلى ما سبق عبر تناول أثر ترتيب الفقرات بناءً على مؤشر ثبات الفقرة على درجات المفحوصين في المقياس، وهي زاوية لم تُتناول سابقًا بهذا الشكل، خاصة في ظل أهمية الدرجة الكلية في المقاييس النفسية التي تُستخدم لأغراض تشخيصية، مما يجعل التحقق من استقرارها وفق ترتيب الفقرات ذا أهمية بالغة في ضمان صدق القرارات المستندة إليها.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي، إذ إن ترتيب الفقرات يُعد متغيرًا مستقلًا له مستويان: النموذج العشوائي، ونموذج آخر أُعيد ترتيب فقراته تنازليًا بناءً على مؤشرات ثبات الفقرات في النموذج العشوائي. ويُدرس أثر هذا المتغير على المتغير التابع، والمتمثل في الخصائص السيكومترية للمقياس، ودرجات الطالبات عليه. وقد أشار أبوعلام (٢٠٠٦) إلى أن هذا النمط من الدراسات يندرج تحت البحوث التجريبية.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الدبلوم العام في التربية (برنامج الإعداد التربوي) المسجلات في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧ بجامعة أم القرى والبالغ عددهن (٦٤٩٦).

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في (١٧٢) طالبة من طالبات الدبلوم العام في التربية، وقد تم اختيارهن باستخدام العينة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة. وقد تم تحليل التساؤلين الثاني والثالث (المرتبطين بخصائص المقياس من حيث الثبات والدرجة الكلية) بناءً على العينة الكاملة المكوّنة من (١٧٢) طالبة، بينما اقتصر تحليل التساؤل الأول الخاص بصدق المحك على عينة فرعية مكوّنة من (٧٨) طالبة فقط. ويُعزى ذلك إلى أن الباحثة لم تتمكن من التحقق من صحة المعدلات التراكمية المدخلة لكافة أفراد العينة، مما استدعى الاعتماد على الطالبات اللواتي توفرت لديهن بيانات دقيقة وموثوقة للمعدل التراكمي.

أداة الدراسة:

مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي، من إعداد الحامد (١٩٩٦).

وصف المقياس:

استخدمت الدراسة الصورة النهائية من مقياس دافعية الإنجاز الدراسي، التي تكوّنت من (٢٦) فقرة ثنائية تمثّل كل منها اتجاهين متضادين (إيجابي وسلبي)، وعلى المفحوص اختيار العبارة الأقرب إليه وفق أسلوب الاختيار الجبري، وباستخدام سلم تقدير ثلاثي يحدد مدى الانطباق (ينطبق تمامًا، ينطبق بصورة معتدلة، ينطبق قليلًا). وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي أن المقياس يقيس بُعدًا واحدًا يمثل البعد العام لدافعية الإنجاز الدراسي.

طريقة تصحيح المقياس:

تُحتسب درجات المقياس بين ١ و٦ لكل عبارة، حيث تتراوح درجات الاختيار الإيجابي من ٤ (تنطبق قليلًا) إلى ٦ (تنطبق تمامًا)، بينما تتراوح درجات الاختيار السلبي من ١ (تنطبق تمامًا) إلى ٣ (تنطبق قليلًا). بذلك يكون مجموع درجات المقياس بين ٢٦ و١٥٦ درجة.

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي (التحقق على العينة الإستطلاعية):

أولًا: الصدق (التحقق من الاتساق الداخلي)

تم تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي على عينة استطلاعية مستقلة مكونة من (٤٢) طالبة من طالبات الدبلوم العام في التربية بجامعة أم القرى، بهدف التحقق من صدق المقياس قبل تطبيقه على العينة الأساسية. وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي، تم حساب معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول (1).

جدول (١): معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للعينة الاستطلاعية

رقم الفقرة	ارتباطها بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	ارتباطها بالدرجة الكلية
١	0.379*	١٤	0.357*
٢	0.318*	١٥	0.348*
٣	0.481**	١٦	0.465**
٤	0.579**	١٧	0.531**
٥	0.532**	١٨	0.457**
٦	0.390*	١٩	0.641**
٧	0.572**	٢٠	0.627**
٨	0.381*	٢١	0.365*
٩	0.571**	٢٢	0.334*
١٠	0.405**	٢٣	0.367*
١١	0.376*	٢٤	0.572**
١٢	0.380*	٢٥	0.499**
١٣	0.361*	٢٦	0.499**

* دالة عند مستوى(0.05)

**دالة عند مستوى(0.01)

يتضح من الجدول (١) أن جميع الفقرات لها معاملات ارتباط دالة إحصائيًا مع الدرجة الكلية للمقياس، سواء عند مستوى ٠,٠٥ أو ٠,٠١، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي جيد بين الفقرات.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

كما أن معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٣١٨) و(٠,٦٤١)، وهي تقع جميعها ضمن المدى المقبول سيكومتريًا، ما يعزز من صدق بناء المقياس. وبذلك يمكن القول إن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي عند تطبيقه على العينة الاستطلاعية، ويُعد مناسبًا للاستمرار في خطوات التطبيق الأساسي.

ثانيًا: الثبات (العينة الاستطلاعية)

للتأكد من ثبات مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي، تم حساب معامل ألفا كرونباخ على بيانات العينة الاستطلاعية المستقلة المكونة من (٤٢) طالبة. وقد بلغت قيمة معامل الثبات 0.846 وتُعد هذه القيمة مقبولة وفقًا للمعايير التربوية والنفسية، حيث يشير تجاوزها لمستوى (٠,٨٠) إلى درجة عالية من الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس. وهذا يعزز من موثوقية الأداة ويدعم صلاحيتها للتطبيق على العينة الأساسية للدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

في هذه الدراسة، اتبعت الباحثة تصميم القياسات المتكررة، حيث بدأ التطبيق الأول لمقياس دافعية الإنجاز الدراسي بصيغته الأصلية التي كانت الفقرات فيها مرتبة بشكل عشوائي، وقد مُنحت كل طالبة رقمًا تسلسليًا لتسهيل متابعة البيانات لاحقًا. بلغ عدد الطالبات المشاركات في التطبيق الأول (٢٦٦) طالبة. بعد ذلك، تم حساب مؤشرات ثبات كل فقرة بناءً على استجابات الطالبات، وبناءً على تلك القيم، أُعيد بناء نسخة جديدة من المقياس رتّبت فيها الفقرات ترتيبًا تنازليًا وفقًا لمؤشر ثبات الفقرة. وبعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، طُبّق النموذج الجديد على نفس المجموعة، مع التأكد من مطابقة الأرقام التسلسلية لكل حالة، واستُبعدت أي استجابات غير مكتملة أو غير متطابقة. وبعد هذه المراجعة، استُقر عدد الطالبات اللاتي أكملن التطبيقين بشكل كامل على (١٧٢) طالبة، شكّلن العينة الأساسية التي تم تحليل التساؤلين الثاني والثالث استنادًا إليها. وتجدر الإشارة إلى أن تحليل التساؤل الأول المرتبط بصدق المحك اقتصر على عينة فرعية من هذه العينة الأساسية، تضمنت (٧٨) طالبة فقط، وهن من توفرت لديهن بيانات دقيقة يمكن الوثوق بها فيما يخص المعدل التراكمي.

إعداد نموذج الترتيب تنازليًا وفقًا لمؤشر ثبات الفقرة:

تم حساب مؤشر ثبات كل فقرة، وذلك بإيجاد حاصل ضرب الانحراف المعياري للدرجات على الفقرة في معامل ارتباط الدرجة على الفقرة بالدرجة الكلية (الشربيني وآخرون، ٢٠١٠). والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢): طريقة إعداد نموذج الترتيب تنازليًا وفقًا لمؤشر ثبات الفقرة

رقم الفقرة	الانحراف المعياري	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	مؤشر ثبات الفقرة	ترتيب الفقرة تنازليًا وفقًا لمؤشر ثباتها
١	١,٩٤٥	٠,٥٣	١,٠٣٠٨	٢
٢	١,٧٩٨	٠,٥٣	٠,٩٣٨٦	٦
٣	١,٧٥٧	٠,٥٥٣	٠,٩٧١٦	٤
٤	١,٥٩٢	٠,٤٥٢	٠,٧١٩٦	١٧
٥	١,٧٠٤	٠,٥٦٥	٠,٩٦٢٨	٥
٦	١,٢٤٩	٠,٤٣٤	٠,٥٤٢١	٢٤
٧	١,٦٣٣	٠,٤٧٤	٠,٧٧٤٠	١٥
٨	٢,٠٢٣	٠,٣١	٠,٦٢٧١	٢١
٩	١,٧٢٧	٠,٤٦٧	٠,٨٠٦٥	١٣
١٠	١,٦٦٩	٠,٤٢٨	٠,٧١٤٣	١٨
١١	١,٦٧١	٠,٣٨٦	٠,٦٤٥٠	٢٠
١٢	١,٧٦١	٠,٤٥٤	٠,٧٩٩٥	١٤
١٣	١,٥٢٥	٠,٢٩١	٠,٤٤٣٨	٢٥
١٤	١,٧٠٢	٠,٤٩١	٠,٨٣٥٧	١١
١٥	١,٩٥٥	٠,٤١٣	٠,٨٠٧٤	١٢
١٦	١,٨٥٢	٠,٤٨٥	٠,٨٩٨٢	٩
١٧	١,٦٤٩	٠,٥٩٤	٠,٩٧٩٥	٣
١٨	١,٧٩٢	٠,٤٨٩	٠,٨٧٦٣	١٠
١٩	١,٤٦٦	٠,٥٠٩	٠,٧٤٦٢	١٦

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

رقم الفقرة	الانحراف المعياري	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	مؤشر ثبات الفقرة	ترتيب الفقرة تنازليًا وفقًا لمؤشر ثباتها
٢٠	٢,٠٢٤	٠,٦٣٧	١,٢٨٩٣	١
٢١	١,٦٨	٠,٥٤١	٠,٩٠٨٩	٧
٢٢	١,٩٤٧	٠,٢٩	٠,٥٦٤٦	٢٣
٢٣	١,٤٤٨	٠,٢٩٢	٠,٤٢٢٨	٢٦
٢٤	١,٧٣٥	٠,٣٦١	٠,٦٢٦٣	٢٢
٢٥	١,٥٠٤	٠,٤٤٣	٠,٦٦٦٣	١٩
٢٦	٢,٠٣٩	٠,٤٤٣	٠,٩٠٣٣	٨

عرض النتائج ومناقشتها:

عرض نتائج الفرض الأول، وتفسيرها، ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين معاملَي صدق المحك الكلي لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي تُعزى لاختلاف ترتيب فقراته في النموذجين (العشوائي، المرتب تنازليًّا وفقًا لمؤشر ثبات الفقرة). للتأكد من صحة هذا الفرض، تم حساب معامل صدق المحك الكلي لكل من النموذجين، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس في كل نموذج، والمعدل التراكمي للطالبة. وللكشف عن دلالة الفروق بين معاملَي الارتباط، تم استخدام الإحصائي (Z) الذي يحسب من العلاقة التالية:

$$Z = \frac{Z_{r_1} - Z_{r_2}}{\sqrt{\frac{1}{n_1 - 3} + \frac{1}{n_2 - 3}}}$$

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

حيث إن:

Z_{r_1} = 0.5 Ln [(1+r1)/(1-r1}]

Z_{r_2} = 0.5 Ln [(1+r2)/(1-r2)

n_1: حجم العينة الأولى

n_2: حجم العينة الثانية

r1: معامل الارتباط المرتبط بالعينة الأولى

r2: معامل الارتباط المرتبط بالعينة الثانية (Clark Carter, 2010).

ويوضح الجدول (٣) نتائج اختبار(Z) للكشف عن دلالات الفروق بين معاملي صدق المحك في النموذجين، وقد تم هذا التحليل على عينة فرعية مكوّنة من (٧٨) طالبة فقط من العينة الكلية، وهنّ من توفرت لديهن المعدلات التراكمية اللازمة لحساب صدق المحك.

جدول(٣): نتائج اختبار (Z) للكشف عن دلالات الفروق بين قيمتي معاملي صدق المحك الكلي للنموذجين

النموذج	معامل صدق المحك	قيمة (Z) المقابلة لمعامل الارتباط	قيمة (z) المحسوبة	مستوى الدلالة (α=.05)	الدلالة الإحصائية
ثبات الفقرة	**٠,٣٦٥	٠,٣٨٣	٠,١٦٨	±١،٩٦	لا توجد دلالة
العشوائي	**٠,٣٤٢	٠,٣٥٦			

** دالة عند مستوى ٠,٠١

تشير النتائج في جدول (٣) إلى أن كلا النموذجين قد حقق معامل صدق محك دالًّا إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، كما أن قيمته تزيد عن ٠,٣ وهو ما يدل على أن المقياس يمتلك قدرة مقبولة على التنبؤ بالمعدل التراكمي، مما يعكس فعاليته في هذا السياق. ومع ذلك، فإن الفرق بين معاملي صدق المحك في النموذجين لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، مما يشير إلى أن ترتيب الفقرات – سواء أكان عشوائيًا أم مرتبًا بناءً على مؤشر الثبات – لم يُحدث تأثيرًا جوهريًّا في صدق المقياس. وتأتي هذه النتيجة متسقة مع ما توصلت إليه دراسة العمري (٢٠١١)، حيث توصلت إلى إن جميع النماذج حققت صدقًا مقبولًا للمقياس، حيث إنها حققت أحادية البعد للمقياس، وذلك أحد دلالات صدق البناء. ويمكن تفسير

غياب الفروق الإحصائية – رغم وجود فرق عددي بسيط لصالح النموذج المرتب تنازلياً وفقاً لمؤشر ثبات الفقرة – بأن ترتيب الفقرات ليس عاملًا حاسمًا في العلاقة الكلية بين المقياس والمعدل التراكمي. كما قد يُعزى ذلك إلى حجم العينة المحدود المستخدمة في هذا الفرض (٧٨ طالبة)، أو إلى طبيعة المحك المستخدم نفسه، إذ قد لا يُعبّر المعدل التراكمي بدقة عن مستوى الدافعية لدى الطالبات، نظرًا لاختلاف التخصصات وطبيعة المقررات وآليات التقييم المتّبعة. مما قد يؤدي إلى نتيجة مفادها أن المعدلات التراكمية قد لا تمثّل دائمًا مقياسًا صادقًا لتحصيل الطالب الأكاديمي. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بقلة عدد فقرات المقياس المستخدم، إذ إن طول الاختبار يرتبط إيجابيًا بمستوى الصدق.

عرض نتائج الفرض الثاني، وتفسيرها، ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين معاملي الثبات الكلي (ثبات ألفا كرونباخ) لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي تُعزى لاختلاف ترتيب فقراته في النموذجين (العشوائي، المرتب تنازليًّا وفقًا لمؤشر ثبات الفقرة)

وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ تم حساب معامل ألفا كرونباخ كمؤشر على ثبات المقياس الكلي لكل من النموذجين، ثم تمت مقارنة القيم باستخدام اختبار Z للكشف عن دلالة الفروق بين قيمتي معاملي الثبات الكلي. وكانت النتائج كما يوضح ذلك الجدول (٤)

جدول (٤): نتائج اختبار (*Z*)للكشف عن دلالات الفروق بين قيمتي معاملي ألفا كرونباخ الكلي للنموذجين

النموذج	معامل ألفا كرونباخ	قيمة (*Z*) المقابلة	قيمة (*z*) المحسوبة	مستوى الدلالة ($\alpha=.05$)	الدلالة الإحصائية
ثبات الفقرة	٠,٨٧٢	١,٣٤٢	٠,٩٨٢	±١،٩٦	لا توجد دلالة
العشوائي	٠,٨٤٤	١,٢٣٥			

تشير النتائج الواردة في الجدول (٤) إلى أن كلا النموذجين يتمتعان بمستوى مرتفع من الثبات، كما يظهر ارتفاع طفيف في قيمة معامل ألفا كرونباخ لصالح النموذج المرتب ترتيبًا تنازليًا وفقًا لمؤشر ثبات الفقرة، مقارنة بالنموذج العشوائي. ومع ذلك، لم يكن هذا الفرق كافيًا لبلوغ مستوى الدلالة الإحصائية. وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة العمري (٢٠١١)، حيث أظهرت أن

النموذجين حققا معاملات ثبات مقبولة، كما لاحظت الدراسة ذاتها تفوّقًا في قيمة معامل الثبات في النموذج المرتب مقارنة بالنموذج العشوائي. غير أن الدراسة الحالية تختلف عن دراسة العمري في أن الفروق بين معاملات الثبات لم تكن دالّة إحصائيًّا، بينما أشارت نتائج العمري إلى وجود فروق دالّة عند مستوى (0.001).

ويمكن تفسير هذا التباين في النتائج في ضوء ما أشار إليه ننالي (Nunnaly)، بأن إدراج فقرات إضافية في المقياس قد يسهم في رفع تباين درجاته الكلية، وبالتالي تعزيز معامل الثبات. ذلك أن التباين الكلي لدرجات المقياس يرتبط بمربع مجموع مؤشرات ثبات الفقرات المكوّنة له (النبهان، ٢٠٠٤). ومن هذا المنطلق، قد يُعزى غياب الفروق الدالة إحصائيًّا في الدراسة الحالية إلى أن المقياس المستخدم تضمن عددًا أقل من الفقرات (٢٦ فقرة)، مقارنة بمقياس دراسة العمري الذي تألف من ٤٠ فقرة، وهو ما قد يفسّر جزئيًا تفاوت النتائج بين الدراستين.

عرض نتائج الفرض الثالث، وتفسيرها، ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في متوسطات درجات الطالبات على مقياس دافعية الإنجاز الدراسي تُعزى لاختلاف ترتيب فقراته في النموذجين (العشوائي، المرتب تنازليًّا وفقًا لمؤشر ثبات الفقرة).

ولاختبار صحة هذا الفرض؛ تم حساب درجات الطالبات في النموذجين، وللكشف عن دلالة الفروق تم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة كما يوضح ذلك الجدول (٥).

جدول (٥): نتائج اختبار (ت) للعينات المرتبطة للفروق بين متوسطي درجات العينة في النموذجين

النموذج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العشوائي	١٠٣,٥٨	٢٠,٣٧٠	١,٢٧٦	غير دال
ثبات الفقرة	١٠٢,٣١	٢٢,٢٢١		

يتضح من الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في النموذجين؛ إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١,٢٧٦)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة المعتمد، مما يشير إلى أن طريقة ترتيب الفقرات لم تؤثر على درجات الطالبات بشكل جوهري.

وبحسب اطلاع الباحثة، لا توجد دراسات تناولت بشكل مباشر أثر ترتيب الفقرات على نتائج الدرجات في المقاييس النفسية، ولم يتم العثور على مراجع تناولت هذا الموضوع تحديدًا. إلا أن الباحثة رأت أهمية دراسة هذا الفرض نظرًا لما للدرجات من دور محوري في عمليات الانتقاء والقبول والتشخيص.

وتجدر الإشارة إلى أن بعض الدراسات في مجال الاختبارات التحصيلية أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا ناتجة عن ترتيب الفقرات، مما قد يدعم أهمية التحقق من هذا العامل في المقاييس النفسية أيضًا. على الرغم من عدم ظهور فروق دالة إحصائيًا، فإن الفروق الطفيفة في المتوسطات بين النموذجين قد تُشير إلى أثر محدود لطريقة ترتيب الفقرات. وبالاستناد إلى ما أشارت إليه بعض الدراسات في مجال الاختبارات التحصيلية من تأثير ترتيب الفقرات على الأداء، يبرز تساؤل حول ما إذا كانت بعض التأثيرات النفسية المرتبطة بطريقة ترتيب الفقرات – كالشعور بالملل الناتج عن التركيز المتتابع على موضوع محدد – قد تسهم في تشكيل أنماط الاستجابة لدى المفحوصين في المقاييس النفسية؛ وهو ما يفتح المجال أمام مزيد من الدراسات المتخصصة للتحقق من هذه الفرضية.

ملخص نتائج الدراسة:

١- لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين معاملي صدق المحك الكلي لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي، تُعزى لاختلاف ترتيب فقراته في النموذجين (العشوائي، الترتيب تنازليًّا في ضوء مؤشر ثبات الفقرة).
٢- لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين معاملي ثبات ألفا كرونباخ الكلي لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي، تُعزى لاختلاف ترتيب فقراته في النموذجين (العشوائي، الترتيب تنازليًّا في ضوء مؤشر ثبات الفقرة).
٣- لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في متوسطي درجات الطالبات على مقياس دافعية الانجاز الدراسي تُعزى لاختلاف ترتيب فقراته في النموذجين (العشوائي، الترتيب تنازليًّا في ضوء مؤشر ثبات الفقرة).

التوصيات:

توصي الدراسة بترتيب الفقرات في المقياس تنازليًّا وفقًا لمؤشر ثباتها، حيث إن هذه الطريقة للترتيب حققت قيمة معامل ألفا كرونباخ أعلى، وارتفعت فيه قيمة معامل صدق المحك.

الدراسات المقترحة:

١- إجراء دراسات مماثلة على مقاييس نفسية أخرى أكثر طولًا من المقياس المستخدم في الدراسة الحالية، حيث إن ذلك قد يجعل الفروق بين النموذجين أكثر وضوحًا.

٢- إجراء دراسات مماثلة على مقاييس نفسية أخرى، وإيجاد الخصائص السيكومترية بطرق مختلفة للمقارنة بين النماذج. حيث إنه قد تختلف النتائج تبعًا لاختلاف الطرق المتبعة في إيجاد الخصائص السيكومترية.

قائمة المراجع:

أبوعلام، رجاء محمود. (٢٠٠٦). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. دار النشر للجامعات.

إسماعيل، بشرى. (٢٠٠٤). *المرجع في القياس النفسي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

بركات، زياد، وحسن، كفاح. (٢٠١١). الكفايات التعليمية لدى المعلمين ومستوى ممارستهم لها وعلاقتها بالدافعية للإنجاز. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، ١ (٢٤)، ٣٧-٨٤.

بني يونس، محمد. (٢٠٠٤). *مبادئ علم النفس*. عمان: دار الشروق.

الحامد، محمد معجب. (١٩٩٦). قياس دافعية الإنجاز الدراسي على البيئة السعودية. *رسالة الخليج العربي*، ١٦ (٥٨)، ١٣١-١٦٩.

الحامد، محمد معجب. (٢٠٠٣). *دافعية الإنجاز الدراسي كيف نجعلهم يحبون المدرسة؟*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

خليفة، عبداللطيف محمد. (٢٠٠٠). *الدافعية للإنجاز*. القاهرة: دار غريب.

خليفة، عبداللطيف محمد. (٢٠٠٥). *مقياس الدافعية للإنجاز*. القاهرة: دار غريب.

دروزة، أفنان نظير. (٢٠٠٥). *الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي*. عمان: دار الشروق.

الزغول، عماد عبدالرحيم. (٢٠١٢). *مبادئ علم النفس التربوي*. العين: دار الكتاب الجامعي.

السيد، فؤاد البهي. (١٩٧٩). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*. دار الفكر العربي.

الشربيني، زكريا أحمد، إبراهيم، رزق سند، دمنهوري، رشاد صالح، ومطحنة، السيد خالد. (٢٠١٠). *القياس النفسي*. جدة: مكتبة الشقري.

عبدالرحمن، سعد محمد علي. (٢٠٠٨). *القياس النفسي* (ط٥). الجيزة: هبة النيل العربية.

العمري، حسان. (٢٠١١). أثر ترتيب الفقرات في المقاييس النفسية على التجانس الداخلي للمقياس وخصائص فقراته. *مجلة جامعة دمشق*، ٢٧ (٣&٤)، ١١١-١٢٨. https://search.mandumah.com/Record/97960/Details

عوض، عباس محمود. (١٩٩٨). *القياس النفسي بين النظرية والتطبيق*. دار المعرفة الجامعية.

غنيم، محمد عبدالسلام. (٢٠٠٤). *مبادئ القياس والتقويم التربوي والنفسي*.[مكان النشر غير معروف].

فرج، صفوت. (٢٠٠٧). *القياس النفسي*. القاهرة: الأنجلو المصرية.

كامل، تغريد شعبان (٢٠٠٩). *دراسة تأثير إعادة ترتيب بعض فقرات اختبار ستانفورد – بينيه (الصورة الرابعة) علي تغيير مستوي أداء الأطفال دراسة للفروق تبعاً لبعض متغيرات الشخصية والديموجرافية*.[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

الكناني، ممدوح وجابر، عيسى. (١٩٩٥). *القياس والتقويم النفسي والتربوي*. مكتبة الفلاح.

اللحياني، عدنان أحمد. (٢٠١٠). *أثر ترتيب مفردات الاختبار على صدق وثبات اختبار متعدد البدائل في مادة الرياضيات لطلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى. https://thesis.mandumah.com/Record/136015/Details

مراد، صلاح أحمد، وسليمان، أمين علي. (٢٠٠٥). *الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية*. الكويت: دار الكتاب الحديث.

معروف، ديما زهير. (٢٠١٣). *أثر ترتيب البنود وفقاً لمستوى صعوبتها في الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء غير المتأثر بالثقافة: دراسة شبه تجريبية على عينات من طلبة مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية والمرحلة الثانوية في المدارس الرسمية في محافظة دمشق*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق.

ملحم، سامي محمد. (٢٠١١). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*. عمان: دار المسيرة.

موسى، فاروق عبدالفتاح. (٢٠٠٣). *كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين*. القاهرة: دار النهضة العربية.

موسى، فاروق عبدالفتاح. (٢٠٠٧). *القياس النفسي والتربوي للأسوياء والمعوقين*. القاهرة: زهراء الشرق.

النبهان، موسى. (٢٠٠٤). *اساسيات القياس في العلوم السلوكية*. عمان: دار الشروق.

Chissom, B. C. (1985, November). *An investigation of the relationship between item arrangement and test performance* [Paper presentation]. Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Biloxi, MS. https://eric.ed.gov/?id=ED265185

Clark-Carter, D. (2010). *Quantitative psychological research: The complete student's companion* (3rd ed.). Psychology Press.

Laffitte, R. G. (1984). Effects of item order on achievement test scores and students' perception of test difficulty. *Teaching of Psychology*, *11*(4), 211–213. https://doi.org/10.1177/009862838401100405

Newman, D. L., Kundert, D. K., Lane, D. S., Jr., & Bull, K. S. (1988). Effect of varying item order on multiple-choice test scores: Importance of statistical and cognitive difficulty. *Applied Measurement in Education*, *1*(1), 89–97.https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15324818ame0101_8

Ollennu, S. N. N., & Etsey, Y. K. A. (2015). The impact of item position in multiple-choice test on student performance at the Basic Education Certificate Examination (BECE) level. *International Journal of Education and Practice*, *3*(5), 276–288. https://eric.ed.gov/?id=EJ1077605

ISSN: 3009-612X الترقيم الدولي الموحد للطباعة
E. ISSN: 3009-6146 الترقيم الدولي الموحد الالكتروني

المجلة التربوية الشاملة

THE COMPREHENSIVE EDUCATIONAL JOURNAL

مجلة علمية تربوية شاملة

تصدرها المؤسسة القومية للبحوث والإستشارات والتدريب **NRCT**