مجلة جامعة نزوى

للدراسات التربوية والنفسية

مجلة علميّة محكّمة نصف سنويّة

تصدر عن مركز الخليل بن أحمد الفراهيدي

للدراسات العربية والإنسانية في جامعة نزوى

الترقيم الدولي:

0832-2523

المجلس التوجيهي لمجلات الخليل بجامعة نزوى

رئيس جامعة نزوى

نائب الرئيس لدراسات العليا و البحث العلمي والعلاقات الخارجية

مدير مركز الخليل للدراسات العربية والإنسانية

رئيس التحرير:

د. خليفة بن أحمد القصابي

أستاذ مساعد، رئيس قسم التربية

التربية والدراسات الإنسانية

كلية العلوم والآداب.

البريد الإلكتروني:

kah73@unizwa.edu.om

مدير التحرير:

د. حسن محمد العمري

أستاذ مساعد - التربية والدراسات الإنسانية

كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

البريد الإلكتروني:

hasanomari@unizwa.edu.om

هيئة التحرير:

أ.د سامر جميل رضوان

أستاذ علم النفس الإكلينيكي

كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

البريد الإلكتروني:

srudwan@hotmail.com

د. سيف بن ناصر العزري

أستاذ مساعد - التربية والدراسات الإنسانية

كلية العلوم والآداب – جامعة نزوى.

البريد الإلكتروني:

saifnasser@unizwa.edu.om

د. محمود بن زهران الوائلي

مساعد العميد لتطوير البرامج الأكاديمية، أستاذ مساعد

التربية والدراسات الإنسانية

عمادة التعليم الإلكتروني.

البريد الإلكتروني:

malwaili@unizwa.edu.om

د. سليّم بن محمد الهنائي

أستاذ مساعد - التربية والدراسات الإنسانية

كلية العلوم والآداب – جامعة نزوى.

البريد الإلكتروني:

sulayim.alhinai@unizwa.edu.om

د. ربيع بن المر الذهلي

أستاذ مساعد - التربية والدراسات الإنسانية

كلية العلوم والآداب – جامعة نزوى.

البريد الإلكتروني:

rabeealthuhli@unizwa.edu.om

د. ناصر بن سليّم المزيدي

مساعد العميد لتنمية المهارات الأساسية، أستاذ مساعد

مكتب العميد، التربية والدراسات الإنسانية

كلية العلوم والآداب – جامعة نزوى

البريد الإلكتروني:

n.almazidi@unizwa.edu.om

منسق التحرير والعلاقات العامة:

خليل بن محمد الحوقاني

أخصائي بمركز الخليل بن أحمد الفراهيدي للدراسات العربية والإنسانية

البريد الإلكتروني:

k.alhoqani@unizwa.edu.om

محرر قسم اللغة الإنجليزية:

د. سيد بشير أحمد

أستاذ مساعد اللغات الأجنبية

تخصص الترجمة - جامعة نزوى

bashir@unizwa.edu.om

التصميم والإخراج الفني:

فخرية بنت خميس المعمرية

دائرة الإعلام والتسويق

البريد الإلكتروني:

fakhriya@unizwa.edu.om

المحتــويات

١	كلمة العدد	٧
٢	معوقات تطبيق معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان لإستراتيجيات التعلم النشط في التدريس	١١

■ د. أحمد «محمد جلال» الفواعير ■ د. حسن محمد حسن العمري

■ أ. كوثر بنت صالح العلوية ■ أ. كوثر بنت عامر الخميسية

٣	العلاقة بين الرضا الوظيفي والالتزام الوظيفي لدى العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم في محافظتي شمال الباطنة وظفار بسلطنة عمان	٥٣

■ د. رضية الحبسية ■ د. ربيع بن المر الذهلي

٤	واقع تفعيل البروتوكول الصحي لعودة الطلبة إلى المدارس الحكومية التابعة للواء بني كنانة في ظل جائحة كورونا	٩٧

■ د. همام حمادنة

٥	القيادة الأصيلة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة الداخلية بسلطنة عمان	١٢١

■ هنية بنت سالم بن ناصر الدرعية

٦	أثــر التعلم المُدمج في تحصيل الطلبة العُمانيين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات	١٦٩

■ د. سهيل الزعبي ■ د. شبير عبد الكريم

■ موزة البادية

٧	واقع تضمين الثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان	٢٠٥

■ عبد الله بن راشد بن سعيد الجابري ■ د. سيف بن ناصر بن سيف العزري

٨	درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط ومعوقاتها من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان	٢٣٩

■ عبدالكريم بن علي بن حمود البحري ■ د. حسن العمري

١

كلمة العدد

هيئة تحرير مجلة الخليل
للدراسات التربوية والنفسية

الحمدلله حمدا طيبا يليق بجلاله ويوفّي شكر نعمائه على تيسيره إصدار العدد الأول من مجلة «الخليل للدراسات التربوية والنفسية» بجامعة نزوى، وبكل سرور تضع هيئة التحرير بين أيدي الباحثين والمختصين من العلماء وطلبة العلم هذا العدد من المجلة.

وقد تضمن هذا العدد سبعة بحوث منوعة في المجال التربوي والنفسي شملت معظم فروع التربية، كعلم النفس، والإدارة التربوية، والمناهج والتدريس، والتوجيه والإرشاد، شارك فيها نخبة من الباحثين من داخل السلطنة وخارجها، حرصت فيها هيئة التحرير على رصانة البحوث وأصالتها وتحكيمها تحكيما علميا دقيقا.

وتود هيئة تحرير الخليل للدراسات التربوية والنفسية من قرائها أن يتفاعلوا معها من خلال موقعها على شبكة الإنترنت وبريدها الإلكتروني، بإبداء ملاحظاتهم وتقديم مقترحاتهم ، التي يرون أنها يمكن أن يكون لها مردود تطويري على المجلة والارتقاء بها.

والله ولي التوفيق والنجاح،،،

مجلة

الخليل

البحـــــوث

٢

معوقات تطبيق معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان لإستراتيجيات التعلم النشط في التدريس*

د. أحمد «محمد جلال» الفواعير
أستاذ مشارك- كلية العلوم والآداب – جامعة نزوى
fawair@unizwa.edu.om
د. حسن محمد حسن العمري
أستاذ مساعد- كلية العلوم والآداب – جامعة نزوى
أ. كوثر بنت صالح العلوية
أ. كوثر بنت عامر الخميسية
كلية العلوم والآداب - جامعة نزوى

ملخص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات تطبيق معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان لإستراتيجيات التعلم النشط في التدريس. وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي في الدراسة باستخدام استبانة تم إعدادها لهذه الغاية. وقد تألفت عينة الدراسة من (255) معلمة حلقة أولى تم اختيارهن بالطريقة العشوائية العنقودية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود معوقات في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط بدرجة متوسطة وفي مقدمتها معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بالإدارة في المرتبة الأولى (المتوسط = 3.24)، تليها معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بالمنهج (المتوسط = 3.00)، تليها معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بالطالب (المتوسط = 2.92)، وأخيرًا المعوقات المتعلقة بالمعلمة (المتوسط = 2.79). وأظهرت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في معوقات تطبيق إستراتيجيات

* هذا البحث بدعم من برنامج التمويل المؤسسي المبني على الكفاءة – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار – سلطنة عُمان
(BFP/URG/EHR/21028/)

التعلم النشط المتعلقة بالمنهج تُعزى لمتغير تخصص معلمات الحلقة الأولى ولصالح معلمات مجال ثانٍ. وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط ككل، وفي المعوقات المتعلقة بالطالب، وفي المعوقات المتعلقة بالمعلمة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمات الأقل خبرة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لمعلمات الحلقة الأولى.

Obstacles in Implementation of Active Learning Strategies Among the Cycle-One Teachers in Sultanate of Oman

Abstract:

The current study intended to identify the obstacles in implementation of Active Learning Strategies among Cycle-One Teachers in Sultanate of Oman. A descriptive design was adopted for this purpose. The study sample consisted of (255) randomly selected teachers. The researchers developed the Obstacles Survey, which consisted of (32) items distributed in four obstacles (students, teachers, curriculum, and administration). The results showed that the obstacles of implementation of active learning strategies were moderate. The results showed that the obstacles related to administration were the highest, followed by obstacles related to curriculum, then obstacles related to student. The obstacles related to teacher were found to be the lowest. According to variables, the results showed that there was a significant difference in the obstacles related to curriculum due to the specialization in favor of teacher of second field, and there was significant difference in the obstacles in general, and the obstacles related to student and teacher due to years of experience in favor of teacher with less experience. In addition, the results showed that there was no significant difference in the obstacles of implementation of Active Learning Strategies due to qualification.

Keywords: obstacles, active learning, cycle-one, Sultanate of Oman.

مقدمة:

أصبحت تنمية العقول حاجة ملحة، ومتطلبا أساسيا لمواكبة التغيرات السريعة والتطورات المتلاحقة التي طرأت على كافة مجالات الحياة، ولإيجاد الحلول للمشكلات التي تهدد الفرد والمجتمع، أصبح النظام التعليمي التقليدي الذي يركز على تلقين المعرفة، لا يفي بمتطلبات العصر، ولا يدعم القدرات الإبداعية للطلاب، فلابد أن يكون الطالب محور العملية التعليمية التعلمية، وأن يكون عنصرا فاعلا فيها، مع التركيز على تزويد الطلاب بالمعرفة النظرية والخبرات العملية والمبادئ والقيم والاتجاهات في الوقت نفسه، وهذا ما ينطوي عليه أسلوب التعلم النشط، الذي يعد أسلوب تعلم وتعليم في ذات الوقت، حيث تتم مشاركة الطلاب في الفعاليات المتنوعة والتمارين، والمشاريع بفاعلية، وذلك عن طريق تطبيقها في بيئة نشطة ومتنوعة تتيح لهم المناقشة البناءة والإصغاء الإيجابي، والتفكير المنطقي، والتحليل المنطقي، والتأمل العميق لكل ما يقرؤونه ويكتبونه، أو يتم طرحه في مادة دراسية، أو برامج تعليمية، وينقل هذا النوع من التعلم الطالب من دور المتلقي السلبي للمعلومات والمعرفة إلى الدور الذي يكون فيه مشاركا فعالا في عملية التعليم.

ويعد اعتماد الطلبة على الفهم في أداء المهام الموكلة إليهم وتفاعلهم في عملية التعلم أساس التعلم النشط، من خلال عاملين أساسيين هما: النشاط الذي يقوم الطالب بتنفيذه، وانشغال الطالب في عملية التعلم، لذلك يجب على المعلم أن يقوم بتنويع الأنشطة التي يقوم بها الطلاب سواء كانوا أفرادا أو ضمن مجموعاته، مقرونا بتوظيف تكتيكات وإستراتيجيات تجعل الطلاب منهمكين ومرتبطين أدائيا وذهنيا وعاطفيا بالعملية التعليمية (Prince, 2004).

ويشير مفهوم التعلم النشط إلى تفاعل الطلاب في العملية التعليمية التعلمية بما يتعدى المشاهدة والاستماع والكتابة، بل يقومون بتنفيذ الأنشطة المختلفة بأنفسهم،

والتي تتمحور حول الاكتشاف، ومعالجة المعلومات بأشكالها المختلفة وتطبيقها (الإدارة العامة للتدريب والابتعاث، 2014).

ويعرف رفاعي (2012، ص55) التعلم النشط بأنه: « منظومة إدارية وفنية متكاملة تحتوي على جميع عناصر الموقف التعليمي، وتوجه فاعليته، بما فيها إستراتيجية للتعلم والتعليم، التي تنمي الجانب المعرفي عن طريق تقديم المعارف والمعلومات، كما أنها تنمي الجانب الوجداني عن طريق تنوع الأنشطة التعليمية والمواقف التربوية التي يشارك فيها الطالب، وبالتالي تتكون لديهم القيم والسلوكيات، إضافة إلى تنمية الجانب المهاري من خلال مشاركة الطالب في الأنشطة وفق قدراته وإمكاناته، واكتسابه المهارات الأدائية المختلفة ».

وتضيف العشا وأخريات (2012) بأنه: عملية دمج الطلبة بشكل مباشر في عملية التعلم، ولاسيما من ناحية الكتابة والقراءة والتأمل والتفكير، حيث يقومون بالمشاركة وتطبيق المعارف عوضا عن الاقتصار على عملية استقبال المعلومات المجردة. كما عرفه عبد الواحد (2013، ص 29) بأنه: « عملية احتواء شامل وفعال للطالب في المواقف التعليمية، التي تتطلب الحركة والمشاركة الفاعلة في جميع الأنشطة بتوجيه وإشراف المعلم.

ويتفق كل من سميث وكارداكوتو (Smith & Cordocotto, 2012) على أنه: تعلم يهدف إلى توفير بيئة تربوية غنية بالمثيرات التي تتيح للطالب مسؤولية التعليم الذاتي، مستخدما قدراته العقلية فعليا في الوصول إلى المعرفة بإشراف وتوجيه المعلم.

وبعد الاطلاع على التعريفات السابقة، يتضح لنا بأنها جميعا تؤكد على أن التعلم النشط يرتكز بشكل أساسي على تفعيل دور الطالب، وجعله محور العملية التعليمية من منطلق التفاعل الإيجابي في الموقف التعليمي، ومن هذا المنطلق يمكن

تعريف التعلم النشط بأنه: مناخ تعليمي يتفاعل مع الطالب بعيدا عن روتين التلقين، ويتصل بالعلاقات الإنسانية بين الطلاب ويعتمد على التشويق والإثارة في تقديم الأنشطة من قبل المعلم ويتيح للطالب فرصة الاكتشاف والإبداع.

ويهدف التعلم النشط إلى مساعدة الطالب على امتلاك المهارات والمعارف والاتجاهات التي تلزمه في الحياة، وتطوير إستراتيجيات جديدة للتعلم والتي تؤهله لحل مشكلاته المستقبلية. ولخص سعادة وآخرون (2006) أهداف التعلم النشط بتعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم باتجاه ميادين المعرفة المختلفة، وإكسابهم المهارات الاجتماعية من خلال تعاونهم وتفاعلهم وتواصلهم مع الآخرين، وتشجيعهم على التعلم الذاتي، وتزويدهم بالخبرة عن طريق المواقف التعلمية والحياتية الحقيقية، وأخيرًا إكسابهم مهارات التفكير العليا.

وأكد أبو الجبين (2014) على أهمية التعلم النشط من خلال استعراضه لمخروط ديل (Dale's Cone) والذي يؤكد أن عدم استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في المواقف التعليمية، يجعل عملية التعلم قاصرة على المعرفة النظرية، والتي تعتبر معرفة ضعيفة في الغالب، كما أن التعلم النشط يعد تطويرا وتحديثا للمعلم من حيث اختياره لإستراتيجية التدريس المناسبة والأنشطة المختلفة التي تتضمنها، واختيار الوقت المناسب لتنفيذ هذه الإستراتيجية. حيث تقع أكثر طرق التعلم فعالية في قاعدة الهرم المخروطي لديل، والتي تشمل الخبرات التعليمية المباشرة والهادفة، وهذا يدل على أن التعلم النشط بما يركز عليه من خبرات تعليمية يزيد من فعالية ونجاح عملية التعلم.

كما أشار الشمري (2011) إلى عدة فوائد لاستخدام إستراتيجية التعلم النشط أهمها إيجاد بيئة مشجعة ومنافسة يحبها الطالب؛ لأنها تساعده على فهم المعلومات بطريقة أشمل، وتحليل المعلومات، وتفسير ما يشاهده، وتكامل أفكاره، وتساهم

أيضًا في توليد حلول مبتكرة ومرنة للمشكلات التي يواجهها الطلبة، ورفع دافعيتهم للتعلم، وزيادة اعتمادهم على أنفسهم، وإكسابهم مهارات التفكير العليا، وتقبلهم اختلافات الآخرين وكيف يتعاملون معها، والسعي نحو المعرفة ذاتيًا دون الاعتماد على المعلم.

وهنالك العديد من إستراتيجيات التعلم النشط المميزة التي لا يمكن حصرها، منها إستراتيجية التعلم التعاوني والتي تمثل مجموعة من الإجراءات التعليمية التعلمية، يتم فيها تكوين مجموعات صغيرة، حيث تضم كل مجموعة مستويات مختلفة في القدرات يقومون بأنشطة متنوعة، وكل عضو في الفريق يساعد زملاءه في المجموعة على التعلم حتى يتحقق جو المتعة والإنجاز (الجهوري والفلاسية، 2013؛ الخروصي، 2015). ومن إستراتيجيات التعلم النشط إستراتيجية فكر - زاوج – شارك، بحيث يفكر كل طالب لوحده بإجابة السؤال الذي طرحه المعلم، ومن ثم يناقش فكرته مع زميله، ومن ثم يشارك فكرته وإجابته مع الجميع موضحين سبب اختيارهم للإجابة (الهندي، 2002؛ حمادة، 2005؛ الشمري، 2011). وتعد إستراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات من إستراتيجيات التعلم النشط، حيث يقسم الطلاب إلى مجموعات ثلاثية، يطرح الطالب الأول من كل مجموعة سؤالا وعلى الطالب الثاني الإجابة عن السؤال بينما يدون الطالب الثالث الأفكار والمعلومات ومن ثم يتم تبادل المهام. وهناك إستراتيجية أخرى تسمى إستراتيجية التصور الذهني وتتم من خلال رسم محتوى السؤال أو النص ثم مناقشة الرسم وإيجاد روابط العلاقة بينه وبين موضوع الدرس (عبد النبي، 2004). ومن أحدث إستراتيجيات التعلم النشط إستراتيجية الكرسي الساخن، والتي تتم من خلال وضع الطلاب أنفسهم موضع عناصر الدرس أو شخصيات الرواية أو النص المدروس (Janelle, 2016).

في ضوء ما سبق يتضح أن الوقت قد حان لتستثمر معلمات الحلقة الاولى الإمكانيات المتاحة في مدارسهن لتفعيل إستراتيجيات التعلم النشط. ولكن هناك العديد من المعوقات والصعوبات التي تحول دون تطبيق معلمات الحلقة الأولى لإستراتيجيات التعلم النشط، يمكن حصرها بالنقاط الآتية (سعادة وآخرون، 2006؛ بدوي، 2010؛ عبدربه، 2012؛ الحمد، 2013؛ عطية، 2018):

إن تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط يحتاج إلى زمن طويل، ويكون ذلك على حساب المنهج الدراسي: إن إستراتيجيات التعلم النشط تحتاج إلى زمن طويل جدا، وهذا يؤثر سلبا على محتوى المنهج الدراسي بسبب كثرة الأنشطة التعليمية التي يتم التركيز عليها في التعلم النشط، وأيضا من خلال توسع المتعلمين في إجراءات الأنشطة في الموضوع الواحد، والتأخر في الانتقال إلى موضوعات جديدة، لذلك تقتصر معرفتهم على مفاهيم ومصطلحات محددة، وعدم اشتمال بقية المفاهيم الأخرى.

عدم تقبل المتعلمين تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط الحديثة: فالمتعلمون غالبا يميلون إلى الطريقة التقليدية في التعلم وهي التلقين، حيث يقومون بتدوين وتسجيل الملاحظات والمعارف التي يحصلون عليها من قبل المعلم، ويسترجعون هذه المعلومات أثناء الاختبار، إن المتعلمين أثناء قيامهم بالمشاركة والتفاعل في الأنشطة الصفية يزيد من اهتمامهم بالمادة الدراسية، ويشعرون بالسعادة لإنجازهم للأعمال التي تلقى على عاتقهم، لذلك يجب مساعدة المتعلمين في تقبل التعلم النشط من خلال توضيح السبب البارز للتغيير والتحويل من الأساليب القديمة إلى الأساليب الحديثة في التدريس، وتكوين الأثر الإيجابي لدى المتعلمين نحو التعلم النشط.

يتطلب التعلم النشط وقتًا وجهدًا كبيرين: إن الوقت المخصص في الحصة غير

ملائم لتطبيق إستراتيجيات التعلم النشط فهو يحتاج إلى وقت أكبر مقارنة بالطريقة التقليدية القائمة على التلقين من قبل المعلم، وتسجيل وتدوين الملاحظات من قبل المتعلمين، لذلك يجب وضع خطة لتطوير إستراتيجيات التعلم النشط حتى تكون مختصرة، وتقليل الجهد المبذول من قبل المعلم والمتعلمين لتطبيق هذه الإستراتيجيات بسهولة ويسر.

الاعتماد الكلي على المعلم باعتباره المرجع الرئيس للمتعلم لخبرته في المادة: إن التعلم النشط يعتمد على تطبيق المتعلمين للأنشطة التعلمية التعليمية من خلال مشاركتهم وتعاونهم في البحث عن المعلومات والمعارف بأنفسهم، ويكون دور المعلم مجرد مرشد وموجه لهم، لذلك فهو يهتم بطريقة تعامل المتعلمين مع المادة الدراسية أكثر من اهتمامه باكتسابهم الكثير من الحقائق والمعلومات؛ لأن المتعلمين حتى لو اكتسبوا مجموعة من الحقائق والمعلومات عن طريق تفاعلهم وتشاركهم في التعلم النشط تظل في مستواها سطحية مقارنة بما لدى المعلم من حقائق ومعلومات عميقة؛ نظرا لخبرته الطويلة، وتعدد مصادر المعرفة لديه من مصادر ومراجع ومواقع انترنت، لذلك فإن الفائدة التي يحصل عليها المتعلمون نتيجة تواصلهم وتعاونهم مع بعضهم البعض أقل من الفائدة التي سيحصلون عليها من عند المعلم علميا ومعرفيا.

. كثرة أعداد المتعلمين في الصف تعوق تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط: إن كثرة أعداد المتعلمين في الصف الواحد لا يناسبها تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط، لذلك يلجأ بعض المعلمين إلى استخدام الطريقة التقليدية أسلوب المحاضرة، ويعتبرونها الأفضل في التطبيق نظرا لوجود أعداد كثيرة من المتعلمين، ونجدها خاصة عند أساتذة الجامعات.

ابتعاد التعلم النشط عن المعايير الاجتماعية المألوفة: إن المجتمع يتوقع أن

يقوم المعلم بدوره ومهامه المعتادة والمألوفة لديهم أثناء تطبيقه التعلم النشط من إلقاء محاضرة وطرح أسئلة على المتعلمين والإجابة عنها وتسجيل الملاحظات، لكنهم وجدوا أن التعلم النشط يبتعد عن المعايير الاجتماعية المألوفة لديهم، فأغلب الأعمال التي يقوم بها المعلم ستتحول إلى المتعلمين من التفاعل والتعاون في البحث عن المعلومات والحقائق وعرضها ومناقشتها مع بعضهم البعض، وسيقتصر دور المعلم على التوجيه والإرشاد.

وقد أجرى دوغو ودينك وميدان (Dogu et al., 2007) دراسة هدفت إلى تقصي وكشف الصعوبات التي يواجهها مدرسو العلوم في المرحلة الأساسية في المدارس التركية، تألفت العينة من (121) معلما ومعلمة من معلمي مادة العلوم في المرحلة الأساسية، حيث ظهرت نتائج الدراسة التي حصل على بياناتها من خلال استبانة، أن الصعوبات التي يواجهها معلمو العلوم أثناء تدريسهم للمرحلة الأساسية تتمثل في عدم مقدرتهم في مواكبة التطورات والتقنيات الحديثة وعدم قدرتهم على توظيفها في الموقف الصفي أثناء التدريس، إضافة إلى ذلك البيئة الصفية غير الملائمة.

كما قام كارموستافوغلو (Karamustafaoglu, 2009) بدراسة هدفت إلى تحديد آراء استخدام التعلم النشط لدى معلمي الفيزياء في المدارس التركية، تألفت العينة من (40) معلما، واستخدم الباحث الاستبانة والمقابلات أداة لدراسته، حيث أظهرت النتائج أن آراء استخدام التعلم النشط لدى معلمي الفيزياء في المدارس التركية كان إيجابيا كما أظهرت النتائج أن الطرائق التقليدية في التدريس لا زالت تستخدم على نطاق واسع .

وأجرت الغامدي (2011) دراسة بهدف التعرف على المعوقات التي تحول دون استخدام معلمات العلوم لبعض إستراتيجيات التعلم النشط، تألفت العينة من

(109) مشرفات ومعلمات من معلمات العلوم في المدارس الحكومية المتوسطة للبنات بمنطقة الباحة في السعودية، وخلصت نتائج الدراسة التي حصل على بياناتها عن طريق استبانة، أن مستوى المعوقات التي تحول دون استخدام معلمات العلوم لبعض إستراتيجيات التعلم النشط كانت عالية عند تدريسهن العلوم.

وأجرى السناني (2012) دراسة هدفت التعرف على معوقات استخدام التعلم النشط في المدراس المتوسطة في المدينة المنورة، تكونت العينة من (232) معلمًا، واستخدم الباحث الاستبانة أداة لدراسته، وأظهرت نتائج الدراسة على النحو التالي: المعوقات المتصلة بالبيئة المدرسية في المرتبة الأولى، تليها المعوقات المتصلة بالطالب، ثم تليها المعوقات المتعلقة بالمقررات الدراسية ثم المتعلقة بالمعلم وجاء في المرتبة الأخيرة المعوقات المتصلة بالإدارة المدرسية.

وهدفت دراسة البواردي (2012) إلى معرفة درجة تطبيق معلمي العلوم الشرعية لإستراتيجيات التعلم النشط، والكشف عن المعوقات التي تواجههم أثناء التطبيق، وتألفت عينة الدراسة من (384) معلما في المرحلة الابتدائية، و(48) مشرفا تربويا، واختار الباحث المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق معلمي العلوم الشرعية لإستراتيجيات التعلم النشط جاءت بدرجة كبيرة، وأن هناك معوقات تحول دون تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط، وكانت في مقدمتها المعوقات المتصلة بالمعلم والطالب والمنهج الدراسي والنظام المدرسي.

وقامت شبول (2012) بدراسة هدفت إلى معرفة واقع استخدام التعلم النشط ومعوقات تطبيقه في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة دمشق من وجهة نظر معلميها، وتكونت عينة الدراسة من (600) معلم ومعلمة، وقد اختارت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأثبتت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا نحو استخدام معلمي الحلقة الأولى للتعلم النشط ومعوقات تطبيقه تعزى لمتغير عدد

الـدورات التدريبيـة لصالح (أقـل مـن ثـلاث دورات)، ومتغيـر المؤهل التعليمي لصالح (الشهادة الجامعية)، ومتغير الخبرة لصالح (أقل من خمس سنوات) .

كما أجرى العوايدة (2013) دراسة هدفت إلى تقصي مستوى صعوبات تطبيق التعلم النشط للمدراس الثانوية بمحافظة مادبا بالأردن من وجهة نظر المعلمين في ضوء نوع الجنس والخيـرة التعليمية والسلطة، حيث تكونت عينة الدراسة من (210) معلمين ومعلمات من معلمي المدارس الثانوية لمحافظة مادبا، حيث أظهرت نتائج الدراسة التي جمعت بياناتها عن طريق الاستبانة، أن صعوبات تطبيق التعلم النشط للمدراس الثانوية بمحافظة مادبا كانت متوسطة من وجهة نظر المعلمين، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى تطبيق التعلم النشط يعزى إلى متغير الخبرة التعليمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق التعلم النشط يعزى إلى متغير السلطة (مدارس خاصة، حكومية) ومتغير جنس المعلم لصالح المعلمات .

وقام ابن ياسين (2013) بدراسة تهدف إلى تحديد إستراتيجيات التعلم النشط لتدريس مقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمات العلوم، والمعوقات التي تحول دون استخدامهن لها، حيث تألفت عينة الدراسة من (200) معلمة من مدينة مكة المكرمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات التي تحول دون استخدامهن إستراتيجيات التعلم النشط كانت متوسطة .

وقام حسين (2014) بدراسة هدفت إلى تقصي واكتشاف المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي اللغة العربية الطرائق الحديثة في تدريس طلبة الحلقة الثالثة من المرحلة الأساسية، حيث تكونت عينة الدراسة من (266) معلما ومعلمة من المدراس الأساسية الحكومية في بعض قطاعات ولاية البحر الأحمر بالسودان، وعمد الباحث لاستخدام استبانة أداة لدراسته، وأظهرت النتائج أن العوامل المرتبطة

بالتنظيم المدرسي أكثر خطورة وتقف عائقا حول استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية الطرائق التدريس الحديثة كما توجد معوقات تتصل بالمعلم والمتعلم وكذلك التدريب .

قام يوسف وآخرون (Yusof et al., 2015) بدراسة هدفت إلى الكشف عن آراء ومعتقدات المدرسين حول أبرز العوامل التي تحول دون ممارستهم التدريس الفعال وأثر ذلك على تحصيل الطلبة في الكليات المتوسطة في ماليزيا. حيث اعتمدت عينة الدراسة على بيانات تم جمعها من مقابلات مجموعة من المعلمين الذين يدرسون المعاهد المتوسطة في ماليزيا، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات التي تشكل تحديا في أداء التعلم النشط سببها البيئة التعليمية وطبيعة المقرر الدراسي والطلاب أنفسهم والمعلمين.

وهدفت دراسة دفع الله (2016) إلى معرفة مدى تطبيق معلمات العلوم لإستراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمنطقة الرياض، وتألفت عينة الدراسة من (50) معلمة ومشرفة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأظهرت الدراسة أن فقرات المحاور الثلاثة : درجة استخدام معلمات العلوم إستراتيجيات التعلم النشط، والمعوقات التي تواجههن في التطبيق، والصعوبات المتعلقة بالنظام المدرسي أثناء تطبيق التعلم النشط، تعد دالة إحصائيا وهذا يعني أن درجة استجابة العينة لفقرات المحور أكثر من درجة الحياد.

كما قام سمارة (2018) بدراسة هدفت إلى التعرف عن درجة استخدام إستراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في المدارين الأردنية، والكشف عن المعوقات التي تحول دون استخدامهم لها. تكونت العينة من (344) معلما ومعلمة من مادة علوم الأرض في المرحلة الثانوية، حيث تم اختيارهم

بطريقة عشوائية، بينت نتائج الدراسة التي جمعت بياناتها عن طريق الاستبانة، أن درجة ممارسة المعلمين والمعلمات كانت بدرجة متوسطة والمعوقات التي حالت دون استخدامهم لها كانت بدرجة كبيرة، وقام الجعبري (2018) بدراسة هدفت إلى الوقوف على معوقات استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لإستراتيجيات التعلم النشط، وقد تألفت العينة من (450) معلما ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية و(24) مشرفا ومشرفة بمحافظة خان يونس بفلسطين، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة، وبينت نتائج هذه الدراسة أن أكثر المعوقات التي تواجه معلمي اللغة العربية من وجهة نظرهم هي المعوقات البيئية، أما المعوقات التي تواجه معلمي اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين هي المعوقات التي تتعلق بالمعلم.

كما قامت المحمدي (2018) بدراسة تهدف إلى التعرف عن درجة ممارسة معلمات الرياضيات لإستراتيجيات التعلم النشط والكشف عن الصعوبات التي تحول دون استخدامها، حيث تكونت عينة الدراسة من (87) معلمة، تم تطبيق العينة على المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم بالمدينة المدورة، وأظهرت نتائج الدراسة التي حصلت على بياناتها من استبانة، أن درجة ممارسة المعلمات لإستراتيجيات التعلم النشط كانت كبيرة، أما المعوقات التي تحول دون تطبيقها جاءت في المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة في الصعوبات المتصلة بطبيعة إستراتيجيات التعلم النشط وكذلك المتصلة بالتنظيم المدرسي والطالبات .

وهدفت دراسة الحاتمي (2020) إلى التعرف على صعوبات استخدام إستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر معلمي الرياضيات في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان؛ وقد تكونت عينة الدراسة من (212) معلما ومعلمة من معلمي مادة الرياضيات بمدارس الحلقة الثانية. وكشفت نتائج الدراسة بأن محاور

الصعوبات جاءت بدرجة كبيرة، من حيث صعوبات استخدام إستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر معلمي مادة الرياضيات في محافظة جنوب الباطنة، وحصلت على متوسط حسابي عام قيمته (3.68)، وجاء في المرتبة الأولى الصعوبات التي تتعلق ببيئة التعلم، تليها الصعوبات التي تتعلق بالجوانب الإدارية، ثم الصعوبات المتعلقة بالطالب، تليها الصعوبات التي تتعلق بطبيعة المنهاج، والمرتبة الأخيرة الصعوبات التي تتعلق بالمعلم. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين حول صعوبات استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس الرياضيات من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، كما تبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في الصعوبات التي تتعلق - بطبيعة المنهاج الدراسي تعزى لمتغير الخبرة لصالح الذين خبراتهم من 5 – 10 سنوات.

وهدفت دراسة الراسبي (2021) إلى التعرف على واقع تطبيق معلمي اللغة العربية إستراتيجيات التعلم النشط في مدارس محافظة جنوب الشرقية في سلطنة عمان من وجهة نظرهم. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي في الدراسة، وتم اختيار عينة قصدية من مجتمع الدراسة، حيث تألفت عينة الدراسة من (60) معلما من معلمي اللغة العربية في محافظة جنوب الشرقية. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن درجة تطبيق معلمي اللغة العربية لإستراتيجيات التعلم النشط كانت بدرجة كبيرة، ووجود معوقات تواجه معلمي اللغة العربية في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط كانت بدرجة قليلة، وفي مقدمتها المعوقات المتعلقة بـ (المعلم والمنهج الدراسي والطالب وأخيرا النظام الإداري)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في تقديرات عينة الدراسة حول درجة تطبيق معلمي اللغة العربية الإستراتيجيات التعلم النشط تعزي لمتغير سنوات الخبرة، لصالح العينة ذوي سنوات الخبرة (15 سنة فأقل)، وعدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في محور المعوقات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط تعزي لمتغير سنوات الخبرة.

مشكلة الدراسة

تتجدد أساليب وطرق وإستراتيجيات التدريس بما يتماشى مع التوجهات الحديثة في التدريس. وهذا يتطلب أن يكون المعلم مرنًا في اختيار الأسلوب والإستراتيجية المناسبة للموقف التربوي والتعليمي بصفته سيد الموقف (عمار، 2009).

وتعد النظرية البنائية أن المعرفة يمكن اكتسابها بصورة أفضل إذا ما تم إتاحة الفرصة للمتعلم لمعالجتها بنفسه من خلال معارفه الخاصة، وبتوجيه من المعلم، ما يعني تحصيل المعرفة بطريق إعادة بنائها من الداخل وليس مستقبلا لها، الأمر الذي ينطبق على إستراتيجيات التعلم النشط (عبد العاطي، 2010).

وقد ركزت الدراسات التي أجريت على البيئة العمانية على إستراتيجيات التعلم ودرجة ممارستها مثل دراسة الخروصي (2015) ودراسة الرواحية (2011). بينما لم تركز الدراسات على معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط في التدريس وخاصة لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان.

وبالرغم من تركيز إستراتيجة وزارة التربية والتعليم العمانية على ضرورة تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط، وأهمية تشجيع المعلمين على توظيفها، من خلال برنامج المعهد التخصصي لتدريب المعلمين، والذي تم البدء فيه في العام (2015)، والذي كان من أهم أهدافه إكساب المعلمين مهارات توظيف إستراتيجيات التعلم النشط في كل المواد الدراسية (وزارة التربية والتعليم، 2021). إلا أن الفريق البحثي لاحظ من خلال إجراء دراسة استطلاعية تمثلت بمقابلة مجموعة من معلمات الحلقة الأولى عزوفًا واضحًا لدى معلمات الحلقة الأولى عن تنفيذ هذه

الإستراتيجيات.

لذا جاءت هذه الدراسة لمعرفة أسباب عزوف معلمات الحلقة الأولى عن تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط في التدريس من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما هي معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط في التدريس من وجهة نظر معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان.

أسئلة الدراسة

ما المعوقات التي تواجه معلمات الحلقة الأولى في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط في التدريس؟

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تواجه معلمات الحلقة الأولى في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط وفقًا للتخصص؟

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تواجه معلمات الحلقة الأولى في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط وفقًا للمؤهل العلمي؟

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تواجه معلمات الحلقة الأولى في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط وفقًا لسنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة

في ضوء مشكلة الدراسة وأسئلتها، هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

الكشف عن المعوقات التي تواجه معلمات الحلقة الأولى في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط في التدريس.

الكشف عن الفروق ذات الدلالة الاحصائية في المعوقات التي تواجه معلمات الحلقة الأولى في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط وفقًا لمتغيرات التخصص والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية : تتناول هذه الدراسة المعوقات التي تواجه معلمات الحلقة الأولى في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط في التدريس بسلطنة عُمان.

الحدود البشرية : طبقت الدراسة على معلمات الحلقة الأولى بسلطنة عُمان.

الحدود المكانية : مدارس الحلقة الأولى بسلطنة عُمان.

الحدود الزمانية : طبقت الدراسة في العام 2022.

منهجيــة الدراســة وإجراءاتهــا

يتناول هذا الجزء منهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها، ومتغيراتها، وأدواتها، وإجراءات تطبيق الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

منهج الدراسة

بناءً على مشكلة الدراسة وتساؤلاتها تم استخدام المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة الحالية، وذلك للكشف عن العلاقة بين متغيرات الدراسة بطريقة موضوعية، ووصفها وصفاً دقيقاً، والتعبير عنها تعبيراً وصفياً وكمياً؛ بهدف التوصل إلى نتائج علمية دقيقة.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمات الحلقة الأولى بسلطنة عُمان خلال فترة تطبيق الدراسة، وقد بلغ عددهن (12744) معلمة، (8010) معلمات مجال أول، و(4734) معلمة مجال ثاني. وذلك بحسب (الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية للسنة الدراسية 2021/2020).

عينة الدراسة

العينة الاستطلاعية

تم اختيار عينة استطلاعية قوامها (30) معلمة حلقة أولى، وطُبق عليها أداة الدراسة وذلك بهدف التحقق من مناسبة أداة الدراسة لتطبيقها على أفراد العينة الأساسية، وتم استخراج خصائصها السيكو مترية (الصدق والثبات) بالطرق الإحصائية الملائمة.

العينة الأساسية

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث تم اختيار ثلاث مديريات من أصل (11) مديرية عامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان وهي الداخلية، ومسقط وجنوب الشرقية. بعد ذلك تم توزيع رابط إلكتروني على مدارس الحلقة الأولى التابعة لتلك المديريات. وبلغ عدد المستجيبات (255) معلمة حلقة أولى. وفيما يلي وصف للعينة حسب متغيرات الدراسة كما هو موضح في جدول (1).

جدول (1)

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير		العدد	النسبة
التخصص	مجال أول	168	65.9
	مجال ثاني	87	34.1
المؤهل	بكالوريوس	200	78.4
	ماجستير	55	21.6

سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	134	52.5
	خمس سنوات وأكثر	120	47.1

أداة الدراسة: استبانة معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط

لتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير استبانة تحتوي على عدد من المعوقات، وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، وقد تم تطوير الاستبانة وفق الخطوات التالية:

الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي درست إستراتيجيات التعلم النشط، واختيار ما هو أقرب للدراسة الحالية.

صياغة فقرات الاستبانة بما يتناسب مع معلمات الحلقة الأولى.

إعداد الاستبانة بصورتها الأولية، وقد اشتملت على (32) فقرة موزعة على أربعة أبعاد (معوقات خاصة بالمعلمة، معوقات خاصة بالطالب، معوقات خاصة بالمنهج، معوقات خاصة بالنظام الإداري) تم اختيارها من عدة مقاييس.

عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين.

استخراج الخصائص السيكومترية للاستبانة (صدق الفقرات والثبات)

إعداد الاستبانة بصورتها النهائية.

الخصائص السيكو مترية لاستبانة معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط

تم استخراج الخصائص السيكو مترية التالية: حساب الصدق، والتحقق من الثبات، كما يلي:

صدق الاستبانة

تم حساب صدق الاستبانة بطريقتين: الصدق الظاهري، وصدق الفقرات.

الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عشرة محكمين من المختصين في المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم، وطُلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول: مدى ملائمة فقرات الاستبانة لغرض الدراسة، ودرجة انتماء الفقرة للبعد، ومدى وضوح الصياغة اللغوية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وأيضاً طُلب منهم إبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم وإضافة التعديلات المناسبة، وبعد ذلك حُصرت آراء المحكمين، وقد تم اعتماد نسبة الاتفاق (80%) وبناءً على ذلك تمت الاستجابة لآراء المحكمين والذي نتج عنها ملائمة فقرات الاستبانة لغرض الدراسة، وانتمائها له، وسلامة الصياغة اللغوية، وتم وضع الاستبانة على ما هي عليه، ولم يتم إجراء أي تعديل أو حذف.

صدق الفقرات

تم حساب صدق الفقرات وذلك لبيان مدى اتساق فقرات الاستبانة مع بعضها عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2)

معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة من فقرات استبانة المعوقات، والدرجة الكلية للاستبانة (ن =30)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**598.	1	**572.	1	**764.	1	**680.
2	**671.	2	**712.	2	**843.	2	**799.
3	**587.	3	**758.	3	**880.	3	**745.
4	**717.	4	**835.	4	**907.	4	**697.
5	**637.	5	**750.	5	**843.	5	**829.
6	**754.	6	**818.	6	**757.	6	**706.

**790.	7	**719.	7	**633.	7	**742.	7
**762.	8	**482.	8	**880.	8	**780.	8

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من جدول (2) أن جميع فقرات استبانة معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط تتمتع بمعامل ارتباط مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى معامل ارتباط مناسب للفقرات. بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط لكل بُعد من أبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة ككل كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3) معامل الارتباط (بيرسون) بين أبعاد الاستبانة ودرجته الكلية (ن= 30)

أبعاد المقياس	معاملات الارتباط
معوقات متعلقة بالمعلمة	**830.
معوقات متعلقة بالطالب	**736.
معوقات متعلقة بالمنهج	**789.
معوقات متعلقة بالإدارة	**752.

ثبات استبانة معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط:

للتحقق من ثبات استبانة معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط، تم حساب

معامل ثبات الاستبانة ككل ولأبعاد الاستبانة باستخدام معامل ألفا لكرو نباخ (Cronbach's Alpha)، واتضح أن معامل الثبات الكلي قد بلغ (0.94)، مما يشير إلى أن استبانة معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط تتمتع بثبات مرتفع ومناسب لأهداف الدراسة.

جدول (4) قيم معامل ألفا كرو نباخ لكل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية (ن= 30)

أبعاد المقياس	عدد الفقرات	قيمة ألفا لكرونباخ
معوقات متعلقة بالمعلمة	8	0.85
معوقات متعلقة بالطالب	8	0.93
معوقات متعلقة بالمنهج	8	0.90
معوقات متعلقة بالإدارة	8	0.89
المعوقات ككل	32	0.94

تصحيح المقياس

تشمل الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة على (32) فقرة، بحيث تقوم المستجيبات بالإجابة عنها على وفق المدرج الخماسي (كبيرة جدًا (5)، كبيرة (4)، متوسطة (3)، قليلة (2)، قليلة جداً(1)).

ولتحديد المدى الخماسي للاستبانة، حُسبت (الحدود الدنيا والعليا)، ثم حُسب المدى (أعلى قيمة- أقل قيمة) أي (5-1 = 4) وللحصول على طول الفئة قُسم المدى على أكبر قيمة في المعيار وهي (5)، أي (5/4 = 0,8)، ثم أُضيفت طول

الفئة إلى أقل قيمة في المعيار وهي (1) لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

المعيار المعتمد في تفسير نتائج معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط

م	المتوسط الحسابي	المستوى
1	1 – 1,79	منخفض جداً
2	1,80 – 2,59	منخفض
3	2,60 – 3,39	متوسط
4	3,40 – 4,19	مرتفع
5	4,20 – 5	مرتفع جداً

ولأجل استخراج الدرجة الكلية للاستبانة، تم حساب المتوسطات الحسابية للاستبانة ككل ولكل بعد من أبعاد الاستبانة، وتضمنت الاستبانة تعليمات متعلقة بالمحافظة على السرية، وعدم استخدام المعلومات إلا لأغراض البحث العلمي، واقتصار الإجابة على معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان.

إجراءات الدراسة

بعد تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها تم مراجعة الأدب السابق بالاطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة، ومن ثم تم تطوير استبانة معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط.

تم استخراج الخصائص السيكومترية لاستبانة معوقات تطبيق إستراتيجيات

التعلم النشط عن طريق تطبيقها على عينة استطلاعية وقياس الصدق والثبات واعدادها في الصورة النهائية.

تم إعداد نسخة إلكترونية من الاستبانة بسبب صعوبة نشره بشكل ورقي على مجتمع الدراسة، مع التأكيد على عدم الإجابة إلا من معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان.

ثم تطبيق الاستبانة بصورتها النهائية على عينة الدراسة وعددهم (255) معلمة.

تم جمع البيانات وتحليلها والإجابة عن الأسئلة ومناقشة النتائج.

تم الخروج بتوصيات ومقترحات.

الأساليب الإحصائية في هذه الدراسة

في الدراسة الحالية تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

معامل ألفا لكرو نباخ (Cronbch-Alpha)) لحساب معامل ثبات استبانة معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط.

حساب صدق الفقرات لاستبانة معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون لمعرفة درجة ارتباط كل فقرة من فقرات البعد مع الدرجة الكلية للبعد، ودرجة ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة.

حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط للإجابة عن السؤال الأول.

اختبار (T Test) لتحديد دلالة الفروق في المعوقات التي تواجه معلمات الحلقة الأولى في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط وفقًا للتخصص وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال

المعالجات الإحصائية لإجابات عينة الدراسة، ومناقشتها، ويختتم بإدراج مجموعة من التوصيات والمقترحات بناءً على نتائج الدراسة، وقد عُرضت نتائج استجابات العينة وفقاً لأسئلة الدراسة وهي كما يلي:

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وتفسيره، والذي نص على التالي: ما المعوقات التي تواجه معلمات الحلقة الأولى في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط في التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان على استبانة معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط ككل، وعلى أبعادها الأربعة، كما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان على استبانة معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
المعوقات ككل	2.99	0.65	متوسط
معوقات متعلقة بالمعلمة	2.79	0.80	متوسط
معوقات متعلقة بالطالب	2.92	0.85	متوسط
معوقات متعلقة بالمنهج	3.00	0.79	متوسط
معوقات متعلقة بالإدارة	3.24	0.90	متوسط

يتضح من الجدول (6) أن مستوى معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان جاء متوسطًا على الاستبانة ككل بمتوسط حسابي مقداره (2.99)، وانحراف معياري مقداره (0.65).

وقد جاءت معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بالإدارة في المرتبة الأولى (المتوسط = 3.24)، تليها معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بالمنهج (المتوسط = 3.00)، تليها معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بالطالب (المتوسط = 2.92)، وأخيرًا المعوقات المتعلقة بالمعلمة (المتوسط = 2.79).

ويشير الجدول (7) إلى أعلى ثلاثة معوقات وأدنى ثلاثة معوقات لتطبيق إستراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الحلقة الأولى.

جدول (7) أعلى ثلاثة معوقات وأدنى ثلاثة معوقات لتطبيق إستراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الحلقة الأولى.

أعلى ثلاثة معوقات

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
26		3.56	1.15	متوسط
32		3.58	1.33	متوسط
25		3.81	1.09	متوسط

أدنى ثلاثة معوقات

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
8		2.47	1.05	منخفض

4	2.50	1.22	منخفض
15	2.56	1.07	منخفض

ويعزو الباحثون وجود معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط بمستوى متوسط إلى عدم التركيز على هذه الإستراتيجيات في برامج تدريب وتأهيل معلمات الحلقة الأولى قبل وأثناء الخدمة، وعدم وجود حوافز مالية تشجع المعلمين على تطبيق هذه الإستراتيجيات التي تكون مكلفة في كثير من الأحيان مما يؤدي إلى عزوف المعلمات عن تطبيقها. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العوايدة (2013) وابن ياسين (2013) اللتين أشارتا إلى وجود معوقات بدرجة متوسطة، بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الغامدي (2011) وسمارة (2018) التي أشارت إلى وجود معوقات بدرجة كبيرة في استخدام إستراتيجيات التعلم النشط، واختلفت أيضا مع دراسة الراسبي (2021) والتي أشارت إلى وجود معوقات بدرجة قليلة يواجهها المعلمون في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط.

كما يعزو الباحثون السبب في حصول المعوقات المتعلقة بالإدارة والبيئة المدرسية على المرتبة الأولى والمعوقات المتعلقة بمعلمات الحلقة الأولى على المرتبة الأخيرة إلى أن معلمات الحلقة الأولى يمتلكن المهارات اللازمة لتطبيق إستراتيجيات التعلم النشط، ولكن لا يوجد دعم من قبل الإدارة لعدم قناعتهم بهذه الإستراتيجية أو اعتبارها غير مجدية، ولعدم وجود بيئة صفية داعمة تسمح بتطبيق إستراتيجيات التعلم النشط كاكتظاظ الصفوف الدراسية، وعدم توفر الوسائل والأدوات اللازمة، وبالتالي حاجة إدارة مدارس الحلقة الأولى إلى برامج توعوية بأهمية إستراتيجيات التعلم النشط، وتوفير الدعم المادي اللازم من خلال توفير الأدوات اللازمة لتنفيذ إستراتيجيات التعلم النشط. وقد اتفقت نتائج الدراسة

الحالية مع نتائج دراسة حسين (2014) ويوسف وآخرون (Yusof et al., 2015) والجعبري (2018) والحاتمي (2020) والتي أشارت إلى أن المعوقات المتعلقة بالبيئة وبالتنظيم المدرسي وبالإدارة المدرسية جاءت بالمرتبة الأولى، بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Dogu et al., 2007) والبواردي (2012) والراسبي (2021) التي توصلت إلى أن المعوقات المتعلقة بالمعلم جاءت بالمرتبة الأولى.

ثانيًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتفسيره، والذي نص على التالي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تواجه معلمات الحلقة الأولى في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط وفقًا للتخصص؟

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخدام: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار ت للعينات المستقلة (Independent T Test) لمتغير التخصص. ويوضح الجدول (8) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للمعوقات التي تواجه معلمات الحلقة الأولى في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط وفقًا لمتغير التخصص.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للمعوقات التي تواجه معلمات الحلقة الأولى في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط وفقًا لمتغير التخصص

	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المعوقات ككل	مجال أول	168	2.98	0.66	-.100	253	.920
	مجال ثاني	87	2.99	0.63			

معوقات متعلقة بالطالب	مجال أول	168	2.99	0.87	1.878	253	062.
	مجال ثاني	87	2.78	0.80			
معوقات متعلقة بالمعلمة	مجال أول	168	2.82	0.87	750.	253	454.
	مجال ثاني	87	2.74	0.65			
معوقات متعلقة بالمنهج	مجال أول	168	2.92	0.80	-2.219	253	**027.*
	مجال ثاني	87	3.15	0.75			
معوقات متعلقة بالإدارة	مجال أول	168	3.21	0.90	787.-	253	432.
	مجال ثاني	87	3.30	0.90			

يتضح من جدول (6) واختبار (ت) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بالمنهج تُعزى لمتغير تخصص معلمات الحلقة الأولى ولصالح معلمات مجال ثاني (المتوسط الحسابي = 3.15). بينما لم تكن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بالمعلمة أو الطالب أو الإدارة أو المعوقات ككل تُعزى لمتغير التخصص.

ويعزو الباحثون السبب إلى طبيعة المساقات والمناهج التي تدرسها معلمات مجال ثاني والمتمثلة بالرياضيات والعلوم، بينما تتمثل المساقات التي تدرسها معلمات مجال أول باللغة العربية والتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية، مما يسمح لمعلمة مجال أول بتطبيق إستراتيجيات التعلم النشط أكثر من معلمات مجال ثانٍ. وما يؤكد هذا التفسير ما توصلت إليه دراسة الحاتمي (2020) التي أجريت

على معلمي الرياضيات بأن مستوى معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط التي تواجههم كانت كبيرة، وما توصلت إليه دراسة الراسبي (2021) التي أجريت على معلمي اللغة العربية بأن مستوى معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط التي تواجههم كانت قليلة، وهما دراستان طبقتا على معلمين عُمانيين.

ثالثًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وتفسيره، والذي نص على التالي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تواجه معلمات الحلقة الأولى في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط وفقًا للمؤهل العلمي؟

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخدام: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار ت للعينات المستقلة (Independent T Test) لمتغير المؤهل العلمي. ويوضح الجدول (9) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للمعوقات التي تواجه معلمات الحلقة الأولى في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط وفقًا لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للمعوقات التي تواجه معلمات الحلقة الأولى في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المعوقات ككل	بكالوريوس	200	2.97	0.61	606.-	73.570	546.
	ماجستير	55	3.04	0.77			

معوقات متعلقة بالطالب	بكالوريوس	200	2.91	0.83	-.419	253	.676
	ماجستير	55	2.96	0.92			
معوقات متعلقة بالمعلمة	بكالوريوس	200	2.79	0.81	-.304	253	.761
	ماجستير	55	2.82	0.78			
معوقات متعلقة بالمنهج	بكالوريوس	200	2.96	0.73	-1.127	72.001	.264
	ماجستير	55	3.12	0.97			
معوقات متعلقة بالإدارة	بكالوريوس	200	3.24	0.86	-.176	253	.860
	ماجستير	55	3.26	1.02			

يتضح من جدول (9) واختبار (ت) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لمعلمات الحلقة الأولى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المؤهل العلمي ليس له تأثير على طبيعة المعوقات التي يواجهها معلمات الحلقة الأولى، سواء كانت معوقات متعلقة بالطالب أو بالمنهج أو بالإدارة والبيئة المدرسية أو بالمعلمة نفسها. وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة شبول (2012) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير المؤهل التعليمي لصالح (الشهادة الجامعية).

رابعاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وتفسيره، والذي نص على التالي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تواجه معلمات الحلقة الأولى في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط وفقًا لسنوات الخبرة؟

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخدام: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار ت للعينات المستقلة (Independent T Test) لمتغير سنوات الخبرة. ويوضح الجدول (10) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للمعوقات التي تواجه معلمات الحلقة الأولى في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط وفقًا لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للمعوقات التي تواجه معلمات الحلقة الأولى في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المعوقات ككل	أقل من خمس سنوات	134	3.07	0.74	2.243	237.923	.026
	خمس سنوات وأكثر	120	2.89	0.51			

معوقات متعلقة بالطالب	أقل من خمس سنوات	134	3.14	0.96	4.814	228.825	000.
	خمس سنوات وأكثر	120	2.66	0.61			
معوقات متعلقة بالمعلمة	أقل من خمس سنوات	134	2.90	0.77	2.330	252	021.
	خمس سنوات وأكثر	120	2.67	0.81			
معوقات متعلقة بالمنهج	أقل من خمس سنوات	134	2.98	0.95	196.-	221.536	845.
	خمس سنوات وأكثر	120	3.00	0.57			
معوقات متعلقة بالإدارة	أقل من خمس سنوات	134	3.25	0.94	143.	252	886.
	خمس سنوات وأكثر	120	3.23	0.86			

يتضح من جدول (10) واختبار (ت) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط ككل تُعزى لمتغير سنوات الخبرة. حيث أن معلمات الحلقة الأولى اللاتي لديهن سنوات خبرة أقل من خمس سنوات (المتوسط الحسابي = 3.07) يواجهن معوقات في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط أكثر من المعلمات اللاتي لديهن سنوات خبرة أكثر من خمس سنوات (المتوسط الحسابي = 2.89). وأظهرت النتائج المتعلقة بالمعوقات الخاصة بالطالب أن معلمات الحلقة الأولى اللاتي لديهن سنوات خبرة أقل من خمس سنوات (المتوسط الحسابي = 3.14) يواجهن معوقات في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط متعلقة بالطالب أكثر من المعلمات اللاتي لديهن سنوات خبرة أكثر من خمس سنوات (المتوسط الحسابي = 2.66). وأظهرت النتائج المتعلقة بالمعوقات الخاصة بالمعلمة أن معلمات الحلقة الأولى اللاتي لديهن سنوات خبرة أقل من خمس سنوات (المتوسط الحسابي = 2.90) يواجهن معوقات في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط متعلقة بالمعلمة نفسها أكثر من المعلمات اللاتي لديهن سنوات خبرة أكثر من خمس سنوات (المتوسط الحسابي = 2.67). بينما لم تكن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بالمنهج أو الإدارة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ويتضح بأن الخبرة تلعب دورًا مهمًا في تذليل المعوقات المتعلقة بالمعلمة أو بالطالب، أي أنه كلما زادت خبرة المعلمة في التدريس كلما أصبحت أكثر كفاءة وقدرة على تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط، وأكثر قدرة على التعامل مع الطلبة على اختلاف قدراتهم. بينما لم يكن للخبرة دور في تذليل المعوقات المرتبطة بالمنهج أو بالبيئة والإدارة المدرسية.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الحاتمي (2020) والتي

أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة أكثر من خمس سنوات. بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة شبول (2012) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في معوقات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة أقل من خمس سنوات. كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العوايدة (2013) والراسبي (2021) اللتين أظهرتا عدم وجود فرق دال إحصائيا في مستوى تطبيق التعلم النشط يعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

التوصيات:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج تم الخروج بعدد من التوصيات، كالتالي:

ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم بالمعوقات التي تواجه معلمات الحلقة الاولى في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط، والعمل على تذليلها.

عقد دورات تدريبية خاصة بإستراتيجيات التعلم النشط؛ لتتمكن معلمات الحلقة الأولى من تطبيقها على أكمل وجه.

زيادة اهتمام المشرفين التربويين بتوجيه معلمات الحلقة الأولى، ومتابعتهن في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط أثناء تدريسهن.

توفير دليل استرشادي لمعلمات الحلقة الأولى يحتوي على كافة إستراتيجيات التعلم النشط وكيفية تطبيقها والأنشطة المرتبطة بها.

تضمين مناهج الحلقة الأولى أنشطة متنوعة تكون مناسبة لتطبيق إستراتيجيات التعلم النشط.

إعادة تطبيق الدراسة باستخدام أسلوب الملاحظة؛ وذلك للتأكد من صحة النتائج.

إعداد دراسة مشابهة للدراسة الحالية وعلاقتها بمتغيرات تصنيفية أخرى (الجنس، الصف، نوع المدرسة، الدورات التدريبية.. وغيرها من المتغيرات).

المراجع

أولا: المراجع العربية

ابن ياسين، ثناء. (2013). إستراتيجيات التعلم النشط وتنمية عمليات التعلم: الأهمية والمعوقات من وجهة نظر معلمات العلوم . دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 2 (44)، 104-47.

أبو الجبين، سعيد. (2014). فعالية استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم الحياتية على التحصيل لدى طالبات الصف الحادي عشر وتنمية الاتجاه نحو الأحياء في بعض محافظات غزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الدول العربية، معهد البحوث والدراسات التربوية.

الإدارة العامة للتدريب والابتعاث. (2014). المهارات المهنية الأساسية لتمكين المعلم - التعلم النشط. وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية .

البوادري، عبدالرحمن. (2012). واقع استخدام معلمي العلوم الشرعية إستراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

الجعبري، محمود. (2018). معوقات استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لإستراتيجيات التعلم النشط، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات. 7 (4)، 497- 479.

جمعة، ثناء. (2010). إستراتيجيات التعلم النشط وتدريس الدراسات الاجتماعية. مشروع الجوانب التطبيقية للوسائل والبحوث العلمية في المناهج وطرق التدريس.

العربية للمناهج المتطورة والبرمجيات.

الجهوري، ناصر، والفلاسية، بدرية. (2013) . التدريس الفعال وإستراتيجياته. مكتبة الضامري للنشر والتوزيع.

الحاتمي، يوسف. (2020). صعوبات استخدام إستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر معلمي الرياضيات في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوى.

الحربي، عبيد. (2017). درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية مهارات التعلم داخل غرفة الصف، مجلة تربويات الرياضيات، 20 (2)، 57-18.

حسين، فاطمة. (2014). معوقات استخدام طرق التدريس الحديثة في تدريس اللغة العربية للحلقة الثالثة: دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي المرحلة في بعض محليات البحر الأحمر [رسالة دكتوراة]. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

حمادة، محمد. (2005) . فعالية إستراتيجيتي (فكر - زاوج – شارك) والاستقصاء القائمتين على التعلم النشط في نوادي الرياضيات المدرسية في تنمية مهارات التفكير الرياضي واختزال قلق الرياضيات لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 11(3)، 288-231.

الحمد، نجلاء سعود. (2013). واقع استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لإستراتيجيات التعلم النشط [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد الإسلامية.

الخروصي، أحمد. (2016). التعلم النشط في تعليم الرياضيات. دار الوراق.

رفاعي، عقيل. (2012). التعلم النشط: المفهوم والإستراتيجيات، وتقويم نواتج التعلم. دار الجامعة الجديدة.

الراسبي، عبدالله. (2021). واقع تطبيق معلمي اللغة العربية إستراتيجيات

التعلم النشط في مدارس محافظة جنوب الشرقية في سلطنة عمان من وجهة نظرهم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوى.

سعادة، جودت، وعقل، فواز، وزامل، مجدي، واشتية، جميل، وأبو عرقوب، هدى. (2011). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. دار الشروق.

سمارة، نواف. (2018). واقع معوقات إستراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في الأردن. دراسات - العلوم التربوية، 45، 497-479.

السناني، محمد. (2012). معوقات استخدام التعلم النشط بالمدارس المتوسطة بالمدينة المنورة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

سيد، محمد، والجمل، عباس. (2012) . أساليب التعليم والتعلم النشط . دار العلم والإيمان.

الشمري، ماشي. (2011). 101 إستراتيجية في التعلم النشط. وزارة التربية والتعليم - السعودية.

الشنيف، محمد (2008) . معوقات استخدام الطرائق الحديثة في تدريس المواد الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة صنعاء.

الشيبانية، زينة. (2006). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق . مجلة التطوير التربوي. (29)، 65-64.

عبد العزيز، أسامة. (1426 هـ). معوقات تدريس الرياضات للبنين والبنات في الصف الثاني المتوسط . مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 1(1)، 47-1.

عبد النبي، محمد. (2004). استخدام إستراتيجية التخيل العقلي في التعرف على الصورة البيانية في الشعر العربي. المجلة المصرية للدراسات النفسية. 14

(43)، 226-255.

عبد الواحد، إبراهيم. (2013). فاعلية استخدام استراتيجيتين في التعلم النشط على تنمية مهارات الرسم الهندسي في مادة التكنولوجيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

العوايدة، راكان. (2013). صعوبات تطبيق التعلم النشط في المدراس الثانوية لمحافظة ماديا الأردنية من وجهة نظر المعلمين، في ضوء عدد من المتغيرات [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

الغامدي، عزيزة. (2011). دور المشرفة التربوية في تطوير أداء معلمات العلوم في مجال استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

المحمدي، إيمان. (2018). واقع استخدام معلمات الرياضيات لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس الرياضيات . المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 7(2)، 55-80.

مديني، منال والعازمي، نهلة. (2021). تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط في بيئة تعليمية معدلة في الصفوف الأولية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (63)، 262-272.

هندي، محمد. (2002). أثر تنوع استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء على إكساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي. مجلة الدراسات في المناهج وطرق التدريس. (79)، 237-185.

وزارة التربية والتعليم. (2021). الكتاب السنوي للإحصائيات التعليمية. تم الاسترجاع من https://home.moe.gov.om

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective. Learning and instruction, 13(3), 327347-.

Butler, A., Phillmann, K. B., & Smart, L. (2001). Active learning within a lecture: Assessing the impact of short, in-class writing exercises. Teaching of Psychology, 28(4), 257-.259

Dogu S., Dinc M. & Meydan A. (2007) . Difficulties Science Teachers at Elementary School Level Experience in Science Instruction in Turky. Humanity and Social Sciences Journal 2(2), 8692-.

Hadjerrouit, S. (2005). Designing a pedagogical model for web engineering education: An evolutionary perspective. Journal of Information Technology Education: Research, 4(1), 115.140-

Janelle C. (2016). "Hot Seat" Teaching Strategies teach-hub. Available at: https://www.teachhub.com/hot-seat-teaching-strategies.

Karamustafaoglu, O. (2009). Active learning strategies in physics teaching. Online Submission, 1(1), 27.50-

Mathews,L.K.(2006).ElementsofactiveLearning. Available

at: http://www. 2una. edu/geography/active/elements. htm.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. Journal of engineering education, 93(3), 223-.231

Smith, C. V., & Cardaciotto, L. (2011). Is active learning like broccoli? Student perceptions of active learning in large lecture classes. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 11(1), 53.61-

Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2014). Improving teacher feedback during active learning: Effects of a professional development program. American educational research journal, 51(4), 772.809-

Yusof, Y., Roddin, R., Awang, H., & Mukhtar, N. (2015, April 2325-). Teachers and Their Teaching Challenges and Promoting Active Learning Climates. Paper presented in the 14th International Conference on Educational Technology-Kuala Lumpur, Malaysia.

٣

العلاقة بين الرضا الوظيفي والالتزام الوظيفي لدى العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم في محافظتي شمال الباطنة وظفار بسلطنة عمان

د. رضية الحبسية
جامعة نزوى
radhiyaalhabsi@unizwa.edu.om
د. ربيع بن المر الذهلي
جامعة نزوى
rabeealthuhli@unizwa.edu.om

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد العلاقة بين الرضا الوظيفي والالتزام الوظيفي لدى العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم في محافظتي شمال الباطنة وظفار بسلطنة عُمان. والتعرف فيما إذا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05$) بين المتوسطات الحسابية تعزى لمتغيرات الدراسة (المحافظة، الجنس، سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي). ولتحقيق أهداف الدراسة، فقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وللإجابة عن أسئلتها، طوّر الباحثان مقياسين للدراسة، الأول يقيس مستوى الرضا الوظيفي، بينما يقيس الثاني الالتزام الوظيفي. وقد جاءت نتائج الدراسة كالآتي:

جاءت درجة الرضا الوظيفي لدى العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم في محافظتي شمال الباطنة وظفار بسلطنة عُمان مرتفعة في جميع الأبعاد ما عدا بُعد الأجور والحوافز جاء بدرجة متوسطة. وجاء مستوى الالتزام الوظيفي مرتفعا في جميع الأبعاد. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05$) تعزى لمتغير المحافظة، والجنس، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة والمؤهل

العلمي.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين الرضا الوظيفي وبين الالتزام الوظيفي بجميع أبعاده، باستثناء العلاقة بين نمط الإشراف وكل من الرضا عن إجراءات العمل، والرضا عن العلاقة مع الزملاء، والأجور والحوافز، والرضا الوظيفي ككل. وقد أوصت الدراسة بضرورة مراجعة نظام الحوافز والترقيات، ومراجعة مناخ وبيئة العمل.

الكلمات المفتاحية: الرضا الوظيفي، الالتزام الوظيفي، محافظة شمال الباطنة، محافظة ظفار، سلطنة عُمان.

Relationship Between Job Satisfaction and Job Commitment Among the Employees of General Directorates of Education in the Governorates of North Batinah and Dhofar in the Sultanate of Oman

Abstract:

This study was aimed at determining the relationship between job satisfaction and job commitment among workers in the General Directorates of Education in the Governorates of North Batinah and Dhofar in the Sultanate of Oman. And to identify whether there are statistically significant differences at the Significance Level ($\alpha \geq 05$) between the arithmetic averages due to the study variables (governorate, gender, years of experience, and educational qualification). To achieve the objectives of the study, the study used the descriptive correlative approach, and to answer the related questions. The researchers developed two study scales, the first measures the level of job satisfaction, while the second measures job commitment. The results of the study came as follows:

The degree of job satisfaction among workers in the General Directorates of Education in the governorates of North Al Batinah and Dhofar in the Sultanate of Oman was high in all dimensions, except for the dimension of wages and incentives, which came in a medium degree. The level of job commitment was high in all dimensions. The results of the study indicated that there were no statistically significant differences at the Significance Level ($\alpha \geq 05$) due to the governorate and gender variables, while there were statistically significant differences due to the years of experience and educational qualification variables.

The results of the study showed that there is a statistically significant positive relationship between job satisfaction and job commitment

in all its dimensions, with the exception of the relationship between supervision style and satisfaction with work procedures, satisfaction with the relationship with colleagues, wages and incentives, and job satisfaction as a whole. The study recommended the necessity of reviewing the system of incentives and promotions, and the work climate and environment.
Keywords: job satisfaction, job commitment, North Batinah Governorate, Dhofar Governorate, Sultanate of Oman.

الإطار العام لدراسة:

مقدمة وخلفية الدراسة:

لقد حظي الالتزام التنظيمي على اهتمام الكثير من الباحثين في مجال السلوك التنظيمي والإدارة التعليمية بالمؤسسات العامة، وفي مجال إعداد وتأهيل المديرين كذلك؛ لما له من انعكاسات على الأداء العام للمؤسسة. وتشير الأدبيات إلى أن للالتزام الوظيفي دور مهم في رفع الروح المعنوية للعاملين، بما يؤثر على درجة حبهم وارتباطهم بمكان عملهم، وزيادة دافعيتهم للقيام بمهامهم، وبذل جهودا كبيرة ومستمرة في تحقيق أهداف المنظمة، ورفع مستوى إنتاجيتها.

ومن بين الأسباب التي تبرز أهمية الالتزام التنظيمي والاهتمام المتزايد بهذا المفهوم، أن الالتزام التنظيمي يمثل أحد المؤشرات الأساسية للتنبؤ بالعديد من الظواهر السلوكية، وخاصة معدل دوران العمل، على اعتبار أن الأفراد الملتزمين أطول بقاء في المنظمة، وأكثر عملا نحو تحقيق أهدافها (عبد الباقي، 2005، ص316).

وقد أشارت العديد من الأدبيات إلى وجود ثلاثة أنواع من الالتزام الوظيفي، هي: الالتزام الاستمراري، والذي يعكس التزام الفرد بالبقاء بالمنظمة طالما أنه يحقق منافع، إذ يرتبط بقاء الفرد فيها باستمرارية حصوله على المنافع (الصيرفي، 2005، ص217)، والالتزام العاطفي، الذي يرتبط بتناسق الأهداف، ويشير لرغبة الشخص في الاستمرار في العمل لتوافقه معه ورغبته في أداء ذلك، (سلطان،2003، ص 209)، والالتزام المعياري، الذي يشير إلى شعور الموظفين بأنهم مضطرون للبقاء بالمؤسسة بسبب ضغوط من الآخرين (سلطان، 2004، ص 210).

كما أن التزام العاملين بأدائهم لمهامهم يرتبط بدرجة شعورهم بالرضا تجاه المنظمة التي يعملون بها، إذ يشير عبد اللطيف (2015) إلى أن الرضا الوظيفي

للعاملين يعتبر أحد أهم أجزاء المناخ الاجتماعي للمنظمة، إذا يدل على توفر بيئة عمل صحية محفّزة للعمل والإنجاز. كما يعبر الرضا الوظيفي عن حالة من المشاعر الإيجابية تجاه بيئة العمل، وتظهر في تصرفات العاملين وتفاعلاتهم مع الآخرين (أبو الحاج، 2019). وقد أكدّ البارودي (2015، ص 45-46) أن الفرد يوازن بين ما يحصل عليه من المنظمة مقابل ما يبذله من جهد، فالموظف لا يكتفي فقط بتقييم وضعه وما يحصل عليه، بل يقيم مواقف الآخرين وأدائهم أيضا، مقارنة بما يحصلون عليه من عوائد ومكافآت.

ويشير شنوفي (2005، 191-192) إلى أن أهمية الرضا الوظيفي تتركز في ثلاثة جوانب وهي: أهمية الرضا الوظيفي للموظف، إذ ينعكس شعور الموظف بالرضا الوظيفي على بعض الجوانب الشخصية لديه، على سبيل المثال: رفع قدراته في التكيف مع ظروف العمل، زيادة دافعيته نحو الإبداع والابتكار في العمل، زيادة مستوى طموحه للتقدم والتطور الوظيفي، وزيادة درجة الرضا عن مستوى المعيشة نتيجة الأجر الذي يحصل عليه. كذلك فإن الرضا الوظيفي يحقق أهمية للمؤسسة ذاتها، فشعور الموظفين بالرضا الوظيفي له عوائد إيجابية على المؤسسة التي ينتمي لها، وتكون في صورة زيادة فاعليتهم وتركيزهم على العمل، زيادة إنتاجيتهم ورغبتهم في تحسين أدائهم، توفر المناخ الاجتماعي الإيجابي المحفز للعمل والإنتاج، انخفاض تكاليف الإنتاج نتيجة انخفاض معدل الغياب عن العمل، وارتفاع درجة ولاء الموظفين للمؤسسة، نتيجة إشباع حاجاتهم المادية وغير المادية. كما يحقق الرضا الوظيفي أهمية للمجتمع، وتكون في صورة زيادة معدلات الإنتاج وتحقيق الفاعلية الاقتصادية، وزيادة معدلات النمو والتطور الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع.

ويتأثر سلوك الأفراد وشعورهم تجاه العمل بالظروف المحيطة والمتنوعة للعمل، مما يؤثر على درجة الرضا الوظيفي لديهم ومستوى أدائهم في العمل، وتتسبب الظروف السيئة في العمل في ظهور بعض العادات والظواهر السلوكية

غير المرغوب فيها لدى العاملين، كزيادة معدلات الدوران، والغياب، وزيادة الإصابة بالأمراض العضوية والنفسية، فكلما كانت ظروف العمل جيدة، زادت درجة الرضا الوظيفي لدى العاملين وتحسنت مشاعرهم واتجاهاتهم وسلوكياتهم تجاه العمل وتجاه المؤسسة ككل. (العيسوي، 1997).

وقد تعددت الدراسات السابقة التي تناولت موضوعي الالتزام الوظيفي والرضا الوظيفي، ما بين اتخاذها متغيرات مستقلة، أو تابعة، وفي دراسات أخرى كمتغير وسيط، ومن تلك الدراسات ما يلي:

دراسات تتعلق بالرضا الوظيفي: فقد أجرت الراسبية والبدرساوي (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة الرضا الوظيفي لمعلمي التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية في سلطنة عُمان، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (370) معلمًا ومُعلمة، وكشفت نتائج الدراسة أن درجة الرضا الوظيفي لمعلمي التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية في سلطنة عُمان جاءت متوسطة بشكل عام، كما جاءت متوسطة في أبعاد العلاقة مع الإدارة، ونمط الإشراف، وفرص النمو المهني، وظروف وبيئة العمل، بينما جاءت عالية في بُعد العلاقة مع الزملاء، في حين جاءت منخفضة في بُعدي الرواتب وفرص الترقية، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث، بينما لم توجد هذه الفروق في مُتغير سنوات الخبرة.

وأجرى (Yahaya et. al, 2021) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين وعلاقته بتحفيزهم المهني، وأدائهم الوظيفي في المدارس الثانوية العامة في المنطقة التعليمية بكاورا نامودا في ولاية زمفارا بنيجيريا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (251) معلمًا ومُعلمة،

وتوصلت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في المدارس الثانوية العامة في المنطقة التعليمية بكاورا نامودا في ولاية زمفارا بنيجيريا جاء عاليًا بشكل عام، كما توصلت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الرضا الوظيفي للمعلمين وتحفيزهم المهني وأدائهم الوظيفي.

كما هدفت دراسة الأحمدي (2015) إلى معرفة أثر العدالة التنظيمية المدركة على الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة الأغواط. وقد اشتملت عينة الدراسة على 53 أستاذا من الكلية، واعتمد الباحث من خلالها على التحليل الإحصائي الوصفي، وتحليل الانحدار المتعدد، ومعاملات الارتباط وتحليل التباين الأحادي. وقد توصل الباحث إلى جملة من النتائج أهمها: انخفاض معدّل العدالة الإجرائية مقارنة بالعدالة التوزيعية والتفاعلية، وتسجيل معدل منخفض للرضا الوظيفي لدى الأساتذة خاصة في الأبعاد المتعلقة بالرضا عن الإجراءات. أما فيما يخص أثر العدالة التنظيمية على الرضا الوظيفي، فقد تم الوصول إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لكل من العدالة التوزيعية والعدالة التفاعلية على الرضا الوظيفي للأساتذة، بينما سجل وجود أثر ذي دلالة إحصائية للعدالة الإجرائية على الرضا الوظيفي؛ في حين توصلت النتائج إلى عدم وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات العدالة التنظيمية والرضا الوظيفي حسب متغيرات: الجنس والرتبة والأقدمية والقسم.

ودراسة شاهر(2005) هدفت إلى دراسة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية وعلاقته بالأداء، وقد ركزت الدراسة على سبعة محاور للرضا الوظيفي، هي: النمو المهني، ظروف العمل، نظام الرواتب والحوافز والترقيات، العلاقة بين الزملاء، التقدير وتحقيق الذات، النمط القيادي للإدارة، والقوانيين والأنظمة. كما حددت الدراسة ثلاثة محاور للأداء، وهي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية

النظامية في الضفة الغربية بشكل عام كان متوسطًا، وأن مستوى الأداء كان عاليا، كما بينت النتائج وجود علاقة إيجابية بين درجة الرضا ومستوى الأداء.

وهناك دراسات تناولت متغير الالتزام التنظيمي: فقد أجرى خالد (2021) دراسة هدفت الى التعرف على علاقة الثقافة التنظيمية بالالتزام الوظيفي لدى موظفي مديرية النقل لولاية أم البواقي، حيث استخدمنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبيان كأداة لجمع البيانات، ونظرا لصغر مجتمع البحث استخدمنا طريقة المسح الشامل، واستعنّا ببعض الأساليب الإحصائية البسيطة لمعالجة وتحليل البيانات. أهم ما توصلت إليه الدراسة: تنوعت طبيعة الثقافة التنظيمية السائدة في مديرية النقل بأم البواقي. ووجود علاقة بين القيم التنظيمية وزيادة انضباط العمال داخل المديرية، و للتوقعات التنظيمية دور في تحقيق الانتماء والولاء التنظيمي لدى عمال مديرية النقل بأم البواقي .

ودراسة الصمادي(2008) تهدف الدراسة إلى التعرف على أثر العدالة التنظيمية في الالتزام الوظيفي، وذلك من خلال تسليط الضوء على العدالة التنظيمية وأبعادها المتمثلة بـ (عدالة الإجراءات، عدالة التوزيع، عدالة التعاملات) كمتغير مستقل، والتعرف على أثرها في المتغير التابع (الالتزام الوظيفي) ومتغيراته (الاتجاهي والمستمر والمعياري). واعتمد الباحث على مصادر أولية ومصادر ثانوية في هذه الدراسة، وذلك من خلال الكتب والمجلات والنشرات والتقارير المختصة في هذا المجال، وتم تصميم استبانة تهدف إلى التعرف على ظاهرتي العدالة التنظيمية والالتزام الوظيفي. وشملت هذه الاستبانة (425) موظفا تم توزيعها عليهم، حيث تم استرجاع (300) استبانة منها وبنسبة (70.5 %) وقد استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات كالوسط الحسابي والانحرافات المعيارية ومعامل الانحدار المتعدد بيرسون وتحليل الانحدار الخطي. وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية: تبين أن شركات الأدوية الأردنية تحقق درجة عالية من العدالة التنظيمية عند العاملين وأن الموظفين

يتمتعون بدرجة عالية من الالتزام الوظيفي، وأن هنالك علاقة إيجابية بين أبعاد العدالة التنظيمية (الإجراءات، التعاملات، التوزيع) من جهة وبين أبعاد الالتزام الوظيفي (المعياري، والاستمراري، والاتجاهي).

وأجرى عليان (2016) دراسة بهدف التعرف على العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي- دراسة ميدانية على هيئة التمريض في المستشفيات الحكومية في محافظات غزة، فلسطين. وقد تمثل مجتمع الدراسة من جميع العاملين في هيئة التمريض من)مديرين، مشرفين، رؤساء أقسام وأطباء وممرضين)، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والاستبيان كأداة لجمع البيانات .وجاءت نتائجها كالآتي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات المبحوثين تجاه العدالة التنظيمية تعزى للمتغيرات الشخصية)اسم المستشفى، الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، التصنيف الوظيفي، التصنيف التخصصي(.، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات المبحوثين تجاه الالتزام التنظيمي تعزى للمتغيرات الشخصية)اسم المستشفى، الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، التصنيف الوظيفي، التصنيف التخصصي)، وتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد العدالة التنظيمية (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التعاملية(والالتزام التنظيمي لدى هيئة التمريض في المستشفيات الحكومية في محافظات غزة.

ودراسة الفهداوي، القطاونة (2004) هدفت إلى التعرف على أهمية كل من أبعاد العدالة التنظيمية وأبعاد الالتزام التنظيمي في الأجهزة الإدارية لمراكز المحافظات في الأردن، وكذلك التعرف على أثر العدالة التنظيمية في الالتزام التنظيمي. وقد خلُصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المبحوثين حول أبعاد الالتزام التنظيمي تعزى لبعض المتغيرات الديموغرافية كالخبرة والمؤهل العلمي والراتب، وأن هناك علاقة ارتباطية قوية بين العدالة التنظيمية والالتزام التنظيمي، وهناك أثر ذو دلالة إحصائية لأبعاد العدالة التنظيمية

في الالتزام التنظيمي.

وهناك من الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي والالتزام الوظيفي: فقد أجرى دراسة عاصي (2008) التي هدفت إلى تحديد درجة الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي للعاملين في هيئة التعليم التقني في بعض الجامعات في العراق والعلاقة بينهما، ومعرفة مدى تأثير بعض المتغيرات الشخصية والوظيفية في هذا المجال، وقد خلُصت الدراسة إلى أن درجة الالتزام التنظيمي لدى العاملين كانت مرتفعة، وهذا يرجع إلى طبيعة العمل وظروف بيئة العمل في الهيئة التي كان لها دور مهم في ذلك كعوامل الإشراف ومحتوى العمل والأجور والترقيات ونظم الاتصالات، كما بيّنت الدراسة أنه مع ارتفاع درجة الرضا الوظيفي عن العمل لدى العاملين في هيئة التعليم التقني إلا أن تأثير العوامل التنظيمية السابقة في الرضا عن العمل كان ضعيفاً جداً، وأن هناك أثراً للالتزام التنظيمي في الرضا الوظيفي لدى العاملين في هيئة التعليم التقني.

كذلك دراسة سلامة (2003) التي هدفت إلى معرفة مستوى الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي والعلاقة بينهما، وتحديد دور كلٍ من متغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، الرتبة العلمية، الخبرة الإدارية، المركز الوظيفي، الجامعة) على مستوى الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي. وقد بينت الدراسة وجود التزام ورضا وظيفي كبير لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، كذلك بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ودالة إحصائياً بين الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي، وأن متغير الجنس لا يؤثر في درجة الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، في حين كان للمتغيرات الأخرى أثر في درجة الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي.

ونظرًا لأهمية الموضوع، وارتباطه بدرجة كفاءة وفاعلية المنظمات، فإن الدراسة الحالية، ستحاول التركيز على دراسة العلاقة بين الرضا الوظيفي والالتزام الوظيفي، بالمديريات العامة للتربية والتعليم في محافظتي شمال الباطنة

وظفار بسلطنة عمان.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يُعدّ الالتزام الوظيفي أحد المؤشرات التي تعكس درجة رضا العاملين، ويظهر ذلك من خلال سلوكياتهم وتصرفاتهم أثناء العمل، كما يتضح من خلال حرصهم على القيام بواجباتهم، ومشاركتهم في تحقيق أهداف المنظمة بالتعاون الجاد مع زملاء المهنة، فكلما زادت درجة الرضا الوظيفي، زادت رغبة العامل في الاستمرار والبقاء في المنظمة التي يعمل بها.

ولقد أكدت العديد من الدراسات المحلية بوجود بعض التصرفات التي تدل على قلة شعور العاملين بالرضا الوظيفي، كدراسة البوسعيدي (2018) التي تؤكد قلة التزام المعلمين في أداء بعض الأعمال المناطة بهم، كقلة المشاركة في الفعاليات المدرسية، والعزوف عن الإشراف على الأنشطة التربوية، والبطء في تسليم الأعمال المطلوبة منهم، وكثرة الإجازات المرضية والإجازات الطارئة، والاستئذان المتكرر أثناء اليوم الدراسي.

وتوصلت نتائج دراسة عيسان وآخرين (2011) إلى كثرة غياب المعلمين عن عملهم في المدارس بسلطنة عُمان، وذلك بسبب عدم وجود الدافعية للعمل بمهنة التدريس، والرغبة في الانتقال إلى وظيفة إدارية، وذلك كنتيجة شعورهم بعدم الرضا عن نمط الإدارة والإشراف المتبع في البيئة المدرسية، أو بكثرة الأعمال المطلوبة منهم بما لا يتناسب والأجور التي يتقاضونها، أو بما لا تتوافق مع الحوافز التي يحصلون عليها.

وبناءً على ما سبق، ونظرًا لتشابه الظروف في بيئات العمل الخدمية بشكل عام، والبيئات التعليمية بشكل خاص، وعلى اختلاف مستوياتها التنظيمية، فإن هذه الدراسة تسعى إلى معرفة فيما إذا توجد علاقة ارتباطية بين درجة الرضا الوظيفي ومستوى الالتزام الوظيفي لدى العاملين في المديريات العامة للتربية

والتعليم بمحافظتي شمال الباطنة وظفار بسلطنة عُمان.

وعليه، تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة على الأسئلة الآتية:

ما درجة الرضا الوظيفي لدى العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم في محافظتي شمال الباطنة وظفار بسلطنة عمان؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة الرضا الوظيفي لدى العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم في محافظتي شمال الباطنة وظفار بسلطنة عمان تعزى لمتغير المحافظة؟

ما مستوى الالتزام الوظيفي لدى العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم في محافظتي شمال الباطنة وظفار بسلطنة عمان؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى الالتزام الوظيفي لدى العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم في محافظتي شمال الباطنة وظفار بسلطنة عمان تعزى لمتغير المحافظة؟

هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة الرضا الوظيفي ومستوى الالتزام الوظيفي لدى العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم في محافظتي شمال الباطنة وظفار بسلطنة عمان؟

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

الكشف عن درجة الرضا الوظيفي لدى العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم في محافظتي شمال الباطنة وظفار بسلطنة عمان.

معرفة فيما إذا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة الرضا الوظيفي لدى العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم في محافظتي شمال الباطنة وظفار بسلطنة

عمان تعزى لمتغير المحافظة.

الكسف عن مستوى الالتزام الوظيفي لدى العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم في محافظتي شمال الباطنة وظفار بسلطنة عمان.

معرفة فيما إذا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى الالتزام الوظيفي لدى العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم في محافظتي شمال الباطنة وظفار بسلطنة عمان تعزى لمتغير المحافظة

معرفة فيما إذا توجد علاقة ارتباطية بين درجة الرضا الوظيفي ومستوى الالتزام الوظيفي لدى العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم في محافظتي شمال الباطنة وظفار بسلطنة عمان.

أهمية الدراسة: تتبلور أهمية الدراسة الحالية في عنصرين أساسيين، هما:

الأهمية النظرية: قد تساهم في إثراء الأدب النظري، بما يمكن الرجوع إليه في تطوير برامج تدريب الموظفين، والإدارات الوسطى، والقيادات العليا علة حدّ سواء.

الأهمية التطبيقية: قد تساهم نتائج الدراسة متخذي القرارات بوزارة التربية والتعليم، في إدراك أهمية الرضا الوظيفي في تحقيق الالتزام الوظيفي، وبالتالي اتخاذ إجراءات تطويرية لواقع تلك المتغيرات لدى العاملين. وقد تفتح الباب أمام الباحثين والدارسين؛ لإجراء دراسات مستقبلية في ضوء المقترحات البحثية للدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: الموظفون بالمديريات العامة للتربية والتعليم في المحافظات الآتية: (شمال الباطنة، ظفار) خلال العام الدراسي 2023/2022م.

الحدود المكانية: المديريات العامة للتربية والتعليم في المحافظات الآتية:

(شمال الباطنة، ظفار) بسلطنة عمان.

الحدود الزمنية: العام الدراسي 2022/ 2023م.

الحدود الموضوعية: تتحدد في الآتي: المتغير المستقل: الرضا الوظيفي، وأبعاده: (الرضا عن العلاقة مع الزملاء، الرضا عن إجراءات العمل، نمط الإشراف، الرضا عن الأجور والحوافز)، والمتغير التابع: (الالتزام الوظيفي)، وأبعاده: (الالتزام العاطفي، الالتزام الاستمراري، والالتزام المعياري)، والمتغير الوسيط: (الرضا الوظيفي)، بأبعاده: (إجراءات العمل، نمط الإشراف، العلاقة مع الزملاء، الأجور والحوافز).

مصطلحات الدراسة:

الرضا الوظيفي: يعرّفه حسان والعجمي (2007، 372) بأنه: «مجموعة المشاعر والأحاسيس التي تتولد لدى الفرد تجاه العمل، والتي يمكن اعتبارها انعكاس لدرجة إشباع حاجاته المستمدة من هذا العمل ومن الجماعات التي تشاركه هذا العمل، وتتولد هذه المشاعر والأحاسيس من خلال سلوك رئيسه وكذلك من بيئة العمل الداخلية والخارجية، كما أن لشخصيته الذاتية دوراً في تعزيز مستوى الرضا الوظيفي لدى الفرد».

وتعرف الدراسة الحالية الرضا الوظيفي إجرائيا بأنها: درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على أبعاد الرضا الوظيفي، والمتمثلة في: (الرضا عن العلاقة مع الزملاء، الرضا عن إجراءات العمل، نمط الإشراف، الرضا عن الأجور والحوافز)، وفقا لمتغير المحافظة.

الالتزام التنظيمي: ويعرفه «جرينبرج وبارون (2004، ص215)» أنه يتعلق بدرجة اندماج الفرد بالمنظمة واهتمامه بالاستمرار فيها، ومفهوم الالتزام التنظيمي مختلف تماما عن مفهوم الرضا عن العمل؛ لأن الفرد قد يكون راضيا عن عمله، ولكنه يكره المنظمة التي يعمل فيها، ويود ممارسة نفس العمل في

منظمة أخرى، وبالعكس فقد يحب الفرد العمل في منظمة معينة، ولكنه يكره العمل الذي يمارسه».

وتعرف الدراسة الحالية الالتزام التنظيمي إجرائيا بأنها: مستوى استجابة افراد عينة الدراسة على أبعاد الالتزام التنظيمي، والمتمثلة في: (الالتزام العاطفي، الالتزام الاستمراري، الالتزام المعياري)، وفقا لمتغير المحافظة.

منهجية الدراسة: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث يُستخدم هذا النوع في قياس العلاقة بين المتغيرات ومدى الترابط فيما بينها، كما يصف الظاهرة محل الدراسة كما هي في الواقع، والتعبير عنها بشكل كمي؛ لتوضيح مقدار الظاهرة وحجمها ودرجة ارتباطها مع الظواهر المختلفة ووصفها بواسطة البيانات وقياس وضعها الحالي، وذلك لتحديد مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو كلية فيها أو اتخاذ قرارات تطويرية بشأنها (شاكر، 2006).

مجتمع الدرسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في المديريات التعليمية: (شمال الباطنة، ظفار) التابعة لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، والبالغ عددهم (1632) موظفا وموظفة بالمسميات الوظيفية الآتية: (مدير دائرة، مساعد مدير دائرة، رئيس قسم، موظف)، وفق الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية 2022/2021م. (وزارة التربية والتعليم،2022).

عينة الدراسة: تم أخذ المجتمع كاملا كعينة للدراسة، ووزعت الاستبانة إلكترونيا (عبر جوجل درايف) عن طريق نظام المراسلات، ووسائل التواصل الاجتماعي؛ لتسريع وصول الأداة لأكبر شريحة ممكنة، وسهولة الاستجابة لها، وقد بلغ عدد الاستبانات المسترجعة (144) استبانة، بنسبة (8.8%) من مجتمع الدراسة، جميعها صالحة للتحليل الإحصائي. والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة بالنسبة للمجتمع الكلي للدراسة وفقا لمتغيراتها.

جدول(1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
المحافظة	شمال الباطنة	63	43.75%
	ظفار	81	56.25%
	المجموع	144	100.0

أداة الدراسة ومتغيراتها: للإجابة عن أسئلة الدراسة، طوّرت الباحثتان أداة للدراسة، وهي الاستبانة مكونة من مقياسين هما: المقياس الأول: يقيس الرضا **الوظيفي، بأبعاده:** (نمط الإشراف، الرضا عن إجراءات العمل، الرضا عن العلاقة مع الزملاء، الأجور والحوافز)، والمقياس الثاني: يقيس الالتزام الوظيفي بأبعاده: (الالتزام العاطفي، الالتزام الاستمراري، الاستمرار المعياري)، وذلك استعانة بالإطار النظري والدراسات السابقة كدراسة الراسبية والبدرساوي (2021)، ودراسة عاصي (2008)، ودراسة سلامة (2003)، ودراسة شاهر(2005)، ودراسة (Yahaya et. al, 2021)، والتي أجري في بيئات وظيفية مختلفة. كما تم اعتماد طريقة ليكرت الخماسية (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا)، ويعادلها أوزان مرجحة على التوالي: (5، 4، 3، 2، 1).

صدق الأداة: الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم استخدام الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين، حيث تم توزيع أداة الدراسة على مجموعة من المختصين في مجال الإدارة التربوية والتعليمية، وبلغ عددهم (6) محكمين، وقد أجمع المحكمون على صدقها، وصلاحيتها لقياس المتغيرات والأبعاد التي وضعت من أجلها، وقد تم إجراء التعديلات بالحذف، والإضافة والتعديل في ضوء ملاحظات المحكمين، وفق الآتي:

المقياس الأول: البُعد الأول: تعديل الفقرة (6): «عادات وتقاليد العاملين تتماشى مع ثقافة الوزارة « لتصبح « تتماشى عادات وتقاليد العاملين مع ثقافة الوزارة»، والفقرة (7): تم تعديل الفقرة (7) من «يتم معاملة جميع العاملين بعدالة» لتصبح الفقرة «يتم معاملة العاملين بعدالة»، وذلك بحذف كلمة «جميع».

البُعد الثاني: الفقرة (11): «توجد رؤية واضحة حول ما ينبغي أن تكون عليه الوزارة» لتصبح «توجد رؤية واضحة لتطلعات الوزارة المستقبلية».

البُعد الثالث: الفقرة (13): «يوجد نظام فعال للإفادة الراجعة بحيث يتاح للعاملين فرص التعرف على مستوى أدائهم بغرض التحسن» لتصبح «يوجد نظام فعال لتزويد الموظفين بإفادة راجعة لتحسين مستوى أدائهم»، كذلك الفقرة (16): يلتزم العاملون بإنجاز المهام المطلوبة في الوقت المحدد»، تم نقلها إلى المقياس الثاني البُعد الثالث؛ لارتباطها به، والفقرة (26): «تتبنى الإدارة قيمًا وممارسات تعزز فلسفة العمل الجماعي» تم حذفها لتكرارها مع الفقرة (1) في البُعد الأول.

المقياس الثاني: البُعد الأول الفقرة (7): « تستخدم الإدارة النمط الديمقراطي في إدارة الموارد البشرية» لتصبح « تستخدم الإدارة النمط الديمقراطي في الإشراف على الموارد البشرية».

البُعد الثالث: توحيد جميع الفقرات لتبدأ بفعل.

صدق البناء: الرضا الوظيفي لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالبُعد التي تنتمي إليه، وبين الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (35) موظفًا وموظفة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.37-0.90)، ومع البُعد (0.38-0.92) والجدول (2) يبين ذلك.

جدول2

معاملات الارتباط بين فقرات أبعاد مقياس الرضا الوظيفي والدرجة الكلية والبُعد التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الأداة
1	.74**	.62**	11	**.63	**.67	21	**.90	**.86
2	.77**	.64**	12	**.83	**.71	22	**.84	**.84
3	.84**	.83**	13	**.85	**.82	23	**.75	**.64
4	.89**	.81**	14	**.88	**.80	24	*.38	**.50
5	.52**	.54**	15	**.85	**.77	25	**.74	**.54
6	.79**	.72**	16	**.85	**.81	26	**.64	**.55
7	.88**	.86**	17	**.75	**.78	27	**.67	**.49
8	.84**	.87**	18	**.91	**.80	28	**.67	**.55
9	.84**	.90**	19	**.81	**.73	29	**.67	*.37
10	.67**	.67**	20	**.92	**.80			

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

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. كما تم استخراج معامل ارتباط البُعد بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها والجدول (3) يبين ذلك.

جدول 3

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الرضا الوظيفي ببعضها وبالدرجة الكلية

	نمط الإشراف	الرضا عن إجراءات العمل	الرضا عن العلاقة مع الزملاء	الأجور والحوافز	الرضا الوظيفي
نمط الإشراف	1				
الرضا عن إجراءات العمل	.857**	1			
الرضا عن العلاقة مع الزملاء	.784**	.913**	1		
الأجور والحوافز	.425*	.337*	.343*	1	
الرضا الوظيفي	.948**	.934**	.918**	.803**	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

صدق البناء: الالتزام الوظيفي. لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالبُعد التي تنتمي إليه، وبين الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية

من خارج عينة الدراسة تكونت من (35) موظفًا وموظفة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.47-0.83)، ومع البُعد (0.43-0.92) والجدول (4) يبين ذلك.

جدول4

معاملات الارتباط بين فقرات أبعاد مقياس الالتزام الوظيفي والدرجة الكلية والبُعد التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الأداة
1	.92**	.79**	8	.80**	.55**	15	.54**	.59**
2	.86**	.78**	9	.75**	.70**	16	.75**	.51**
3	.76**	.70**	10	.82**	.58**	17	.59**	.57**
4	.90**	.79**	11	.59**	-.52**	18	.81**	.71**
5	.88**	.83**	12	.86**	.59**	19	.78**	.47**
6	.89**	.74**	13	.60**	.57**			
7	.43**	.55**	14	.70**	.68**			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. كما تم استخراج معامل ارتباط البُعد بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها والجدول (5) يبين ذلك.

جدول 5

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الالتزام الوظيفي ببعضها وبالدرجة الكلية

الأبعاد	الالتزام العاطفي	الالتزام الاستمراري	الالتزام المعياري	الالتزام الوظيفي
الالتزام العاطفي	1			
الالتزام الاستمراري	.381*	1		
الالتزام المعياري	.610**	.541*	1	
الالتزام الوظيفي	.890**	.629**	.763**	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (5) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات أداة الدراسة: للتأكد من ثبات الأداة، تم حساب الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) حيث كانت النتائج كما هو مبين في الجدول (6).

جدول 6

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا

المجالات	الاتساق الداخلي
نمط الإشراف	0.92
الرضا عن إجراءات العمل	0.91
الرضا عن العلاقة مع الزملاء	0.92
الأجور والحوافز	0.76

المجالات	الاتساق الداخلي
الرضا الوظيفي	0.94
المجالات	الاتساق الداخلي
الالتزام العاطفي	0.82
الالتزام الاستمراري	0.77
الالتزام المعياري	0.79
الالتزام الوظيفي	0.86

يبين الجدول (6) أن قيم معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لجميع أبعاد فقرات أداة الدراسة (الاستبانة) قد تراوحت ما بين (0.71-0.96)، حيث يعتبر الثبات ضعيفاً، في حال كانت قيم المعامل أقل من (0.60) وقد افترض (Sekaran & Bougie، 2010,184) أن الحد الأدنى لمعامل الثبات هو (0.70)، كما يعتبر الثبات جيدا كلما كانت قيم المعامل (0.80) فأكثر، بالتالي فإن القيم الواردة في الجدول (6) تعد مؤشرا على ثبات أداة الدراسة، والاتساق بين فقراتها وموثوقيتها وإمكانية الاعتماد عليها لإجراء التحليل الإحصائي.

إجراءات الدراسة الميدانية: تمثلت إجراءات الدراسة الميدانية في: التحقق من صلاحية أداة الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها، وإخراجها في صورتها النهائية، ثم مخاطبة وزارة التربية والتعليم؛ للحصول على تسهيل مهمة باحث؛ للتطبيق الميداني.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: بعد عملية جمع البيانات عن طريق الاستبانة الإلكترونية، تم معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS)، واستخراج النتائج، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

التكرارات والنسب المئوية للتعرف على توزيعات عينة الدراسة.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن أسئلة الدراسة الأول

والثالث.

معامل كرونباخ ألفا لقياس درجة ثبات أداة الدراسة.

معامل بيرسون لقياس درجة الاتساق في أداة الدراسة، وللإجابة على سؤال الدراسة الخامس.

- اختبار ت Test-T للإجابة على السؤالين الثاني والرابع.

نتائج الدراسة ومناقشتها.

معيار الحكم على النتائج: تم تحديد طول الخلايا وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وتم حساب المدى (5-1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (4÷5=0.8)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول 7

معيار الحكم على نتائج الدراسة

المدى	المستوى/ الدرجة
٤,٢٠ – ٥	مرتفع/ كبيرة جدا
٣,٤٠ – اقل من ٤,٢٠	مرتفع/ كبيرة
٢,٦٠ – اقل من ٣,٤٠	متوسط/ متوسطة
١,٨٠ – اقل من ٢,٦٠	منخفض/ قليلة
١ – اقل من ١,٨٠	منخفض/ قليلة جدا

السؤال الأول: ما درجة الرضا الوظيفي لدى العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم بمحافظتي شمال الباطنة وظفار بسلطنة عمان؟ للإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن درجة الرضا الوظيفي على النحو الآتي:

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بدرجة الرضا الوظيفي
مرتبة تنازليا

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
3	الرضا عن العلاقة مع الزملاء	4.02	.718	1	مرتفع
2	الرضا عن إجراءات العمل	3.96	.680	2	مرتفع
1	نمط الإشراف	3.71	.784	3	مرتفع
4	الأجور والحوافز	3.31	.426	4	متوسط
	إجمالي الرضا الوظيفي	3.76	.597		مرتفع

يتضح من الجدول (8) أن درجة الرضا الوظيفي مرتفعا، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (3.76) وبانحراف معياري قدره (.597)، حيث جاء الرضا عن العلاقة مع الزملاء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.02) وبانحراف معياري قدره (.718) وبمستوى مرتفع، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المناخ التنظيمي يقوم على العدالة والمساواة، وتستخدم الإدارة النمط الديمقراطي في الإشراف على الموارد البشرية، كما تستخدم أنظمة جيد للتواصل مع العاملين، ولربما تعزى تلك النتيجة المرتفعة إلى حرص المسؤولين على أن تكون القوانين والأنظمة والتشريعات واضحة للجميع، بالإضافة إلى وجود علاقات إنسانية وتواصل اجتماعي جيد بين العاملين. في حين جاءت الأجور والحوافز بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.31) وبانحراف معياري (.426) وبمستوى متوسط، وقد يُعزى ذلك إلى مستوى أقل من الرضا تجاه بعض الأنظمة المرتبطة بالجوانب المالية، فهي غير مجزية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، كالبدلات التي يتقاضاها الموظفون لخدمات السكن، الكهرباء، المياه، والهاتف، كما تفسر تلك

النتيجة المتوسطة إلى غياب الوضوح والشفافية في نظام الترقي لمستويات وظيفية أعلى، أو فيما يتعلق بالحوافز، فهي لا تتم وفق معايير إدارية واضح من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سلامة (2003) التي جاءت نتائجها بمستوى كبير في درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، ودراسة العجمي (2020) التي أشارت نتائجها إلى وجود مستوى مرتفع من الرضا الوظيفي لدى العاملين بالمصارف التجارية الكويتية. في حين تختلف مع دراسة أبو سمورة (2011) التي أشارت إلى تدني الرضا الوظيفي للعاملين بمؤسسات التعليم العالي.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة الرضا الوظيفي لدى العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم بمحافظتي شمال الباطنة وظفار بسلطنة عمان تعزى لمتغير المحافظة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الرضا الوظيفي وفقا لمتغير المحافظة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار «ت» لأثر المحافظة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول 9

اختبار «ت» للكشف عن الفروقات في استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة الرضا الوظيفي لدى العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم في محافظتي شمال الباطنة وظفار بسلطنة عمان

المحافظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ظفار	63	3.86	.492	.804	142	.423

شمال الباطنة	81	3.79	.599			

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر المحافظة، مما يشير إلى عدم وجود تأثير لمتغير المحافظة على درجة الرضا الوظيفي لدى العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم بمحافظتي شمال الباطنة وظفار بسلطنة عمان، ويعزو الباحثان ذلك للتماثل في كافة الجوانب المادية واللوجستية، وكذلك الجوانب المالية والتحفيزية، ونظام الأجور والترقيات في كلا المحافظتين، وقد يكون ذلك كون العاملين في تلك المحافظات يتبعون إداريا وماليا جهة واحدة وهي وزارة التربية والتعليم، وهي أنظمة موحدة وتتبع نظام الخدمة المدنية في سلطنة عمان، التي تختص باعتماد أنظمة الترقيات والأجور والحوافز لكافة الوظائف التابعة لتلك الوحدات، مما لم يظهر أثر لمتغير المحافظة، ولم تحصل الدراسة على دراسات أخرى سابقة تناولت أثر متغير المحافظة على درجة الرضا الوظيفي.

السؤال الثالث: ما مستوى الالتزام الوظيفي لدى العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم بمحافظتي شمال الباطنة وظفار بسلطنة عمان؟ للإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن مستوى الالتزام الوظيفي وكانت على النحو الآتي:

جدول 10

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمستوى الالتزام الوظيفي مرتبة تنازليا

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	الالتزام العاطفي	3.86	.012	1	مرتفع
2	الالتزام الاستمراري	3.73	.640	2	مرتفع

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
3	الالتزام المعياري	3.73	.675	3	مرتفع
	الالتزام الوظيفي	3.77	.607		مرتفع

يتضح من الجدول (10) أن مستوى الالتزام الوظيفي مرتفعا، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (3.77) وبانحراف معياري قدره (.607)، حيث جاء الالتزام العاطفي بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.86) وبانحراف معياري قدره (1.012) وبمستوى متوسط. في حين جاء كل من الالتزام الاستمراري، والالتزام المعياري بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.73) وبانحراف معياري (.640، و.675) وبمستوى متوسط، وقد تعزى تلك النتيجة إلى شعور العاملين بأنهم جزء من العائلة التربوية بالمديرية التي يعملون بها، وشعورهم بالانتماء لوزارة التربية والتعليم، فهم يبذلون جهودا لتحقيق أهدافها، وبالمقابل فهم على استعداد لترك العمل في حال حصولهم على فرص وظيفية أفضل، وأن بقاءهم في وظائفهم لحاجتهم للأجر الذي يتقاضونها، وهذا ما يؤكده حصول الفقرة(11) «إذا عرض علي العمل في مكان آخر بأجر أعلى أُقرر فوراً ترك العمل في التربية» على مستوى مرتفع، وحصول الفقرة (9) «الفوائد التي أحصل عليها أحد الأسباب الرئيسة لاستمراري في العمل» على مستوى متوسط، وعلى الرغم من ذلك فهي لم تؤثر في النتيجة النهائية للمحور. وتتفق نتائج الدراسة الحالية معنتائج دراسة عاصي (2008) ودراسة سلامة (2003) التي بيّنت نتائجهما أن درجة الالتزام التنظيمي لدى العاملين كانت مرتفعة، ودراسة العجمي (2020) التي أشارت نتائجها إلى وجود مستوى مرتفع من الالتزام الوظيفي لدى العاملين بالمصارف التجارية الكويتية، وكذلك دراسة الخشروم (2011) بأن مستوى الالتزام التنظيمي للعاملين في المعاهد التقانية التابعة لجامعة حلب جاء بدرجة مرتفعة. في حين

تختلف مع نتائج دراسة الشنطي (2017) التي جاءت نتائجها بدرجة متوسطة من الالتزام التنظيمي.

السؤال الرابع، والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى الالتزام الوظيفي لدى العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم في محافظتي شمال الباطنة وظفار بسلطنة عمان تعزى لمتغير المحافظة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الالتزام الوظيفي وفقا لمتغير المحافظة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار «ت» لأثر المحافظة، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول 11

اختبار «ت» للكشف عن الفروقات في استجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى الالتزام الوظيفي لدى العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم في محافظتي شمال الباطنة وظفار بسلطنة عمان

المحافظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ظفار	63	3.88	.514	.912	142	.363
شمال الباطنة	81	3.79	.694			

يتبين من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر المحافظة، مما يشير إلى عدم وجود تأثير لمتغير المحافظة على درجة الالتزام الوظيفي لدى العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم بمحافظتي شمال الباطنة وظفار بسلطنة عمان، ويعزو الباحثان ذلك لتطابق كافة الجوانب التنظيمية

والإدارية في كلا المحافظتين، وقد يكون ذلك كونهما مديريتين تعليميتين تقعان في المستوى الإداري اللامركزي، والتابعتين لوزارة التربية والتعليم التي تختص بالتأطير والتخطيط والتنظيم واتخاذ القرارات في كافة مجالات العمل التربوي، واعتماد اللوائح والقوانين والتشريعات، وتعميمها على كافة المحافظات التعليمية بالسلطنة، للتطبيق والعمل بها، مما لم يظهر أثر لمتغير المحافظة، ولم تحصل الدراسة على دراسات أخرى سابقة تناولت أثر متغير المحافظة على مستوى الالتزام الوظيفي.

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة الرضا الوظيفي ومستوى الالتزام الوظيفي لدى العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم بمحافظتي شمال الباطنة وظفار بسلطنة عمان؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الرضا الوظيفي وبين الالتزام الوظيفي، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول12

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الرضا الوظيفي وبين الالتزام الوظيفي

		الالتزام العاطفي	الالتزام الاستمراري	الالتزام المعياري	الالتزام الوظيفي
نمط الإشراف	معامل الارتباط	.408**	.051	.540**	.454**
الرضا عن إجراءات العمل	معامل الارتباط	.354**	.065	.480**	.405**
الرضا عن العلاقة مع الزملاء	معامل الارتباط	.355**	.029	.534**	.416**
الأجور والحوافز	معامل الارتباط	.349**	.018	.340**	.329**

الرضا الوظيفي	معامل الارتباط	.417**	.051	.554**	.464**

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (12) وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين الرضا الوظيفي وبين الالتزام الوظيفي بجميع أبعاده باستثناء العلاقة بين نمط الإشراف وكل من الرضا عن إجراءات العمل، والرضا عن العلاقة مع الزملاء، والأجور والحوافز، والرضا الوظيفي ككل. كما تم الإجابة عن السؤال الخامس، باستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد لأثر الرضا الوظيفي بأبعاده (نمط الإشراف، والرضا عن إجراءات العمل، والرضا عن العلاقة مع الزملاء، والأجور والحوافز) على الالتزام الوظيفي، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول13

تحليل الانحدار الخطي المتعدد لأثر الرضا الوظيفي بأبعادها (نمط الإشراف، والرضا عن إجراءات العمل، والرضا عن العلاقة مع الزملاء، والأجور والحوافز) على الالتزام الوظيفي

المتغير التابع	ملخص النموذج Model summary		تحليل التباين ANOVA			جدول المعاملات Coefficient				
	R معامل الارتباط	R2 معامل التحديد	F المحسوبة	درجات الحرية DF	Sig. F الدلالة الإحصائية	البيان	B	الخطأ المعياري	t المحسوبة	Sig. t الدلالة الاحصائية
الالتزام الوظيفي	.480	.231	12.213	4	.000	نمط الإشراف	.239	.122	1.963	.051

.859	-.178	.178	-.032	الرضا عن إجراءات العمل						
.470	.723	.147	.106	الرضا عن العلاقة مع الزملاء						
.042	2.050	.111	.227	الأجور والحوافز						

وتشير النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للرضا الوظيفي بأبعادها (نمط الإشراف، والرضا عن إجراءات العمل، والرضا عن العلاقة مع الزملاء، والأجور والحوافز على الالتزام الوظيفي، حيث بلغ معامل الارتباط ((R=0.480 مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المتغيرات المستقلة مجتمعة (نمط الإشراف، والرضا عن إجراءات العمل، والرضا عن العلاقة مع الزملاء، والأجور والحوافز) والمتغير التابع (الالتزام الوظيفي)، وقد ظهر أن قيمة معامل التحديد (R2=0.231) مما يشير إلى أن الرضا الوظيفي بأبعادها (نمط الإشراف، والرضا عن إجراءات العمل، والرضا عن العلاقة مع الزملاء، والأجور والحوافز) فسرت ما نسبته 23.1% من التباين الحاصل في (الالتزام الوظيفي) في حين أن المتبقي يعود إلى متغيرات أخرى لم تدخل في الأنموذج، كما بلغت قيمة (F=12.213) عند مستوى ثقة تساوي (sig=0.000) وهذا يؤكد معنوية الانحدار عند مستوى دلالة 0.05)> (α.

ويظهر من جدول المعاملات أن قيم (B) عند بعد نمط الإشراف قد بلغت (.239) وأن قيمة (t) كانت (1.963) وبدلالة إحصائية بلغت (.051) مما يشير إلى أن أثر هذا البعد غير معنوي، ويظهر من جدول المعاملات أن قيم (B) عند بعد الرضا عن إجراءات العمل قد بلغت (-.032) وأن قيمة (t) كانت (-.178) وبدلالة إحصائية بلغت (.859) مما يشير إلى أن هذا الأثر غير معنوي، كما يظهر

من جدول المعاملات أن قيم (B) عند بعد الرضا عن العلاقة مع الزملاء قد بلغت (.106) وأن قيمة (t) كانت (.723) وبدلالة إحصائية بلغت (.470) مما يشير إلى أن هذا الأثر غير معنوي. ويظهر من جدول المعاملات أن قيم (B) عند بعد الأجور والحوافز قد بلغت (.227) وأن قيمة (t) كانت (2.050) وبدلالة إحصائية بلغت (.042) مما يشير إلى أن هذا الأثر معنوي.

ويبرر الباحثان ذلك أن ارتفاع مستوى شعور العاملين بالرضا الوظيفي، يفضي إلى مستوى مرتفع من الالتزام الوظيفي، من حيث الحرص على تقديم أفضل أداء متوقع منهم، والالتزام بساعات العمل، بالإضافة إلى أن شعور الموظف بالفخر؛ كونه ينتمي إلى الأسرة التربوية، ومحاولاته الجادة في معالجة المشكلات المرتبطة بالعمل، تُعدّ مؤشرًا على مستوى الرضا لديه. كما يمكن أن يكون ذلك راجعًا إلى التأثير النفسي للأفراد، فكلما شعر بالرضا تجاه مجال معين، زاد مستوى ارتباطه به، وبالتالي الحرص على الالتزام ببذل أقصى ما لديه من جهود في الحفاظ عليه، والإبقاء عليه، بل ويتعدى ذلك إلى الالتزام بكل ما من شأنه الارتقاء به، وهذا ما أكده كل من أبو الحاج (2019) وشنوفي (2005).

وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عاصي (2008) التي أشارت إلى وجود أثر للالتزام التنظيمي في الرضا الوظيفي لدى العاملين في هيئة التعليم التقني، ودراسة سلامة (2003) التي بينت وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ودالة إحصائياً بين الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي، ودراسة الرشيدي (2013) التي جاءت نتائجها تشير إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للرضا الوظيفي للعاملين في الالتزام التنظيمي للعاملين في الجمعيات التعاونية في دولة الكويت.

التوصيات:

توصيات تتعلق بالرضا الوظيفي:

مراجعة نظام الأجور والترقيات والحوفز التي تمنح للعاملين بوزراة التربية

والتعليم، بحيث تستند إلى معايير محددة ومعلنة للجميع.

تحقيق مبدأ العدالة في صرف المكافآت الدورية للعاملين بالمديريات التعليمية، بما يشعر العاملين بالرضا تجاه جهة عملهم.

تقنين نظام الدوام المرن، بحيث يكون أكثر تنظيما وتحديدا على مستوى المديريات التعليمية، بما ينعكس إيجابيا على تنظيم العمل بين الموظفين.

توصيات تتعلق بالالتزام الوظيفي:

ابتكار خدمات وتسهيلات حياتية ووظيفية، تحقق عوائد مالية وفوائد اجتماعية للعاملين، مما يساهم على تشجيعهم في الاستمرار والبقاء في أعمالهم زمنًا أطول.

مراجعة مناخ وبيئة العمل التنظيمية بالمديريات التعليمية بمحافظتي شمال الباطنة وظفار، بما يحفز العاملين على الاستمرار في العمل بوظائفهم في هذه المديريات.

بحوث مقترحة:

دراسة تقويمية لنظام الدوام المرن بسلطنة عُمان.

دراسة تحليلية لنظام الحوافز والترقيات بسلطنة عُمان.

العلاقة بين الثقافة التنظيمية والرضا الوظيفي بالمديريات التعليمية في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

المراجع:

أبو الحاج، مجدي فتحي (2019). الرضا الوظيفي وعلاقته بتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لدى معلمي مديرية التربية والتعليم في لواء الجامعة ومعلماتها، دراسات - العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، (46)، 692- 718.

أبو سمعان، محمد ناصر. (2015). محددات العدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية.[رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

البارودي، منال. (2015). الرضا الوظيفي وفن التعامل لدى الرؤساء والمرؤسين. المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة. 38، و45-46.

البداينة، ذياب، العضايلة، علي محمد. (1996). قيم المديرين مؤشر لثقافة المنظمة: دراسة مقارنة بين الأردن والسعودية)، العلوم الإدارية. مجلة جامعة الملك سعود، 8(1). 3-23.

البشير، حافظ عبدالكريم. (2018). الدور الوسيط للرضا الوظيفي في العلاقة بين المناخ التنظيمي والأداء الوظيفي بالتطبيق على أعصاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية في الفترة من 2008 إلى 2017. [رسالة دكتوراة]. جامعة النيلين. كلية الدراسات العليا. السودان.

البوسعيدي، إبراهيم بن أحمد (2018). الصعوبات التي يرى مديرو المدارس ومديراتها في سلطنة عُمان أنهم يواجهونها من قبل الهيئة التدريسية، مجلة العلوم التربوية النفسية، 2 (21)، 27- 43.

الثمالي، عبدالله محمد. (٢٠٠٢). علاقة الالتزام التنظيمي ببيئة العمل الداخلية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض. ص19.

الجساسية، بدرية مبارك؛ والجرايدة، محمد سليمان (2020). الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان وفقا لنظرية المسار

والهدف وعلاقتها في الرضا الوظيفي للمعلمين، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (127)، -451 471.

جيرالد، روبرت وبارون، جرينبرج. (2004). إدارة السلوك التنظيمي. ترجمة: رفاعة محمد رفاعي، واسماعيل علي بسيوتي. دار المريخ للنشر. المملكة العربية السعودية. ص 216.

جلبي، عبدالله (1996). المجتمع والثقافة والشخصية. دار المعرفة الجامعية. الاسكندرية. ص66.

جفوري وايرسان. (2012). البحث التربوي، (ترجمة صلاح الدين محمود)، عمان: دار الفكر.

حسان، حسن محمد والعجمي، محمد حسنين. (2007). الإدارة التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان. 372.

حريم، حسين.(2004). السلوك التنظيمي، سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال. دار الحامد للنشر والتوزيع عمّان.340.

حريم، حسين. (2013). إدارة الموارد البشرية إطار متكامل. دار الحامد للنشر والتوزيع. عمّان. ص 391.

الأحمدي، أبو القاسم الأخضر. (2015). أثر العدالة التنظيمية المدركة على مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس، دراسة حالة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة الأغواط. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال. 11(3).

خالد، لربس. (2021). الثقافة التنظيمية بالالتزام الوظيفي لدى موظفي مديرية النقل لولاية أم البواقي. جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.

الدخيل، محمد بن علي أحمد (2017). العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي لممارسي العلاقات العامة في الوزارات الأردنية: دراسة ميدانية. [رسالة ماجستير

غير منشورة]. كلية الأعلام، جامعة الأردن.

الراسبية، سالمة بنت هلال بن ناصر؛ والبدرساوي، كمال جميل (2021). درجة الرضا الوظيفي لمعلمي التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية في سلطنة عُمان، مجلة التنمية البشرية والتعليم للأبحاث التخصصية، المعهد الماليزي للعلوم والتنمية- ماليزيا،7 (2)، 356 370-.

السبعي، سعيد بن فايز بن محمد. (2015). دور العدالة التنظيمية في تطوير العمل المؤسسي وإدارة الصراع التنظيمي، مجلة كلية التربية، 34(164)، 523-553، جامعة الأزهر.

سلطان، محمد سعيد. (2003). السلوك التنظيمي. الدار الجامعية. الإسكندرية. 19- 196.

الدخيل الله، دخيل بن عبدالله. (1995). مقدمة الالتزام لمنظمات أكاديمية. مجلة جامعة الملك سعود، جامعة الملك سعود. 7(1). (33-77).

سلامه، انتصار محمد طه. (2003). مستوى الانتماء المهني والرضا الوظيفي والعلاقة بينهما لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية في نابلس.

شاكر، محمود حمدي. (2006). البحث التربوي للمعلمين والمعلمات. دار الاندلس للنشر والتوزيع، 215.

العتيبي، سعود محمد والسواط، طلق عوض الله. (1997). الولاء التنظيمي لمنسوبي جامعة الملك عبدالعزيز والعوامل المؤثرة فيه. معهد الإدارة العامة. 19(70). (11-61).

عصفور، محمد شاكر. (1987). أصول التنظيم والأساليب. دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، جدة.

عقيلي، عمر وصفي والمؤمن، قيس عبد علي. (1994). المنظمة ونظرية التنظيم. دار زهران للنشر والتوزيع، عمّان.

علواني، سهام. (2019). أثر تحسين ظروف العمل في تحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جـامعة محـمد خيضـــر ـ بسكرة، الجزائر.

العيسوي، عبد الرحمن. (1997). سيكولوجية العمل والعمال. دار الراتب الجامعية، بيروت.

سويري، هيفاء محمد. (1421ه). مدى توافق قيم الموظفين مع مبادىء إدارة الجودة الشاملة، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود. الرياض.

سلطان، محمد سعيد. (2003). السلوك التنظيمي. الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة. 209.

شاهر محمد أحمد. (2005). الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية وعلاقته بالأداء. [رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

الشرعة، عطا الله «محمد تيسير» وسنجق، غالب محمود. (2014). إدارة الموارد البشرية الاتجاهات الحديثة وتحديات الألفية الثالثة. الدار المنهجية للنشر والتوزيع. ص 71.

الشمري، سالم عواد. (2009). الرضا الوظيفي لدى العاملين وآثاره على الأداء الوظيفي (دراسة تطبيقية على القطاع الصناعي في عمليات الخفجي المشتركة). جامعة الملك عبد العزيز.

الشنطي، محمود. (2017). العلاقة بين الأنماط القيادية والالتزام التنظيمي. الرضا الوظيفي كمتغير وسيط. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإدارية والاقتصادية. 7(2). -85 104.

شنوفي، نور الدين. (2005). تفعيل نظام تقييم أداء العامل في المؤسسة العمومية الاقتصادية [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الجزائر.

الشوابكة، يونس والطعاني، حسن. (2013). الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام

الوظيفي للعاملين في المكتبات الجامعية الرسمية الأردنية. مجلة دراسات العلوم التربوية. 1(40). 185-201.

الصيرفي، محمد.(2005). السلوك التنظيمي 1. الاسكندرية. مؤسسة حورس. 217.

الطالعي، محمد بن حمود. (2022). درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين في محافظتي مسقط وشمال الشرقية بسلطنة عُمان. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم والآداب. جامعة نزوى.

الطجم، عبد الله عبد الغني. (1996). قياس مدى قدرة العوامل التنظيمية والديموجرافية في التنبؤ بمستوى الالتزام التنظيمي بالأجهزة الإدارية السعودية. المجلة العربية للعلوم الإدارية. جامعة الكويت. 4 (1). 103-124.

القريوتي، محمد قاسم. (2000). نظرية المنظمة والتنظيم. دار وائل للطباعة والنشر. عمّان. ص 228.

عاصي، نايف علي، وحسين. هدى مجيد. (2008) "الانتماء التنظيمي والرضا الوظيفي للعاملين دراسة ميدانية في هيئة التعليم التقني. مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية. 10(3). 1-21.

عبدالباقي، صلاح الدين. (2005). مبادئ السلوك التنظيمي. الدار الجامعية. مصر. 215.

عبد اللطيف، عصام. (2015). الرضا الوظيفي ومهارة إدارة ضغوط العمل. نيو لنك للنشر والتدريب، القاهرة.

العجمي، حمد عامر. (2020). أثر الرضا الوظيفي على الالتزام الوظيفي بوجود الثقافة التنظيمية كمتغير وسيط (دراسة ميدانية على المصارف التجارية الكويتية). مجلة العلوم التربوية الإنسانية. العدد 3. -162 183.

العتيبي، سعود محمد والسواط، طلق عوض الله.(1418ه). الولاء التنظيمي

لمنسوبي جامعة الملك عبدالعزيز والعوامل المؤثرة فيه. الإداري معهد الإدارة العامة مسقط، السنة 19(7). 11-61.

العسكر، هلال محمد. (1995). نحو إدارة أفضل. مرام للطباعة. الرياض. ص24.

عليان، محمد سعيد. (2016). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي- دراسة ميدانية على هيئة التمريض في المستشفيات الحكومية في محافظات غزة، فلسطين. [رسالة ماجستير]. جامعة الأزهر -غزة. كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية.

العميان، محمود سليمان. (2005). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال.ط 3. دار وائل للنشر والتوزيع. عمّان. ص 38.

العنزي، بسام مناور. (2004). الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود. الرياض. (1-88).

العوفي، محمد بن غالب. (2005). الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي. دراسة ميدانية على هيئة التحقيق والرقابة في منطقة الرياض. [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة نايف للعلوم الأمنية. كلية الدراسات العليا. (13-14).

عيسان، صالحة؛ وكاظم، علي؛ والعاني، وجيهة؛ النبهاني، هلال؛ الهنائي، خالد؛ السكيتي، سالم (2011). أسباب غياب المعلمين العُمانيين عن الدوام الرسمي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية– الأردن، 7(1)، -1 21.

العيسوي، عبد الرحمن. (1997). سيكولوجية العمل والعمال. دار الراتب الجامعية، بيروت.

غرارة، فريال. (2020). الثقة التنظيمة كوسيط بين العدالة التنظيمية والالتزام الوظيفي. دراسة حالة مؤسسة النسيج والتجهيز بسكرة. [رسالة ماجستير]. جامعة محمد خيضرة بسكرة. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير. (15-16).

الفهداوي، فهمي، والقطاونة، نشأت. (2004). تأثيرات العدالة التنظيمية في الولاء التنظيمي دراسة ميدانية للدوائر المركزية في محافظات الجنوب الأردنية. المجلة العربية للإدارة. جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية. القاهرة. 24 (2).

قريشي، محمد الطاهر، والسبتي، لطيفة أحمد (2015). أثر التمكين الإداري في تحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين بجامعة محمد خيضر بسكرة . المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 11 (1)، 59 - 89 .

ماضي، نور الهدى، و بو الجاج، مليكة. (2018). أثر الثقافة اتنظيمية على الالتزام التنظيمي. دراسة حالة على المؤسسة المينائية" جن جن" جيجل. جامعة محمد الصديق بن يحيى. جيجل. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية والتيسير. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. ص 44.

المبيضين، صفوان محمد والأكلبي، عائض بن شافي. (2012). التوظيف والمحافظة على الموارد البشرية. اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. الأردن. 185.

المدهون، موسى توفيق، الجزراوي، إبراهيم. (1995). تحليل السلوك التنظيمي: سيكولوجيًا وإداريًا للعامّلين والجمهور، عمان المركز العربي للخدمات الطلابية. (397-398).

محمد، حافظ والخضر، محمد وإبراهيم العليش. (2018). أثر الثقافة التنظيمية على الرضا الوظيفي دراسة حالة في بعض الجامعات السودانية في ولاية الخرطوم. (2014-2017). مجلة الدراسات العليا. 48(12). 20-41.

المغربي، عبدالحميد عبد الفتاح. (2007). المهارات السلوكية والتنظيمية لتنمية الموارد البشرية. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع. مصر. ص 228.

النعمي، أحمد مصطفى. (1998). أثر الثقافة التنظيمية في فعالية عمليات التدريب في الأجهزة الأمنية بالمملكة العربية السعودية،[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

الهاشمي، لوكية ومراد، بومنقار. (2014). المناخ التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي. دار الأيام للنشر والتوزيع، عمّان. ص119.

هيجان، عبدالرحمن أحمد. (1992). أهمية قيم المديرين في تشكيل ثقافة منظمتين سعوديتين : الهيئة الملكية للجبيل وينبع وشركة سابك).الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة الرياض، السنة(31). ص74.

هيجان، عبدالرحمن أحمد. (1998). الولاء التنظيمي للمدير السعودي. دراسة ميدانية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان (2015). دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان (2015)، التقرير الوطني للتعليم للجميع: سلطنة عُمان 2014، مسقط.

يوسف، درويش. (2000). إدراك العاملين لنظام تقويم الأداء وعلاقته ببعض العوامل الشخصية والتطبيقية. مجلة الإدارة العامة. 4(3). -557 607.

المراجع الأجنبية:

Abdullah, A., Khan, R & Safier, R. (2020). HR Retention Strategies for Enhanced Job Satisfaction in a Highly Competitive Job Market: A Study with Private Banking Sector in Bangladesh. International Journal of Social Sciences Perspectives, 6 (1), 5358-.

Al-Siyabi, N. (2016). Job autonomy and Job Satisfaction of English Instructors in the language Centers of some Private Colleges in Muscat, Oman. International Journal of Psychology & Behavior Analysis, 2, 16-.

Davis, K & Nestrom, J. (1987). Human behavior at work: organizational Behavior, Seventh Edition. New York: McGraw-Hill, P. 111.

Dahler-Larsen, P. & Foged, S. (2018). Job Satisfaction in Public and Private Schools: Competition is Key. Social Policy & Administration, 52 (2), 1084–1105.

Perugini, P. & Vladisavljević, M. (2019). Gender inequality and the gender-job satisfaction paradox in Europe. Labour Economics, (60), 129147-.

Vidić, T, Đuranović, M. & Klasnić, I. (2021). Student Misbehaviour, teacher self-efficacy, burnout and job satisfaction: Evidence from Croatia, Problems of Education in the 21st Century, 79 (4), 657672-.

Yahaya. I, Kaura. M, Tambuwal. B, Abubakar, B & Abubakar, H. (2021). Relationship between job satisfaction, career motivation and Teacher performance in Kaura Namoda Education zone of Zamfara State: Implication for Counseling. GSJ, 9(4), 16141629-.

٤

واقع تفعيل البروتوكول الصحي لعودة الطلبة إلى المدارس الحكومية التابعة للواء بني كنانة في ظل جائحة كورونا

د. همام حمادنة
وزارة التربية والتعليم- الأردن
dr.hammam1986@gmail.com

الملخص:

تهدف هذه الدراسة التعرف إلى واقع تفعيل البروتوكول الصحي لعودة الطلبة إلى المدارس الحكومية التابعة للواء بني كنانة في ظل جائحة كورونا، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة خلال العام الدراسي (2020/2021) والبالغ عددهم (2480) معلمًا ومعلمة، أما بالنسبة لعينة الدراسة فقد اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة الأصلي وبنسبة (41%) إذ بلغ عددها (1017) معلمًا ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة حُوّلتْ فقرات دليل خارطة العودة إلى المدارس لعام (2020/2021) إلى استبانة؛ حيث تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (29) فقرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن واقع تفعيل البروتوكول الصحي لعودة الطلبة إلى المدارس الحكومية التابعة للواء بني كنانة في ظل جائحة كورونا جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي، ومستوى المدرسة.

الكلمات المفتاحية: واقع، تفعيل، البروتوكول الصحي، المدارس الحكومية، جائحة كورونا.

The Actuality of the Activation of the Health Protocol of the Return of Students to the Public Schools of Bani Kinana District During the Corona Pandemic (COVID-19)

Abstract:

This study aims at identifying the reality of the activation of the health protocol of the return of students to the Public schools of Bani Kinana district during the period of the Covid-19 pandemic. The target population consisted of primary and secondary school teachers of the Directorate of Education of Bani Kinana district during the academic year (20212020/). The number of the study population was (2480) teachers. As for the study sample, it was chosen by stratified random method from the original study population at a rate of (41%), as its number was (1017) teachers. To achieve the objectives of the study, the sections of the back-to-school guide for the year (20212020/) were designed in the form of a questionnaire; where the questionnaire, in its final form, consisted of (29) sections. The results of the study showed that the actuality of the activation of the health protocol of the return of students to the public schools of Bani Kinana district under the Corona pandemic was of a medium degree. The results also showed that there were no statistically significant differences attributed to the two variable of the gender and the school level.

Keywords: Actuality, Activation , health protocol, public schools, Corona pandemic, Covid-19.

1.1مقدمة

لقد بات انتشار الإصابة بفيروس كورونا قضية صحية طارئة وعامة لدى جميع سكان العالم؛ نظرًا لإدراكهم للمخاطر الصحية والنفسية الناتجة عن تفشي هذا الفيروس. كورونا هو الفيروس السادس من عائلة الفيروسات التاجية المسببة لمتلازمة الشرق الأوسط التنفسية (MERS) ومتلازمة الالتهاب الرئوي الحاد (SARS)، ظهر لأول مرة في مدينة ووهان الصينية في 8 ديسمبر 2019 (World Health Organization, 2021)

سبب وباء كورونا أضرارًا اجتماعية واقتصادية وأمنية وتعليمية عالمية بالغة، تتضمن أضخم ركود اقتصادي عالمي منذ الكساد الكبير في عام 2008، بالإضافة إلى تأجيل الأحداث الرياضية والدينية والسياسية والثقافية أو إلغائها، ونقص كبير في الإمدادات والمعدات نتيجة حدوث حالة من هلع الشراء، وأغلقت المدارس والجامعات (الحقوي وآخرون، 2020). والأردن كباقي دول العالم قام بهذه الإجراءات، بالإضافة إلى إقدام الحكومة على تشكيل فريق أمني ووزاري يعهد إليه إدارة أزمة كورونا، وفريق آخر صحي يسعى إلى إجراء مسوحات لعينات من المواطنين لغاية الكشف عن مدى إصابتهم بالفيروس أو مخالطتهم لأشخاص مصابين بالعدوى، وبث برامج التوعية والوقاية من الفيروس في مختلف أنواع وسائل الإعلام، وفي مختلف مؤسسات الدولة وفي مقدمتها الجامعات والمدارس.

فالمدرسة مؤسسة تعليمية، تراعي الطلبة من الناحية الصحية عن طريق توفير الرعاية الصحية السليمة لهم، وإكسابهم السلوك الصحي السليم؛ مما يؤدي إلى النهوض بمستوى الصحة العامة للمجتمع، أي أن المدرسة جزء أساسي لصحة وسلامة المجتمع (الحلبي، 2017). والصحة المدرسية مسألة ضرورية وملحة تفرض نفسها على قائمة الأولويات؛ لأن الصحة الجيدة في المدارس أداة فعالة ومتميزة للارتقاء بالطلبة، وهذا يستوجب توفير برامج صحية ترسخ لديهم مفاهيم وأنماط سلوكية صحية مهمة تؤثر في مستقبل صحتهم (الصرايرة والرشيدي،

.(2012

وحفاظًا على سلامة وصحة الطلبة وجميع العاملين في المدارس وتسهيلًا لوصولهم الآمن إلى المدارس، ولتوفير بيئة صحية آمنة، قامت وزارة التربية والتعليم وبالتعاون مع وزارة الصحة بإصدار دليل بعنوان «خارطة طريق العودة للمدارس (2020/2021)»، والذي يهدف إلى تزويد الطلبة ومديري ومديرات المدارس والمعلمين والمعلمات في المدارس وأولياء الأمور بالمعلومات حول كوفيد 19؛ للمساعدة في تخفيف خوف الطلبة وقلقهم من المرض ودعم مقدرتهم على التعامل مع التأثيرات الثانوية في حياتهم. وتوفير إرشادات واضحة وقابلة للتنفيذ حول توجيه الإجراءات الآمنة من أجل منع انتشار المرض في المدارس والكشف عنه مبكرًا. وتقديم الإرشادات للإداريين في المدارس حول الإجراءات الواجب إتباعها في حال وجود حالات مشتبه بها و/ أو حالات مؤكدة في المدارس وفقًا لتوصيات وزارة الصحة. وتعزيز الممارسات الصحية السليمة للطلبة والعاملين؛ لمنع انتشار العدوى بين الطلبة والعاملين. ووفق الدليل، تمر الإجراءات الوقائية من فيروس كوفيد 19 في المدارس بثلاث مراحل، هي (وزارة التربية والتعليم، 2020 ، 19 – 18):

المرحلة الأولى: الإجراءات الوقائية قبل عودة الطلبة للمدرسة

وهي فترة الاستعداد والتهيئة التي تسبق عودة الطلبة إلى مدارسهم بأسبوع، وفيها يتم التأكد من توفر مواد التعقيم والتنظيف، وكذلك القيام بعملية تنظيف وتعقيم جميع مرافق المدرسة وفق الإرشادات الصحية المتعارف عليها. لذا، فإن لمدير المدرسة الدور الكبير في تحديد الاحتياجات وتنظيم الجهود والبدء بوضع خطة عمل تشتمل جميع آليات ووسائل التواصل مع الأهالي ومؤسسات المجتمع المحلي، وتنظيف مرافق المدرسة، وكذلك تحديد أدوار العاملين في المدرسة (المعلمين، واللجان الصحية والمرشدين التربويين، والأذنة، والمسؤولين عن المقصف المدرسي)؛

لضمان استقبال وعودة آمنة للطلبة إلى صفوفهم الدراسية.

المرحلة الثانية: الإجراءات الوقائية في الأسابيع الأولى لعودة الطلبة للمدارس

يقوم مدير المدرسة والكادر المدرسي والمرشد التربوي خلال الأسابيع الأولى باستقبال الطلبة والترحيب بهم، وتأكيد أهمية الاستمرار بالمحافظة على الإجراءات الوقائية أثناء الطابور الصباحي، كما تخصص الحصة الأولى لتأكيد ذلك.

ويراعي المعلمون في الغرفة الصفية والمختبرات – ما أمكن – التدابير الوقائية، كمراعاة التباعد بين الطلبة، والتقليل من الأنشطة التي تتطلب احتكاكًا مباشرًا بين الطلبة، أو المشاركة في الأدوات.

ويقع في هذه المرحلة الدور الأكبر على الطلبة في الحفاظ على صحتهم وصحة زملائهم بالتزامهم بإتباع الإرشادات وتحمل المسؤولية عن صحتهم وصحة أقرانهم ومعلميهم. لذا، يجب ضمان توصيل الرسائل والإجراءات الوقائية (ممارسة سلوكات النظافة الشخصية والعامة، وتجنب مشاركة الأدوات والاحتكاك، والمحافظة على النظام، وتقبل الطلبة المتعافين دون جرح مشاعرهم) بمختلف الأساليب.

المرحلة الثالثة: الإجراءات الوقائية في مرحلة انتظام الدوام

تتطلب هذه المرحلة أن تصبح الإجراءات الصحية المعتمدة في الأسابيع الأولى لعودة الطلبة عادة متبعة ونمط حياة لدى الطلبة. لذا، من المهم في هذه المرحلة تنسيق الجهود والتعاون لتحقيق الأهداف وتوضيح الأدوار.

ووفق هذه المرحلة، فإن الطلبة يتبنون ممارسات صحية، كالالتزام بترك مسافات كافية بين الزملاء، وتجنب التدافع، وممارسة غسل اليدين والتعقيم باستمرار، والالتزام باشتراطات السلامة أثناء التنقل من وإلى المدرسة وغيرها، كما تبرز أهمية المحافظة على النظام ومنع ظاهرة التنمر، لاسيما للطلبة الذين سجلوا إصابات أو مخالطة لمصابين بعدوى فيروس كورونا.

1.1مشكلة الدراسة وأسئلتها

في أثناء انتشار فيروس كورونا وإغلاق المدارس في الأردن، تزايدت مسؤولية المدارس في المحافظة على صحة الطلبة والنهوض بخدمات الصحة المدرسية المقدمة للطلبة والمعلمين والعاملين على حدٍ سواء. لذا سعت وزارة التربية والتعليم إلى إصدار دليل البروتوكول الصحي لضمان عودة آمنة للطلبة إلى المدارس، ثم قامت بنشر تعميم رسمي في(19/8/2020) مفاده إلزامية مديري ومديرات المدارس بتدريب جميع المعلمين على كيفية تطبيق الاشتراطات الصحية المنصوص عليها في الدليل، من حيث مسافات التباعد المسموح في الغرفة الصفية والقيود على بعض الأنشطة مثل الطابور الصباحي، وكيفية التعامل مع المقاصف المدرسية ومختلف الأنشطة التربوية ومعلومات حول الفيروس وكيفية الوقاية منه ونصائح وإرشادات وعقد لقاءات وبرامج تدريبية لأولياء أمور الطلبة لتعريفهم بالبرتوكول الصحي.

ومن خلال الزيارات الميدانية التي نفذتها اللجان المشتركة في مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة، لوحظ عدم التزام بعض المدارس بالاشتراطات الوقائية والصحية والسلامة العامة ودليل العودة للمدارس (البرتوكول الصحي) للعام (2020/2021)، كعدم توفر معقمات في الغرفة الصفية، وعدم توفر كمامات، وعدم التقيد بالتباعد الجسدي. وبرأي الباحث، إن مثل هذه التجاوزات تدل على قصور واضح في الواقع التطبيقي للبروتوكول الصحي وسببها: ضعف دور الإدارة المدرسية في الرقابة وتفعيل البرتوكول الصحي بشكل جاد، مما يؤكد ذلك أن هناك مشكلة جديرة بالاهتمام والدراسة، وهذا ما دفع الباحث لإجراء الدراسة الحالية. ولذلك، تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في محاولتها الإجابة عن السؤالين الآتين:

1 - ما واقع تفعيل البروتوكول الصحي لعودة الطلبة إلى المدارس الحكومية التابعة للواء بني كنانة في ظل جائحة كورونا ؟

2 -هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات واقع تفعيل البروتوكول الصحي لعودة الطلبة إلى المدارس الحكومية التابعة للواء بني كنانة في ظل جائحة كورونا تبعًا لاختلاف متغيري الدراسة (النوع الاجتماعي، ومستوى المدرسة)؟

2.1أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى استطلاع وجهات نظر معلمي ومعلمات مدارس لواء بني كنانة حول مدى تطبيق مديري ومديرات تلك المدارس للبروتوكول الصحي المتبع خلال جائحة كورونا، بالإضافة إلى بيان الفروق الدالة إحصائيًا تبعًا لاختلاف المتغيرات المستقلة.

3.1أهمية الدراسة

تأتي الأهمية النظرية لهذه الدراسة من أهمية موضوعها، حيث تعد الأولى من نوعها في الأردن – حسب علم الباحث -، ومن المؤمل أن تثري المكتبة التربوية والدراسات السابقة المرتبطة بموضوعات الصحة المدرسية.

وتنبثق الأهمية العملية لهذه الدراسة في لفت أنظار القائمين على برامج معايير الصحة المدرسية والبروتوكول الصحي في وزارة التربية والتعليم إلى دراسة النتائج والتوصيات التي ستنتج عن هذه الدراسة والاستفادة منها في تطوير البرامج والخدمات الصحية في المدارس الأردنية.

4.1 حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة الحالية وإمكانية تعميم نتائجها على الحدود والمحددات الآتية:

--الحدود الموضوعية: تقدير دور مديري المدارس الحكومية التابعة للواء بني كنانة في تفعيل البرتوكول الصحي في ظل جائحة كورونا.

-الحدود المكانية: المدارس الأساسية والحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم

للواء بني كنانة، محافظة إربد، الأردن.

-الحدود الزمنية: الفصل الثاني من العام الدراسي (2020/2021).

-الحدود البشرية: عينة من معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة.

- محددات الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة الحالية في ضوء الخصائص السيكومترية (الصدق، والثبات) لأداة الدراسة المستعملة للحصول على بياناتها، وموضوعية استجابات أفراد عينة الدراسة، وفي المعالجات والأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها، وفي المفاهيم والمصطلحات الواردة في هذه الدراسة.

5.1مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

احتوت الدراسة الحالية على المصطلحات والتعريفات الإجرائية الآتية:

◄ **واقع تفعيل:** الدرجة الكلية التي يتم الحصول عليها من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات استبانة واقع تفعيل (تطبيق) البروتوكول الصحي في المدارس الحكومية التابعة للواء بني كنانة في ظل جائحة كورونا.

◄ **البروتوكول الصحي:** وثيقة رسمية صادرة عن وزارة الصحة ووزارة التربية والتعليم ؛ ليكون مادة إجرائية للهيئة التدريسية والإدارية في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية ورياض الأطفال، وللتعريف بالتدابير الضرورية في ظل استمرار جائحة كورونا، ولبيان أهمية إتباع مجتمع المدرسة الطرق الصحية لضمان السلامة والحد من احتمالية انتشار الأمراض الوبائية بين الطلبة والعاملين في المدارس، وتوفير المعلومات المناسبة التي تضمن تحقيق بيئة صحية آمنة (وزارة التربية والتعليم، 2020، 5).

◄ **مدارس لواء بني كنانة:** المدارس الحكومية التابعة لإدارة وإشراف مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة، محافظة إربد، الأردن، والتي تضم كل من:

المرحلة الدراسية الدنيا (رياض الأطفال – الصف الثالث)، والمرحلة الدراسية العليا (الصف الرابع – الصف العاشر)، والمرحلة الدراسية الثانوية (الصف الأول الثانوي – الصف الثاني الثانوي).

◄ **جائحة كورونا:** وباء فيروسي ينتشر بين الناس في مساحات جغرافية كبيرة حول العالم، ويصيب هذا الوباء الجهاز التنفسي عند الإنسان وقد يودي به إلى الوفاة (World Health Organization, 2021).

6.1الدراسات السابقة

قام الباحث بالرجوع إلى الدراسات السابقة والأبحاث التربوية، فلم يجد الكثير من الدراسات التي تتعلق بموضوع دراسته، وفيما يأتي عرض لهذه الدراسات وفقًا لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

أجرت كرانز وآخرون (Kranz, et al, 2022) دراسة هدفت إلى تقييم الخدمات المقدمة لطلبة المدارس الابتدائية الحكومية في فرجينيا أثناء وباء كورونا، وتم توزيع استبانة إلكترونية على (767) مستجيبًا، وبينت النتائج أن المدارس الابتدائية في فرجينيا -إبان تفشي كورونا- تقدم خدمات صحية قليلة للطلبة.

قامت شوارتز وآخرون (Schwartz, et al, 2021) بإجراء دراسة للتحقق من درجة تطبيق مدارس مدينة ألبرتا للمستويات الصحية والوقائية المتبعة أثناء عودة الطلبة إلى المدارس في ظل جائحة كورونا، بلغ عدد المشاركين (2310) طالبًا وطالبة. استخدمت الدراسة استبانة إلكترونية تم توزيعها على المشاركين، أشارت النتائج أن المدارس في مدينة ألبرتا تطبق المستويات الصحية والوقاية أثناء عودة الطلبة إليها في ظل جائحة كورونا بدرجة كبيرة جدًا.

أجرت بريفيو وآخرون (Brivio, et al, 2021) دراسة للتأكد من درجة تطبيق مديري المدارس الإيطالية للمعايير الصحية في ظل مرض كورونا، طبقت استبانة على (85) فردًا؛ (19 مديرًا ومديرة، و 66 معلمًا ومعلمة)، وقد توصلت النتائج

إلى أن المستجيبين أكدوا أن المعايير الصحية المتبعة في المدارس الإيطالية أثناء وباء كورونا مطبقة بدرجة قليلة.

كما أجرت المومني (2019) دراسة هدفت إلى التعرف عن مدى درجة تطبيق مديري المدارس في محافظة عجلون معايير الصحة والسلامة المدرسية من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (437) معلمًا ومعلمة، واستُعملت الاستبانة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مديري المدارس معايير الصحة والسلامة المدرسية جاءت كبيرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير مستوى المدرسة.

وتطرق فوسوغي وآخرون (Vosoughi, et al, 2019) في دراستهما إلى تحديد درجة تطبيق مدارس مدينة خلخال الإيرانية لقواعد الصحة والسلامة البيئية الوطنية في ظل حالات الطوارئ والأزمات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إجراء مقابلات مع (87) معلمًا ومعلمة مكلفين بمهام مسؤول الصحة المدرسية، خلصت الدراسة إلى أن درجة تطبيق مدارس مدينة خلخال الإيرانية لقواعد الصحة والسلامة البيئية الوطنية في ظل حالات الطوارئ والأزمات جاءت متوسطة.

بينما تطرقت العنزي (2019) في دراستها إلى الكشف عن دور مديري المدارس المتوسطة بدولة الكويت في تحقيق برامج الصحة المدرسية، اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية والبالغ عددها (224) معلمًا ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة مكونة من (32) فقرة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن دور مديري المدارس المتوسطة في المناطق التعليمية (الفراونية، والجهراء، والعاصمة) التابعة لدولة الكويت في تحقيق الصحة المدرسية جاء بدرجة متوسطة.

وأجرى المشاقبة (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على دور مديري المدارس الحكومية في تفعيل متطلبات السلامة العامة في محافظة المفرق، وتكونت عينة الدراسة من (158) مديرًا ومديرة، ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها

تم تطوير استبانة مكونة من (51) فقرة، وقد أظهرت النتائج أن دور مديري المدارس الحكومية في تفعيل متطلبات السلامة العامة في محافظة المفرق جاء بدرجة متوسطة.

كما أجرى الصرايرة والرشيدي (2012) دراسة غرضها التعرف إلى مستوى الصحة المدرسية في المدارس الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظر المديرات والمعلمات، تكونت عينة الدراسة من (104) مديرات، و(670) معلمة، وقد استعملت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الصحة المدرسية في المدارس الابتدائية جاء بدرجة متوسطة.

تعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ من خلال العرض السابق أن بعض الدراسات السابقة قد ركزت على موضوع الصحة المدرسية وتطبيق معايير الصحة والسلامة بشكل عام، ومنها من ركز على تطبيق المعايير الصحية وتقييم الخدمات المقدمة للطلبة أثناء تفشي فيروس كورونا بشكل خاص كدراسة كرانز وآخرون (Kranz, et al, 2022)؛ و شوارتز وآخرون (Schwartz, et al, 2021)؛ وبريفيو وآخرون (Brivio, et al, 2021). ويلاحظ أيضًا تنوع العينات التي شملتها الدراسات السابقة ما بين طلبة أو معلمين أو مديرين أو معلمين ومديرين معًا. ويضاف إلى ما سبق ذكره اعتماد أغلب الدراسات السابقة الاستبانة أداة لجمع البيانات وتحقيق أهدافها باستثناء دراسة فوسوغي وآخرون (Vosoughi, et al, 2019) التي استخدمت المقابلات.

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الاهتمام بموضوع الصحة المدرسية، ولكن تتميز هذه الدراسة عن تلك المعروضة في أنها اقتصرت على تطبيق البروتوكول الصحي المعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية وما يتضمن من بنود ومعايير تضمن العودة الآمنة للطلبة إلى المدارس في ظل تفشي وباء كورونا.

تم الاستفادة من الدراسات السابقة في تدعيم مشكلة الدراسة الحالية وتحديد

عناصرها، وإثرائها على النحو الذي ساهم في ظهورها بحلتها ورونقها الحالي، وزيادة على ذلك تكمن الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء فقرات الاستبانة، ومناقشة النتائج، وكتابة التوصيات.

2.الطريقة والإجراءات

1.2منهجية الدراسة

استخدم الباحث المنهج الكمي من خلال الأسلوب الوصفي المسحي؛ لمراعاته طبيعة هذه الدراسة وتساؤلاتها.

2.2مجتمع الدراسة

شمل مجتمع الدراسة جميع معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة خلال العام الدراسي (2020/2021)، والبالغ عددهم (2480) فردًا.

3.2عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (1017) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية وبنسبة (41%). والجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتهم الديموغرافية

المتغير	الفئة	التكرارات	النسب المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	630	%62
	إناث	387	%38
مستوى المدرسة	أساسية	528	%52
	ثانوية	489	%48
المجموع الكلي		1017	%100

4.2أداة الدراسة

بعد تقصي عميق ومراجعات مستفيضة للأدبيات والدراسات السابقة، وجد الباحث أن أنسب طريقة لجمع البيانات والمعلومات هي الاستبانة، لذلك تم الاطلاع على العديد من الاستبانات المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، ودليل خارطة العودة إلى المدارس لعام (2020/2021)، وتم تحويل فقرات الدليل إلى استبانة وبما يتوافق مع أهداف الدراسة الحالية. وقد تألفت الاستبانة في صورتها الأولية من (35) فقرة، وبعد صوغ فقرات أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها الأولية، وضع مقياس ليكرت ذي التدرج الخماسي (5.00 – 4.21 كبيرة جدًا، 3.41 – 4.20كبيرة، 3.40 – 2.61متوسطة، 2.60 – 1.81قليلة، 1.80 - 100قليلة جدًا) لكل فقرة تقابلها الأوزان (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي.

5.2صدق الأداة

للتأكد من صدق أداة الدراسة، عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على (12) محكمًا من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وقد أخذ بعين الاعتبار عند اختيارهم تنوع التخصص والخبرة، وطلب منهم الباحث تحكيم الاستبانة والحكم على مدى جودتها ومناسبة فقراتها لما وضعت لأجله، ومدى وضوح مدلولها وخلوها من الأخطاء اللغوية والإملائية، وإبداء ملاحظاتهم وتعليقاتهم كلما تطلب الأمر. وقد نتجت عملية التحكيم عن اتفاق أعضاء لجنة التحكيم وبنسبة (80%) على فقرات الاستبانة، مما يؤكد ذلك على أن أداة الدراسة المستخدمة تتمتع بصدق ظاهري، وأنها ملائمة لغايات تطبيقها على أفراد عينة الدراسة. وفي ضوء آراء ومقترحات المحكمين، قام الباحث بحذف (6) فقرات لتصبح الاستبانة بعد عملية التحكيم وفي صورتها النهائية مكونة من (29) فقرة.

6.2ثبات الأداة

جرى التأكد من ثبات الأداة من خلال تطبيقها على عينة عشوائية قوامها (30) معلمًا ومعلمة، ثم أجري تطبيقها مرة أخرى على ذات العينة وبعد أسبوعين من التطبيق الأول، ثم حسب معامل ارتباط بيروسون بين إجاباتهم في المرتين، إذ بلغ (0.86)، كما تم اعتماد معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وبلغت قيمته (0.97). وتعتبر هذه القيم أن الأداة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية، وأنها قابلة للتطبيق.

7.2المعالجات الإحصائية

بعد استلام الردود على الاستبانة الإلكترونية وتجميعها في ملف (Excel) والتأكد من صلاحية جميع الردود، تم تفريغها في برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، حيث تم استخدام الإحصاءات الوصفية ممثلة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي.

.3نتائج الدراسة ومناقشتها

1.3 نتائج السؤال الأول ومناقشته، وهو:

«ما واقع تفعيل البروتوكول الصحي لعودة الطلبة إلى المدارس الحكومية التابعة للواء بني كنانة في ظل جائحة كورونا ؟.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول. والجدول (2) يظهر ذلك.

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الواقع
1	27	استخدام وسائل تعلم عن بعد (منصات تعلم، واتس آب، الفيس بوك) في حال إغلاق المدارس، وتغيب الطلبة المصابين عن المدرسة.	3.48	1.52	كبيرة
2	1	وضع خطة إجرائية لضمان العودة الآمنة للطلبة، والمقدرة على الاستجابات لأي مستجدات خاصة في حالات إغلاق بعض المدارس.	3.44	1.48	كبيرة
3	2	عقد لقاءات مع المعلمين ومسؤول المقصف وأذنة المدرسة؛ لتوعيتهم بأدوارهم المتوقعة، وآليات التعامل مع حالات الطلبة المختلفة، ودورهم كنموذج قدوة للطلبة.	3.41	1.48	كبيرة
4	7	تعميم التعليمات للمعلمين والطلبة لأولياء أمور الطلبة حول: الاستعداد المبكر للمدرسة، وتناول وجبة الإفطار، والنظافة الشخصية، وغسل اليدين، وتأمين أدوات النظافة الشخصية من محارم ومعقمات، وكأس شرب الماء، والتباعد الجسدي بين الطلبة، وارتداء الكمامات وغسل الأيدي بالماء والصابون أو معقم الأيدي قبل دخول المدرسة.	3.38	1.46	متوسطة

5	6	إعداد خطة بديلة في حال حدوث إصابة بين الطلبة أو العاملين في المدرسة لضمان سير العملية التعليمية.	3.34	1.50	متوسطة
6	3	تعميم الرسائل الصحية الموجهة لأولياء أمور الطلبة؛ لتهيئة أبنائهم للعودة الآمنة عبر وسائل التواصل المختلفة.	3.30	1.51	متوسطة
7	21	تأكيد مدير المدرسة دور المناوبين في عملية الحفاظ على النظام والتباعد أثناء الاستراحة، والشراء من المقصف، واستخدام الوحدات والمرافق الصحية والمشارب.	3.26	1.49	متوسطة
8	22	متابعة التزام الأذنة بجدول التنظيف والتعقيم اليومي والتخلص الآمن من النفايات.	3.22	1.53	متوسطة
9	5	اعتماد البروتوكول الصحي في عزل الطلبة، وإجراء التعقيم والتحويل لمتابعة العلاج.	3.19	1.54	متوسطة
10	4	تجهيز غرفة عزل (مكان منفصل) لعملية العزل في حال حدوث إصابة بين الطلبة أو المعلمين أو الإداريين في المدرسة.	3.16	1.52	متوسطة
11	23	متابعة غسل الطلبة للأيدي بصورة صحيحة وبشكل دوري مع توفير بوسترات لتوضيح آلية غسل اليدين بطريقة صحيحة.	3.10	1.53	متوسطة
12	20	رصد إجراءات النظافة والتعقيم اليومي للمرافق الصحية.	3.03	1.50	متوسطة
13	24	طمأنة أولياء أمور الطلبة أولًا بأول حول حالة المدرسة، وإعلامهم بالمعلومات اللازمة.	2.95	1.52	متوسطة

14	25	التواصل مع أولياء أمور الطلبة بخصوص الطلبة الذي ظهرت عليهم أعراض فيروس كورونا مباشرة، وتوعيتهم بآليات التعامل مع الحالات المصابة..	2.92	1.47	متوسطة
15	26	التواصل مع أولياء أمور الطلبة بخصوص الطلبة الذي لم تظهر عليه أعراض فيروس كورونا مباشرة، وتوعيتهم بآليات الوقاية والنقاط الساخنة التي تزداد فيها احتمالية الإصابة.	2.92	1.47	متوسطة
16	28	متابعة الوضع الصحي للطلبة المتغيبين بالطرق المتاحة، والمساندة في تأمين احتياجاتهم.	2.88	1.54	متوسطة
17	29	رفع تقرير بتقييم الأداء والالتزام بالإجراءات الوقائية والعلاجية، وسير العمل مع توضيح إجراءات التصويب.	2.84	1.55	متوسطة
18	14	توفر ميزان لقياس حرارة الطلبة يوميًا.	2.83	1.57	متوسطة
19	11	توفر جل معقم في كل غرفة صفية.	2.81	1.56	متوسطة
20	13	توفير الكمامات للطلبة المحتاجين.	2.80	1.55	متوسطة
21	15	توفر مناديل صحية لاستخدام الطلبة بشكل دوري.	2.78	1.56	متوسطة
22	10	توفير كميات كافية من أدوات النظافة.	2.75	1.57	متوسطة
23	9	توفير كميات كافية من أدوات التعقيم في الوحدات الصحية.	2.72	1.56	متوسطة
24	8	توفير كميات كافية من المياه النظيفة في الوحدات الصحية والمشارب.	2.67	1.55	متوسطة
25	18	يتم متابعة تنظيف مرافق المدرسة بشكل دوري.	2.65	1.57	متوسطة

26	12	توفر الصابون في مغاسل الوحدات الصحية جميعها يوميًا .	2.62	1.59	متوسطة
27	19	التأكد من أن عبوات الصابون صالحة لاستخدام الطلبة وبصورة دورية.	2.58	1.58	قليلة
28	16	يتم تفقد مرافق المدرسة (خزانات المياه، والوحدات الصحية، والمشارب)	2.53	1.56	قليلة
29	17	يتم إجراء صيانة لمرافق المدرسة؛ لتكون نظيفة ومعقمة حسب التعليمات.	2.51	1.55	قليلة
المتوسط الحسابي الكلي لأداة الدراسة			2.97	1.33	متوسطة

يلاحظ من الجدول (2) الآتي:

- إن المتوسطات الحسابية لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق البروتوكول الصحي لعودة الطلبة إلى المدارس الحكومية التابعة للواء بني كنانة في ظل جائحة كورونا تراوحت ما بين (2.51 – 3.48)، أي أنها تتراوح ما بين درجة (كبيرة) ودرجة (قليلة) وفق مقياس ليكرت الخماسي المستخدم في الدراسة الحالية.

- أجمع أفراد عينة الدراسة على الموافقة بدرجة كبيرة على ثلاث فقرات، وبمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.48 – 3.41)، كما أجمعوا على الموافقة بدرجة متوسطة على ثلاث وعشرين فقرة وبمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.38 – 2.62)، بينما أجمع المشاركون في الدراسة على الموافقة بدرجة قليلة على ثلاث فقرات وبمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (-2.58 2.51).

- إن المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات استبانة واقع تفعيل البروتوكول الصحي لعودة الطلبة إلى المدارس الحكومية التابعة للواء بني كنانة في ظل جائحة كورونا قد بلغ (2.97) أي بدرجة تطبيق/ تفعيل متوسطة. وربما يرجع ذلك إلى عدم جدية بعض المدارس في التقيد بالبروتوكول الصحي وتطبيقه على أرض الواقع، بالإضافة إلى عدم امتلاك مديري المدارس الخبرة الكافية في التعامل مع الأزمات على وجه العموم والأزمات الصحية والحد منها على وجه الخصوص. ولربما يعود ذلك إلى عدم مساءلة مديري المدارس في حال كانت المدرسة لا تتقيد بشروط البروتوكول الصحي، ويضاف إلى ما سبق عدم كفاية التدريب الذي خضع له مديرو المدارس ومسؤولو لجنة الصحة المدرسية، وعدم إلمامهم الكافي في اكتساب المعارف والخبرات الضرورية لتفعيل البروتوكول الصحي، وقلة المخصصات المالية المتوفرة في المدارس لشراء متطلبات تطبيق البروتوكول الصحي من معقمات، وجهاز لفحص حرارة الطلبة، وكمامات، وغيرها.

تتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي أكدت أن دور مديري المدارس في تطبيق الصحة والسلامة المدرسية كان بدرجة متوسطة كدراسة فوسوغي وآخرون (Vosoughi, et al, 2019) والعنزي (2019)؛ والمشاقبة (2018)، وكذلك تتفق مع الدراسات التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى الصحة المدرسية جاء بدرجة متوسطة كدراسة الصرايرة والرشيدي (2012).

في حين تختلف نتيجة هذه الدراسة مع الدراسات التي خلصت نتائجها إلى أن تطبيق مديري المدارس للمستويات الصحية أثناء عودة الطلبة إليها في ظل جائحة كورونا جاءت بدرجة كبيرة جدًا كدراسة شوارتز وآخرون (Schwartz, et al, 2021)، ودراسة المومني (2019) التي توصلت نتائجها إلى أن درجة تطبيق مديري المدارس معايير الصحة والسلامة المدرسية كانت كبيرة. كما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع الدراسات التي بينت نتائجها أن درجة تطبيق المعايير

والخدمات الصحية المقدمة للطلبة أثناء وباء كورونا كانت بدرجة قليلة كدراسة كرانز وآخرون (Kranz, et al, 2022) ودراسة بريفيو وآخرون (Brivio, et al, 2021).

2.3نتائج السؤال الثاني ومناقشته، وهو: « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات واقع تفعيل البروتوكول الصحي لعودة الطلبة إلى المدارس الحكومية التابعة للواء بني كنانة في ظل جائحة كورونا تبعًا لاختلاف متغير النوع الاجتماعي، ومستوى المدرسة ؟ «.

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام (TWO WAY ANOVA)؛ لبيان دلالة الفروق الإحصائية حسب متغيري الدراسة. والجدول (3) يظهر ذلك.

جدول (3) تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق الإحصائية تبعًا لاختلاف متغيري (النوع الاجتماعي، ومستوى المدرسة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	0.862	1	0.862	0.487	0.48
مستوى المدرسة	0.236	1	0.236	0.133	0.71
الخطأ	1795.054	1014	1.770		
المجموع الكلي	1796.152	1016			

يظهر الجدول (3) الآتي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي، حيث بلغت قيمة (0.487) (F) عند مستوى الدلالة (0.48)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا. ويعزى ذلك إلى أن عينة الدراسة أشارت إلى أن

مديري ومديرات مدارسهم (ذكورًا وإناثًا) على حدٍ سواء يولون نفس درجة الأهمية لتطبيق الاشتراطات الصحية لعودة الطلبة إلى مدارسهم، أي أن تحديد مستوى تطبيق البروتوكول الصحي في المدارس لا يتأثر باختلاف النوع الاجتماعي لعينة الدراسة. تختلف هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة المومني (2019) بوجود فروق إحصائية لصالح النوعي الاجتماعي.

لايوجد تباين ذو دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير مستوى المدرسة، حيث بلغت قيمة (0.133) (F) عند مستوى الدلالة (0.71)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا. وهذا شيء متوقع بسبب تشابه الظروف والبيئة والإمكانات في المدارس الأساسية والثانوية التابعة للواء بني كنانة، بالإضافة إلى أن المرجعية واحدة لجميع إدارات المدارس وهي وزارة التربية والتعليم، حيث تصدر نفس البروتوكول الصحي، وكذلك النشرات والتعليمات والتعاميم موحدة، لا فرق بين مدرسة أساسية أو ثانوية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المومني (2019) التي بينت عدم وجود أثر لمتغير مستوى المدرسة.

4. الخاتمة

1.4 ملخص النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد درجة تطبيق مديري مدارس لواء بني كنانة للبرتوكول الصحي لضمان العودة الآمنة للطلبة إلى مدارسهم في ظل وباء كورونا. وقد خلصت الدراسة إلى الآتي:

- يفعل أو يطبق مديرو ومديرات المدارس الحكومية التابعة إداريًا لمديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة معايير البروتوكول الصحي لعودة الطلبة إلى مدارسهم في ظل جائحة كورونا بدرجة متوسطة.
- تتشابه وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في تحديد درجة تطبيق مديري المدارس لاشتراطات البروتوكول الصحي، فآرائهم لاتختلف باختلاف نوعهم الاجتماعي

(ذكورًا كانوا أم إناثًا، ومستوى مدارسهم (أساسية كانت أم ثانوية).

2.4التوصيات

في ضوء ما انتهت إليه هذه الدراسة من نتائج، فإن الباحث يوصي بالآتي:

- قيام اللجنة الصحية في مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة بزيارات مكثفة لمتابعة مدى تفعيل مديري المدارس للبروتوكول الصحي، ومساءلة كل من لا يتقيد بالتعليمات المتعلقة به.

- توعية مديري المدارس وجميع العاملين فيها بأهمية تطبيق مضامين البروتوكول الصحي، ودوره في الحد من انتشار وباء كورونا.

- عقد دورات وورش عمل لمديري المدارس ومسؤوليي الصحة المدرسية والمعلمين؛ لتزويدهم بالمعلومات والمهارات الضرورية في عملية تطبيق إجراءات البروتوكول الصحي في المدارس.

- توفير الدعم المالي واللوجستي، وتزويد المدارس بأهم احتياجاتها من المواد العينية (كالمعقمات، والمياه، والكمامات، والمناديل الصحية، وغيرها) لمعالجة قصور بعض المدارس في توفير تلك المواد.

-إجراء دراسات أخرى وبمتغيرات مختلفة لم تتطرق إليها الدراسة الحالية.

المراجع

أولًا: المراجع العربية

.1 الحقوي، أحمد بن محمد وآخرون (2020). التدابير الصحية في مواجهة جائحة كورونا (COVID – 19) في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للدراسات الأمنية، 36 (2)، 343 - 338.
.https://doi.org/10.26735/EFLG7930

.2 الحلبي، سماح إحسان طه (2017). دور الإدارة المدرسية في تنمية الوعي

الصحي لدى طلبتها بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وسبل تفعليه. رسالة ماجستير غير منشوررة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
3. الصرايرة، خالد والرشيدي، تركي (2012). مستوى الصحة المدرسية في المدارس الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرات والمعلمات. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 26 (10)، 2348 – 2305.
.4 العنزي، أريج سودان محمد (2019). دور مديري المدارس المتوسطة بدولة الكويت في تحقيق برامج الصحة المدرسية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
.5المشاقبة، عصام خليف (2018). دور مديري المدارس في تفعيل متطلبات السلامة العامة في محافظة المفرق. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
.6 المومني، تغريد رضوان (2019). درجة تطبيق مديري المدارس في محافظة عجلون معايير الصحة والسلامة المدرسية من وجهة نظر المعلمين: المعيقات والحلول المقترحة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
7. وزارة التربية والتعليم (2021). دليل خارطة العودة للمدارس 2020/2021 . عمان، الأردن.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Brivio, F., et al (2021). School Health Promotion at the Time of COVID-19: An Exploratory Investigation with School Leaders and Teachers. Health Psychol, 11(4), 11811204-.
https://doi.org/10.3390/ejihpe11040087.

Kranz, A.m., et al (2022). School-Based Health Services in Virginia and the COVID-19 Pandemic. journal of School

Health, 92(5), 436444-. https://doi.org/10.1111/josh.13147.

Schwartz, K. L., et al (2021). COVID-19 and Student Well-Being: Stress and Mental Health during Return-to-School. Canadian Journal of School Psychology, 36 (2), 166 – 185.

http://dx.doi.org/10.11770829573521100165 3/.

Vosoughi, M., et al (2019). Environmental Health and Safety Assessment of Schools in Khalkhal City Using Crisis Management Approach, Health in Emergencies and Disasters Quarterly, 5 (2), 91 – 98. http://dx.doi.org/10.32598/hdq.5.2.189.13.

World Health Organization .(2021). Corona Virus Diésasse (COVID-19) Out Break Situation.

https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19.

٥

القيادة الأصيلة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة الداخلية بسلطنة عمان*

هنية بنت سالم بن ناصر الدرعية
وزارة الأوقاف والشؤون الدينية
bsn33532@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة ممارسة مُديري مدارس التعليم الأساسي لأبعاد القيادة الأصيلة وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة الداخلية بسلطنة عمان، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات، والمعلومات، وطبقت على (286) معلماً ومعلمة، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية.

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أن درجة ممارسة مُديري المدارس لأبعاد القيادة الأصيلة جاءت عالية، وبينت النتائج وجود فروق لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الماجستير فأعلى.

كما توصلت النتائج إلى أن مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي جاء عالياً، وأوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة لمستوى ولائهم التنظيمي بالمدارس تُعزي لمتغير المؤهل العلمي، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا

*(بحث مستل من رسالة ماجستير)

بين جميع أبعاد القيادة الأصيلة لمُديري المدارس وأبعاد مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بزيادة اهتمام الإدارات العُليا المسؤولة عن برامج التدريب والتنمية المهنية، وأن تكون القيادة الأصيلة لمُديري المدارس والولاء التنظيمي للمعلمين من ضمن الموضوعات الرئيسة لها.

الكلمات المفتاحية: القيادة الأصيلة، الولاء التنظيمي، مدارس التعليم الأساسي، محافظة الداخلية، سلطنة عمان.

The Authentic Leadership of Basic Education Schools Principals and its Relationship to the Organizational Loyalty of Teachers in Al-DaKhiliyah Governorate in Sultanate of Oman

Abstract

The current study aimed at identifying the degree of Principals' practice of the dimensions of authentic leadership in basic education schools and its relationship to the organizational loyalty of teachers in Al-Dakhiliyah Governorate in Sultanate of Oman. The study used the Descriptive Correlational Approach, and a questionnaire was used to collect data and information. The questionnaire was administered to (286) male and female teachers, selected randomly.

The study found many results, the most important of which are: the degree of school principals' practice of the dimensions of authentic leadership was high. Moreover, the results showed that there were differences in the educational qualification variable and in favor of master's degree or higher.

The results also revealed that the level of organizational loyalty among teachers at basic education schools was high. The results indicated that there were no statistically significant differences in the responses of the study sample in terms of the level of their organizational loyalty in schools that can be attributed to the educational qualification variable. However, the results of the study revealed that there is a positive correlation and a statistically significant relationship between all dimensions of the authentic leadership of school principals and the dimensions of the level of organizational loyalty of teachers.

In the light of the results of the study, the researcher recommended paying more attention to the higher administration ranks responsible for training

and professional development programs and that these programs take into account the authentic leadership of school principals and organizational loyalty of teachers.

Keywords: authentic leadership, organizational loyalty, school principals, basic education Dakhiliyah Governorate, Sultanate of Oman.

مقدمة

يُعتبر مدير المدرسة هو المحرك الأساسي للعملية التعليمية في المدارس لما يقوم به من مهام ومسؤوليات متنوعة في كافة مجالات العمل المدرسي، حيث يقوم بالتخطيط المدرسي، والإشراف على العاملين ومتابعة أدائهم وتوجيههم ورفع معنوياتهم وحثهم على التعاون، كما يتولى أيضاً متابعة الطلبة وتوفير احتياجاتهم، والإشراف على تنفيذ المناهج الدراسية والأنشطة التعليمية، كما يقوم بتدعيم العلاقة الطيبة بين أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة، ولكي يقوم مديرو المدارس بهذه المهام والمسؤوليات بكفاءة عالية ، فيجب عليهم مواكبة التطورات المعاصرة واتباع أنماطاً قيادية حديثة، ومن هذه الأنماط (القيادة الأصيلة) .

ويُعتبر نمط القيادة الأصيلة من الأنماط القيادية الحديثة الذي يركز على سلوك القائد وما يقوم به تجاه العاملين ليعزز قدراتهم النفسية الإيجابية، ويعمل على إيجاد المناخ الأخلاقي الإيجابي في المنظومة من أجل تعزيز الوعي الذاتي للكيفية التي يتصرفون ويفكرون بها، والطباع الأصيلة والجوهر الأخلاقي للقائد الذي يحدد سلوكه في تعامله مع الآخرين وفق المعايير والقيم الأخلاقية، والمعالجة المتوازنة للمعلومات بدون مبالغة أو تجاهل أو تحيز لأحد الأطراف، والشفافية والوضوح والثقة في العلاقة بين القائد والذين يعملون معه. (Sidania & Roweb, 2018)

والقائد الأصيل لابد أن تتوفر لديه عديد من السمات والخصائص تتضمن ممارسة الدور القيادي بدافع قيمه ومعتقداته الشخصية وليس بدافع الوصول إلى منصب أعلى أو تحقيق عائد شخصي، وتتسم تصرفاته بأنها نابعة من ذاته، كما أن تصرفاته وأقواله وأفعاله تتوافق مع قيمه ومعتقداته، ويعتمد في أسلوب قيادته على وجهة نظره الشخصية، ويحظى بالقبول من الأفراد؛ لأنه تتوفر لديه سمات عالية من التكامل والشفافية. (البردان، 2017)

وتشتمل القيادة الأصيلة على أربعة أبعاد: الأول الوعي الذاتي وهو رؤية

القائد لذاته ومعرفة نقاط القوة والضعف لديه ومعرفة وجهة نظر الآخرين تجاهه، والثاني شفافية العلاقات بين القائد والعاملين والتعبير عن مشاعرهم بصدق لكسب الثقة والمودة، والثالث المنظور الأخلاقي، فالقادة يجب أن يكون لديهم قيم أخلاقية ومعنوية عالية وعدم التأثر بالعوامل الخارجية، والرابع المعالجة المتوازنة، فلابد للقائد قبل صناعة القرار أن يقوم بتحليل المعلومات لمعرفة الجانب الإيجابي والسلبي للموضوع وحل المشكلات بموضوعية وبدون تحيز .(De Luna, 2021)

والقيادة الأصيلة هي التي يرتقي فيها مدير المدرسة والمعلمين ببعضهم البعض إلى أعلى مستوى من الدافعية والنجاح، ورفع قيمة المدرسة وإحداث تغيير كبير في اتجاهات المعلمين واحترامهم وثقتهم وانتمائهم للمدرسة (Wang, 2011).، كما أن ممارسة مدير المدرسة لنمط القيادة الأصيلة، يؤثر على الولاء التنظيمي للمعلمين، ومدى التزامهم بالمشاركة في العمل بجد وإخلاص ودعمهم وارتباطهم للمؤسسة خارج توقعات الوظيفة، والمكافأة والدعم والتأييد للمدرسة بغض النظر عن الظروف والتغيرات التي تحصل في المشاعر لنجاح وتحقيق أهداف العملية التعليمية (الحجار، 2017).

كما ذكر الجهني (2020) أن القيادة الأصيلة تمثل محورا مهما في الولاء التنظيمي داخل المؤسسات التعليمية، فالقيادة الأصلية تؤثر في الآخرين فتهتم بالمعلمين وتعتني بهم وتمكنهم من تحقيق ذاتهم وتجعلهم يعملون بحب وإخلاص ومثابرة في تنفيذ المهام المطلوبة وتحقيق النتائج المرغوبة، وتشجيعهم على العمل التعاوني والمشاركة في صنع القرار، وتعزز نموهم في سياق أخلاقي للارتقاء بالمدرسة، كما تعمل على توجيه المعلمين وتنمية أفكارهم ورفع مستوى الإبداع والابتكار لديهم، وتعزز ثقة المرؤوسين وتحفيزهم على المشاركة الفعلية للعاملين في الإنجاز المؤسسي، وتحسن من أدائهم في المدرسة، وتعمل على إيجاد بيئة تنافسية في المدرسة قائم على الشفافية.

ويتميز الولاء التنظيمي بعدة خصائص تتمثل في أنه حالة غير ملموسة لكنه

يعرف من خلال الشعور بمستوى الارتباط بين الموظف والمنظمة، وكذلك من خلال سلوك العاملين ومدى ولائهم للمؤسسة، ويساهم في قبول أهداف المنظمة وبذل الجهد لتحقيقها، ويتأثر بالعوامل التنظيمية والصفات الشخصية والظروف الخارجية المحيطة بالعمل، وهو ناتج عن تفاعل العديد من النظم والعوامل. (أبو سنينة والبياتي، 2014)، وذكر حاروش (2016) وجود عوامل تساعد في تنمية الولاء التنظيمي في المؤسسات التعليمية تتمثل في وجود السياسات التي تساعد على تحقيق التوازن وإشباع حاجات العاملين، ووضوح أهداف المنظمة ومشاركة العاملين والتعاون لتحقيق الأهداف، وتحسين البيئة الداخلية للمؤسسة وتوفير الحوافز لرفع الروح المعنوية للعاملين.

وحدد أبو علبة (2015) ثلاثة أبعاد للولاء التنظيمي، الأول الإيمان بالعمل، المتمثل في احترام ثقافة المدرسة والاقتناع بأهدافها وقيمها، والدفاع عن سمعتها، والبُعد الثاني الاستعداد للعمل ويتضمن تبادل الخبرات مع الزملاء، والمشاركة في حل المشكلات، والالتزام بالمواعيد، والثالث الاعتزاز بالعمل المتمثل في الفخر بالعمل في المدرسة، وتدعيم العلاقات الإنسانية بين الزملاء، وتفضيل العمل في المدرسة عن أي مكان آخر.

وفي سلطنة عمان حدد دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها الصادر عن وزارة التربية والتعليم (2015) مجموعة متنوعة من الواجبات الوظيفية لمُديري المدارس تدعم القيادة الأصيلة لديهم تتمثل في التزامهم بأخلاقيات المهنة والقوانين وقرارات العمل، من ضمنها: العمل على غرس القيم والأخلاق الحميدة والعمل على تطوير معارفه المهنية وتعزيز الولاء الوطني الوظيفي، عقد اجتماعات دورية مع أعضاء هيئة التدريس لتطوير العمل المدرسي والعمل بروح الفريق، المشاركة في التخطيط لبرامج الإنماء المهني وإعداد البحوث الميدانية، تنمية ثقافة الابتكار لدى العاملين في المدرسة.

مشكلة الدراسة:

أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى وجود بعض جوانب القصور في ممارسات مُديري المدارس بسلطنة عمان والمرتبطة بأسلوب القيادة الأصيلة والتي يمكن أن تؤثر سلباً على سلوكيات وممارسات المعلمين نحو ولائهم التنظيمي، حيث توصلت نتائج دراسة الجرايدة والمسقري (2018) قصور في أداء مُديري المدارس في محافظة الداخلية بسلطنة في تحديد الصعوبات التي تواجههم في المهمة التي يقدمونها، ووضع خطط لإنماء المعلمين مهنيا والمشاركة في تنفيذها.

وبينت نتائج دراسة الحسني (2012) قصور دور مُديري المدارس بسلطنة عمان في مراعاة حقوق المعلمين عند اتخاذ القرارات، وقلة منح المعلمين الفرصة لمناقشة القرارات الخاصة بمهنتهم، ومعاملتهم باهتمام واحترام عند اتخاذ هذه القرارات، وخلصت نتائج دراسة آل الشيخ (2016) إلى أن درجة ممارسة مُديري المدارس لسلوك الاعتذار في محافظة الداخلية بسلطنة عمان جاءت متوسطة، كما جاءت متوسطة في أبعاد الندم، وتحمل مسؤولية الخطأ، والتعهد بعدم التكرار، والاعتراف بالخطأ. وأوضحت نتائج دراسة الجرايدة والسلماني (2018) وجود قصور في دور مُديري المدارس في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان في السماح للمعلمين بالمشاركة في صنع القرارات المدرسية، ومنحهم حق الاعتراض على القرارات التي يتخذونها.

وأظهرت نتائج دراسة الشبلي (2014) وجود تحديات تواجه المعلمين في محافظة شمال الباطنة تؤثر سلباً على ولائهم التنظيمي تتمثل في كثرة غيابات بعضهم، وضعف مشاركتهم في صياغة الخطط المدرسية، وأسفرت نتائج دراسة البوسعيدي (2018) عن تضجر المعلمين من حصص الاحتياط، وقلة رغبتهم في تحمل مسؤوليات إضافية غير التدريس، وقلة المشاركة في فعاليات المدرسة المنفذة خارج الدوام الرسمي، وعزوف بعض المعلمين عن الإشراف على الأنشطة عند توزيعها في بداية العام.

وتأسيساً لما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

ما درجة ممارسة مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان لأبعاد القيادة الأصيلة من وجهة نظر المعلمين؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة ممارسة مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان لأبعاد القيادة الأصيلة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

ما مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لمستوى ولائهم التنظيمي في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان تُعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مُديري مدارس التعليم الأساسي لأبعاد القيادة الأصيلة ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

التعرف على درجة ممارسة مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان لأبعاد القيادة الأصيلة.

تحديد إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة ممارسة مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان لأبعاد القيادة الأصيلة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تحديد مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان.

تحديد إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لمستوى ولائهم التنظيمي في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الكشف عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مُديري مدارس التعليم الأساسي لأبعاد القيادة الأصيلة ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة في الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

يمكن أن تفتح هذه الدراسة الباب أمام كثير من الباحثين لدراسات جديدة ترتبط بمتغيرات الدراسة الحالية ولا سيما متغير القيادة الأصيلة.

تعتبر هذه الدراسة إثراءً للمكتبة العربية حيث ربطت بين متغيرين مختلفين لم يتم الربط بينهما من قبل – حسب علم الباحثة - هما القيادة الأصيلة لمُديري المدارس والولاء التنظيمي للمعلمين.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

يمكن أن تساهم هذه الدراسة في تعريف الإدارة المدرسية والمعلمين في المدارس بسلطنة عمان بنمط القيادة الأصيلة وأبعادها وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين وأسبابه والعوامل المؤثرة فيه حتى يتمكنوا من التغلب على أي مشكلات أو تحديات تواجه القيادة الأصيلة وتقود المعلمين إلى الولاء التنظيمي.

يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة في تعريف المسؤولين عن قيادة العملية التعليمية في سلطنة عمان بما فيه الجوانب التي تحتاج إلى توفير المتطلبات البشرية والمادية لتدعيم أسلوب القيادة الأصيلة لدى مُديري المدارس، وكذلك التقليل من أي أسباب يمكن أن تؤدي إلى تدني الولاء التنظيمي المعلمين.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على القيادة الأصيلة لمُديري المدارس بما تتضمنه من أبعاد (الوعي الذاتي، والمنظور الأخلاقي، وشفافية العلاقات، والمعالجة المتوازنة)، بالإضافة إلى الولاء التنظيمي للمعلمين بما يتضمنه من أبعاد:(الإيمان بالعمل، والاستعداد للعمل، والاعتزاز بالعمل).

الحدود البشرية: اقتصرت على المعلمين والمعلمات.

الحدود المكانية: اقتصرت على جميع مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي الحكومية بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان.

الحدود الزمنية:تم تطبيق الدراسة الميدانية في العام الدراسي 2020-2021 م.

مصطلحات الدراسة:

تناولت الدراسة المصطلحات الآتية:

القيادة الأصيلة:

تُعرف القيادة الأصيلة بأنها «نمط من السلوك القيادي الذي يعتمد ويعزز كل القدرات النفسية الإيجابية للتابعين والمناخ الأخلاقي الإيجابي في المنظمة من أجل تعزيز الوعي الذاتي الأكبر والمنظور الأخلاقي الداخلي والمعالجة المتوازنة للمعلومات والشفافية في العلاقة بين القادة من جانب والذين يعملون معهم من

أتباعهم وبالتالي تعزيز الذات الإيجابي"(Sidania& Roweb, 2018, p. 624)

وبناءً على ما سبق تُعرِّف الباحثة القيادة الأصيلة إجرائياً على أنها الأسلوب القيادي الذي يمارسه مديرو مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان لرفع مستوى الوعي الذاتي وتحسين القدرات النفسية الإيجابية والمناخ الأخلاقي للمعلمين، والشفافية في التعامل، وتعزيز القيم الأخلاقية، والمعالجة المتوازنة للمعلومات، ويعبر عنها في هذه الدراسة بالدرجة التي حصلت عليها فقرات الأداة في هذا المجال.

الولاء التنظيمي:

يعرف الولاء التنظيمي بأنه «الشعور الإيجابي المتولد لدى الفرد تجاه المؤسسة التي يعمل بها، وهو نتاج الإخلاص لهذه المنظمة ولأهدافها والحرص على البقاء فيها من خلال بذل الجهد الذي يعزز من نجاحها وتفضيلها على غيرها من المؤسسات « (البارودي، 2015، ص.77).

وبناءً على ما سبق تُعرِّف الباحثة الولاء التنظيمي إجرائياً بأنه إخلاص معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان وشعورهم الإيجابي تجاه مدارسهم، ومدى ارتباطهم بها وجهودهم المتواصلة وتفانيهم في العمل، ويعبر عنه في هذه الدراسة بالمستوى الذي حصلت عليه فقرات الأداة في هذا المجال.

الإطار النظري

القيادة الأصيلة في المؤسسات التعليمية:

اختلف الباحثون حول تحديد نشأة القيادة الأصيلة، فحددها البعض بنفس الفترة المصاحبة لظهور مصطلح الأصالة وهذا ما ذهب إليه. (De Luna, 2021)، حيث برزت القيادة الأصيلة كمكون رئيسي في أواخر 1970، وحددت النظرية أنها

«البناء الجذري في نظرية القيادة» التي حاولت تكامل الأفكار والصفات الأخلاقية. (Smith et. al., 2009)

وتعتبر نظرية القيادة الأصيلة من أهم النظريات الحديثة التي تم توثيقها في الآونة الأخيرة بَعد الانهيارات والأخلاق السيئة في العمل، وأصبحت المؤسسات بحاجة إلى نمط للقيادة أكثر إيجابية وبمعايير مرتفعة من النزاهة وتعزيز الثقة والاطمئنان في المنظمات، فبدأ الاهتمام بالقيادة الأصيلة وتطويرها على أساس مبادئ علم النفس الإيجابي. (Luthans et. al., 2003)

وبناءً على ما سبق يتضح أن نمط القيادة الأصيلة هو النمط المناسب وخاصة في ظل التحديات المعاصرة الناتجة من التطور السريع في مجالات العمل، حيث يركز هذا النمط على الإيجابية في التعامل مع المرؤوسين، وعلى توفير مناخ إيجابي وتسخير بيئة تساعد على التعاون والثقة والشفافية والتفاؤل وتعزز المناخ الأخلاقي.

وهناك الكثير من المصطلحات للقيادة الأصيلة نتيجة لاختلاف تعريفات الباحثين ولا يوجد تعريف موحد من قبل الباحثين، ونستعرض أهم هذه التعريفات:

وعرفها بوب (Pope 2018, p. 6) أنها " أسلوب قيادي يؤكد على التواصل الصريح، ويحدد أهداف أخلاقية عالية ومعالجة متوازنة للمعلومات واستعداد للتقييم الذاتي» ويعرفها كل من ساجنك وكروز (Sagnak & Kuruoz 2017) بأنها «سلوك القائد الذي ينبع من إدراكه لقيمه وقيم الآخرين ووجهات نظرهم الأخلاقية، ويظهر فيه القائد الأصيل شخصية أخلاقية واثقة ومتفائلة ومرنة وذات أخلاق عالية». (p. 11)

كما عرفها بافلوفس Pavlovic (2015) "أنها نمط سلوكي يعتمد على مناخ أخلاقي، وقدرات نفسية إيجابية قائمة على فهم القائد لذاته، واكتشافها لتعزيز الوعي الذاتي لديه، والذي يزيد من مستوى التواصل التوافقي بينه وبين موظفيه». (p. 319)

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة أن القيادة الأصيلة نمط قيادي يدرك القائد من خلاله فهم ذاته ومعرفة نقاط القوة والضعف لديه، ويركز على القيم الأخلاقية والشفافية في العلاقات وتحليل المعلومات قبل اتخاذ القرار وبناء مناخ إيجابي في المنظمة.

ويرى كيم Kim (2014) أن القيادة الأصيلة لها أهمية فهي تعتبر من أهم الأنماط القيادية الإيجابية المعاصرة، كما أن القائد الأصيل يعتبر نموذجا مهما لدى التابعين فيقتدون به وبأفعاله، وكذلك من أهميتها أنها تبني علاقات إيجابية بين القائد والتابعين مبنية على الشفافية والأخلاق الرفيعة. بالإضافة إلى أنها تساعد على الالتزام والاندماج في العمل، كما تعمل على المعالجة المتوازنة عند اتخاذ القرارات.

وعطفا لما سبق فإن القيادة الأصيلة تؤثر إيجابيا على العاملين ليكونوا أصيلين مثل قائدهم، وتكوين علاقة إيجابية بينهم مبنية على الاحترام والتفاهم المتبادل والصدق والشفافية والصراحة فيؤدي ذلك إلى تحفيز الموظفين وتوجيههم لبذل أقصى جهود في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة، وإثارة دوافعهم نحو الإنجاز والرضا الوظيفي.

وللقيادة الأصيلة في المؤسسات التعليمية مجموعة من الأبعاد: بُعد الوعي الذاتي: ويتمثل البُعد الأول في رؤية شخصية للقائد وفهمه لنفسه ومواهبه ونقاط قوته وضعفه إحساسه بالهدف وإدراكه لمشاعره ومدى تأثيرها على الآخرين. (Puni & Hilton, 2020) ، وركز سعيد (Saeed, 2019, p.50) على إدراك القائد وانتباهه لمشاعره وعواطفه ورغباته ومدرك لقواه وعيوبه ومعتقداته وأهدافه، ولديه القدرة على تحسين مستواه وزيادة كفاءة أتباعه. أما البعد الثاني شفافية العلاقات: حيث ذكر حسين وداوود (2021) أن شفافية العلاقات تعني الصدق والانفتاح والشفافية مع الآخرين وملاحظة التابعين الجانب الإيجابي للقائد وإدراكهم لمبادئهم، فينعكس على أداء التابعين فيكونوا أكثر إبداعا ومشاركة وابتكارا في

المنظمة، ويرى البردان (2017) أنها تركز على الكشف عن أفكار القائد دوافعه ومشاعره الحقيقية الإيجابية أو السلبية، وتكوين علاقات إيجابية مع المرؤوسين، والإفصاح عن المعلومات وتبادلها مع الموظفين.

والبعد الثالث المنظور الأخلاقي: وعرَّفه الحارثي (2020) بأنه «الأسس الأخلاقية الإيجابية التي يتمسك بها القائد في علاقاته وقراراته، بحيث تكون قراراته وتعاملاته نابعة من منطلق أخلاقي، مهما كانت الضغوط الخارجية التي يواجهها» (ص. 724)، ويرى أندرسون (Anderson, 2018) أنه الشكل الداخلي والمتكامل للقائد الذي يتصف بالصدق والجدارة بالثقة والموثوقية. أما البعد الرابع المعالجة المتوازنة: فيرى ديفيدسون (Davidson, 2017) أنها قدرة القائد على أخذ كل شيء بعين الاعتبار قبل اتخاذ أي قرار، ويضع في اعتباره جميع الأطراف على الرغم من الاختلاف في بعض الجوانب.

وذكر واليمبو وآخرون (Walumbwa, et al., 2008) أن القائد الأصيل يتسم بالآتي: بالصدق والواقعية مع الذات والآخرين في جميع المواقف والأحداث، ويتمتع بالتنظيم والتدقيق الذاتي، وهذا يعكس ضبط السلوك والتحكم فيه بشكل هادف والتوصل إلى قرار أخلاقي، ومشاركة المعلومات والأفكار بشكل علني وظاهر مع الآخرين، والتطابق بين الأقوال والأفعال، والنزاهة، والحيادية، والتصرف بأخلاق وقيم على الرغم من الضغوط الداخلية والخارجية التي تقع عليه، ويتقبل آراء الآخرين ويحترمها ويقدرها دون تحيز، ويشجعهم على التمسك بها في مواقفهم الراسخة والثابتة.

وأولت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان اهتماما كبيرا بأساليب القيادة الحديثة لتحسين أداء مُديري المدارس في السلطنة، ونوهت بضرورة التزام مُديري المدارس بالقيادة الأصيلة، وسعت إلى تحسين جودة النظام التعليمي، ورفع كفاءة أداء عمل الإدارة المدرسية؛ للارتقاء بها وتحقيق الرقي والجودة في العمل، حيث يَعُدُّ المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين وفروعه في المحافظات، بداية

العام الدراسي خطة الإنماء المهني، تحتوى على مجموعة من الدورات التدريبية والبرامج التأهيلية الموجهة إلى الكوادر الإدارية، ومن أمثلة تلك البرنامج: برنامج القيادة المدرسية، الذي يستهدف مُديري المدراس ومساعديهم. (وزارة التربية والتعليم، 2018).

الولاء التنظيمي في المؤسسات التعليمية:

عرَّفه العتيبي والعنزي (2021) أنه «قيمة يحركها شعور بالحب والاقتران الفعال بين العاملين في المؤسسات التعليمية وبين تلك المؤسسات، بحيث يتمثل هؤلاء العاملون بقيم وأهداف المؤسسات التي تساعدهم على تحقيق الأهداف». (ص. 67)

وعرّفه فونج وآخرون(Vuong et.al 2021) "التصرف الناتج عن أداء الموظفين لأعمالهم في المنظمة بما يتماشى مع الخطط والأهداف التي تم تحديدها، والذي يؤدي بدوره إلى بناء الثقة ما بين المنظمة وموظفيها». (p. 204) كما يُعرّف على أنه «مجموعة من المشاعر التي يبديها الموظف تجاه المؤسسة التي يعمل بها والمتمثلة في الالتزام بمبادئها وقيمها والإخلاص والتفاني في إنجاز المهام الموكلة إليه لتحقيق أهداف المؤسسة والرغبة والاستمرار في البقاء فيها» (فاطمة وشهرزاد، 2020، ص. 13).

ويعتبر الولاء التنظيمي عنصراً مهماً في الربط بين المنظمة والعاملين، خاصة في الأوقات التي لا تستطيع فيها المنظمات أن تقدم الحوافز المادية لدفع العاملين للعمل وتحقيق أعلى مستوى من الإنجاز وتحقيق الأهداف. ويرى حديد (2019) أن الولاء التنظيمي له أهمية كبيرة لدى المؤسسات؛ نظرا لكونه مرتبطا بالمورد البشري، حيث تسعى لتحفيزه من أجل زيادة درجة ولائه بأهدافها وقيمها، ويساعد الولاء التنظيمي على منح العاملين الاستقرار النفسي وهذا يساعد على تحقيق مستوى عالٍ من الأداء والإنجاز. وذكرت حنونة (2009) أن الولاء التنظيمي يدفع المعلم لبذل أقصى جهد لصالح مدرسته والرغبة في البقاء فيها، وتقبل قيمها

والعمل لتحقيق أهدافها، ويزيد التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة، ويجعلها تتسم بالحيوية والنشاط.

وذكر عرقاوي وآخرون (Arqawi,et.al., 2018) أن للولاء التنظيمي ثلاثة أبعاد هي: الـولاء العاطفي: يتأثر هذا الجانب من الولاء بالدرجة التي يشعر بها الموظف أن البيئة التنظيمية التي يعمل بها الأفراد تسمح لهم في عملية صنع القرار. والولاء الأخلاقي: هو الشعور الناتج عند الأفراد في المنظمة بالالتزام والبقاء مع المنظمة، ويزيد تعزيز هذا الشعور عن طريق دعم المنظمة للأفراد العاملين فيها والسماح لهم بالمشاركة والتفاعل في المنظمة بشكل إيجابي. والولاء المستمر: ويكون هذا الولاء مرتبطا بتقييم الفرد للتكاليف المتعلقة بمغادرة هذا الفرد عمله وتركه للمنظمة ومـا سـوف يلحق بها من زيادة في التكاليف الناتجة عن ترك العمل.

وحرصت وزارة التربية والتعليم على الرقي بمستوى تأهيل وتدريب الوظائف الإدارية والتدريسية والارتقاء بكفاءة المعلـم وجـودة إعداده وتأهيله وتنمية وتجويد مستوى أدائه مهنياً، وإثرائهم ببرامج تدريبية وكفايات، ومهارات تتفق مع سياسات العمل التربوي، وتتماشى مع متطلبات مهنة التعليم في هذا العصر التكنولوجي، وضمن مبدأ توفير تعليم عالي الجودة للجميع؛ ولذا تم إنشاء المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بتوصية من مجلس الوزراء الموقر في عام 2014، حيث يتكون من 56 غرفة تدريبية وفق أحدث وسائل التدريب الحديثة، ومكتبة، وغرفة حاسوب، وغرفة تدريس مصغر، ومختبر علوم، وقاعة اجتماعات متعددة الأغراض، وغيرها من المرافق المهمة التي ضمها مبنى المركز، كذلك حرصت على الاهتمام بالتأهيل المهني والدورات التدريبية التي نظمتها ولاتزال تنظمها، وتهتم الوزارة أيضا بعقد الندوات التي تثري معارف المعلم وتنمي مهارته. (وزارة التربية والتعليم، 2018).

الدراسات السابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين، الأول دراسات تتعلق بالقيادة الأصيلة، والثاني دراسات تتعلق بالولاء التنظيمي، كما تم ترتيب الدراسات المتعلقة بكل محور تنازليا.

أولاً: دراسات تتعلق بالقيادة الأصيلة:

قامت دي لونا (De Luna 2021)بدراسة هدفت إلى التعرف على ممارسة مُديري المدارس للذكاء العاطفي والقيادة الأصيلة وعلاقتهما بدمج الشراكات المجتمعية في مدارس منطقة منتوسوري العامة Montessori Public Schools District في الولايات المتحدة الأمريكية، واتبعت المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات، وطبقت على (238) من أولياء الأمور، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة مُديري مدارس منطقة منتوسوري العامة في الولايات المتحدة الأمريكية للقيادة الأصيلة جاءت بدرجة عالية، كما جاءت بدرجة عالية أيضاً في مجالات الوعي الذاتي، وشفافية العلاقات، والمنظور الأخلاقي، والمعالجة المتوازنة.

كما قامت زينس (Zins 2020) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين ممارسة مُديري المدارس للقيادة الأصيلة والذكاء التنظيمي في المدارس العامة بولاية مونتأنا Montana في الولايات المُتحدة الأمريكية، واتبعت المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الاستبانة، حيث طبقت على (112) مديراً ومديرة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة مُديري المدارس للقيادة الأصيلة في المدارس العامة جاء بدرجة عالية، كما جاءت بدرجة عالية أيضاً في جميع مجالات القيادة الأصيلة.

وأجرى بريساس (Presas2020) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين تصورات المعلمين لممارسة مُديري المدارس للقيادة الأصيلة ونظم الرقابة الصارمة عليهم في المدارس العامة بالمنطقة التعليمة في ريو جرأند Rio Grande

بالولايات المتحدة الأمريكية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة، حيث طبقت على (219) معلماً ومعلمة، وكشفت نتائج الدراسة أن ممارسة مُديري المدارس للقيادة الأصيلة في المدارس العامة بالمنطقة التعليمية في ريو جرأند بالولايات المتحدة الأمريكية جاءت بدرجة عالية، كما جاءت بدرجة عالية أيضاً في جميع مجالات القيادة الأصيلة.

كما أجرى سيبولفيدا (Sepulveda 2020) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير ممارسة مُديري المدارس للقيادة الأصيلة على أخلاقيات المعلمين والصحة المدرسية وإنجازات الطلبة في المدارس الابتدائية في ولاية أوهايو Ohio الأمريكية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الاستبانة، حيث طبقت على (147) معلماً ومعلمة، وبينت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مُديري المدارس للقيادة الأصيلة في المدارس الابتدائية في ولاية أوهايو الأمريكية جاءت عالية.

كما قامت الحربية (2020) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق قائدات مدارس التعليم العام الحكومي بمكة المكرمة للقيادة الأصيلة وعلاقتها بالتجديد المدرسي في ضوء رؤية (2030)، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الاستبانة، حيث طبقت على (375) من الوكيلات والمساعدات الإداريات والمعلمات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط العام لتطبيق أبعاد القيادة الأصيلة جاء بدرجة عالية وجاء بُعد المنظور الأخلاقي في المرتبة الأولى، ويلية بُعد شفافية العلاقات، ثم بُعد الوعي الذاتي في المرتبة الثالثة، وأخيرا جاء بُعد المعالجة المتوازنة.

وقدم سريفاستافا وذار (Srivastava and Dhar 2019) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القيادة الأصيلة وسلوك الدور الإضافي في المدارس الابتدائية بمدينة أوتار براديش Uttar Pradesh في الهند، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وطبقت على (578) معلماً ومعلمة، و(193) مديراً ومُديرة، وأبرزت نتائج الدراسة أن درجة

ممارسة مُديري المدارس الابتدائية بمدينة آتور براديش في الهند لأبعاد القيادة الأصيلة جاءت منخفضة، كما جاءت أيضاً منخفضة في جميع الأبعاد وهي: الوعي الذاتي، وشفافية العلاقات، والمنظور الأخلاقي، والمعالجة المتوازنة، كما أبرزت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وأجرى الجهني (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام لسلوك القيادة الأصيلة وعلاقتها بالصحة التنظيمية للمعلمين في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة حيث طبقت على (306) معلمين، وكشفت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام لسلوك القيادة الأصيلة جاءت متوسطة، كما جاءت متوسطة في جميع الأبعاد وهي الوعي الذاتي، والمنظور الأخلاقي، وشفافية العلاقات، والمعالجة المتوازنة.

وأجرى الحجار (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مُديري مدارس الثانوية بمحافظة غزة للقيادة الأصيلة وعلاقتها ببعض المتغيرات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وطُبِّقت على عينة مكونة من(90) مديراً ومديرة، و(474) معلماً ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة المُديرين للقيادة الأصيلة كانت متوسطة، وبدرجة ضعيفة في بُعدي الوعي الذاتي والمعالجة المتوازنة، أما بُعد المنظور الأخلاقي جاء بدرجة كبيرة، في حين جاء بُعد شفافية العلاقات بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

ثانيا: دراسات تتعلق بالولاء التنظيمي:

أجرى عزام وهارسونو (Chua and Harsono 2021) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع الالتزام التنظيمي والولاء الوظيفي لدى العاملين في المدارس الإسلامية

Islamic Schools في جاوا الوسطى بأندونيسيا Central Java, Indonesia، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة حيث طبقت على (261) موظفاً وموظفة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستويات عالية من الولاء الوظيفي لدى العاملين في المدارس الإسلامية في جاوا الوسطى بأندونيسيا، كما جاء أيضاً بمستويات عالية في مجالي الولاء السلوكي والولاء الاتجاهي، كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن الولاء الوظيفي للعاملين بالمدارس ساهم في زيادة الثقة التنظيمية بينهم، وكذلك رضاهم عن العمل.

قدم القطشان (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق مُديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة لمبادئ الحوكمة وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لمعلميهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة، وطبقت على (321) معلماً ومعلمة. وأبرزت نتائج الدراسة أن مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين جاء كبيرا، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين تُعزى لمتغيرات المؤهل العلمي.

وقام الدهام (2019) بدراسة هدفت إلى التعرف على القيم القيادية لدى مُديري المدارس الثانوية في لواء الموقر وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لدى المعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الاستبانة على (122) معلماَ ومعلمة، وأظهرت النتائج أن مستوى الولاء التنظيمي جاء مرتفعا، كما تبين أيضا وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الولاء التنظيمي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وأجرى آل منصور (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بمحافظة القطيف للقيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لدى المعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة، حيث طبقت على (487) معلما، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى

الولاء التنظيمي لدى المعلمين جاء كبيراً.

كما أجرى كسوماواتي (Kusumawati 2019) دراسة هدفت إلى استكشاف التزام المعلمين بولائهم الوظيفي كمستفيدين في مدارس كوبيراسي سيجاترا برساما في باندونج Koperasi Sejahtera Bersama in Bandung بأندونسيا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة، حيث طبقت على (95) معلماً ومعلمة، وبينت نتائج الدراسة أن مستوى التزام المعلمين بولائهم الوظيفي كمستفيدين في مدارس كوبيراسي سيجاترا برساما في باندونج بأندونسيا جاء عالياً.

وقام هدايتى وآخرين (Hidayati et.al 2019) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير الولاء الوظيفي والالتزام التنظيمي للأداء وضغوط العمل لدى المعلمين بأندونيسيا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات، وطبقت على (500) معلم ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الولاء الوظيفي للمعلمين ساهم في تطوير أداء المدارس، وأثر بشكل إيجابي على زيادة التزام المعلمين بأداء واجباتهم الوظيفية، وأن الالتزام التنظيمي للمعلمين لعب دور المتغير الوسيط بين الولاء الوظيفي للمعلمين وأدائهم المهني.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في اتباع المنهج الوصفي، كدراسة كسوماواتي (Kusumawati 2019)، ودراسة (Hidayati et.al 2019)، ودراسة آل منصور (2019)، الدهام (2019)، ودراسة القطشان (2020)، ودراسة عزام وهارسونو(Chua and Harsono 2021)، ودراسة الحجار (2017)، ودراسة الجهني (2019).

تتفق الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة في جمع البيانات والمعلومات، كدراسة القطشان (2020)، ودراسة عزام وهارسونو (Chua and Harsono 2021)، ودراسة الحجار (2017)، ودراسة الجهني (2019)،

ودراسة (Hidayati et.al 2019)، ودراسة آل منصور (2019)، الدهام (2019).

تتفق الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في اختيار المعلمين كعينة للدراسة، كدراسة كسوماواتي (Kusumawati 2019)، ودراسة Hidayati et.al 2019))، ودراسة آل منصور (2019)، الدهام (2019)، ودراسة القطشان (2020)، ودراسة بريساس .(Presas 2020)

توصلت نتائج من الدراسات السابقة أن درجة أبعاد القيادة الأصيلة لمُديري المدارس جاءت مرتفعة مثل دراسة الحربية (2020)، كذلك بينت بعض الدراسات أن مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين جاءت بدرجة مرتفعه مثل دراسة القطشان (2020) ودراسة الدهام (2019)، ودراسة آل منصور (2019).

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

إعادة صياغة وترتيب حيث نقول: تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث:

موضوع الدراسة: حيث جمعت الدراسة الحالية بين متغيرين هما القيادة الأصيلة لمُديري المدارس والولاء التنظيمي للمعلمين، حيث لم تجمع بينها جميع الدراسات السابقة.

عينة الدراسة: اختلفت مع دراسة الحربية (2020)، حيث كانت عينة الدراسة الوكيلات والإداريات والمعلمات، ودراسة الحجار(2017) ودراسة زينس (Zins 2020)حيث كانت العينة مُديري المدارس والمعلمين، ودراسة الجرايدة والسقري (2018) حيث كانت العينة مُديري المدارس ومساعديهم والمعلمين ودراسة عزام وهارسونو (Chua & Harsono, 2021) ، حيث كانت عينة الدراسة مُديري الموظفين والموظفات ودراسة دي لونا (De Luna 2021)حيث كانت عينة الدراسة أولياء الأمور. بينما اقتصرت الدراسة الحالية على المعلمين والمعلمات فقط.

أوجه إفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تمثلت أوجه إفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الجوانب الآتية:

توثيق مشكلة الدراسة الحالية من نتائج دراسات سابقة متنوعة.

تحديد الاستبانة كأداة للدراسة الحالية ومعرفة كيفية بنائها.

تحديد الأساليب الإحصائية التي سوف يتم استخدامها في هذه الدراسة.

التعرف على كيفية استخلاص النتائج ووضع توصيات ومقترحات الدراسة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي حيث إنه ملائم لطبيعة الدراسة فهو" يهتم بوصف ما هو كائن وتفسيره، وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع والأحداث والمُتغيرات، وتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة، والتعرف على المُعتقدات والاتجاهات عند كل من الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطور». (مازن، 2012، ص. 260).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدارس الحلقة الثانية بمحافظة الداخلية للعام الدراسي (2021/2020) والبالغ عددهم (1767) معلماً ومعلمة، وذلك وفقا لكتاب الإحصاء السنوي لوزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم ،2021).

عينة الدراسة:

تم أخذ عينة عشوائية لأفراد مجتمع الدراسة بلغت (320) معلمًا ومعلمة، ووصلت حصيلة جمع الاستبانات (286) إستبانة، وجميعها صالح للتحليل الإحصائي، وبلغ عدد الاستبانات غير المسترجعة (34)، وشكلت العينة نسبة (16.18%) من مجتمع الدراسة ويوضح جدول (1) العينة حسب متغير الدراسة.

جدول (1) العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة	الاجمالي
المؤهل	بكالوريوس فأقل	263	92%	286
	ماجستير فأعلى	23	8%	

أداة الدراســـة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالقيادة الأصيلة مثل دراسات الحجار (2017)، والجهني (2019)، وكذلك الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالولاء التنظيمي مثل دراسات القشطان (2020).

وتكونت أداة الدراسة في صورتها الأول من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول: تضمن البيانات الأساسية عن عينة الدراسة، من حيث المؤهل العلمي. الجزء الثاني: المجال الأول: القيادة الأصيلة لدى مُديري المدارس، وتكون من أربعة أبعاد هي: (الوعي الذاتي، والمنظور الأخلاقي، وشفافية العلاقات، والمعالجة المتوازنة)، وبلغ عدد الفقرات (26) فقرة. الجزء الثالث: المجال الثاني: الولاء التنظيمي للمعلمين، وتكون من ثلاثة أبعاد هي: (الإيمان بالعمل، والاستعداد للعمل، والاعتزاز بالعمل)، وبلغ عدد الفقرات (18) فقرة.

صـــدق الأداة:

وتم حساب صـــدق الأداة على النحو الآتي:

[1] الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم توزيع أداة الدراسة على مجموعة من المختصين في مجال الإدارة التعليمية، وبلغ عددهم (14) محكما، وذلك في جامعات نزوى، والسلطان قابوس، والشرقية، وظفار، وصحار، ووزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بمصر)، وقد عادت الاستبانات محكمة جميعها، وأجمع المحكمون على صدقها، وملاءمتها لقياس الأبعاد التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم.

وتم إجراء التعديلات الآتية في ضوء ملاحظات المحكمين، فالمجال الأول: القيادة الأصيلة لدى مُديري المدارس، عدلت الفقرات (1، 2، 6)، وفي المجال الثاني: الولاء التنظيمي للمعلمين، عدلت الفقرات (6، 7، 10). وتكونت أداة

الدراسة في صورتها النهائية من الآتي: الجزء الأول: وتضمن البيانات الأساسية عن عينة الدراسة، من حيث المؤهل العلمي. والجزء الثاني: المجال الأول: القيادة الأصيلة لدى مُديري المدارس، وتكون من أربعة أبعاد هي: (الوعي الذاتي، والمنظور الأخلاقي، وشفافية العلاقات، والمعالجة المتوازنة)، وبلغ عدد الفقرات (26) فقرة. والجزء الثالث: المجال الثاني: الولاء التنظيمي للمعلمين، وتكون من ثلاثة أبعاد هي: (الإيمان بالعمل، والاستعداد للعمل، والاعتزاز بالعمل)، وبلغ عدد الفقرات (18) فقرة.

[2] الصدق الداخلي (صدق البناء):

حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل بُعد من أبعاد مجالات أداة الدراسة والمجموع الكلي لكل مجال، وذلك من خلال تطبيق الأداة على عينة مكونة من 40 معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وهذا ما يوضحه جدول (2)

جدول (2) معامل ارتباط بيرسون بين كل بُعد من أبعاد مجالات أداة الدراسة والمجموع الكلي لكل مجال

م	أبعادالقيادة الأصيلة	معامل ارتباط بيرسون	أبعاد الولاء التنظيمي	معامل ارتباط بيرسون
1	الوعي الذاتي	0.88**	الإيمان بالعمل	0.79**
2	المنظور الأخلاقي	0.89**	الاستعداد للعمل	0.90**
3	شفافية العلاقات	0.96**	الاعتزاز بالعمل	0.85**
4	المعالجة المتوازنة	0.69**		

**داله عند مستوى (0.01)

يتضح من خلال الجدول (2) وجود ارتباط دال إحصائيا بين كل بُعد من أبعاد مجالات أداة الدراسة والمجموع الكلي لكل مجال حيث تراوح معامل ارتباط بيرسون بين (0.69) و(0.96) وهذا يدل على تمتع المجالين بصدق البناء.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة من خارج عينة الدراسة الأصلية مكونة من (40) معلماً ومعلمة، حيث تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach'sAlpha)، ويوضح جدول (3) ثبات مقياسي أداة الدراسة بمعامل ألفا كرونباخ، وكذلك للمجموع الكلي.

جدول (3) قياس ثبات مجالي الدراسة بمعامل الفاكرونباخ

م	أبعاد مقياس القيادة الأصيلة	معامل الفالكرونباخ	أبعادمقياس الولاء التنظيمي	معامل الفالكرونباخ
1	الوعي الذاتي	0.881	الإيمان بالعمل	0.807
2	المنظور الأخلاقي	0.908	الاستعداد للعمل	0.938
3	شفافية العلاقات	0.910	الاعتزاز بالعمل	0.856
4	المعالجة المتوازنة	0.932		
	الكلي	0.955	الكلي	0.910

يتضح من خلال الجدول (3) أن مجالي الدراسة يتصفان بثبات مرتفع في المجموع الكلي، وعلى مستوى كل محور، وهذا يجعلهما صالحين للتطبيق.

إجراءات تطبيق الأداة:

بعد إعداد أداة الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها، تم التوجه إلى قسم التربية والدراسات الإنسانية للحصول على مهمة تسهيل باحث، وبعد الحصول على مهمة تسهيل الباحث تم التقدم للمكتب الفني بوزارة التربية والتعليم برسالة إلكترونية عبرالموقع الإلكتروني للحصول على الموافقة لتطبيق أداة الدراسة، وجاء الرد بالموافقة، وتم إشعار ومخاطبة مُديري التربية والتعليم بمحافظة الداخلية لتسهيل مهمة التطبيق للباحث وإعطائه صلاحية التطبيق، بعد التأكد من صدق أداة الدراسة، وثباتها ثم تحويلها إلى إستبانة إلكترونية باستخدام برنامج جوجل درايف، وإرسال رابط الاستبانة لمُديري المدارس؛ لإرسالها للمعلمين وتعبئتها إلكترونيا.

المعالجة الإحصائية:

تم إدخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الإحصائي (SPSS) وتم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك من أجل الإجابة على السؤالين الأول والثالث.

اختبارات T-Test لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في متغير المؤهل العلمي، وذلك من أجل الإجابة على السؤالين الثاني والرابع.

معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة الارتباطية بين القيادة الأصيلة والولاء التنظيمي، وذلك من أجل الإجابة على السؤال الخامس.

معيار الحكم على النتائج:

تم تحديد طول الخلايا وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي، وتم حساب المدى (3-1=2) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (2÷3=0.66)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الثلاثي

المتوسط الحسابي	درجة الممارسة
2.34 3.00	عالية
1.67 2.33	متوسطة
1.00 1.66	منخفضة

نتائج الدراسة

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على الآتي: ما درجة ممارسة مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان لأبعاد القيادة الأصيلة؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أبعاد القيادة الأصيلة مرتبة ترتيباً تنازلياً، وجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول أبعاد القيادة الأصيلة، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

م	الرتبة	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
2	1	المنظور الأخلاقي	2.76	.38	عالية
4	2	المعالجة المتوازنة	2.63	.45	عالية
3	3	شفافية العلاقات	2.61	.46	عالية
1	4	الوعي الذاتي	2.57	.44	عالية
	المجموع الكلي		2.64	.40	عالية

أظهر جدول (5) أن درجة ممارسة مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان لأبعاد القيادة الأصيلة جاءت عالية بصورة إجمالية، كما جاءت عالية أيضاً في كل بُعد على حدة، وبلغ المتوسط العام للأبعاد (2.64) بانحراف معياري قدره (0.40) كما تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد بين(2.57-2.76)، والانحرافات المعيارية بين (0.38-0.46)، وجاء في المرتبة الأولى بُعد المنظور الأخلاقي بدرجة ممارسة عالية، وبمتوسط حسابي بلغ (2.76)، وانحراف معياري قدره (0.38)، وجاء في المرتبة الثانية بُعد المعالجة المتوازنة بدرجة ممارسة عالية، وبمتوسط حسابي بلغ (2.63)، وانحراف معياري قدره (0.45)، وفي المرتبة الثالثة جاء بُعد شفافية العلاقات بدرجة ممارسة عالية، وبمتوسط حسابي بلغ (2.61)، وانحراف معياري قدره (0.46)، أما بُعد الوعي

الذاتي فجاء في المرتبة الرابعة والأخيرة ولكنها بدرجة ممارسة عالية أيضاً، وبمتوسط حسابي بلغ (2.57)، وانحراف معياري قدره (0.44).

وقد تُعزى هذه النتيجة الإيجابية لإدراك مُديري المدارس بأهمية ممارسة القيادة الأصلية بمدارسهم؛ وذلك لأن القيادة الأصيلة مرتبطة بالمصداقية مع النفس والآخرين، كما أن هذا النوع من القيادة مرتبط بالجانب الأخلاقي حيث يستخدم القائد الأصيل دور النمذجة لإبراز معايير أخلاقية عالية للعاملين في المدرسة حتى تتقارب معتقدات وقيم الأتباع تدريجياً معه، كما أن القائد الأصيل أكثر تأثيرا من غيره فهو يقود بما هو مقتنع به وما يمليه عليه ضميره، والموظفون بفطرتهم يثقون أكثر بالشخص الصادق والصريح.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحربية (2020) والتي أظهرت أن تطبيق القيادات المدرسية بمدارس التعليم العام الحكومي بمكة المكرمة للقيادة الأصيلة جاء بدرجة عالية، ودراسة دي لونا (De Luna, 2021) والتي توصلت إلى أن ممارسة مُديري مدارس منطقة منتوسوري العامة في الولايات المتحدة الأمريكية للقيادة الأصيلة كانت بدرجة عالية.

ومن جهة أخرى فقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الجهني (2019) والتي كشفت أن درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية لسلوك القيادة الأصيلة جاءت متوسطة، ودراسة الحجار (2017) والتي أثبتت أن درجة ممارسة مُديري مدارس الثانوية بمحافظة غزة للقيادة الأصيلة كانت متوسطة.

وجاء في المرتبة الأولى بُعد المنظور الأخلاقي بدرجة ممارسة عالية، وقد يُعزى ذلك نظرا لما يمثله هذا البُعد من أهمية، وخاصة أن طبيعة عمل مدير المدرسة يحتم عليه أن يكون القائد القدوة في مدرسته باعتباره في أعلى الهرم الوظيفي بمدرسته، كما قد يعلل ذلك إلى شعور المدير بالأمانة الملقاة على عاتقه وأن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها مرتبط بصورة مباشرة بمدى الالتزام الأخلاقي،

وأن الواجب الأخلاقي والوظيفي للمدير يحتم عليه مد يد العون للطلبة والأخذ بيدهم في سبيل تحقيق الغاية من العملية التعليمية التعلمية. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الحربية (2020)، والحجار (2017)، ودي لونا (De Luna, 2021)، وبريساس (Presas, 2020)، وزينس (Zins, 2020)، وسيبولفيدا (Sepulveda, 2020)، والتي كشفت أن درجة ممارسة مُديري المدارس للقيادة الأصيلة بالنسبة لبُعد المنظور الأخلاقي جاءت عالية، ولكن اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجهني (2019)، والتي كشفت أن درجة ممارسة مُديري المدارس للقيادة الأصيلة بالنسبة لبُعد المنظور الأخلاقي جاءت متوسطة.

وجاء في المرتبة الثانية بُعد المعالجة المتوازنة بدرجة ممارسة عالية، وقد يُعزى ذلك نظرا لما يمثله هذا البُعد من أهمية في تناول الجوانب الإدارية والفنية في المدرسة بتوازن وعدم إفراط أو مبالغة أو انفعال، فالقائد الذي يعالج الأمور بتوازن سوف يتصف بالثبات في المواقف التي تدعم مصلحة وأهداف المدرسة رغم التحديات التي تواجهه. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الحربية (2020)، دي لونا (De Luna, 2021)، وزنس (Zins, 2020)، بريساس (Presas, 2020)، وسيبولفيدا (Sepulveda, 2020) والتي كشفت أن درجة ممارسة مُديري المدارس للقيادة الأصيلة بالنسبة لبُعد المعالجة المتوازنة جاءت عالية، ولكن اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجهني (2019) والتي كشفت أن درجة ممارسة مُديري المدارس للقيادة الأصيلة بالنسبة لبُعد المعالجة المتوازنة جاءت متوسطة.

وجاء في المرتبة الثالثة بُعد شفافية العلاقات بدرجة ممارسة عالية، وقد يُعزى ذلك إلى إدراك المُديرين بأن القائد الذي يقيم علاقاته مع الآخرين بشفافية سوف يُشعر العاملين في المدرسة بمدى اهتمامه بوجهة نظرهم والأدوار التي يمارسونها في المدرسة، وهذا يعزز من ولائهم وانتمائهم ويرفع من مستوى ثقتهم بقدراتهم وإمكاناتهم ومهاراتهم العملية، كما أن ذلك سوف يساعد على تمكين المدرسة من تفعيل الموارد البشرية والاستفادة من إمكانات وخبرات العاملين فيها بأقصى درجة

ممكنة، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الحربية (2020)، ودي لونا (De Luna, 2021)، وزنس (Zins, 2020)، والتي كشفت أن درجة ممارسة مُديري المدارس للقيادة الأصيلة بالنسبة لبُعد شفافية العلاقات جاءت عالية، ولكن اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجهني (2019) والتي أوضحتا أن درجة ممارسة مُديري المدارس للقيادة الأصيلة بالنسبة لبُعد شفافية العلاقات جاءت متوسطة.

وجاء في المرتبة الرابعة بُعد الوعي الذاتي ورغم حصوله على هذه على الرتبة إلاّ أن درجة الممارسة كانت عالية، وقد يُعزى ذلك إلى إدراك مُديري المدارس بأن وعي المدير بذاته سوف يمكنه من التحكم بانفعالاته فلا يخلط بين أموره الشخصية والمهنية، ويبني قراراته لتتلاءم مع أهداف المدرسة وسوف يدرك كيفية تقييم الآخرين لقدراته ومهاراته، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من زينس (Zins, 2020)، وبريساس (Presas, 2020)، وسيبولفيدا (Sepulveda, 2020) والتي كشفت أن درجة ممارسة مُديري المدارس للقيادة الأصيلة بالنسبة لبُعد الوعي الذاتي جاءت عالية، ولكن اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الجهني (2019)، والحجار (2017) والتي كشفت أن درجة ممارسة مُديري المدارس للقيادة الأصيلة بالنسبة لبُعد الوعي الذاتي جاءت متوسطة.

ثانيا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نص على الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة ممارسة مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان لأبعاد القيادة الأصيلة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

متغير المؤهل العلمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع الأبعاد وفقا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس- ماجستير فأعلى)، وتم إجراء اختبارات (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (6).

جدول (6) نتائج اختبارات (T-test) للكشف عن أثر المؤهل العلمي على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من المعلمين

الأبعاد	المؤهل	العدد**	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
الوعي الذاتي	بكالوريوس فأقل	23	2.37	.40	44	0.928	0.36	غير داله
	ماجستير فأعلى	23	2.49	.45				
المنظور الأخلاقي	بكالوريوس فأقل	23	2.62	.37	44	1.691	0.09	غير داله
	ماجستير فأعلى	23	2.78	.28				
شفافية العلاقات	بكالوريوس	23	2.38	.48	44	2.417	*0.02	لصالح حملة الماجستير فأعلى
	ماجستير فأعلى	23	2.67	.31				
المعالجة المتوازنة	بكالوريوس فأقل	23	2.47	.44	44	1.295	0.20	غير داله
	ماجستير فأعلى	23	2.63	.37				

* داله عند مستوى (0.05)

** نظرا لتباين عدد عينة الدراسة بالنسبة لمتغير المؤهل تم اخذ عينة عشوائية متساوية

يتضح من جدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة ممارسة مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان للقيادة الأصيلة تُعزى لمُتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل- ماجستير فأعلى) في أبعاد الوعي الذاتي والمنظور الأخلاقي والمعالجة المتوازنة، بينما وُجدت هذه الفروق في بُعد شفافية العلاقات وكانت الفروق لصالح الماجستير فأعلى، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه يوجد تأثير للمؤهل العلمي في استجاباتهم. وقد يُعزى وجود فروق دالة

إحصائيا في هذا البُعد نتيجة لتعرض أصحاب المؤهل الأعلى إلى خبرات أكثر ومعارف متنوعة أثناء دراستهم مما مكنّهم من معالجة الموضوعات بطريقة علمية منهجية شفافة بعيداعن الاجتهاد أو التخمين الذاتي.

واختلفت مع نتائج دراسة سريفاستافا وذار (Srivastava & Dhar, 2019) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ثالثاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: والذي نص على الآتي: ما مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أبعاد الولاء التنظيمي مرتبة ترتيباً تنازلياً، وجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول أبعاد الولاء التنظيمي، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

م	الرتبة	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	الإيمان بالعمل	2.83	.31	عالٍ
2	2	الاستعداد للعمل	2.75	.33	عالٍ
3	3	الاعتزاز بالعمل	2.70	39.	عالٍ
المجموع الكلي			2.76	31.	عالٍ

يظهر جدول (7) أن مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان جاء عالياً بصورة إجمالية، كما جاء عالياً أيضاً

في كل بُعد على حدة، وبلغ المتوسط العام للأبعاد (2.76) بانحراف معياري قدره (0.31)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد بين(2.83-2.70)، والانحرافات المعيارية بين (0.39-0.31)، وجاء في المرتبة الأولى بُعد الإيمان بالعمل بمستوى عالٍ، وبمتوسط حسابي بلغ (2.83)، وانحراف معياري قدره (0.31)، وجاء في المرتبة الثانية بُعد الاستعداد للعمل بمستوى عالٍ، وبمتوسط حسابي بلغ (2.75)، وانحراف معياري قدره (0.33)، أما بُعد الاعتزاز بالعمل فجاء في المرتبة الثالثة والأخيرة بمستوى عالٍ، وبمتوسط حسابي بلغ (2.70)، وانحراف معياري قدره (0.39).

وقد تُعزى هذه النتيجة الإيجابية إلى إدراك أفراد عينة الدراسة من المعلمين بأن مهنة المعلم تعتبر من أسمى وأنبل المهن وهي جديرة بالتقدير، وقد تحدّث عنها الرسل والأنبياء ورجال الدين على مر العصور والأجيال، وقد شكّل ذلك إيمانا قويا لدى المعلمين بأهمية هذه الوظيفة وقيمها، وأهدافها، وعزّز من رغبتهم في بذل أقصى جهد من أجلها.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات القشطان (2020) والتي أظهرت أن مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين بمحافظة غزة جاء بدرجة كبيرة، ودراسة الدهام (2019) والتي بينت أن مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين بالمدارس الثانوية في لواء جاء بدرجة مرتفعة، ودراسة آل منصور (2019) والتي اثبتت أن مستوى الولاء التنظيمي لدى المعلمين المدارس الثانوية بمحافظة القطيف جاء بدرجة كبيرة، ودراسة عزام وهارسونو (Chua & Harsono, 2021) والتي أشارت إلى وجود مستويات عالية من الولاء الوظيفي لدى العاملين في المدارس الإسلامية في جاوا الوسطى بأندونيسيا، ودراسة كسوماواتي (Kusumawati, 2019) والتي توصلت إلى أن مستوى التزام المعلمين بولائهم الوظيفي كمستفيدين في مدارس كوبيراسي سيجاترا برساما في باندونج بأندونسيا جاء عالياً.

وجاء في الرتبة الأولى بُعد الإيمان بالعمل بمستوى عالٍ، وقد يُعزى ذلك إلى

إدراك المعلمين بأن مهنة المعلم تعتبر من أسمى المهن وهي جديرة بالتقدير، وقد شكل ذلك إيمانا قويا لدى المعلمين بأهمية هذه الوظيفة وقيمها وأهدافها، والشعور بالمسؤولية والرسالة المقدسة التي يحملونها، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات آل منصور (2019).

وجاء في الرتبة الثانية بُعد الاستعداد للعمل بمستوى عالٍ، وقد يُعزى ذلك لشعور المعلمين بالانتماء والولاء لعملهم، وهذا يعزز من إتقانهم لمهام عملهم وأدائهم لرسالتهم بأعلى درجة من الكفاءة والفاعلية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات آل منصور (2019).

وجاء في الرتبة الثالثة بُعد الاعتزاز بالعمل بمستوى عالٍ، وقد يُعزى ذلك لأن المعلمين فخورون بمهنتهم ومدركون لقداستها، وربما يكون بسبب توفر العديد من المزايا والمحفزات التي تعزز الولاء التنظيمي لدى المعلمين في المدرسة كالعمل في بيئة مريحة وصحية، وشعورهم بالاستقرار الوظيفي في عملهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات آل منصور (2019).

رابعاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نص على الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة من المعلمين لمستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان تُعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

متغير المؤهل العلمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع الأبعاد وفقا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس- ماجستير فأعلى)، وتم إجراء اختبارات (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (8).

جدول (8) نتائج اختبارات (T-test) للكشف عن أثر المؤهل العلمي على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من المعلمين

الأبعاد	المؤهل	العدد**	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
الإيمان بالعمل	بكالوريوس	23	2.75	.36	44	0.552	0.58	غير داله
	ماجستير فأعلى	23	2.81	.38				
الاستعداد للعمل	بكالوريوس	23	2.65	.37	44	1.283	0.21	غير داله
	ماجستير فأعلى	23	2.79	.37				
الاعتزاز بالعمل	بكالوريوس	23	2.46	.54	44	0.992	0.33	غير داله
	ماجستير فأعلى	23	2.60	43.				

** نظرا لتباين عدد عينة الدراسة بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي تم أخذ عينة عشوائية متساوية

يتضح من جدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لمستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان تُعزى لمُتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل- ماجستير فأعلى) في جميع الأبعاد، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا يوجد تأثير للمؤهل العلمي في استجاباتهم.

وقد يُعزى ذلك إلى أنّ جميع المعلمين على تنوع مؤهلاتهم العلمية يخضعون لبرامج الإنماء المهني وبرامج التنمية المهنية المستمرة، وربما لأنّ الولاء التنظيمي للمعلم يتأثر بعوامل أخرى أهم غير المؤهل الدراسي مثل طبيعية البيئة المدرسية وأساليب تعامل مُديري المدارس مع المعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة القشطان (2020) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين بمحافظة غزة تُعزى لمتغير

المؤهل العلمي، ودراسة عثمان (2018) والتي كشفت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الخرطوم تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

خامسا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: والذي نص على الآتي: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مُديري مدارس التعليم الأساسي لأبعاد القيادة الأصيلة ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، كما تم استخدام المعيار التالي لتفسير قوة معامل الارتباط كما ورد عند (دويدين، 2018).

تم استخدام مقياس معامل ارتباط بيرسون وجدول (9) يوضح ذلك

جدول (9) تفسير مدى قوة معامل الارتباط

قيمة معامل الارتباط	مدى قوة معامل الارتباط
0.00- أقل من0.30	ضعيفة جدا
0.30- أقل من0.50	ضعيفة
0.50- أقل من0.70	متوسطة
0.70 – أقل من 0.90	قوية
0.9- إلى 1	قوية جدا

وقد أظهرت نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة على أبعاد القيادة الأصيلة لمُديري المدارس، وأبعاد الولاء التنظيمي للمعلمين وجدول (10) يوضح ذلك:

جدول (10) معامل ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة مُديري مدارس التعليم الأساسي لأبعاد القيادة الأصيلة ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان

الأبعاد	الإيمان بالعمل	الاستعداد للعمل	الاعتزاز بالعمل	المجموع الكلي(مستوى الولاء التنظيمي)
الوعي الذاتي (معامل بيرسون)	**0.44	**0.46	**0.53	**0.54
قوة العلاقة	ضعيفة	ضعيفة	متوسطة	متوسطة
المنظور الأخلاقي (معامل بيرسون)	**0.47	**0.80	**0.62	**0.87
قوة العلاقة	ضعيفة	قوية	متوسطة	قوية
شفافية العلاقات (معامل بيرسون)	**0.44	**0.44	**0.48	**0.51
قوة العلاقة	ضعيفة	ضعيفة	ضعيفة	متوسطة
المعالجة المتوازنة (معامل بيرسون)	**0.46	**0.48	**0.48	**0.53
قوة العلاقة	ضعيفة	ضعيفة	ضعيفة	متوسطة
المجموع الكلي (القيادة الأصيلة)	**0.49	**0.50	**0.53	**0.57
قوة العلاقة	ضعيفة	متوسطة	متوسطة	متوسطة

** داله عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (10) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين جميع أبعاد القيادة الأصيلة لمُديري المدارس وأبعاد مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان، وتراوحت قوة العلاقة الارتباطية بين الضعيفة والمتوسطة والقوية، حيث تراوح معامل ارتباط بيرسون بين(0.44) و(0.87)، كذلك يتضح من خلال الجدول السابق أن هناك

علاقة ارتباطية متوسطة وموجبة بين المجموع الكلي لأبعاد القيادة الأصيلة والمجموع الكلي لأبعاد مستوى الولاء التنظيمي، وقد يعني ذلك أنه كلما ارتفعت درجة ممارسة مُديري المدارس للقيادة الأصيلة أدى ذلك إلى ارتفاع في مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين بحسب رأي عينة الدراسة.

وهذا يعني أن ممارسة المُديرين للقيادة الأصيلة يعزز ويرفع مستوى الولاء التنظيمي لدى المعلمين نتيجة لما تمده القيادة الأصيلة من القدرات النفسية الإيجابية والسياق التنظيمي الذي يرفع مستوى التنظيم الذاتي والمنظور الأخلاقي والمعالجة المتوازنة والشفافية في التعامل لدى مدير المدرسة، كما أن المدير الذي يمارس أو يطبق أبعاد القيادة الأصيلة يؤمن بأهمية القيم والمبادئ المبنية على النزاهة والشفافية والصدق والموضوعية وتحمل المسؤولية ويكون بمقدوره إحداث التأثير الإيجابي في سلوك المعلمين وتوجيههم نحو تحقيق أهداف المدرسة.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة سريفاستافا وذار (Srivastava & Dhar, 2019) والتي أسفرت عن وجود تأثير إيجابي للقيادة الأصيلة لمُديري المدارس الابتدائية بمدينة أوتار براديش في الهند على سلوك الدور الإضافي للمعلمين.

كما تُشير النتائج إلى أنّ مستوى العلاقة الارتباطية بين بُعدي المنظور الأخلاقي والاستعداد للعمل وكذلك المجموع الكلي لمستوى الولاء التنظيمي كانت بدرجة قوية مقارنة بالأبعاد الأخرى، والتي تراوحت بين الدرجة الضعيفة والمتوسطة، وهذه النتيجة تؤكد على أهمية وتأثير بُعد المنظور الأخلاقي بدرجة أكبر من المحاور الأخرى التي تتضمنها القيادة الأصيلة رغم أنّها جميعا كانت دالة وفي الاتجاه الإيجابي، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن مدير المدرسة الذي يتميز بأخلاقه العالية سوف يصنع قراراته بناءً على أخلاقه الرفيعة وقيمه الأصيلة، ويتصف بالصدق والنزاهة في تعامله مع جميع المواقف، وسوف تتطابق أقواله مع أفعاله، ويزداد اهتمامه بالمعلمين والطلاب ويعتبرهم مسؤولية أخلاقية بالدرجة الأولى،

وقد أكد هذه النتيجة ما أشارت إليه دراسة سيبولفيدا (Sepulveda, 2020) والتي بيّنت وجود تأثير إيجابي لممارسة مُديري المدارس للقيادة الأصيلة على أخلاقيات المعلمين من خلال توفير مناخ مدرسي صحي بَنّاء يدعم العلاقات الإنسانية بين المعلمين، واتّباع قيم العدالة والمساواة والشفافية في التعامل معهم، والعمل على احترامهم وتقديرهم في كافة المواقف والأحداث المدرسية، كما اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الحربية (2020) والتي أظهرت أن تطبيق القيادات المدرسية بمدارس التعليم العام الحكومي بمكة المكرمة للقيادة الأصيلة جاء بدرجة عالية وجاء محور المنظور الأخلاقي في المرتبة الأولى.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها توصي الدراسة بالآتي:

اهتمام السلطات التعليمية المسؤولة عن برامج التدريب والتنمية المهنية سواء على مستوى وزارة التربية والتعليم ممثلة في المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، أو المُديريات التعليمية التابعة لها، بأن تكون القيادة الأصيلة محوراً رئيساً في هذه البرامج.

منح مُديري المدارس الصلاحيات والسلطات اللازمة التي تمكنهم من تأصيل منظومة القيادة الأصيلة مما يمكّنهم من بناء مناخ من الثقة بينهم وبين العاملين في مدارسهم.

حرص مُديري المدارس على بناء مناخ تنظيمي فعّال ومنفتح على جميع العاملين بمدارسهم، مما يمكّنهم من تدعيم العلاقات الإنسانية بينهم ودعم ولائهم التنظيمي.

العمل على تعزيز مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي وخاصة مدارس الذكور، ووضع الحلول المناسبة التي قد تؤثر سلبا على مستوى الولاء التنظيمي لديهم.

تخصيص وزارة التربية والتعليم مكافآت مالية للمعلمين المُبدعين والمُبتكرين

في المدارس لدعم ولائهم التنظيمي.

إتاحة إدارات المدارس الفرص المتنوعة للمعلمين لرئاسة اللجان المدرسية، والمشاركة بفعالية في المجالس وفرق العمل، ومنحهم الصلاحيات اللازمة لأداء عملهم بكفاءة وفعالية في كافة أشكال العمل الجماعي.

أولاً: المراجع العربية:

أبو سنينة، عوينه، البياتي، عبد الجبار. (2014). مستوى إدارة الصراع التنظيمي لمديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقته بمستوى الولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة العاصمة عمان. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة جرش-الاردن 10(1)، 101-119.

أبو علبة، نور محمد أحمد .(2015). القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث في محافظة غزة وعلاقتها بالولاء التنظيمي من وجهه نظر المعلمين.]رسالة ماجستير، جامعة الأزهر[، غزة، قاعدة بيانات دار المنظومة.

آل الشيخ، عزيزة بنت سعيد بن محمد.(2016). درجة ممارسة مديري المدارس لسلوك الاعتذار في محافظة الداخلية بسلطنة عمان. [رسالة ماجستير، جامعة نزوى]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

آل منصور، على. (2019). درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بمحافظة القطيف للقيادة التحولية وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لدى المعلمين. مجلة البحث العلمي في التربية، (20)، 379- 436.

البارودي، منال أحمد .(2015). الرضا الوظيفي وفن التعامل مع الرؤساء والمرؤوسين. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

البردان، محمد فوزي .(2017). دور رأس المال النفسي كمتغير وسيط في العلاقة بين القيادة الاصيلة والارتباط بالعمل: دراسة ميدانية. [رسالة دكتوراة، جامعة مدينة السادات]، مصر، قاعدة بيانات دار المنظومة.

البوسعيدي، إبراهيم بن أحمد بن سالم.(2018). الصعوبات التي يرى مديرو

المدارس ومديراتها في سلطنة عمان أنهم يواجهونها من قبل الهيئة التدريسية. مجلة العلوم التربوية النفسية- المركز القومي للبحوث - غزة ، 2(21)، 27-43.

الجرايدة، محمد سليمان مفضي؛ السلماني، صالح بن سليمان بن صالح (2018). درجة ممارسة مديري المدارس للعدالة التنظيمية في محافظة جنوب الباطنة وعلاقتها بالاحتقان التنظيمي للمعلمين بسلطنة عمان. عالم التربية. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية- 5(61)، 92-133 .

الجرايدة، محمد سليمان؛ المسقري، عادل بن مرهون بن عيسى.(2018). درجة ممارسة مُديري المدارس للقيادة التحويلية وعلاقتها بالولاء الوظيفي للمعلمين. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 4(3)، 396-415.

الجهني، أحمد بن منصور.(2019). سلوك القيادة الاصيلة لدى قادة مدارس التعليم العام بمحافظة ينبع وعلاقتها بالصحة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة- مصر، 108(1)، 3-69.

الجهني، سعود فهد دخيل الله. (2020). القيادة الأصيلة لدى قادة مدارس التعليم العام بمحافظة ينبع وعلاقتها بالعدالة الإجرائية المدركة من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (112)، 474-772.

الحارثي، عبد الله بن سعد عواض. (2020). القيادة الأصيلة لدى قادة المدارس الأهلية بمحافظة جدة وعلاقتها بالثقة في القائد من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (112)،717- 743.

حاروش، نورالدين. (2016). إدارة الموارد البشرية. دار الأمة للنشر والتوزيع.

الحجار، رائد حسين. (2017). درجة ممارسة القيادة الأصيلة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة الأقصى - سلسلة العلوم الإنسانية: جامعة الأقصى، 21(2)، 207-234.

حديد، مختارمسعود، وهريكش، جهيد بو طالب. (2019). أثر الدعم التنظيمي في الولاء التنظيمي للعاملين بالشركة المغاربية للميكانيكا الدقيقة والصيانة

الصناعية في ولاية جيجل. مجلة نماء لاقتصاد والتجارة، 3(1)، 131-148.

الحربية، حياة بنت محمد سعد(2020) واقع تطبيق قائدات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة للقيادة الأصيلة وأثرها على التجديد المدرسي لتحقيق رؤية 2030. المجلة التربوية، جامعة أم القرى-المملكة العربية السعودية، (79)، 2448-2504.

الحسني، خالد بن علي بن سيف. (2012). الالتزام الوظيفي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي للصفوف (5-10) بسلطنة عمان وعلاقته بالعدالة التنظيمية.] رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس[، قاعدة بيانات دار المنظومة.

حسين، كاورفرهاد علي وداود، رهنج محمد نوري .(2021). القيادة الأصيلة وانعكاساتها على التنمر في العمل. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة زاخو، (3)، 520-535.

حنونة، سامي. (2006). قياس مستوى الولاء التنظيمي لدى العاملين بالجامعات الفلسطينية في قطاع غزة.]رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية[، غزة، قاعدة بيانات دار المنظومة.

الدهام، غسان عوض .(2019). القيم القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في لواء الموقر وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لدى المعلمين. مجلة دراسات لجامعة عمار ثليجي الأغواط- الجزائر، (78)، 14-37.

الشبلي، عبد الله بن علي بن سالم. (2014). تحديات العمل التربوي بتعليمية شمال الباطنة في سلطنة عمان: دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية جامعة بنها– مصر، 25(99)، 47-134.

العتيبي، عبد الله عمر والعنزي، مطلق عشوي. (2021). إدارة التغيير وعلاقتها بالولاء التنظيمي في المؤسسات التعليمية في دولة الكويت. مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية- مصر، 31(1)،63-81.

عثمان، علياء علاء الدين محمد. (2018). الكفايات الإدارية لدى مديري

المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها بالولاء التنظيمي، ولاية الخرطوم أنموذجاً. [رسالة ماجستير، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا .]قاعدة بيانات دار المنظومة.

الفارس، سليمان. (2011). أثر سياسات التحفيز في الولاء التنظيمي بالمؤسسات العامة. مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، 27(1)، 69-91.

فاطمة، بوتور وشهرزاد، حسيب.(2020). دور الولاء التنظيمي في تحقيق الفعالية التنظيمية،[رسالة ماجستير، جامعة محمد الصديق بن يحى- جيجل]. الجزائر، عدة بيانات دار المنظومة.

القطشان، أميمة عبد العزيز عبد السلام .(2020). درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة لمبادئ الحوكمة وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى معلميهم، [رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأقصى]، غزة. قاعدة بيانات دار المنظومة.

مازن، حسام محمد. (2012). أصول مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار الفجر للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (2015). دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (2018). خطة الإنماء المهني لعام 2018، المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية، مسقط.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Anderson, L. (2018). The Influence of Authentic Leadership on Fourth-Year Nursing Students' Experience of Workplace Bullying and Withdrawal Intentions (Doctoral dissertation, The University of Western Ontario).

Arqawi, S. M., Al-Hila, A. A., Abu Naser, S. S., & Al Shobaki, M. J., (2018). Beyond the interactive and procedural

justice of the heads from departments and their relationship to organizational loyalty from the point of view of the faculty staff. International Journal of Academic Management Science Research (IJAMSR), 2(10), 18-.

Clapp-Smith, R., Vogelgesang, G. R., & Avey, J. B. (2009). Authentic leadership and positive psychological capital: The mediating role of trust at the group level of analysis. Journal of Leadership & Organizational Studies, 15(3), 227.240-

De Luna, J. (2021). Investigating the Relationship Between the Educational Leaders' Emotional Intelligence, Authentic Leadership, and the Community Stakeholders' Engagement. Our Lady of the Lake University.

Hidayati T., Lestari D., Maria S., Zainurossalamia S. (2019). Effect of Employee Loyalty and Commitment on Organizational Performance with Considering Role of Work Stress, Polish Journal of Management Studies, 20(20),256-266.

Kim, H. K. (2014). The effect of authentic leadership on employees' attitudes, behaviors, and performances in a Korean context. Oklahoma State University.

Kusumawati, E. (2019). Commitment to the Teacher's Loyalty as a Customer, Advances in Social Science, Education and Humanities Research, (400),4851-.

Luthans, F., & Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership

development. Positive organizational scholarship, 241, 258.

Pavlovic, N. (2015) Authentic leadership in educational institutions. International Journal for Quality Research ,9(2) 309322-.

Pope, T. Y. (2018). Effects of the authentic leadership style on job satisfaction in subordinate employees (Doctoral dissertation, Walden University).

Presas, A. G. (2020). A Study of Teachers' Locus of Control and Teachers' Perceptions of Their Principals' Authentic Leadership. Our Lady of the Lake University.

Puni, A., & Hilton, S. K. (2020). Dimensions of authentic leadership and patient care quality. Leadership in Health Services.

Saeed, S. (2019). Exploring Authentic Leadership in Relation To Organizational Development Of Public And Private Sector Universities, Submitted To The Abdul Wali Khan University Mardan In The Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Phd In Education.

Sagnak, M., Kuruoz, M. (2017). Authentic Leadership and Altruism: The Mediating Role of Meaningfulness. Universal Journal of Educational Research, 5 (3), 447452-.

Sepulveda Jr, S. (2020). A pilot study on how school principal's authentic leadership affects teacher morale, school health, and student achievement. Alvernia University.

Srivastava, A. P., Dhar, R. L. (2019). Authentic Leadership and Extra Role Behavior: A School Based Integrated Model. Curr Psychol, (38), 684–697.

Vuong, B., Tung, D., Tushar, H., Quan, T., & Giao, H. (2021). Determinates of factors influencing job satisfaction and organizational loyalty. Management Science Letters, 11(1), 203.212-

Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. Journal of management, 34(1), 89.126-

Wang H, K (2011). University Staff Performance Evaluation systems, Organizational Learning, and Organizational Identification in Taiwan. Social Behavior and Personality, 39(1), 43- 54.

Zins, E. A. (2020). The Relationship Between Public School Principals' Authentic Leadership and Implicit Theory of Intelligence (Doctoral dissertation, University of Montana).

٦

أثـــر التعلـم المُدمـج فـي تحصيـل الطلبـة العُمانييـن ذوي صعوبـات تعلـم الريا ضيـا ت

د. سهيل الزعبي
كلية التربية- جامعة السلطان قابوس
smalzoubi@squ.edu.om
موزة البادية
طالبة ماجستير- جامعة السلطان قابوس
s132508@student.squ.edu.om
د. شبير عبد الكريم
كلية التربية- جامعة السلطان قابوس
shubair@squ.edu.om

المُلخص:

هدفت هذه الدراسة شبه التجريبية إلى الكشف عن أثر التعلم المُدمج في تحصيل الطلبة العُمانيين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من 18 طالباً وطالبة من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات مُدرجين ببرنامج صعوبات التعلم، تمّ اختيارهم من مدرستين من مدارس الحلقة الأولى في محافظة مسقط بسلطنة عُمان، حيث تمّ اختيار إحدى المدرستين لتكون مجموعة ضابطة والثانية كمجموعة تجريبية. طُبق على طلبة المجموعتين اختبار تحصيلي في الرياضيات بطريقة قبلية، وتمّ تدريس طلبة المجموعة التجريبية وفق استراتيجية التعلم المدمج لمدة ثمانية أسابيع، ثمّ أعيد تطبيق الاختبار التحصيلي مرة أخرى على طلبة المجموعتين. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لطلبة المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، لصالح طلبة المجموعة التجريبية، وجود فروق تعزى لمُتغير الصف الدراسي لصالح طلبة الصف الرابع الأساسي في المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق تُعزى لمُتغير الجنس. أوصت الدراسة بإدراج التعلم المدمج ببرنامج صعوبات التعلم، وإجراء

دراسات تتناول أثر الواقع المعزز والذكاء الاصطناعي على الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

الكلمات المفتاحية: صعوبات تعلم الرياضيات، التحصيل الدراسي، التعلم المدمج، سلطنة عُمان

The Impact of Blended Learning on Achievement of Omani Students with Mathematics Learning Disabilities

Abstract

This semi-empirical study aimed at identifying the impact of Blended Learning on the achievement of Omani students with mathematics learning disabilities (MLDs). The study sample consisted of 18 male and female students with MLDs enrolled in a learning disabilities program in two first-cycle schools in Muscat Governorate, Oman. One of the two schools was randomly selected as a control group and the second as an experimental group. A pre-achievement test in mathematics was applied to the students in the two groups. The students in the experimental group were taught according to the blended learning strategy for eight weeks. The achievement test was re-applied to the students of the two groups. The results indicated that there were statistically significant differences between the means of the two groups in the post-achievement test, in favor of the students in the experimental group. There were differences due to grade in favor of the fourth-grade students in the experimental group, and were no differences were attributed to gender. The study recommended that Blended Learning be included in the Learning Disabilities Program, and studies be conducting dealing with the effects of Augmented Reality and Artificial Intelligence on students with MLDs.

Keywords: mathematics learning disabilities, academic achievement, blended learning, Oman

المقدمة

يتسم العصر الحالي بالتقدم العلمي والتطور التكنولوجي الذي أدى إلى ظهور التقنيات الحديثة التي أسهمت في تطوير أساليب تعليمية جديدة، وحل مشكلات عديدة تواجه الأنظمة التربوية، وقد استطاع المعلمون تسخير هذه التقنيات في العملية التعليمة. وتُعدّ فئة صعوبات التعلم من فئات التربية الخاصة، إذ يحتاج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى استراتيجيات تعليمية تساعدهم في مواجهة صعوباتهم النمائية والأكاديمية، حيث يُظهرون أنواعاً مختلفة من الصعوبات كتدني تحصيلهم الأكاديمي، لذلك فهم بحاجة إلى برامج خاصة وأساليب تعليمية حديثة تناسب قدراتهم، وتلبي احتياجاتهم التعليمية.

وتُعدّ صعوبات تعلم الرياضيات من أنوع صعوبات التعلم الأكاديمية المنتشرة لدى طلبة المرحلة الابتدائية؛ فالرياضيات مفهوماً مجرداً يستخدم لغة رمزية للتعبير عن عملية التفكير والعلاقات الكمية، مما يجعل طلبة صعوبات التعلم يواجهون مشكلات في تعلم مهاراتها الأساسية، وفي إجراء عملياتها الحسابية (الوقفي،2011)، وقد يكون وراء هذه المشكلات بأنها أقل أنواع صعوبات التعلم التي تحصل على برامج تعليمية فعّالة تُعالج مظاهر صعوبات تعلم الرياضيات(الزيات،2015).

وبهذا الصدد أشار(Van loon-Hille et al., 2012) بأن لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات مشكلات في تطبيق الاستراتيجيات المناسبة في الرياضيات، أو بسبب تجاهل المعلمين لتحليل أخطاء هؤلاء الطلبة أو بسبب عرض محتوى مادة الرياضيات بأساليب لا تتوافق مع الخصائص المعرفية والسلوكية لهؤلاء الطلبة. إن استخدام الأساليب والاستراتيجيات التي تتناسب مع الصعوبة التي يعاني منها الطالب أمر مهم، فهناك طلبة يتعلمون من خلال نماذج التعلم السمعية أو البصرية أو اللمسية أو الحركية (أبو شعيرة وغباري، 2009).

ولقد ازداد الاعتماد على التعلم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا والذي كان

البديل المتاح لتفادي انتشار العدوى بين الطلبة ولاستمرار العملية التعليمية. ويستخدم التعلم الإلكتروني البرامج التعليمية القائمة على التقنيات الحديثة وشبكة الانترنت التي توفر بيئة تعليمية تفاعلية ذات مصادر متعددة (سالم، 2020)، لكنّ هذا التحول للتعلم الإلكتروني يتطلب مزيداً من المرونة لضمان نجاحه. ويُعرّف التعلم الإلكتروني بأنه أحد الوسائل التي تعتمد على الوسائط الإلكترونية لإتاحة المعلومات والمعرفة للطلبة، من خلال استخدام وسائل الإتصال الحديثة كالحاسب الآلي وشبكة الإنترنت لإيصال المعلومات للطلبة بأسرع وقت وبأقل جهد وتكلفة (شوقي،2008).

ويعتمد التعلم الإلكتروني بشكل أساسي على استخدام التكنولوجيا والتقنيات المختلفة والتي تحتاج الى مجموعة كبيرة من الاستعدادات والمتطلبات. لكنّ التعلم الإلكتروني ومنصاته التعليمة تواجه مجموعة من التحديات في تطبيقه؛ كضعف البنية التحتية لشبكة الإنترنت، وقلة برامج تدريب معلمي برنامج غرفة المصادر والطلبة ذوي صعوبات التعلم (Al-Zoubi, 2019) بالإضافة إلى قلة برامج تدريب أولياء الأمور على استخدام البرامج التكنولوجية التعليمية، وعدم قدرتهم على شراء الأجهزة الإلكترونية، لأبنائهم وانشغال الطلبة باللعب أثناء التعلم الإلكتروني (المشهراوي، 2020؛ والكندري،2020).

ويُعدُ التعلم المتزامن Synchronou جزءاً من التعلم الإلكتروني، حيث يتلقى الطلبة دروسهم من مكان بعيد عبر توظيف شبكة الإنترنت في عملية التدريس دون الحاجة لحضورهم للفصل الدراسي، من خلال استخدام المحادثة الحية والفصول الافتراضية ومؤتمرات الفيديو وغيرها، في حين أنّ التعلم غير المتزامن Asynchronous لا يحتاج إلى تواصل مباشر عبر الإنترنت ولا يتم بطريقة متزامنة كما هو الحال في التعلم المتزامن؛ إذ يتم فيه استخدام البريد الإلكتروني ومنتديات المناقشة (عبد العاطي،2014؛Chen 2007,). من الواضح أن هناك عيوبا في التعلم الإلكتروني ولا يمكن الاعتماد عليه اعتماداً كلياً أثناء فترة الأوبئة

والأزمات، لذلك ظهر في الساحة التربوية ما يُعرف بالتعلم المدمج الذي كان من الحلول المقترحة لمواجهة التحديات التي فرضتها جائحة كورونا على الأنظمة التعليمية في العالم.

ويدمج التعلم المدمج بين التعليم بالأساليب التقليدية والتعلم الإلكتروني. ويتطلب التعلم المدمج بأن يكون المعلم قادراً على استخدام التقنيات الحديثة، ويكون الطالب على دراية بكيفية استخدام الأجهزة الإلكترونية والإنترنت، ويمثل المعلم والمتعلم والمناهج الدراسية مُكملات أساسية للتعلم المدمج (شديفات، 2007). ويسهم استخدام التعلم المدمج من قبل المعلمين إلى مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة من خلال مجموعة من برامج وأدوات التعلم عبر الإنترنت التي تتناسب مع التعلم وجهاً لوجه، إذ يمر الطلبة بخبرة التعلم المتمركزة حول المتعلم، ويكون المعلم هو الموجه في هذه العملية، كما يزيد من فرص اعتماد الطالب على نفسه (أبو عيطة والخرابشة،2019)، وقد عرفه (Farrington,2014) بأنه الجمع بين التدريس التقليدي داخل الفصل الدراسي والتعلم الإلكتروني، وتوصيل المحتوى والأهداف والأنشطة باستخدام الأدوات والأجهزة التكنولوجية الحديثة، لتحسين المعارف والمعلومات والمهارات لدى الطلبة.

وأشار الفقي (2011) إلى أن التعلم المدمج يجمع بين أساليب التدريس الوجاهي والتعلم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن، ويجمع هذا التعريف عدة عناصر هي: وسائط تقليدية وأخرى قائمة على تكنولوجيا الإنترنت، وطرائق تدريس متعددة (التعلم التعاوني، تدريس المجموعات، التعلم الذاتي وغيرها) بالإضافة إلى دعم الأداء الإلكتروني وإدارة المعرفة. ولقد ذكر (Hrastinsk, 2019) إلى أن الاختلاف في وجهات النظر في تعريف التعلم المدمج وتعدد أشكاله؛ فقد تمّ تقسيمه إلى تعلم إلكتروني يدمج بين التعلم المتزامن وغير المتزامن، وتعلم إلكتروني آخر يدمج بين التدريس الوجاهي والتعلم الإلكتروني. ومن الجدير بالذكر بأنّ هذه الدراسة استخدمت النوع الذي يجمع بين التدريس الوجاهي والتعلم الإلكتروني؛

لأنه النوع الذي طُبق في مدارس سلطنة عُمان أثناء جائحة كورونا.

ويعتمد التعلم المدمج على النظرية السلوكية والنظرية البنائية، فالتدريس الوجاهي يستند على النظرية السلوكية والتي تَعتَبرُ التعلم استنتاجات يُمكن ملاحظتها في السلوك الظاهري للطلبة، وهناك بعض الأسس والمبادئ التي يمكن تطبيقها داخل غرفة الصف لتحسين تعلم الطلبة؛ كتعزيز الطلبة لتشجيع السلوك المرغوب فيه، وتقديم التغذية الراجعة لهم، وتوزيع المعززات المعنوية والمادية والرمزية، بينما يستند التعلم المدمج من ناحية أخرى على النظرية البنائية التي أساسها الطالب الذي يبني المعرفة بنفسه ويشاركها مع الأخرين (عبد العاطي، 2009) وفي ضوء ذلك يسعى التعلم المدمج إلى إحداث تكامل بين التدريس الوجاهي والتعلم الإلكتروني.

ويتصف التعلم المُدمج بخصائص وهي على النحو الآتي (Troudi & Alebaikan, 2010):

المرونة: يوفر التعلم المدمج مرونة في تقديم المحتوى، ويُمكنه تقديم الموضوعات الأخرى عبر الإنترنت.

الفعالية: يتمتع التعلم المدمج بقدرته على تعزيز وكفاءة خبرات التعلم المفيدة، التي تعتمد على خصائص الطلبة ورضاهم عن نظام إدارة التعلم المدمج.

الكفاءة: وذلك من خلال أساليب التعلم المدمج على شكل كتب إلكترونية ومقاطع الفيديو والتسجيلات.

التخصيص: يمكن أن يوفر التعلم المدمج انتقالاً سلساً من الحجرة الدراسية إلى الحاسب الآلي أو العكس.

يغطي جميع أنماط التعلم: يراعي التعلم المدمج أنماط وأساليب التعلم المختلفة للمتعلمين وذلك من خلال مجموعة متنوعة من الوسائط والتقنيات.

ويستخدم التعلم المدمج أساليب متنوعة لإيصال المعلومة، كوسائل سمعية ومرئية مختلفة، ووسائل مباشرة وغير مباشرة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وتلبي احتياجاتهم من التعلم وفق قدراتهم وإمكانياتهم(Jarman, 2019) ، إلا أنّ

هناك تحديات أمام تطبيق التعلم المدمج كعدم الجدية في استخدامه لأنه أسلوب جديد في التعليم، وصعوبة استغناء المعلمين عن الأساليب التقليدية في تدريسهم، كما أنّ غالبية البرامج والأدوات المُستخدمة فيه وضعت باللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى المعوقات المادية والبشرية، والكلفة المرتفعة للخدمات الفنية وقلة برامج تدريب المعلمين والطلبة (النحيف وحسن،2013). ونتيجة لذلك فإنّ التعلم المُدمج يتطلب مزيداً من الجهود لتطويره، ليتم اعتماده كحل بديل أثناء الأزمات والأوبئة أو اعتماده بشكل دائم في المستقبل في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

وقد يقود اختلاف الطلبة ذوي صعوبات التعلم في طريقة تفكيرهم وتعلمهم واستيعابهم للمعلومات عن أقرانهم إلى التوجه نحو دمج التعلم الإلكتروني والتدريس الوجاهي معاً الذي قد يزيد من فرصة تلقيهم للمعلومات؛ ففي هذا الصدد أشار (Ouherrou et al.,2019) إلى أن استخدام التعلم الإلكتروني يُعزز من تقدير الطلبة ذوي صعوبات التعلم لأنفسهم ويُسهل اكتسابهم لمهارات حياتية جديدة، ويُحسن الاستقلالية والاعتماد على النفس، ويُسهل مشاركتهم في المناقشات الصفية الوجاهية والإلكترونية. إلا أن ذلك مرتبط بقدرة هؤلاء الطلبة في اتباع التعليمات والمتطلبات والتطبيقات الخاصة بالتعلم المدمج كقدرتهم على التواصل مع معلميهم عبر البريد الإلكتروني، وحفظ المحاضرات وتسجيلها والاعتماد على رسائل التذكير لإكمال المهام المطلوبة، والقدرة على استخدام برنامج معالجة الكلمات، وإدارة الوقت (Kormos,2020)،

وعلى المستوى الوطني، فقد استندت تجربة سلطنة عُمان في إدخال التعلم الإلكتروني في مدارسها وفق على نظام الفصول الافتراضية ونظام التعلم الذاتي، وقد لجأت السلطنة في بداية جائحة كورونا إلى هذه الأنظمة من التعليم، وأطلقت منصة تعليمية لتقديم الدروس عن بُعد للطلبة في جميع المراحل التعليمية. ونتيجة لذلك اعتمدت وزارة التربية والتعليم في السلطنة منصة مايكروسفت تيمز Microsoft Times لتحقيق متطلبات التعلم عن بُعد في مدارسها. وتُعدّ هذه المنصة بيئة

تعليمية متكاملة تدعم أنظمة التعلم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن وتمتاز بسهولة استخدامها من قبل المعلم والمتعلم (Pal & Vanijja,2020; Iivari et al., 2020) كما أنها تُسهّل عملية التفاعل بين المعلمين والطلبة وجعل عملية التعلم والاتصال أكثر حيوية ونشاطاً، وتُسهّل على المعلمين توصيل المواد والاختبارت للطلبة، وتتيح الفرصة للطلبة والمعلمين التفاعل بحرية متجاوزة حدود الزمان والمكان(الغامدي،2016)، وبهذا الصدد أشار الخروصي والوهيبي(2021) إلى نجاح التجربة العُمانية في تطبيق التعلم عن بُعد أثناء جائحة كورونا بمدراس السلطنة؛ حيث كانت المنصة التعليمية المُستخدمة مناسبة، وأن المعلمين لديهم الاستعداد لتطبيقها لما لها من إيجابيات قد لا تتوافر في التدريس الوجاهي.

ويتوافر عدد من الدراسات التي تناولت التعلم المُدمج حتى قبل جائحة كورونا، وتأثير التعلم الإلكتروني والتعلم المُدمج على الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ فقد هدفت دراسة الدوخي (2012) إلى تعرف فاعلية التعلم المُدمج في تدريس الرياضيات وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها لدى الطلبة ذوي الإعاقة وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم، وتكونت العينة من 180 طالباً وطالبة وبواقع 60 من كل فئة، بحيث يكون نصفهم في المجموعة التجريبية والنصف الآخر في المجموعة الضابطة، طُبّق عليهم اختبار تحصيلي في الرياضيات ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات. أظهرت النتائج فاعلية استراتيجية التعلم المدمج في زيادة التحصيل لدى جميع فئات الطلبة، كما أن الاستراتيجية أسهمت في تكوين اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات لدى طلبة المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة (Shamir et al.,2012) إلى قياس أثر استخدام الأنشطة مع الكتب الإلكترونية التعليمية في الحصيلة اللغوية والوعي الفونولوجي مقارنة بالكتب التعليمية المطبوعة، وتكونت العينة من 110 من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات، وأشارت النتائج إلى تحسن ملحوظ في الوعي الفونولوجي والحصيلة اللغوية لدى طلبة المجموعة التي تعرضت للأنشطة

التعليمية المقرونة باستخدام الكتب الإلكترونية مقارنة بالمجموعات الأخرى.

وسعت دراسة النعيمي (2016) إلى الكشف عن أثر التعلم المدمج في تحسين الإدراك البصري لدى طالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وتكونت العينة من 30 طالبة، قُسمن إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية ومجموعة تجريبية درست بطريقة التعلم المدمج. أظهرت النتائج فاعلية التعلم المدمج في تحسين الإدراك البصري لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة (Rivera, 2017) إلى الكشف عن فاعلية تطبيق التعلم المدمج مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. أشارت النتائج إلى أن استخدام التدريس التقليدي مع التعلم الإلكتروني والتكنولوجيا مع الفصول الافتراضية ساعد في ايجاد بيئة تعليمية بناءة وثرية، تُمكّن الطلبة ذوي الحاجات الخاصة من سهولة التقائهم بمعلميهم ويوفر لهم بيئة تعلم مختلطة ومتنوعة.

وأجرت عليمات (2018) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية برنامج محوسب في تحسين مهارات الوعي الصوتي والقراءة والكتابة لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الأردن، وتكونت العينة الدراسة من 60 طالباً وطالبة قسموا إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، طُبّق عليهم مقياس الاضطرابات الفونولوجية بطريقة قبلية وبعدية. التحق طلبة المجموعة التجريبية بالبرنامج التعليمي المحوسب. أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تحسين مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية، والقراءة والكتابة لدى طلبة المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة (Setyaningrum, 2018) إلى التحقق من فاعلية تعلم الرياضيات من خلال التعلم المدمج، حيث قارنت بين التعلم المدمج باستخدام Moodle والتعلم التقليدي الوجاهي، وتكونت العينة من 127 طالباً، قسموا إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية طبق عليهم اختبار. أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين تعلموا عن طريق التعلم المدمج أصبح لديهم فهماً رياضياً أفضل من أقرانهم الذين تعلموا بالطريقة التقليدية.

وسعت دراسة (Zavaraki & Schneider,2019) إلى إجراء مراجعة أدبية للدراسات التي استخدمت التعلم المدمج مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. وتألفت العينة من 22 دراسة منشورة خلال الفترة ما بين 2008 إلى 2017م، حيث تمّ مراجعتها وتحليلها وفق أسلوب تحليل المحتوى. أشارت النتائج إلى وجود أدلة ومؤشرات أولية على فاعلية استخدام التعلم المدمج في ميدان التربية الخاصة؛ حيث إنه يُسهم في إثراء بيئة التعلم لدى الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، كما أوصت هذه الدراسة إلى إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول فاعلية استخدام التعلم المدمج في ميدان التربية الخاصة.

وهدفت دراسة أبو عطية والخرابشة (2019) إلى الكشف عن أثر التعلم المدمج في التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلبة واتجاهاتهم نحوها، وتكونت العينة من 61 طالباً وطالبة، وزعوا إلى 30 طالباً درسوا بالطريقة التقليدية و31 طالباً درسوا بطريقة التعلم المدمج، حيث طُبق عليهم اختبار تحصيلي في الرياضيات، ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات قبل التجربة وبعدها. أظهرت النتائج فاعلية التعلم المدمج في تحسين التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو الرياضيات لصالح المجموعة التي تدرس بطريقة التعلم المدمج.

وسعت دراسة سعيد (2020) إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج لعلاج صعوبات تعلم القراءة، وتكونت العينة من 17 طالباً وطالبة طبق عليهم اختبار تشخيصي في القراءة، ثم التحقوا بالبرنامج القائم على التعلم المدمج وتم إعادة تطبيق الاختبار التشخيصي عليهم مرة أخرى. أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج القائم على التعلم المدمج في تحسين مظاهر صعوبات القراءة لدى هؤلاء الطلبة.

وهدفت دراسة السلمي (2020) إلى تعرف تحديات التعلم عن بعد التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية أثناء جائحة كورونا، وتألفت العينة من 391 من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بمدارس التربية الخاصة في مصر والسعودية

استجابوا على استبانة. كشفت النتائج عن وجود مجموعة من التحديات التي تواجه تعلم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدولة لصالح السعودية.

وهدفت دراسة هدفت أبو عيطة (2020) إلى الكشف عن أثر نموذج محطة دوران للتعلم المدمج في تحصيل الرياضيات والدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وتكونت العينة من 12 طالباً في المجموعة التجريبية و12 طالباً في المجموعة الضابطة استجابوا على مقياس الدافعية للتعلم واختبار تحصيلي في الرياضيات. كشفت نتائج التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للتعلم إلى أثر نموذج محطة دوران للتعلم المدمج على طلبة المجموعة والتجريبية.

وسعت دراسة الرحيل (2020) إلى تعرف فاعلية التعلم المدمج القائم على الألعاب الإلكترونية في تحسين التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي. وتكونت العينة من 60 طالبة قسمن بالتساوي إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، طبق عليهن اختبار التفكير الرياضي قبل وبعد إجراء التجربة. أظهرت النتائج فاعلية التعلم المدمج القائم على الألعاب الإلكترونية في تحسين مهارات التفكير الرياضي لدى الطالبات بالمجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة بُرغش (2021) إلى الكشف عن أثر استراتيجيتي التعلم المتباعد والمتشابك(Spaced/Interleaved) ببيئة التعلم المدمج في التفكير الرياضي لدى الطلبة الكويتيين ذوي صعوبات التعلم. وتألفت العينة من 10 طالباً قسموا إلى مجموعتين تجريبيتن؛ مجموعة درست وفق استراتيجية التعلم المتباعد Spaced Learning ومجموعة درست وفق استراتيجية التعلم المتشابك Interleaved Learning طبق عليهم اختبار التفكير الرياضي قبل التجربة وبعدها. أظهرت النتائج بأن بيئة التعلم المدمج القائمة على استراتيجية التعلم المتشابك أسهمت في رفع الحصيلة المعرفية والتفكير الرياضي لدى هؤلاء الطلبة.

وهدفت دراسة (Al-Mamari et al.,2021) إلى تعرف تأثير التعلم الإلكتروني في تعليم مهارات الحياة اليومية لدى الطلبة ذوي الإعاقة أثناء جائحة كورونا. وتكونت العينة من 84 طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة ملتحقين بمركز القرية العربية للتربية الخاصة في الأردن، حيث استجاب أولياء أمورهم على مقياس مهارات الحياة اليومية بعد تطبيق التعلم الإلكتروني، وعودة هؤلاء الطلبة إلى منازلهم بسبب تفشي الجائحة وتعليق الدراسة في مدارس التعليم العام ومؤسسات ومراكز التربية الخاصة الأردنية. أشارت النتائج إلى تدني مساهمة التعلم الإلكتروني في إكساب وتعليم الطلبة ذوي الإعاقات مهارات الحياة اليومية.

وأجرى النعيم وآخرون (2022) مراجعة أدبية منتظمة للدراسات والبحوث التي تناولت استخدام التعلم عن بُعد ومنها التعلم المدمج مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتألفت عينة من 26 دراسة منشورة خلال الفترة 2000 إلى 2020م بقواعد البيانات الأجنبية حيث تمّ مراجعتها وفق أسلوب تحليل المحتوى. أظهرت النتائج تدني التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والذي لا يعود إلى استخدام التعلم عن بُعد، بل بسبب تعدد المنصات التعليمية، وتجاهل احتياجات هؤلاء الطلبة أثناء تفشي جائحة كورونا، كما يتطلب استخدام التعلم المدمج الفعّال جهود مضاعفة من المعلمين، وأوصت الدراسة بتصميم منصات تعليمية تتناسب واحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتدريبهم عليها.

وسعت درسة عمر والنفيعي (2022) إلى الكشف عن فاعلية تدريس العلوم باستخدام منصة مدرستي الإلكترونية في اكتساب المفاهيم العلمية لدى الطالبات ذوات صعوبات تعلم العلوم في السعودية. وتألفت العينة من 11 طالبة، طُبق عليهنّ اختبار المفاهيم العلمية وفق المنهج شبه التجريبي (تصميم الاختبار القبلي-البعدي) لمجموعة واحدة. أظهرت النتائج فاعلية منصة مدرستي الإلكترونية في اكتساب المفاهيم العلمية لدى الطالبات ذوات صعوبات تعلم العلوم.

يتبين من خلال عرض الدراسات السابقة بأن الغالبية منها استخدمت المنهج شبه

التجريبي والبعض الآخر استخدمت المنهج الوصفي، كما ساعد التعلم المدمج في زيادة الحصيلة اللغوية والتفكير الرياضي والتحصيل الدراسي والإدراك البصري للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأسهم في ايجاد بيئة تعليمية متنوعة. إلا أن دراسات أخرى أشارت إلى وجود تحديات تواجه التعلم المدمج (السلمى، 2020) وأنه لم يسهم في تحسين مهارات الحياة اليومية لدى الطلبة ذوي الإعاقة Al-Mamari et al.,2021)). وتعدّ الدراسة الحالية امتداداً للدراسات السابقة، إلا أنها تنفرد عن غيرها بأنها الدراسة الأولى التي سعت إلى تعرف أثر التعلم المُدمج في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في سلطنة عُمان، وذلك بعد الاطلاع على قواعد البيانات العلمية التي تشترك بها مكتبة جامعة السلطان قابوس.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تنطلق مشكلة الدراسة من واقع الميدان التربوي في سلطنة عُمان والمشكلات التي يواجهها معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة وأولياء أمورهم، حيث أنشأت وزارة التربية والتعليم برنامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي، وزودته بالأجهزة التعليمية والتكنولوجية والإنترنت الرامية إلى تحسين المهارات الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ إلا أنّ إخراج هؤلاء الطلبة على نحو يومي وبشكل متكرر من صفوفهم إلى برنامج صعوبات التعلم قد يُشعرهم بالإحراج والانزعاج، بالإضافة إلى رفض بعض أولياء أمورهم فكرة إدراج وإحالة أبنائهم للبرنامج؛ لأنه شكّل لدى أبنائهم وصمة اجتماعية.

وقد تكون فكرة اللجوء للتعلم المدمج حلاً بديلاً لمثل هذه الإشكاليات؛ فعلى المستوى الوطني في سلطنة عُمان، لجأت وزارة التربية التعليم بالعام الدراسي 2022/2021 إلى اعتماد نظام التعلم المدمجBlended Learning بسبب تفشي جائحة كورونا، إلا أنها سارعت للعودة لنظام التدريس الوجاهي بعد انقضاء الجائحة. وفي مقابل ذلك أظهرت عدد من التقارير إلى الاعتماد على التعلم المدمج كنظام فعّال في التعليم، من خلال تحديد الاستراتيجيات اللازمة لتفعيل آليات

التعلم عن بُعد في المؤسسات التعليمية، ووضع خطط بديلة لتلبية احتياجات الطلبة بأساليب متنوعة وجديدة تواكب متطلبات التعليم في القرن الحالي، كما أوصت هذه التقارير على أهمية الاستفادة من التعلم عن بُعد وتحسينه، وعدم التخلي عنه حتى بَعد انتهاء جائحة كورونا. (Brown et al.,2020)

ويُلاحظ بأن هذه التقارير تضمنت إشارات ضمنية على أهمية توظيف التعلم المدمج في مؤسسات التعليم العام، وبهذا الصدد أشار (Poon,2012) إلى أن التعلم المدمج ظهرت أهميته في تلبية الاحتياجات التعليمية، ويتم فيه المزج بين الفصول الدراسية التقليدية والفصول الإلكترونية، وقد يؤدي استخدام التعلم المدمج إلى تحسين جودة التعلم وزيادة الخبرات والتجارب للطلبة. وبعبارة أخرى تتمحور مشكلة هذه الدراسة في الكشف عن أثر التعلم المُدمج في تحسين التحصيل الدراسي للطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في سلطنة عُمان، من خلال الإجابة عن الفرضيات الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي تُعزى لأثر استخدام التعلم المدمج.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي تعزى لمتغير الصف الدراسي.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي تعزى لمتغير الجنس.

أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة الحالية بما يأتي:

نشر المعرفة النظرية بالتعلم المُدمج لدى مشرفي ومعلمي برنامج صعوبات

التعلم من خلال ما تضمنته هذه الدراسات من أدب نظري سلّط الضوء على التعلم المدمج.

ندرة الدراسات والبحوث العربية التي تناولت فاعلية استخدام التعلم المدمج مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

قد تُسهم حداثة التجربة العُمانية في مجال التعلم عن بُعد بشكل عام والتعلم المدمج بشكل خاص إلى إجراء مزيد من الدراسات والبحوث بهذا الشأن.

قد يُسهم اللجوء إلى التعلم المدمج في التقليل من الوصمة الاجتماعية نتيجة خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم من صفوفهم إلى برنامج صعوبات التعلم.

نشر الوعي لدى معلمي برنامج صعوبات التعلم بأهمية استخدام التعلم المدمج كبديل للتدريس الاعتيادي.

قد يُسهم اللجوء إلى التعلم المدمج في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

قد يُستفاد من الاختبار التحصيلي الذي تمّ تّطويره كأداة للكشف عن صعوبات تعلم الرياضيات.

قد تُسهم نتائج هذه الدراسة في تطوير منظومة التعليم في برنامج صعوبات التعلم لتتوافق مع التوجهات الدولية المُعاصرة في التربية الخاصة، ومتطلبات الثورة الصناعية الرابعة، ومضامين رؤية عُمان 2040.

حدود الدراسة ومُحدداتها:

الحدود الزمنية: طُبقت الدراسة خلال العام الدراسي 2022/2021.

الحدود المكانية: برنامج صعوبات التعلم بمدارس الحلقة الأولى بمحافظة مسقط في سلطنة عُمان.

الحدود البشرية: 18 طالباً وطالبة من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات مُدرجين ببرنامج صعوبات التعلم في مدرستين من مدارس الحلقة الأولى بمحافظة مسقط في سلطنة عُمان.

الحدود الموضوعية: مدى تضمين الاختبار التحصيلي للمهارات الأساسية في الرياضيات، ونوع التصميم شبه التجريبي المستخدم بالدراسة، بالإضافة إلى الاختيار القصدي لعينة الدراسة.

مصطلحات الدراسة

صعوبات تعلم الرياضيات: هي تدني القدرة على إجراء العمليات الحسابية الأساسية، وفهم لغة الرياضيات ورمزها وقواعدها وقوانينها (الزيات، 2007)، وتعرف إجرائياً بأنها إحدى فئات صعوبات التعلم التي يتم تشخيصها وإحالة طلبتها لبرنامج صعوبات التعلم وفق الإجراءات المتبعة في وزارة التربية والتعليم العُمانية.

التعلم المدمج: هو استراتيجية تعليمية تدمج بين طريقتين في التعليم، بحيث يتم الدمج بين أسلوبي التعلم الإلكتروني والتدريس التقليدي (خليفة،2013)، بينما يُعرف إجرائياً بأنه أسلوب تعليمي يجمع بين التدريس التقليدي في برنامج صعوبات التعلم والتعلم الإلكتروني، والذي تم تطبيقه على الطلبة في المجموعة التجريبية.

التحصيل الدراسي: هو مؤشر على مستوى الحصيلة المعرفية والتعليمية التي اكتسبها الطالب نتيجة مروره بالخبرات التي توفرها المدرسة في المواد الدراسية المختلفة، ويعدّ المعلم المسؤول عن تقييم التحصيل الدراسي للطلبة، والذي يتم بموجبه اتخاذ العديد من القرارات التربوية (الضمور، 2022)، بينما يُعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في الاختبار التحصيلي في مادة الرياضيات في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تمّ استخدام تصميم المجموعة الضابطة غير المُتكافئة Non-Equivalent Control Group Design وهو أحد أنواع التصاميم شبه التجريبية Quasi-Experimental Designs وأكثرها استخداماً في العلوم الاجتماعية والإنسانية؛ إذ أشار عباس وآخرون (2015) بأنّ هذا التصميم يتطلب تطبيق اختبار قبلي على

أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، ثمّ يتم إعادة تطبيق الاختبار على كلتا المجموعتين بعد تقديم المعالجة على أفراد المجموعة التجريبية. وفي الدراسة الحاليّة طُبِّقَ الاختبار التحصيلي القبلي على الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، ثمّ طُبِّقَت استراتيجية التعلم المُدمج على طلبة المجموعة التجريبية، فيما بقي طلبة المجموعة الضابطة يتلقون تدريسهم وفق الطريقة الاعتيادية، وبعد انتهاء فترة تطبيق التجربة تمّ إعادة تطبيق الاختبار التحصيلي على كلتا المجموعتين.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة صعوبات تعلم الرياضيات والبالغ عددهم113 طالباً وطالبة، ملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم في مدارس الحلقة الأولى بمحافظة مسقط للعام الدراسي 2022/2021 (وزارة التربية والتعليم، 2022). بينما تكونت عينة الدراسة من 18 طالباً وطالبة من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، ملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم، تمّ اختيارهم بأسلوب العينة القصدية من مدرستين من مدارس الحلقة الأولى بولاية السيب في محافظة مسقط، وذلك بسبب توافر العدد الكافي من هؤلاء الطلبة، وتقبل إدارة المدرستين وأولياء أمور الطلبة لفكرة تطبيق التعلم المدمج على أبنائهم. وبأسلوب العينة العشوائية البسيطة تمّ اختيار إحدى المدرستين لتكون ضابطة والأخرى كمجموعة تجريبية.

أداة الدراسة

بهدف تطوير اختبار تحصيلي في الرياضيات؛ تمّ الاستعانة بالخطوط العريضة للاختبار الذي أعدته الشهراني والزعبي (2019) حيث تمّ الاطلاع على مضمون الاختبار لمعرفة مدى توافقه مع مناهج الرياضيات للمرحلة الأساسية في سلطنة عُمان. ولتحقيق ذلك تمّ الاستعانة بعدد من معلمات الرياضيات ومعلمات برنامج صعوبات التعلم في محافظة مسقط لصياغة أسئلة الاختبار. تكوّن الاختبار من مجموعة من المهارات الأساسية في الرياضيات، حيث تألف من مهارات يفترض

أن يتقنها الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفين الثالث والرابع الأساسيين؛ كمفاهيم الأعداد والقيم المنزلية وترتيب الأعداد، وجمع وطرح وضرب الأعداد، وتقريب الأعداد إلى أقرب عشرة وإلى أقرب مئة. وقد تألف الاختبار بصورته الأولية من 30 سؤالاً ولكل سؤال 3 خيارات واحدة منها صحيحة، وتأخذ كل إجابة صحيحة درجة واحدة، بينما تأخذ الإجابة الخاطئة درجة صفر. كما تمّ تصميم جدول مواصفات تضمن موضوعات الاختبارات توزيع أسئلة الاختبار وفق مستويات الأهداف التعليمية.

صدق الاختبار

للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار، عُرض على 10 من أعضاء هيئة التدريس في أقسام المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس من داخل السلطنة وخارجها، بالإضافة إلى معلمات برنامج صعوبات التعلم، وأخذت ملاحظاتهم ومقترحاتهم التي تناولت الصياغة اللغوية ودمج بعض الأسئلة معاً، وتألف الاختبار بصورته النهائية من 24 سؤالاً.

ثبات الاختبار

للتأكد من ثبات الاختبار؛ استُخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

إعادة الاختبار Test-Retest: طُبق الاختبار بصورته النهائية على عينة استطلاعية من طلبة صعوبات تعلم الرياضيات، مؤلفة من 30 طالباً وطالبة ملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم في الصفوف الثالث والرابع، واختيروا بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة. وبعد مرور أسبوعين أعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى على هؤلاء الطلبة. وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق 0.82.

معادلة كورد ريتشاردسون KR-20)): تناسب هذه المعادلة الاختبارات الموضوعية (عباس وآخرون، 2015). وقد بلغ معامل الثبات 0.83 في التطبيق القبلي للاختبار على طلبة العينة الاستطلاعية.

معاملات الارتباط والصعوبة والتمييز للاختبار

تمّ حساب معاملات الارتباط بين أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، ووفق معامل ارتباط بيرسون، واتضح أن جميع الأسئلة دالة عن مستوى 0.05 أو عند مستوى 0.01.

تمّ حساب معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار حيث تراوحت بين 0.33 إلى 0.76.

تمّ حساب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار حيث تراوحت بين 0.2 إلى 0.53 وبالتالي تُعدّ أسئلة الاختبار مقبولة.

إجراءات الدراسة

بعد الحصول على الموافقات الرسمية من جامعة السلطان قابوس ووزارة التربية والتعليم وأولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ تمّ القيام بالإجراءات الآتية:

عقد لقاء مع معلمة الرياضيات التي ستقوم بتدريس مادة الرياضيات وفق التعلم المدمج للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة المختارة للمجموعة التجريبية، ومن خلال المقابلة معها اتضح أن لديها الخبرة الكافية في التعلم عن بُعد، ولدى الطلبة القدرة على استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية وذلك بسبب تطبيق المدارس لأسلوب التعلم عن بُعد أثناء جائحة كورونا.

وزعت الحصص الدراسية ببرنامج صعوبات التعلم ما بين التدريس الوجاهي والتعلم عن بُعد لطلبة المجموعة التجريبية؛ بحيث يتلقوا تعليمهم وجاهياً لمدة يومين بالأسبوع، وبواقع ثلاثة أيام وفق أسلوب التعلم عن بُعد.

طُبق الاختبار التحصيلي القبلي على طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية.

طُبقت تجربة التعلم المدمج على طلبة المجموعة التجريبية لمدة ثمانية أسابيع اعتباراً من 2022/3/24 ولغاية 2022/5/12م، حيث تمّ استخدام البرامج والمنصات التعليمية الإلكترونية الآتية خلال فترة التطبيق: منصة Teams

Microsoft وGoogle meet والعروض التقديمية Power Point والفيديوهات التعليمية في اليوتيوب والصور والألعاب الإلكترونية.

دُرِّسَ طلبة المجموعة الضابطة من قبل معلمة برنامج صعوبات التعلم وفق التدريس الوجاهي في صفوفهم، ووفق الخطة المُتبعة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم ببرنامج صعوبات التعلم والصف.

أعيد تطبيق الاختبار التحصيلي طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد الانتهاء من تطبيق تجربة التعلم المُدمج.

استُخرجت نتائج الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي ومعالجتها إحصائياً.

نتائج الدراسة

قبل الكشف عن التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي؛ فقد تمّ التحقق من اعتدالية التوزيع الطبيعي للبيانات باستخدام اختبار كولمجروف سيمنروف، واختبار شابيرو. ويوضح جدول (1) النتائج.

جدول (1) نتائج اختبار كولمجروف سمنروف واختبار شابيرو للتحقق من اعتدالية التوزيع الطبيعي للبيانات

المجموعة	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statis-tic	درجات الحرية	الدلالة	Sta-tistic	درجات الحرية	الدلالة
الضابطة	218.	9	*200.	932.	9	499.
التجريبية	182.	9	*200.	911.	9	325.

ويتضح من جدول (1) بأنّ البيانات تتوزع توزيعاً طبيعياً، ولذلك سيتم استخدام الاختبارات المعلمية والتي تتمثل بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت، ويوضح جدول (2) نتائج اختبار ت للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي.

جدول (2) نتائج اختبار ت للتطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضابطة	9.72	5.22	16	0.063	0.951
التجريبية	9.28	3.19			

يشير الجدول (2) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي؛ حيث كانت مستوى الدلالة 0.951 وقيمة ت 0.063 وهذه النتيجة تقود إلى التكافؤ بين المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي.

نتائج الفرضية الأولى: والتي نصت على أنه « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي تعزى لأثر استخدام التعلم المدمج»، ولفحص هذه الفرضية تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت للكسف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لطلبة المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ويبين جدول (3) ذلك.

الجدول (3) نتائج اختبار ت للتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة	مربع إيتا
الضابطة	9	12.56	5.028	16	3.215	0.005	0.39
التجريبية	9	18.67	2.693				

يشير جدول (3) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة الضابطة 12.56 بينما بلغ 18.67 لدى طلبة المجموعة التجريبية وكانت هذه الفروق لصالح طلبة المجموعة التجريبية. كما يشير الجدول أعلاه بأن قيمة مربع إيتا بلغت 0.39؛ حيث تشير هذه القيمة إلى حجم تأثير كبير (Cohen, 1988) للتعلم المدمج في تحسين التحصيل الدراسي لطلبة المجموعة التجريبية. وفي ضوء هذه النتائج تمّ رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة؛ إذ أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي تُعزى لأثر تطبيق استراتيجية التعلم المُدمج.

نتائج الفرضية الثانية: والتي نصت على أنه « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي تعزى لمتغير الصف الدراسي»، ولفحص هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لطلبة المجموعة التجريبية وفق متغير الصف الدراسي، ويبين جدول (4) ذلك.

جدول (4) نتائج اختبار ت للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وفق متغير الصف الدراسي

الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثالث	16.75	1.75	4	7	2.422	0.046
الرابع	20.20	2.387	5			
المجموع	18.66	2.692	9			

يتضح من جدول (4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لطلبة المجموعة

التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للرياضيات تبعاً لمتغير الصف الدراسي وكانت الفروق لصالح طلبة الصف الرابع؛ حيث بلغ مستوى الدلالة 0.046 وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وفي ضوء هذه النتائج تمّ رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة.

نتائج الفرضية الثالثة: والتي نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي تعزى لمتغير الجنس، ولفحص هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لطلبة المجموعة التجريبية وفق متغير الجنس ويبين جدول (5) ذلك.

الجدول (5) نتائج اختبار ت في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وفق متغير الجنس

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكر	18.25	3.20	4	7	0.393	.706
أنثى	19.0	2.54	5			
المجموع	18.60	2.54	9			

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لطلبة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي للرياضيات البعدي تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغ مستوى الدلالة 0.706 وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وفي ضوء هذه النتائج تمّ قبول الفرضية الصفرية.

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج الفرضية الأولى: أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي

للاختبار التحصيلي، وكانت هذه الفروق لصالح طلبة المجموعة التجريبية. ويمكن تبرير هذه النتيجة إلى أن التعلم المُدمج أسهم في تحسين التحصيل الدراسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ حيث إنّه أثار الدافعية لدى الطلبة واهتماماتهم؛ لأنه جمع بين التدريس الوجاهي والتدريس الإلكتروني، وهذا بدوره أسهم في التغلب على سلبيات الاعتماد على طريقة واحدة بتدريسهم؛ لأنه دمج بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي المحسوس، وتتفق النتيجة مع نتائج دراسة (غراب، 2010) ودراسة (Klemes et al.,2006)، حول فاعلية البرامج الإلكترونية وألعاب الحاسوب في علاج صعوبات التعلم، ومن الممكن أن يكون السبب في ذلك إلى الاستراتيجية التي تمّ تطبيقها، وهي التعلم المدمج حيث تمّ تصميم أنشطة إلكترونية تفاعلية تضمنت أنشطة وتدريبات للأهداف المراد تنفيذها وتطبيقها بشكل متسلسل مراعية للأهداف الموضوعة في الخطة الفردية لطالب صعوبات الرياضيات، ومن السهل إلى الصعب مثل الانتقال بالجمع والطرح من المحسوس إلى المجرد، وقد قدمت هذه الدروس على منصة مايكروسوفت تيمز أو جوجل ميت، كما رافق ذلك الأنشطة والألعاب الإلكترونية التي أثارت دافعية الطالب، وبهذا الصدد أشارت دراسة الشحروري والريماوي(2009) أن تأثير الألعاب الإلكترونية على عمليات التذكر وحل المشكلات والمساهمة في تحسينها. وفي دراسة الحالة عرضت الأنشطة بطريقة تفاعلية كما في برنامج Class Point مع مراعاة خصائص وقدرات كل طالب.

ويرى (Klemes et al,2006) أن للتكنولوجيا دورًا خاصًا في علاج صعوبات التعلم المختلفة؛ فاستخدام الطلبة للتكنولوجيا في بيئة التعلم يساعد في التركيز والفهم والاستمتاع بالتعلم، أما من ناحية التدريس الوجاهي بهذه الدراسة؛ فقد تمّ الاعتماد على استراتيجة التدريس المباشر، واستخدمت وسائل متنوعة كالألعاب التعليمية، والمجسمات والقصص الشيقة، فمثلاً في درس الطرح تم سرد قصة تناولت مفهوم الطرح ومشهدا تمثيليا لطالب يُهدي زميلة أقلام من أقلامه،

ويحسب الباقي لديه، وهكذا ينتقل الطالب بالتدريج في تحقيق الأهداف الموضوعة له، وتم ذلك من خلال تقسيم محتويات الدروس إلى نقاط وأفكار تعليمية صغيرة، وصياغة الأهداف التعليمية بطريقة إجرائية، وتطبيق اختبارات وتغذية راجعة لكل هدف تم الانتهاء منه، كل ذلك أدى إلى زيادة في مستوى تحصيل الطلبة وتثبيت المعلومة لديهم، ويستند التعلم المدمج إلى التعلم بالممارسة كما جاء في نظرية باندورا أو نظرية التعلم بالملاحظة، وتفترض أن التعلم يحدث عن طريق الملاحظة وتقليد سلوك معين(اللصاصمة، 2011). وتبنى هذه النظرية على الفكرة القائلة بأن الفرد يتعلم ويتأثر بالمجتمع المحيط به، وأشارت هذه النظرية إلى وجود ما يسمى بالحتمية المتبادلة بين المؤثرات البيئية والسلوك الإنساني، حيث يُعدّ التقليد والمحكاة سمة طبيعية لدى الإنسان، ويستمر الإنسان بالتعلم طوال حياته(زيدان،2016). ومما سبق يتبنى فريق هذا الدراسة جملة من التبريرات التي أسهمت في تحسين المستوى التحصيلي لطلبة المجموعة التجريبية وهي على النحو الآتي:

أتاح التعلم المدمج للطلبة بيئة غنية بالمتعة، لما يتضمنه من وسائط متعددة غنية بالألوان والصور الجذابة والتي تزيد من دافعيتهم نحو تعلم الرياضيات وتدفعهم لاكتساب خبرات جديدة. ومن خلال برنامج Class Point وبرامج PowerPoint تمكن الطلبة من التفاعل مع المعلمة وهذا ما ساعد في توضيح المفاهيم واستثارة الدافعية للتعلم.

أسهم التعلم المدمج في كسر الروتين المعتاد الذي يعتمد فقط على التدريس التقليدي الوجاهي، كما أن التعلم المدمج يساعد في أريحية الطالب، حيث تقدم المادة بطريقة تناسب قدراته وسرعته الخاصة دون أن يشعر بحرج من زملائه أو معلميه.

تنوع مصادر التغذية الراجعة ما بين التدريس التقليدي الذي يُصحح المعلم المعلومة إن كانت خاطئة للطالب، ويعززها ويؤكدها في حال كانت صحيحة، وفي

التعلم الإلكتروني ومن خلال استخدام برنامج Class Point الذي يُظهر نتيجة الطالب فور الانتهاء من الإجابة، مما ساعد في زيادة حماس الطلبة ومشاركتهم للإجابة.

ساعد التعلم المدمج في اعتماد طلبة صعوبات تعلم الرياضيات على أنفسهم وتشجعيهم على التعلم الذاتي، فإمكانية إطلاع الطلبة على الموديلات التعليمية والمقدمة على منصةMicrosoft Times والمتاح عبر الإنترنت وما يوفره من أساليب ووسائل استطاع الطالب أن يكتسب المعارف والمعلومات. أما في التدريس التقليدي استطاع التواصل مع المعلمة مباشرة لإرشاده وتوجيهه نحو النقاط التي يحتاج فيها إلى تقوية.

أسهم التعلم المدمج في تقليل الخجل لدى طلبة صعوبات تعلم الرياضيات وفي إيجاد بيئة آمنة؛ فالطالب أثناء التعلم الإلكتروني قد يخطئ بدون خجل، ويتعلم من أخطائه، وهذا ينمي اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات ويؤدي إلى رفع مستواه التحصيلي.

وتتفق هذه التبريرات مع نتائج دراسة (أبوعيطة، 2020؛ الدوخي، 2012؛ Balentyne&Varga,2017) التي أشارت بأن التعلم المدمج أتاح للطلبة الوقت الكافي للتعلم، وتكرار المحاولات للوصول للإجابات الصحيحة، وقلل من شعور الطلبة بالخجل والقلق، كما أنه وسيلة تناسب التعلم الذي يركز على المتعلم، وتوفر له بيئة تناسب مستواه التحصيلي.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وكانت هذه الفروق لصالح طلبة الصف الرابع، وممكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن هؤلاء الطلبة قد أمضوا سنوات أكثر في برنامج صعوبات التعلم، وتمّ تدريسهم من قبل معلمة صعوبات تعلم الرياضيات، وربما عزز التدريس

المدمج دافعيتهم للتعلم، ورفع من مستواهم التحصيلي، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عليمات (2018) بينما لم تتفق مع نتائج دراسة الظفيري(2016) التي أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير العمر.

مناقشة النتائج الفرضية الثالثة: أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي تعزى لمتغير الجنس. ويُمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن التدريس المدمج يتميز بالمرونة التي تتناسب مع كلا المستويات ويلبي احتياجات الطلبة على اختلاف حاجاتهم وخصائصهم ونوعهم الاجتماعي (ابن ماضي،2018)، وأيضاً يمكن تبرير ذلك بأن طلبة المجموعة التجريبية تعرضوا إلى نفس الاستراتيجيات وطرائق التدريس، أثناء تطبيق التعلم المدمج؛ حيث إن الواجبات أرسلت لكل الطلبة؛ لأنهم كانوا يدخلون معاً إلى منصة Microsoft Teams ويكون التفاعل في برنامج Class Point مع كلا الجنسين، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو غزل (2004) التي أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس.

التوصيات والمقترحات

إدراج التعلم المدمج مع التدريس الوجاهي ببرنامج صعوبات التعلم؛ وذلك لتقليل المشكلات المتعلقة بخروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم من حصصهم الدراسية.

تعميم نتائج هذه الدراسة على برامج صعوبات التعلم في السلطنة.

إجراء دراسات تتناول تطبيقات الواقع المعزز والذكاء الاصطناعي مع الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

إجراء دراسات تتناول فاعلية الصف المعكوس في تحصيل طلبة صعوبات تعلم الرياضيات، بالإضافة إلى الكشف عن أثر استخدام منصة إدمودو Edmodo التعليمية في تحصيل طلبة صعوبات تعلم الرياضيات.

المراجع

ابن ماضي، لوبنى (2018). التعليم المدمج رؤية معاصرة لتجويد التعليم وتنمية دافعية الإنجاز لدى الطلبة الجامعيين. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، 193،14-208.

أبو شعيرة، خالد وغباري، ثائر (2009). درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية العامة في محافظة إربد لاستراتيجيات استثارة دافع حب الاستطلاع من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة دراسات العلوم التربوية،63، 399-411.

أبو عطية، جوهرة. (2021). فاعلية التعلم المدمج باستخدام « فصول جوجل» في التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي واتجاهاتهم نحو الرياضيات. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 15(1)،138-154.

أبو عيطة، جوهرة (2020). أثر نموذج «محطة دوران التعلم المدمج» في تحصيل الرياضيات والدافعية للتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس الحصاد بمدينة عمّان. مجلة العلوم التربوية. 2(23)، 124-202.

أبو عيطة، جوهرة والخرابشة، بنان (2019). دراسة مقارنة في أثر التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في التفكير العلمي والتحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن. مجلة العلوم التربوية، 27(4)، 321-362.

أبو غزل، معاوية (2004). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية ماير وسالوفي في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى قرى SOS في الأردن] رسالة ماجستير غير منشورة[.الجامعة الأردنية.

بُرغش، راندا (2021). أثر استراتيجية التعلم (المتباعد/ المتشابك) ببيئة تعلم مدمج على التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الرياضي للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت [رسالة ماجستير] الجامعة المصرية للتعلم الإلكتروني.

الخروصي، حسين والوهيبي، إبراهيم (2021). واقع تجربة التعلم عن بُعد في ظل انتشار جائحة كورونا كوفيد- 19 بالمدارس الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة التدريسية: دراسة تقويمية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،5(21)، 123-144. https://doi.org/10.21608/jasep.2021.181153

خليفة، غازي (2013). صعوبات تطبيق التعلم المدمج في التدريس الجامعي في جامعة الشرق الأوسط. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعلم العالي، 33(2)، 419-443.

الدوخي، فوزي (2012). فاعلية استراتيجية التعلم الإلكتروني المدمج في تدريس الرياضيات وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وبطئ التعلم وذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. المجلة التربوية، 103(26)، 15-60.

الرحيل، دعاء (2020). فاعلية التعلم المدمج القائم على الألعاب الإلكترونية في تحسين التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(1)، 2946-2410.

الزيات، فتحي (2007). بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم – دليل البطارية. دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي (2015). صعوبات التعلم: التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج. مكتبة الانجلو المصرية.

زيدان، وجدي عبد اللطيف (2016). فعالية برنامج إرشادي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي في تحسين فاعلية الذات لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، 106(27)، 1-22.

سالم، أحمد (2020). وسائل وتكنولوجيا التعليم. مكتبة الرشد.

سعيد، نهى ساهر (2020). برنامج قائم على التعلم المدمج لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية121(31)،566-600.

السلمى، عبد العزيز (2020). تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وسبل مواجهتها في ظل الجوائح: فيروس كورونا المستجدCOVID-19 أنموذجا. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 124(8)، 253-308.

الشحروري، مها (2009). أثر الألعاب الإلكترونية على عمليات التذكر وحل المشكلات واتخاذ القرار لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة في الأردن [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

شديفات، يحيى (2007). أثر استخدام الأنترنت في تحصيل طلبة مساق التخطيط التربوي في جامعة أل البيت. المجلة الأردنية في العلوم التربوية 3(1)،1-3.

الشهراني، نورة والزعبي، سهيل (2019). أثر استراتيجية التدريس بواسطة الأقران في تحسين المهارات الأساسية بالرياضيات لدى تلميذات صعوبات التعلم. مجلة العلوم التربوية، (14)، 28-45

شوقي، محمود (2008). تقنيات وتكنولوجيا التعليم. مكتبة المجموعة العربية للتدريب.

الضمور، أحمد (2022). أثر التعلم عن بعد على مستوى التحصيل الدارسي لدى طلبة الصف العاشر بالمدارس الحكومية في محافظة الكرك. المجلة العربية للنشر العلمي، (47)، 548-565.

الظفيري، فهد (2016). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الانتباه لدى الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة البلقاء التطبيقية.

عباس، محمد، ونوفل، محمد، والعبسي، محمد، وأبو عواد، فريال (2015). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد العاطي، حسن (2009). أثر اختلاف نمطي التدريب (المدمج- التقليدي) في تنمية بعض مهارات استخدام الحاسوب لدى معلمي مدارس التعلم الأساسي بسلطنة عمان. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، 75-167.

عبد العاطي، حسن (2014). التكامل بين أدوات الاتصال المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعلم الإلكتروني وقياس أثره في تنمية مهارات التصميم خطة تعديل السلوك لدى طالبات التربية الخاصة بجامعة الطائف. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. 24(2)، 164-91.

عليمات، إيناس (2018). فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتنمية مهارات الوعي الصوتي لتفعيل القدرة على القراءة والكتابة لدى عينة من الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 12(1)، 130-164.

عمر، عاصم والنفيعي، ريم (2022). فاعلية تدريس العلوم باستخدام منصة مدرستي في اكتساب المفاهيم العلمية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 30(5)، 414-440. https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.30.5/2022/19

الغامدي، هيفاء (2016). المنصات التعليمية الإلكترونية. مدونة http://manassa.blogspot.com/p/blog-page_2.html

غراب، رفعت (2010). فاعلية برنامج حاسوبي في علاج صعوبات تعلم الرياضيات وتنمية مهارات التفكير الجانبي والإدراك المكاني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية،[رسالة دكتوراه]، جامعة المنصورة.

الفقي، عبد الله. (2011) التعلم المدمج التصميم التعليمي: الوسائط المتعددة. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الكندري، خالد (2020). تقويم تجربة إدارة التعلم الإلكتروني Desire2Learen (D2L) بكلية التمريض بدولة الكويت. جمعية الثقافة من أجل التنمية، 20(153)، 101-174.

اللصاصمة، محمد (2011). المنحنى الاستراتيجي الشامل لعلم النفس التربوي. دار البركة.

المشهراوي، حسن (2020). أثر تجربة توظيف التعلم الإلكتروني لتحسين

العملية التعليمية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث- العلوم الإنسانية، 34(1)،93-74.

النحيف، مجدي، وهشام، حسين (2013). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المدمج في تدريس مقررات التصميم بقسم الطباعة والتعلم بجامعة حلوان. مجلة علوم وفنون- دراسات وبحوث، 25(2)، 237-252.

النعيم، فهد والنعيم، مريم والرشيد، وجدان والحمدان، عبدالله والتيسان، مرام والزويد، فاطمة والملحم، آمنة والشمري، أثير (2022). التعليم عن بُعد للطلاب ذوي صعوبات التعلم: مراجعة منهجية. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية، 23(1)، 74-81.

النعيمي، أمل (2016). تصميم بيئة التعلم المدمج وأثره في تنمية الإدراك لطالبات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخليج العربي.

وزارة التربية والتعليم (2022). إحصائيات برنامج صعوبات التعلم في محافظة مسقط. مديرية التربية والتعليم في محافظة مسقط. سلطنة عُمان.

الوقفي، راضي (2011). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي. دار الميسرة.

Alebaikan, R., & Troudi, S. (2010). Blended learning in Saudi universities: challenges and perspectives. ALT-J, 18(1), 4959-.

Farrington, C. J. (2014). Blended e-learning and end of life care in nursing homes: a small-scale mixed-methods case study. BMC palliative care, 13(1), 1 .16-

Al-Mamari, K., Al-Zoubi, S., Bakkar, B., & Al-Shorman, A. (2021). The impact of e-learning during COVID-19 on teaching daily living skills for children with disabilities. Journal of

E-Learning and Knowledge Society, 17(3), 135145-. https://doi.org/10.203681135482/8829-1971/

Al-Zoubi, S. (2019). Obstacles of using Edmodo platform in the Omani resource room program. International Interdisciplinary Journal of Education, 8(5), 130135-.

Balentyne, P., & Varga, M. A. (2017). Attitudes and achievement in a self-paced blended mathematics course. Journal of Online Learning Research, 3(1), 55 .72-

Brown, N., Te Riele, K., Shelley, B., & Woodroffe, J. (2020). Learning at home during COVID-19: Effects on vulnerable young Australians. https://www.utas.edu.au/__data/assets/pdf_file/00081324268//Learning-at-home-during-COVID-19-updated.pdf

Chen, W., & Looi, C. (2007). Incorporating online discussion in face to face classroom learning: A new blended learning approach. Australasian Journal of Educational Technology, 23(3), 307 .326- https://doi.org/10.14742/ajet.1255

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.43249780203771587/

Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? Tech Trends, 63(5), 564 .569-

Iivari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital

transformation of everyday life - How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care?. International Journal of Information Management, 55, 102183. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183

Jarman, B. (2019). 6 Reasons why classrooms need to implement blended learning. Emerging EdTech, January. https://www.emergingedtech.com/20196-/01/reasons-teachers-need-to-implement-blended-learning

Klemes, J., Epstein, A., Zuker, M., Grinberg, N., & Ilovitch, T. (2006). An assistive computerized learning environment for distance learning students with learning disabilities. Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 21(1), 19 .32-

Kormos, J. (2020). Specific learning difficulties in second language learning and teaching. Language Teaching, 5(3), 129143-.

Ouherrou, N., Elhammoumi, O., Benmarrakchi, F., & El Kafi, J. (2019). Comparative study on emotions analysis from facial expressions in children with and without learning disabilities in virtual learning environment. Education and Information Technologies, 24(2), 1777 .1792-

Pal, D., & Vanijja, V. (2020). Perceived usability evaluation of Microsoft Teams as an online learning platform during

COVID-19 using system usability scale and technology acceptance model in India. Children and Youth Services Review, 119, 105535. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105535

Poon, J. (2012). Use of blended learning to enhance the student learning experience and engagement in property education. Property Management, 30(2),129156-. https://doi.org/10.11080263747121121339 8/

Rivera, J. H. (2017). The blended learning environment: A viable alternative for special needs students. Journal of Education and Training Studies, 5(2), 79 .84-

Setyaningrum, W. (2018). Blended Learning: Does it help students in understanding mathematical concepts? Jurnal Riset Pendidikan Matematika, 5(2), 244 .253-

Shamir, A., Korat, O., & Fellah, R. (2012). Promoting vocabulary, phonological awareness and concept about print among children at risk for learning disability: can e-books help? Reading and Writing, 25(1), 45 .69-

Van Loon-Hillen, N., Van Gog, T., & Brand-Gruwel, S. (2012). Effects of worked examples in a primary school mathematics curriculum. Interactive Learning Environments, 20(1), 8999-.

Zavaraki, E., & Schneider, D. (2019). Blended learning approach for students with special educational needs: A systematic review. Journal of Education & Social Policy,6 (3),7586-. https://doi.org/10.30845/jesp.v6n1p12

٧

واقع تضمين الثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان

عبد الله بن راشد بن سعيد الجابري
مشرف تربوي لغة عربية – محافظة الظاهرة - سلطنة عمان
abdullah.r.s@moe.om
د. سيف بن ناصر بن سيف العزري
أستاذ مساعد – كلية العلوم والآداب – جامعة نزوى
saifnasser@unizwa.edu.om

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع تضمين الثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان، بالإضافة إلى بيان الفروق بين أفراد الدراسة في ضوء متغيرات: الخبرة، والنوع الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات اللغة العربية للناطقين بغيرها، والبالغ عددهم (32) معلما ومعلمة، وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بطريقة قصدية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ، وقام الباحث بإعداد مكونة من(37) عبارة موزعة على ثلاثة محاور (الأهمية، الممارسات التدريسية، جوانب الثقافة) وطُبِقت الأداة على كافة عينة الدراسة . وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وهي:

إن أهمية تضمين الثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها قد جاءت بدرجة كبيرة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لكل محاور الاستبانة (4.87) بانحراف معياري (0.421).

إن الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في تضمين

الثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها قد تراوحت درجة الموافقة عليها بين كبيرة جدا وكبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.81) وانحراف معياري (0.397).

إن الجوانب الثقافة العُمانية التي يقوم بتوظيفها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها قد تراوحت درجة الموافقة عليها بين كبيرة جدا وكبيرة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.84) وانحراف معياري (0.369).

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد عينة الدراسة في أهمية تضمين الثقافة والممارسات التدريسية تبعا للنوع الاجتماعي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين هؤلاء الأفراد في جوانب تضمين الثقافة العُمانية تبعا للنوع الاجتماعي لصالح الإناث.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد عينة الدراسة في أهمية تضمين الثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها وفي ممارساتهم التدريسية في تضمين جوانب الثقافة العُمانية، وكذلك في جوانب الثقافة العُمانية التي يقومون بتضمينها أثناء تلك الممارسات تبعا لمتغير الخبرة في جميع مجالات الدراسة.

- الكلمات المفتاحية: اللغة العربية للناطقين بغيرها، الثقافة، واقع الثقافة العُمانية.

The Actuality of Including Omani Culture in Teaching Arabic to Non-Native SpeaKers in Sultanate of Oman

abstract:

The study aimed at identifying the actuality of including Omani culture in teaching the Arabic language to non-native speakers in the Sultanate of Oman, in addition to explaining the differences between study respondents based on variables: experience, and gender in revealing the reality of including Omani culture in teaching Arabic to non-native speakers in the Sultanate Amman. The study respondents consisted of the teachers of the Arabic language for non-native speakers, and a number of 32 male and female teacher, the study sample was chosen intentionally.

The study followed descriptive approach, the researcher prepared a questionnaire based on relevant studies and was confirmed sincerity viewing Al Z group of arbitrators, and consisted of resolution (37 (. A statement distributed on three axes (importance, teaching practices, aspects of culture) and the tool was applied to all the study sample, after which the data was analyzed using the statistical program) SPSS). The study it found the following results:

The importance of including Omani culture in teaching Arabic to non-native speakers as perceived by Arabic language teachers for non-native speakers has a degree of approval ranging from very large to large, with an arithmetic mean (4.87) and a standard deviation (421).

The teaching practices of teachers of the Arabic language for non-native speakers in the inclusion of Omani culture in the teaching of the Arabic language for non-native speakers has a degree of approval ranging between very large and large, where the arithmetic average (4.81) and a standard deviation (397).

The aspects of Omani culture that Arab language teachers employ for non-native speakers have ranged in degree of approval between very large and large, with an arithmetic mean (4.84) and a standard deviation (369).

There is no statistically significant differences at the level of the function ($\alpha \leq 0.05$). Among the study sample members in the importance of including teaching culture and teaching practices according to gender, while there are differences of statistical significance at the level of a function ($\alpha \leq 0.05$) Among these individuals include aspects of Omani culture depending on gender in favor of females.

There are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) Among the study sample members in the importance of including Omani culture in teaching Arabic to speakers of other languages and in their teaching practices in including aspects of Omani culture as well as in aspects of Omani culture that they include during those practices depending on the variable of experience in all areas of study.

Key words: Arabic for non-native speakers, culture, and the reality of Omani culture.

المقـدمـــــة:

إن اللغة والثقافة عنصران لايمكن فصلهما عن بعض؛ فلكل لغة ثقافتها التي اكتسبتها من ناطقيها الذين عكسوا فيها عاداتهم وتقاليدهم ونظرتهم إلى الكون والإنسان والحياة؛ ولذلك فإن لغة كاللغة العربية تجد فيها من المفردات الثقافية والدينية والحضارية ما لا تجده في لغات كثيرة؛ لذلك ربط الكثير من الباحثين بين تعلُّم اللغة وتعلم ثقافة الناطقين بتلك اللغة، فلا يمكن أن نتصور دارساً للعربية لا يفقه معنى مفردات كالجنة والنار والشِعر والإيمان والإسلام والجهاد وغيرها من المفردات الشائعة والتي لها مفهومها الخاص دينيا واجتماعيا في معجم اللغة العربية.

وتتجلى أهمية اللغة في أنها وسيلة التواصل الأساسية التي ميزت الإنسان عن غيره من مخلوقات الله تعالى، فلا يمكن تصور حياة الإنسان دون تواصل وتفاعل إنساني ودون تبادل للأفكار والعلوم والمعارف ودون تشارك للثقافات والاتجاهات وكل ذلك وظائف تؤديها اللغة الإنسانية، إضافة إلى أن اللغة أداة التفكير الإنساني يربط بها أفكاره، ويعلل بها صوره الذهنية، ويعبر بها عن أفكاره وأحاسيسه ويعكس بها ثقافته (عطية،2008).

ويرى اليوبي والحجوري (2018) أن تضمين الجوانب الثقافية في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يعاني من قصور في هذا الجانب، إذ لا يُدرج من الموضوعات الثقافية في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها إلا القليل منها كتلك الجوانب المتعلقة ببعض المزارات والمآثر الحضارية والعمرانية والتي لا يحقق بعضها الأبعاد الفعلية للمكون الثقافي، كما أن بعض الموضوعات لا تتعدى مجال الاتصال العادي بين الناس مثل عادات التحية واللباس والطعام والتسوق.

ومن المُسلّم به أن العلاقة بين اللغة والثقافة هي علاقة غير قابلة للاختبار؛ فهي علاقة حتمية فتعلم الدارس لثقافة اللغات التي يدرسها في المدرسة والمعهد والجامعة تكون بصورة طبيعية تلقائية أثناء دراسته لتلك اللغات. وفي هذه الفكرة

يؤكد كل من مدطور وطعيمة (2010) أن العناصر الثقافية للغة تندمج اندماجا كاملا في المادة العلمية، وفي محتوى الكتاب التعليمي، وفي ممارسات المعلم الصفية، وفي أنشطة المؤسسة التعليمية غير الصفية اندماجا تلقائيا حيا بعيدا عن التصنع.

وهو ما يحتم أن يكون دور المعلم فاعلا في تناول جوانب ثقافة اللغة أثناء التدريس من خلال الأنشطة الصفية وغير الصفية وكذلك من خلال المواقف التعليمية، كما يجب أن لا يفوت المعلم أن هؤلاء الدارسين جاءوا من بيئات تعليمية متنوعة ولكل بيئة خصوصيتها الثقافية التي يجب عليه مراعاتها.

ويزيد طعيمة (1982) والناقة (1985) - وهما من مؤسسي حقل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في العالم العربي - على هذه الفكرة في أنه من الضرورة بمكان أن تُضمَّن برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مفردات ثقافية وملامح الثقافة العامة للغة المدروسة، إضافة إلى ضرورة تضمين تلك البرامج أوجه التشابه والاختلاف بين ثقافة تلك اللغة وثقافة لغة الدارسين. وهنا يؤكد الباحث أن تضمين الثقافة والتعرف على مفرداتها من خلال تعلم اللغة الثانية ينعكس إيجابيا على فكرة التفاهم والتعارف بين الشعوب، وهو هدف – في نظري - أرقى حتى من تعلم اللغة الثانية نفسها، كما أنه هدف تسعى إليه كل شعوب العالم بشتى الوسائل من خلال برامج تعليم أبنائها لغات العالم وثقافتهم المختلفة كبرنامج CLS ؛ حيث يعد هذا البرنامج على سبيل المثال جزءًا من جهود حكومة الولايات المتحدة الأمريكية؛ لتوسيع عدد الأميركيين الذين يدرسون ويتقنون اللغات الأجنبية المهمة بشكل كبير؛ حيث يتم تشجيع الطلاب من مختلف التخصصات للتقدم لهذه المنحة ومن المتوقع أن يواصل المشاركون دراستهم اللغوية بعد انتهاء فترة المنحة الدراسية، ثم يطبقون مهاراتهم اللغوية التي تعلموها في حياتهم المهنية المستقبلية.

ويؤكد السُّلمي (2016) أن العلاقة بين اللغة والثقافة علاقة وطيدة، فاللغة وعاء الثقافة وتعتبر عنصرا من عناصر اللغة وهي وسيلة التعبير للفرد فلا يمكن أن

يتحدث الفرد بمعزل عن الثقافة؛ فقد أصبحت الثقافة من أبرز الجوانب في تعليم وتعلّم اللغات الاجنبية بل مرتكزا مهما جدا.

فالعلاقة بين اللغة والثقافة على حسب مفهوم نظرية سابير روف انتهت إلى مفهومين مهمين هما: المفهوم الأول يتلخص أن هناك اعترافا في الوقت الراهن بأن اللغة بوصفها شفرة، تعكس هموما ثقافية وتضع قيودا على الطريقة التي يفكر بها الناس، والمفهوم الثاني يتلخص في أهمية السياق التي تنطوي عليها الشفرة اللغوية، وهذا يربط الفهم الأول بالثقافة بوصفها مشفرة دلاليا في اللغة نفسها، بينما يتعلق الفهم الثاني بالثقافة كما يتجلى في الاستخدام الفعلي للغة، ويؤكد الخطيمي (2007) أهمية تضمين الثقافة أثناء تدريس اللغة في أن الثقافة تعلّم الأفراد كيفية التصرف في المواقف المختلفة في حياتهم مثل المواقف التعليمية التي يتعرض لها الطلاب أثناء طرح بعض الأنشطة الثقافية من قبل المعلم في الموقف التعليمي (كرامش، 2010)

من ناحية أخرى فإن الثقافة اللغوية ترتبط ارتباطا قويا بدلالة الألفاظ والمفردات ومعاني التعبيرات فما قد يكون مقبولا في مجتمع ما قد يحمل معنى مغايرا في مجتمع آخر للفظ أو التعبير نفسه، ومرجع ذلك كله الثقافة التي تنتمي لها تلك اللغة (السلمي، 2016). كل ذلك يؤكد أن اللغة والثقافة صنوان لا ينفصلان عن بعضهما البعض، واعتمادا على كل ذلك وبالنسبة لي كباحث في هذا الحقل أرى أن منزلة تعلم اللغة قد تكون مساوية لتعلم الثقافة أيضا.

مشكلـة الدراســة:

إذا كان للثقافة ذلك التأثير في اللغة وإذا كان تعلم اللغة لا ينفصل عن تعلم الثقافة، فإن ذلك يحتم على معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يكونوا حريصين على مزج ممارساتهم داخل الصف بمفردات من الثقافة اللغوية وكذلك إتاحة الفرصة للدارسين؛ لعقد مقارنات بين تلك المفردات وبين مفردات لغتهم

الأم. فاستخدام الثقافة في تدريس اللغة ضروري جدا وهو ما تؤكد عليه المناهج وطرائق التدريس الجديدة؛ حيث ترى أن التواصل الناجح عبر اللغة لا يتحقق دون فهم سياقها الثقافي؛ فالمناهج الجديدة تعتمد على تعليم اللغة من خلال السياق الثقافي ولا يمكن فصل الحوارات والنصوص والتدريبات عن هذا السياق ويضيف مدكور وطعيمة (2010) أن هناك مجموعة من الأسس تجعل الثقافة جزءا أساسيا في تعليم اللغات الأجنبية، ومنها أن التفاعل مع الناطقين باللغة لا يعتمد على إتقان مهارات اللغة فقط، بل على فهم ثقافة أهل اللغة أيضا، وفهم ثقافة أهل اللغة، والتفاعل معها يساعد على إحداث تقارب وتعاون بين الشعوب، وكذلك يُلاحظ أنَّ الكثير من الكتابات والدراسات في ميدان تعلم اللغات الأجنبية تكاد تجمع على أن الثقافة هي الهدف النهائي من أي مقرر من تعليم اللغة، كما يؤكد ذلك حسين (2011) في أن الثقافة أصبحت هدفا رئيسا من أهداف تعليم اللغة؛ لأن تعليم أي لغة مرتبط بمكونها الثقافي ووسطها الاجتماعي فهي تعتبر الأداء الثقافي للمجتمع.

وغني عن القول أن الثقافة العُمانية بما تحويه من جوانب ثقافية متعلقة بالبيئة العُمانية وبثقافة الإنسان العماني وبشخصية العماني المتسمة بالتسامح والإيجابية وبتقبل ثقافة الآخر هي فرصة كبيرة لدارسي العربية من غير الناطقين بها في استثمار الثقافة العُمانية؛ لتعلم اللغة العربية كلغة ثانية. «فعمان تمتلك إرثا تراثيا ثقافيا وحضاريا ثريا يمتد عبر فترات التاريخ المختلفة، وهو يتنوع بين مختلف جوانب الثقافة المادية وغير المادية؛ فقد أوجد سكانها موروثا ثقافيا وضعها في مصاف الأمم ذات الحضارات العريقة» (وزارة التربية والتعليم، 2006، 112). وفي جانب آخر يتفق الجميع من تربويين ومفكرين ومثقفين أن المعلم هو الركزة الأساسية في عملية تعليم اللغة؛ فشخصية المعلم ومهاراته وقدرته على التعامل مع دارسي العربية من غير الناطقين بها ومراعاة الاختلاف في ثقافتهم واتجاهاتهم يعد مطلبا أساسيا؛ ليكون معلما ناجحا (الخطيب، 2009). وفي السياق نفسه تورد الدجاني (2013) أن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها محل اهتمام الكثير من أبناء

الثقافات الأخرى؛ فمعْ زيادة هذا الإقبال زاد الطلب على معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها الذين هم معلمون ولابد أن يكونوا معدين إعدادا جيدا؛ ليتمكنوا من تقديم لغتهم الأم لغير الناطقين بها وفق الأساليب والاتجاهات التربوية الحديثة وبما لا يتصادم مع ثقافة هؤلاء المتعلمين (الدجاني، 2013).

واعتمادا على ما سبق فإن الدراسة الحالية تحاول أن تملأ نقصا معرفيا في حقل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مراكز ومعاهد ومؤسسات تعليم اللغة العربية في سلطنة عُمان وهو يتمثل في دراسة واقع تضمين الثقافة العُمانية في ممارسات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقد جاءت هذه الدراسة اعتمادا على مبررين مهمين: أولهما هو جدة هذا الحقل في سلطنة عُمان، أما الثاني هو عدم توفر دراسة – على حد علم الباحثين – بحثت في واقع تضمين الثقافة العُمانية في تعليم اللغة العربية من خلال الكشف عن ممارسات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان.

أسئلــة الدراســة:

تنطلق الدراسة الحالية من السؤال الرئيس: ما واقع تضمين الثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

إلى أي مدى يرى معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان أهمية تضمين جوانب الثقافة العُمانية في ممارساتهم التدريسية؟

ما الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في تضمين مفردات جوانب الثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

ما جوانب (مفردات) الثقافة العُمانية التي يوظفها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في

واقع تضمين المعلمين للثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان تعزى لمتغير النوع الاجتماعي والخبرة في التدريس؟

أهـــداف الدراســة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيقة الأهداف التالية:

الكشف عن أهمية تضمين جوانب الثقافة العُمانية كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان.

التعرف على الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها والهادفة إلى تضمين جوانب الثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

التوصل إلى أهم الجوانب الثقافية التي يوظفها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان أثناء ممارستهم التدريسية.

البحث في إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان في أهمية تضمين جوانب الثقافة العُمانية في ممارساتهم التدريسية من وجهة نظرهم، ممارساتهم التدريسية في تضمين جوانب الثقافة العُمانية، وجوانب الثقافة العُمانية التي يوظفونها تعود إلى متغيرات: - النوع الاجتماعي والخبرة في التدريس.

أهـميـة الدراســة

تبرز أهمية الدراسة من خلال النقاط الآتية:

قد تساعد نتائجها في إلقاء الضوء على آراء معلمي اللغة العربية تجاه أهمية استثمار الثقافة العُمانية في تدريس العربية للناطقين بغيرها؛ مما يساعد على تلافي

المشكلات الثقافية التي قد تحصل بين المعلمين والدارسين في بعض الأحيان.

قد تساعد واضعي مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان في مراعاة تضمين جوانب الثقافة العُمانية التي يهتم بها المعلمون خلال ممارساتهم التدريسية.

من الممكن لنتائج هذه الدراسة أن يكون لها أثر إيجابيٌّ من قبل مراكز ومؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان تجاه فهم الممارسات التدريسية ذات العلاقة بالمشكلات الثقافية التي تواجه متعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

حـدود الدراســـة:

الحدود الزمانية: العام الدراسي 2019 – 2020م.

الحدود المكانية: والمتمثلة في معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان.

الحدود البشرية: معلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها في مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بسلطنة عُمان.

الحدود العلمية للدراسة: الثقافة العُمانية وواقع تضمينها في ممارسات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان كما عكستها أسئلة الدراسة وأهدافها المتمثلة في ثلاثة جوانب هي آراء معلمي ومعلمات اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان حول أهمية تضمين جوانب الثقافة العُمانية في ممارساتهم التدريسية، الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في تضمين مفردات جوانب الثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، جوانب (مفردات) الثقافة العُمانية التي يوظفها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مصطلحات الدراسـة وتعـريفاتها الإجـرائية:

- تعـــريف الثقـافـة:

عرف، مدكور (2010، 353) «الثقافة بأنها الأسلوب الكلي لحياة الجماعة الذي يتسق مع تصورها العام للألوهية والكون والإنسان والحياة «بينما يرى حسام الدين (2001، 61) أن مفهوم الثقافة يعني مجموعة من الحقائق الاجتماعية التي يمكن أن تلاحظها بطريقة مباشرة في مكان وزمان محددين، وأن الثقافة مجموعة من العناصر التي تتعلق بطرق التفكير والشعور والسلوك التي صيغت في قواعد ومعايير يمارسها الأفراد بصورة رمزية تميزهم عن غيرهم وهي تتميز بسمتها الاجتماعية.

بينما عرفتها الدباس (2007) بأنها أنماط من السلوك والقيم التي تميّز أمة عن غيرها من الأمم فهي مجموع السمات الروحية والمادية والفكرية والعاطفية الخاصة التي تميز مجتمعا بعينه أو فئة بعينها وتشمل: - الفنون والآداب وطرائق الحياة والإنتاج الاقتصادي كما تشمل الحقوق الأساسية للإنسان ونظم القيم والتقاليد والمعتقدات؛ وهذا يعني أن قطاع المثقفين يشمل كل من له إسهام في الجهد الثقافي بمعناه الواسع ويشمل كذلك أولئك الذين لهم آثارهم في هذا المجال ويحملون خصائصه، فالثقافة وبتعبير موجز هي الفكر القومي للأمة.

ويتضح من التعريفات السابقة للثقافة أنها مترابطة بوجود نوعين من الثقافة هما: المادية وغير المادية، وقد تمثلت فيما يمتلكه المجتمع من آراء وأفكار وممارسات اجتماعية تؤدي إلى إنتاج ثقافي يميز مجتمع عن آخر، وهي تشمل كذلك كل ما أنتجه الفكر الإنساني من آراء ومهارات ومعارف وسلوكيات أسهمت في تطور مجتمعه وتميزه عن غيره من المجتمعات.

ويعني الباحث بمصطلح الثقافة هنا كل ما يتعلق بالثقافة العُمانية من جوانب ثقافية وفكرية ومادية تشكل الشخصية العُمانية والمجتمع العماني وتميزه عن غيره من المجتمعات.

- واقـع الثقافـة العُمانيـة:

يقصد بدراسة الواقع هنا الكشف عن واقع ثلاثة جوانب لها علاقة بالثقافة العُمانية وتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان وهي: أهمية تضمين جوانب الثقافة العُمانية في ممارسة المعلمين التدريسية، والممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في تضمين مفردات جوانب الثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها إضافة إلى جوانب (مفردات) الثقافة العُمانية التي يوظفها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتقاس تلك الجوانب باستجابات المعلمين على أداة الدراسة التي أعدت لهذا الغرض.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي؛ لمعرفة واقع تضمين الثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان، واعتمد هذا المنهج على دراسة واقع تضمين الثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال ثلاثة محاور: الكشف عن أهمية تضمين الثقافة العُمانية، وممارسات المعلمين في تضمين الثقافة العُمانية، وجوانب الثقافة العُمانية التي يوظفها المعلمون أثناء التدريس، وقد تم جمع البيانات حول تلك الجوانب عن طريق مقياس تضمين الثقافة العُمانية الخاصة بهذه الدراسة وتحليل النتائج وتفسيرها والخروج بالتوصيات والمقترحات.

مجتمـع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية السلطان قابوس بولاية منح ومعهد نور مجان بفرعيه في عبري ومسقط

وقسم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة صحار، ومعهد لغتي بمحافظة البريمي ومعهد الضاد في جامعة نزوى، وقد بلغ عددهم (32) معلما ومعلمة للعام الأكاديمي 2020/2019م. والجدول (1) يتضمن قائمة بالمعاهد التي شملتها العينة وعدد الأفراد المستجيبين من كل معهد موزعين بحسب متغير النوع الاجتماعي، بينما يوضح الجدول (2) توزيع عينة الدراسة اعتمادا على الخبرة التدريسية.

جـــدول (1) المعـاهـد وعـدد المستجيبين لملء الاستبانة اعتمادًا على متغيـرات النـوع الاجتماعـي

اسـم / الجامعـــة / المعهـد	عينية البحث	الذكـــور	الإنـــاث
كلية السلطان قابوس / منح	9	5	4
معهد نور مجان فرع عبري ومسقط	16	8	8
جامعة صحار	1	-	1
معهد الضاد	2	2	-
معهد لغتي	4	-	4
الإجمـالـــي	32	15	17

جـــدول (2) توزيع عينة الدراسة اعتمادا على الخبرة

سنوات الخبرة	العـــدد
أقل من 3 سنوات	5
بين 3 سنوات إلى ٥ سنوات	20
أكبر من 5 سنوات	7
	32

أداة الدراسـة:

1. الهــدف مـن الأداة:

استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة للدراسة وهدفت للتعرف إلى واقع تضمين الثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان.

2. بنـاء الأداة:

اتبع الباحثان الخطوات التالية في بناء أداة الدراسة:

أ. تحديد الفقرات المناسبة لتضمينها في الأداة والتي تفيد في التعرف على واقع تضمين الثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان، من خلال الاطلاع على الأدب النظري. وقد تمثلت أهم تلك المصادر في (الخطيمي، 2007)، (طعيمة وهريدي،2010)، (جوهر، 2014)، (البومي والحجوري، 2018) وقد تكونت الصورة المبدئية للاستبانة من (37) فقرة، وقد اعتمد الباحثان خمسة تدرجات لتقدير واقع تضمين الثقافة العُمانية في سلطنة عُمان هي على الترتيب: كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًا، وقد ضمن الباحثان الاستبانة مقياس ليكرت الخماسي؛ لأنه يعطي خيارات أوسع عند استجابة أفراد العينية.

ب. مراجعة بعض المختصين في جامعة السلطان قابوس وجامعة نزوى وجامعة صحار وجامعة الشرقية وكلية السلطان قابوس بمنح ومعهد نور مجان بعبري؛ للأخذ بملحوظتهم حول كيفية بناء الاستبانة.

صــدق الأداة:

تحقق الباحثان من صدق محتوى المقياس في صورته الأولية من خلال عرضه

على مجموعة من المحكمين في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في كل من جامعة السلطان قابوس وجامعة نزوى وجامعة الشرقية وكلية السلطان قابوس بمنح ومعهد نور مجان بلغ عددهم (10) محكمين؛ لإبداء آرائهم في الأداة من حيث انتماء الفقرات للمقياس، ومدى وضوح الفقرات وسلامة صياغتها ومدى مناسبتها، والتأكد من صدق البند وصدق التعيين، وإجراء أي تعديل أو حذف أو إضافة عليها. وقد أجرى المحكمون تعديلات على بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية لبعض فقرات الاستبانة وتوضيحها بشكل أفضل مثل: تعديل الصياغة في المحور الأول في الفقرة الثانية حيث تم إعادة صياغة الفقرة «المهم تعليم العربية للناطقين بغيرها مع الثقافة العُمانية بشكل متوازٍ» إلى «من المهم تعليم الثقافة العُمانية بشكل متوازٍ مع تعليم العربية»، وفي المحور نفسه الفقرة الثالثة من «الطلاب الدارسون للعربية يكونون فخورين عندما يعبرون عن ثقافتهم بالعربية»، إلى «يشعر الطلاب بالفخر عندما يعبرون عن الثقافة العُمانية باللغة العربية. وفي المحور الثاني تم تعديل الفقرة الأولى من «أضمّن الثقافة العُمانية وثقافة طلاب الصف خلال أسئلتي الصفية»، إلى «أضمّن الثقافة العُمانية وثقافة طلاب الصف خلال جميع الأنشطة الصفية والمهارات اللغوية» بالإضافة إلى حذف كلمة البلد من الفقرة الثانية من المحور الثالث «النظام السياسي للبلد» لتصبح « النظام السياسي».

وبناء على رأي المحكمين وضع الباحثان الصورة النهائية للاستبانة، وقد تم تعديل فقرات الاستبانة بحيث تكونت من (37) فقرة.

ثبـات الأداة:

قام الباحثان باستخدام معادلة ألفا كرونباخ «Alpha Cronbach» لحساب الثبات للاستبانة ومحاورها والجدول (3) يتضمن ثبات محاور الأداة.

جدول (3) معامل ألفا كرونباخ لثبات كل محور من محاور الاستبانة

م	المحـــــــــور	عـــدد العبارات	معامل الثبات
1	أهمية تضمين الثقافة العُمانية في ممارساتهم التدريسية	11	0.851
2	تضمين المعلمين الثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	10	853.
3	جوانب الثقافة العُمانية التي يوظفها المعلمون في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	16	0.857
ثبات الأداة (المحاور مجتمعة)		37	0.854

وتشير نتائج الجدول السابق أن ثبات كل محور من محاور الاستبانة قد جاء مرتفعا وهو يتراوح بين (0.851) و(0.857). كما أن الثبات الكلي جاء مرتفعا بعامل ألفا كرونباخ (0.854) وهو يشير أيضا إلى ثبات الاستبانة وجاهزيتها للتطبيق.

تـطبيــق الأداة:

تم تطبيق استبانة واقع تضمين الثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان خلال الفترة من 2019/12/1 إلى 2019/12/12م.

وللحكم على واقع تضمين الثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة؛ وجدول (4) يبين ذلك.

جـــدول (4) معيــار الحكــم علــى استجابــات أفــراد مجتمــع الدراســة علــى الأداة

مدى المتوسط	بدرجة قليلة جدًا	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدًا
من	1.00	1.81	2.61	3.41	4.21
إلى	1.80	2.60	3.40	4.20	5.00

عــرض النتائج وتفسيــرهــا :

السؤال الأول: إلى أي مدى يرى معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان أهمية تضمين جوانب الثقافة العُمانية في ممارساتهم التدريسية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات المحور الأول الذي تخصص في الكشف عن أهمية تضمين الثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهه نظر معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان، وقد تم ترتيب العبارات ترتيبا تنازليا وفقا للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأخيرًا تم حساب المتوسط العام للمحور. وللحكم على درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على محاور الأداة بشكل عام تم استعمال مقياس (ليكرت) الخماسي كمعيار؛ للحكم على واقع تضمين الثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان وإجراءات تنفيذها كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية تضمين الثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

م	العبـــــــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	أرى أنه من الضروري أن تكون الثقافة جزءًا من تعليم العربية للناطقين بغيرها.	4.87	.421	كبيرة جدًا

11	يسهم تعليم الثقافة العُمانية في تنمية التواصل اللغوي بين الطالب والمجتمع المحلي.	4.72	.457	كبيرة جدًا
3	يشعر الطلاب بالفخر عندما يعبرون عن الثقافة العُمانية باللغة العربية.	4.38	.751	كبيرة جدًا
2	من المهم تعليم الثقافة العُمانية بشكل متواز مع تعليم العربية.	4.34	.745	كبيرة جدًا
10	هناك أثر واضح من خلال تعليم الثقافة العُمانية على تطور مفردات الطلاب.	4.22	.706	كبيرة جدًا
4	في رأيي تعليم العربية للناطقين بغيرها يجب أن يدعم فهم الطالب للثقافة العُمانية.	4.19	.859	كبيرة جدًا
5	تعليم الثقافة العُمانية ضمن تعليم اللغة العربية يعطي الطلاب مزيدا من الدافعية.	4.16	.847	كبيرة جدًا
6	في رأيي المزج بين تعليم الثقافة العُمانية واللغة العربية يعطي الطلاب فهما أكبر للغة.	4.00	1.047	كبيرة
9	يسهم تعليم الثقافة العُمانية من خلال اللغة العربية في تطوير المهارات اللغوية.	3.91	.963	كبيرة
8	تعليم الثقافة العُمانية يجب أن يكون في كل المستويات اللغوية.	3.91	1.146	كبيرة
7	أرى أن تعليم الثقافة العُمانية من خلال تعليم اللغة العربية قد يكون عائقا في تعليم العربية للناطقين بغيرها.	1.91	1.118	قليلة
	المتوسط الكلي	4.0540	0.45884	كبيرة جدا

بالعودة إلى نتيجة الجدول (5) يتضح أن (7) فقرات قد حصلت على درجة موافقة كبيرة جدا

هي الفقرات ذات الأرقام (1، 11، 3، 2، 10، 4، 5) بينما جاءت الفقرات رقم (8،6، 9) بدرجة موافقة كبيرة

ويعزو الباحث حصول العبارات رقم (1) و(11) و(3) على درجة موافقة كبيرة جدا على أن اللغة العربية لا يمكن تدريسها بمعزل عن ثقافتها؛ لأن العلاقة بين اللغة والثقافة علاقة وطيدة، وهذه العلاقة تضفي إلى اللغة مزيدا من المفردات الثقافية؛ فتعليم اللغة العربية مع ثقافتها يسير بشكل متواز، كما يسهم في تنمية

الثروة اللغوية لدى الطلاب، وتنمية التواصل اللغوي، وهذا ما أثبته الباحث من خلال الإطار النظري وما يؤكده (جوهر، 2014). وتتفق هذه النتائج مع دراسة (سيد،2016؛ الدجاني، 2013) في أن العلاقة بين اللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة. ولقد دفعت قوة العلاقة بينهما إلى اعتبار الثقافة مهارة تصاحب زميلاتها من المهارات اللغوية وكذلك تضمين الثقافة أثناء تدريس اللغة العربية يعتبر محورا أساسيا، في الموقف التعليمي؛ فالثقافة العربية بشكل عام مرتبطة باللغة العربية فهي تعرض صور المجتمع وإنتاجه الفكري والحضاري. وفي ترتيب الفقرات السابقة جاءت الفقرة رقم (7) في الترتيب الأخير. ويعزو الباحث ذلك إلى إيمان معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان بأهمية تضمين الثقافة العُمانية أثناء تعليمهم اللغة العربية لطلابهم.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتضمين المعلمين للثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

م	العبـــــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
14	أراعي الاختلافات الثقافية لطلاب صفي بما لا يسيء إلى أحد منهم.	4.81	.397	كبيرة جدا
17	أطلب من الطلاب أن يتحدثوا عن جانب من ثقافتهم باللغة العربية.	4.72	.457	كبيرة جدًا
21	أستغل المواقف الثقافية اليومية لربطها بما يتعلمه الطالب.	4.62	.609	كبيرة جدا
16	أسأل الطلاب أن يتكلموا عن ثقافتهم بكل حرية.	٤,٥٩	.615	كبيرة جدًا
15	أشارك طلاب صفي في المفارقات الثقافية بين الثقافة العُمانية وثقافاتهم المتنوعة.	4.44	.840	كبيرة جدًا
19	أسهم في تعريف طلابي على الثقافة العُمانية عن قرب من خلال الأنشطة والفعاليات المجتمعية	4.19	.965	كبيرة

18	أطلب من طلاب صفي وصف ثقافتهم باللغة العربية بوصفها لغة ثانية.	3.91	1.088	كبيرة
13	أركز على جوانب الاختلاف الثقافية خلال نقاشي مع الطلاب.	3.87	.833	كبيرة
20	أشرك طلابي في تنفيذ فقرات ثقافية عُمانية مسلية بين الحين والآخر.	3.66	1.181	كبيرة
12	أضمن الثقافة العُمانية وثقافة طلاب الصف خلال جميع الأنشطة الصفية والمهارات اللغوية.	3.63	.942	كبيرة
	المتوسط الكلي	4.2438	20.442	كبيرة جدا

بالعودة إلى نتيجة الجدول رقم (6) والمتضمن نتيجة السؤال الثاني الذي ينص «ما الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في تضمين الثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؟» تكشف النتيجة أن هناك ممارسات تدريسية متنوعة وهادفة؛ لتضمين الثقافة العُمانية أثناء تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث تراوحت درجة الموافقة في هذا المحور (كبيرة جدًا) و(كبيرة) بمتوسطات حسابية تدرجت بين (4.81 – 3.63)، كما لا توجد عبارة في هذا المحور جاءت في مستويات متوسطة أو قليلة أو قليلة جدًا.

ويعزو الباحث درجة الموافقة الكبيرة جدا للمحور الثاني في العبارات (14،17،21،16،15) إلى الكفاية الثقافية التي يمتلكها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في السلطنة والتي من أهدافها تأهيل المتعلم ثقافيا ولغويا للغة الجديدة، وهذا ما يشير إليه الرهبان (2013) نقلا عن هامرلي في تعريف الكفاية الثقافية بأنها المعرفة بثقافة ما والقدرة على السلوك وفقا لسلوك أعضائها، وفيما يتعلق بتدريس اللغة فإن معرفة الأداء الثقافي؛ أي القدرة على التصرف المناسب بحسب ما تمليه الأوضاع الثقافية المختلفة هي أهم بكثير من مجرد المعرفة الإدراكية، الأمر الذي يحتم على ضرورة التأكيد على التعليم الثقافي وهو ما يتوقع الباحث من معلمي

اللغة العربية للناطقين بغيرها امتلاكه ومراعاته أثناء التدريس.

كما يؤكد الباحثان حصول العبارات السابقة على درجة الموافقة الكبيرة جدا ربّما يرجع إلى امتلاك المعلمين ممارسات تدريسية حديثة في تضمين الثقافة لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وبالتالي مكنتهم من التعامل مع الطلاب بشكل جيد، ويرجع ذلك أيضا إلى الخلفية الثقافية التي يتمتع بها مجموعة من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها والمتعلقة بالقيم والعادات والتقاليد والأفكار والاتجاهات والأخلاقيات والقوانين السائدة في المجتمع العماني، حيث أن كل معلمي العينة في الدراسة هم عمانيون، وهذا يشترك مع ما أظهرته بعض نتائج دراسة عبد الرسول (2010) التي أظهرت أن هناك علاقة بين متغيرات بيئة ثقافة المجتمع وأبعاد جودة التدريس، وهذه العلاقة تتسم بدرجة عالية من الوضوح بالإضافة إلى أن الثقافة السائدة في المجتمع لها تأثير واضح في جودة التدريس.

أما مجيء العبارات (19،18،13،20،12) في الترتيب الأخير فيراه الباحث نتيجة جيدة حيث تشير تلك العبارات وبدرجة موافقة كبيرة إلى اهتمام معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان بإشراك الطلاب في عرض جوانب من ثقافتهم وكذلك تضمين الأنشطة الصفية وغير الصفية جوانب من الاختلافات الثقافية بين الثقافة العُمانية وثقافة طلاب الصف؛ مما يعني أن المعلم يستثمر التنوع الثقافي الحاصل في تعليم مهارات اللغة المتنوعة مع مراعاة تعليم هؤلاء الطلاب جوانب معينة من الثقافة العُمانية؛ مما يؤشر مرة أخرى إلى اهتمام هؤلاء المعلمين في ممارساتهم التدريسية بربط تعليم اللغة بتعليم الثقافة العُمانية وهو ما يدعم أيضا نتيجة السؤال السابق.

السؤال الثالث: ما جوانب الثقافة العُمانية التي تقوم بتوظيفها كمعلم للغة العربية للناطقين بغيرها في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

جـــدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجوانب الثقافة العُمانية التي يوظفها المعلمون لغير الناطقين بغيرها مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

م	العبـــــــــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
26	عادات وتقاليد الطعام	4.84	.369	كبيرة جدًا
25	الحياة اليومية	4.84	.369	كبيرة جدًا
35	العادات والتقاليد	4.81	.5.5	كبيرة جدا
37	عادات وتقاليد اللباس	4.44	.669	كبيرة جدًا
32	المعتقدات الدينية	4.38	1.040	كبيرة جدًا
29	السياحة	4.37	1.008	كبيرة جدًا
27	ثقافة الشباب	4.25	.672	كبيرة جدًا
24	التنوع الاجتماعي	3.81	1.091	كبيرة
22	التاريخ والجغرافيا	3.69	1.281	كبيرة
28	تربية الشباب	3.59	1.043	كبيرة
33	المعتقدات الدينية	3.47	٢١٨،١	كبيرة
30	الأدب والفن	3.47	1.270	كبيرة
31	الموسيقى والفلكلور	3.16	1.139	متوسطة
23	النظام السياسي	3.13	1.238	متوسطة
36	العلاقات والسياسة الدولية	3.06	1.294	متوسطة
34	مقارنة الأديان	3.00	1.244	متوسطة
	المتوسط الكلي			

يتبين من الجدول (7) أن درجة الموافقة لواقع توظيف جوانب الثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها قد تراوحت بين (الكبيرة جدًا) و(الكبيرة) و(المتوسطة) بمتوسطات حسابية تدرجت بين (3.00 – 4.84). وكانت أعلى العبارات من حيث درجة الموافقة هي الجوانب المتضمنة للعبارات (26،25،35،37،32،29، 27) والتي جاءت بدرجة موافقة (كبيرة جدا).

ويعزو الباحث درجة الموافقة الكبيرة جدا في الفقرات المذكورة سابقا بحسب خبرة الباحث في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى قيام المعلمين أثناء تدريسهم بمقارنات بين جوانب الثقافة العُمانية في عادات وتقاليد الطعام والحياة اليومية والعادات والتقاليد العُمانية بشكل عام وعادات وتقاليد الطلاب وتوظيفها في الموقف التعليمي من خلال طرح الأسئلة الصفية مثل قارن: بين عادات وتقاليد الطعام واللباس بين الثقافة العُمانية وثقافة بلدك، أو قيام بعض المعلمين بتوظيف بعض الجوانب الثقافة العُمانية في مهارة الكتابة من خلال توظيف الزيارات التي يقوم بها الطلاب إلى بعض الأماكن السياحية في السلطنة وكتابة بعض الفقرات القصيرة عنها ومناقشتها في الموقف التعليمي، أضف إلى ذلك تضمين عادات اللباس العماني في الموقف التعليمي في حصص اللهجة، حيث يقوم المعلم بشرح مكونات اللباس العماني وطريقة ارتدائه والفرق بين هذا اللباس في الأفراح والأتراح.

وما يؤكد جانبا من هذه النتيجة ما أشار إليه حداد (2015) في أن عادات وتقاليد الطعام وعادات الحياة اليومية هي من أهم الجوانب الثقافية التي يتميز بها المجتمع العماني وتشكل عنصرا حيويا من ثقافته وعاملا من عوامل تواصله الاجتماعي. وتتفق هذه الدراسة أيضا مع جانب من دراسة القطري (2017) في أن اللباس التقليدي هو جانب ثقافي مهم من حيث يرتبط اللباس العماني بأبعاد المجتمع ويشكل جزءا من التراث الثقافي كما يرتبط بالقيم الاجتماعية والاخلاقية، وتتفق أيضا هذه النتائج مع دراسة الناصر (2001) التي أظهرت أن من أهم الجوانب الثقافية التي يمكن تضمينها في الموقف التعليمي هي عادات الطعام وتقاليد الحياة اليومية؛ لأن التعرف على عادات الطعام والسوق والعمل والسفر يعد جزءا أساسيا من حياة هؤلاء الطلاب.

بينما جاءت العبارات (24،22،28،33،30) بدرجة موافقة (كبيرة)، وفي الأخير جاءت العبارات (31،23،36،34) بدرجة موافقة (متوسطة) كما تظهر

نتائج الجدول السابق تساوي العبارتين (33) والعبارة (30) في المتوسط الحسابي، ويعزو الباحث هذا التساوي من خلال خبرته في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في معهد نور مجان أن بعض المعلمين يقومون بعملية التوزان من خلال مناقشة المعتقدات الدينية والأدب والقصص الشعبية للطلاب من خلال طريقة الحوار والمناقشة بحيث لا يطغى جانب على آخر؛ مراعاة للجانب الثقافي والديني للطلاب وخاصة أن الطلاب جاؤوا من مختلف الثقافات الدينية والاجتماعية فكل طالب له توجه معين. ويعزو الباحث حصول بعض العبارات في الجوانب الثقافية العُمانية وتوظيفها في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها على درجة موافقة متوسطة إلى أن بعض معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قد يكون لديهم قصور في ثقافة الجانب السياسي والديني، وفي توظيف هذه الجوانب الثقافية في الموقف التعليمي في مقابل الجوانب الأخرى أو أنهم لا يرغبون في الدخول في مناقشات وحوارات مع الطلاب على الرغم من أنهم يملكون قدرا واسعا من الثقافة الدينية والسياسية والتاريخية مراعاة للخلفيات الثقافية للطلاب؛ لأن بعض الطلبة لديهم آراء مختلفة تجاه ثقافة ما، ولا يحبون الإفصاح عنها. بينما تختلف هذه الدراسة في درجة توظيف الجوانب الثقافية العُمانية عن دراسة (الزغلول، 2006) التي أظهر أن الجوانب الثقافية التي يقوم بها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها بتوظيفها بدرجة متوسطة يأتي في مقدمتها الجانب السياسي.

السؤال الرابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع تضمين المعلمين للثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان تعزى لمتغير النوع الاجتماعي والخبرة في التدريس؟

أولاً: النـــوع الاجتماعـــي.

قام الباحث باستخدام اختبار «ت» لعينتين مستقلتين، لاختبار مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في واقع تضمين المعلمين للثقافة العُمانية

في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في واقع تضمين المعلمين للثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

المحور	النوع	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أهمية تضمين الثقافة العُمانية في ممارسات المعلمين التدريسية	ذكور		4.1080	0.51876	0.659	0.515
	إناث		4.0000	0.39972		
تضمين المعلمين للثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها	ذكور		4.2625	0.44102	0.236	0.815
	إناث		4.2250	0.45826		
جوانب الثقافة العُمانية التي يوظفها المعلمون لغير الناطقين بغيرها	ذكور		3.6953	0.29137	2.164	0.039
	إناث		4.0938	0.67657		

ويشير الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في الجوانب الثقافية التي يوظفوها المعلمون في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي للإناث (3.6953) بانحراف معياري (0.67657) بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور (4.0938) بانحراف معياري (0.29137) بينما لم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية متعلقة بمحوري « أهمية تضمين الثقافة العمانية في ممارسات المعلمين التدريسية وكذلك في تضمين المعلمين للثقافة العمانية في تدريس اللغة

العربية للناطقين بغيرها». .

وقد يفسر الباحث ذلك إلى أن الإناث أكثر حرصا واهتماما بتنويع الجوانب الثقافية في الموقف التعليمي من خلال إعدادهن الجيد للحصة التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أمبوسعيدي وآخرون، 2018) من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث حيث عزاها إلى أن مهنة التعليم المفضلة لدى أغلبهن ويتضح ذلك من الجهد الذي تبذله الإناث في تأدية الواجب المهني وتطوير أنفسهن بصورة مستمرة.

ثانيا: الخبرة في التدريس.

قام الباحثان باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في واقع تضمين المعلمين للثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان تعزى لمتغير الخبرة في التدريس، وجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في واقع تضمين المعلمين للثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
أهمية تضمين الثقافة العُمانية في ممارسة المعلمين التدريسية	بين المجموعات	261.	3	0.131	0.604	0.553
	داخل المجموعات	6.265				
	المجموع	6.527	29	0.216		

تضمين المعلمين للثقافة العُمانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها	بين المجموعات	0.108	3	0.054		
	داخل المجموعات	5.971	29		0.263	0.771
	المجموع	6.079		0.206		
جوانب الثقافة العُمانية التي يوظفها المعلمون لغير الناطقين بغيرها	بين المجموعات	0.493	3	0.247		
	داخل المجموعات	8.916				0.458
	المجموع	9.410	29	0.307	0.802	
الدرجة الكلية						

في ضوع نتائج الدراسة فإن الباحثين يوصيان بالآتي:

تضمين جوانب مفردات الثقافة العُمانية الواردة في الدراسة الحالية في مناهج تعليم اللغة العربية في سلطنة عُمان؛ لتكون جزءا أصيلا من تلك المناهج.

تدريب معلمي اللغة العربية على توظيف الممارسات التدريبية الفاعلة والهادفة إلى تضمين المفاهيم الثقافية العُمانية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان.

جعل الثقافة العُمانية وتعليمها مكونا رئيسا في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والكليات.

البحـوث المقـتـرحـة:

أثر برنامج مقترح في تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة

عُمان في تضمين الثقافة العُمانية في تعليم اللغة العربية.

تحليل مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المفاهيم الثقافية المناسبة للطلاب.

أولاً: المراجـــع العـــربيـــة:

أمبوسعيدي، عبدالله بن خميس والفهدي، راشد بن سليمان، والهاشمي، عبدالله بن مسلم، والرواحي، ناصربن ياسر، والبلوشي، علي بن حسن. (2017). صورة المعلم العماني لدى فئات من المجتمع: دراسة وصفية تحليلية، مجلة الدراسات التربوية النفسية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان، مسقط، المجلد (12)، العدد (2) ص 282-299.

أمبوسعيدي، عبد الله بن خميس والفهدي، راشد بن سليمان والهاشمي، عبد الله بن مسلم والرواحي، ناصر بن ياسر والبلوشي، علي بن حسن (2017). صورة المعلم العماني لدى فئات من المجتمع: دراسة وصفية تحليلية، مجلة الدراسات التربوية النفسية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان، مسقط، 12(2)، 282-299.

بسام، بركه. (2012).الترجمة إلى العربية: دورها في تعزيز الثقافة وبناء الهوية، مجلة تبين للدراسات الفكرية والثقافية، المجلد (1)، العدد (1) ص 97-116.

جوهر، نصر الدين إدريس. (2014). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة سونن أمبيل الإسلامية سورا بابا، إندونيسيا.

حداد، فتحي عبدالعزيز. (2015). ملامح من التراث الثقافي العماني في خمسة آلاف عام، جامعة السلطان قابوس، دائرة النشر العلمي والتواصل،ط1، ج(1،2،3)،سلطنة عُمان، مسقط.

حسين، مختار الطاهر.(2011).تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الدار

العالمية،ط1، مصر.

الخطيب، محمد.(2009).مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، الوارق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

أحمد.(2007).الثقافة مفهومها خصائصها، مكوناتها، رسالة المكتبة، جمعية المكتبات والمعلومات، الأردن (3،4)، ص 145-162.

الدباس، ريا أحمد.(2007). الثقافة، مفهومها خصائصها مكوناتها، جمعية المكتبات والمعلومات الأردنية، المجلد (42)، العدد (3،4)، ص96-163.

الرهبان، أحمد.(2016). مكونات الكفاية الثقافية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مؤتمر إسطنبول الدولي، المنعقد في الفترة 8-10 أكتوبر، تركيا، ص46-47.

الزغلول، أحمد محمد علي نمر.(2006). تحليل المضمون الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

السلمي، فواز بن صالح. (2015). واقع تضمين ثقافة حقوق الإنسان في مقررات اللغة العربية بالتعليم الثانوي السعودي نظام المقررات، جامعة أسيوط، مجلة كلية التربية، المجلد (31)، العدد (5)، ص 386-416.

سيد، عز سيد محمد.(2016). بناء وتقنين مقياس الوعي الثقافي لتلاميذ الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي، جامعة حلوان كلية التربية، مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية، المجلد (22)، العدد (1)، ص 929-956.

طعيمة، رشدي أحمد. (1982). الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

عبد الرسول، حسين علي. (2010). أثر بيئة الثقافة الاجتماعية على جودة بعض أبعاد التدريس الجامعي دراسة تحليلية لعينة من التدريس في جامعة القادسية، جامعة البصرة، مركز دراسات البصرة والخليج العربي، المجلد (38)،

العدد (2،1)، ص 77-103.

عطية، محسن علي.(2008). مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ط1، عمان، الاردن، دار المناهج للنشر والتوزيع ص107.

القطري، سحر محمد.(2017). التراث التقليدي لأزياء النساء في سلطنة عُمان، كتاب أعمال المؤتمر العشرين للاتحاد العام للآثاريين العرب، الاتحاد العام للآثاريين العرب، القاهرة، ص 1093-1126.

كرامش، كلير.(2010).اللغة والثقافة (أحمد الشيمي، مترجم). قطر: وزارة الثقافة والفنون والتراث دولة قطر.

الناصر، حسن جعفر.(2001). بعض الجوانب الثقافية في كتب اللغة العربية المقررة على تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في دولة البحرين، المؤتمر العلمي الثالث – التربية والثقافة في عالم متغير، جامعة القاهر بالفيوم، المجلد (1)، ص 210-248.

الناقة، محمود كامل.(1985).تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسس – مداخلة – طرق تدريس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

وزارة التربية والتعليم.(2006). هذا وطني للصف الحادي عشر، سلطنة عُمان.

اليوبي، بالقاسم عبدالسلام، والحجوري، صالح عياد. (2018). الثقافة المجتمعية في مناهج تعليم اللغة العربة للناطقين بلغات أخرى، مجلة الأثر، العدد (30).

AL- Mawallyah , S (2006). Perceptions of teachers of English as a foreign language on cultural aspects of the basic Omani curriculum, jamieat alsultan qabws, risalat majstyr ghyr manshura.

Al- slbani,Badria, nasser,.(2011). The effect of studying

abroad on the participants' ability to communicate between cultu,, jamieat alsultan qabws, risalat majstyr ghyr manshura.

Al-Tamimi, Muhammed Hosni Muhammed (2014)" Teaching Culture in the Arabic Language, Unpublished Ph.D Thesis.

Amani, A, Dick, B (2015)" Learning Arabic Culture by Speakers of Other Languages, International Journal of Education and Development", Volume (3) No. (3), pp. 109-119.

Dweik, B. S., & Abu-Irmies, A. J. (2015). Learning Arabic Culture by Speakers of Other Languages. International Journal of Education, Learning and Development, 3(3), 109119-.

Farook, M,S, abdulfatah and umae, M (2018). English Language Teaching and implinications in Saudia Arabia. International journal of English and linguistic. (8) 3, 177185-.

Farooq, M. U., Soomro, A. F., & Umer, M. (2018). English language teaching and cultural implications in Saudi Arabia. International Journal of English Linguistics, 8(3), 177185-.

Nasir,I (2015)" The role of Culture in foreign language teaching With special reference to Iraq Opportunities textbooks for the intermediate Stage" Basra Research Journal of Humanities Vol, (40) No, (3),p 1228-

Nasir, I. H., & Hamee, J. Q. (2015). The Role of Culture in Foreign Language Teaching with Special Reference to"

Iraq Opportunities" Textbooks for the Intermediate. Journal of Basra researches for Human Sciences, 40(3), 1128-.

Rahmawati & ajeng ,R (2017) "Cultural foundations in teaching the -Arabic language at the Islamic Seminary of "Ismariah Al-Qur'aniya", the Islamic Mediterranean School, Bandar Lampung ,Issn-20869282-.

Salgam, S (2012) Teaching culture in the Fl classroom. Teacher' perspectives. international journal of global education, v1, issu3

Gonen, S. I. K., & Saglam, S. (2012). TEACHING CULTURE IN THE FL CLASSROOM: TEACHERS'PERSPECTIVES. International Journal of Global Education (IJGE) ISSN: 2146-46-26 ,(3)1 ,9296.

Sumi, A, and Sumika T (2014) Attention to Arab culture among Arabic language students at Japanese universities, University of Science and Technology in Japan.

٨

درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط ومعوقاتها من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان

عبدالكريم بن علي بن حمود البحري *
وزارة التربية والتعليم -ماجستير في التربية
مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية
د. حسن العمري *
جامعة نزوى-كلية العلوم والآداب-قسم التربية والدراسات الإنسانية
hasanomari@unizwa.edu.om

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط ومعوقاتها في مدارس جنوب الباطنة بسلطنة عُمان من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل، والكشف عن الفروق الإحصائية بين المعلمين حول درجة ممارسة استراتيجيات التعلم النشط. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة من (88) من مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل في محافظة جنوب الباطنة، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من (35) فقرة، قسمت إلى محورين؛ تعلق المحور الأول بدرجة

---

*ملخص الدراسة

درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط ومعوقاتها من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان.

عبد الكريم بن علي بن حمود البحري

د. حسن العمري 2022/2021

ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط، بينما تعلق المحور الثاني بالمعوقات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية في ممارسة استراتيجيات التعلم النشط والمتعلقة بالمعلم والطالب والمنهج الدراسي والنظام الإداري. وكشفت النتائج أن ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط كانت بدرجة كبيرة, أما المعوقات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل، فجاءت بدرجة متوسطة، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير الخبرة لصالح الفئة (15) سنة فأكثر، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي أو المسمى الوظيفي، وختمت الدراسة بمجموعة من التوصيات، من أهمها مواصلة تدريب معلمي التربية الإسلامية لممارسة المزيد مما يستجد من استراتيجيات التعلم النشط، وقيام المشرفين التربويين والمعلمين الأوائل بتوجيه وإرشاد المعلمين إلى ممارسة التعلم النشط في حصصهم.

الكلمات المفتاحية: درجة ممارسة، الاستراتيجيات، التعلم النشط، معلمو التربية الإسلامية.

The Degree to Which Islamic Education Teachers Practice Active Learning Strategies from the Perspectives of School Principals, their Assistants and Senior Teachers in the Governorate of South Batinah in the Sultanate of Oman

Abstract

The study aimed at identifying the Islamic Education teachers' practice of Active Learning Strategies and the obstacles thereof in Batinah South Government schools in Sultanate of Oman from the point of views of school principals, their assistants and senior teachers. It also aimed to reveal the statistical differences among the teachers in terms of the extent of practicing these strategies. The researcher used the descriptive approach in this study. A random sample, consisted of (88) school principals, their assistants and senior teachers was selected. The researcher used a questionnaire consisting of (35) statements divided into two domains. The first domain was related to the Islamic Education teachers practicing Active Learning strategies and the second domain was related to the obstacles that Islamic Education teachers face in practicing Active Learning strategies that are related to the teacher, the student, the curriculum and the administrative system. The findings of the study revealed that the Islamic Education teachers' practice of Active Learning strategies was

to a large degree. As for the obstacles facing Islamic education teachers of Active Learning strategies from the point of view of school principals, their assistants, and first teachers, they came to a moderate degree. Active Learning strategies in Islamic education was attributed to the variable of experience in favor of the category (15) years and over, while there were no statistically significant differences due to the variable of gender or job title. The absence at statistically significant differences was found at the level of the function (a<o.05) due to the gender variable. The study concluded with a set of recommendations, the most important of which is to continue training Islamic education teachers to practice more new Active Learning strategies, and for educational supervisors and senior teachers to direct and instruct teachers to practice Active Learning in their classes.

Key words: Practice degree, strategies, Active Learning, teachers of Islamic education.

المقدمة:

تعد مادة التربية الإسلامية إحدى المواد الدراسية الأساسية التي تُدرّس في المدارس العُمانية، وتعنى بدراسة الشريعة الإسلامية بفروعها المختلفة، وغرس القيم الحميدة في نفوس النشء المستمدة من شرع الله الحنيف. تشتمل على جوانب نظرية وعملية؛ ومن أجل تحقيق تعلم ناجح يعود بالنفع للطلبة، فمن الأهمية بمكان أن يكون التدريس غير مقتصر على الجانب النظري فقط، وأن يتجنب أسلوب التلقين من خلال تطبيق وسائل تعلم أكثر نجاحًا للعملية التعليمية تعمل على رفع درجة وعي المتعلم وتحسن درجة التواصل بين المتعلمين بعضهم البعض وبينهم وبين معلميهم كاستراتيجيات التعلم النشط.

وقد شهد العالم منذ عدة عقود تطورات متسارعة في كافة جوانب الحياة الإنسانية؛ وقد نتج عن هذا التطور ثورة معرفية ضخمة لم يسبق لها مثيل في التاريخ البشري، وألقت هذه التطورات بظلالها على النظم التربوية، باعتبارها من المجالات المعرفية المهمة، مما انعكس على العملية التعليمية، وأسهم في الاعتماد على أساليب واستراتيجيات تدريس حديثة ومواكبة لهذا التطور، مما أدى إلى إحداث أثر إيجابي في العملية التعليمية (شلدان، 2016).

وفي نهاية القرن العشرين في العام 1991م، انتشر مصطلح كان قد انتشر في ثمانينات القرن الماضي، حيث أطلق الخبراء في العملية التعليمية عليه اسم (التعلم النشط)، وازداد الاهتمام في هذا المصطلح مع التطور والتقدم العلمي والمعرفي والتقني في السنوات الأولى من القرن الواحد والعشرين (الجدي، 2012).

ويلاقي التعلم النشط اهتماما كبيرا في الوقت الحالي؛ لأنه يمثل التغيير والانتقال الجذري من العملية التعليمية التقليدية والروتينية التي تقوم على الحفظ والتلقين والإصغاء السلبي وتدوين الملاحظات طوال الحصة، إلى أنشطة

وفعاليات وبرامج أكثر فعالية وإيجابية، تزيد من قدرات المتعلم وتشركه في العملية التعليمية، وتنمي من الجوانب الشخصية والقدرات والمشاركة الإيجابية في المواقف التعليمية المتعددة (المالكي، 2016).

ويعد التعلم النشط فلسفة تربوية تعتمد على المشاركة الإيجابية في المواقف التعليمية، وتتضمن العديد من الممارسات والإجراءات التربوية التي تقوم بتفعيل دور المتعلم ومشاركته في العملية التعليمية والبحث والتجريب، فيتوصل المتعلم إلى المعلومة بالاعتماد الذاتي على نفسه، ويركز التعلم النشط على تنمية القدرات والتفكير وحل المشكلات والعمل التعاوني والجماعي وليس على الحفظ والتلقين، فالتعلم النشط هو أسلوب تعلم يقوم على الأنشطة المختلفة التي يقوم المتعلم بممارستها، وينتج عنها أنماط سلوكية تعتمد على المشاركة الإيجابية للمتعلم في المواقف التعليمية التعلمية (الرشيدي، 2015).

ويشير الجمل (2017) أن التعلم النشط يمتاز بالعديد من الخصائص التي تتمثل بالتركيز على مسؤولية المتعلم ومبادرته في العملية التعليمية واكتساب المهارات، والتنوع في الأنشطة التي تهدف إلى حل المشكلات، وقدرة الطالب على بناء خبرات التعلم السابقة بالاعتماد على أساليب واستراتيجيات تشمل التعاون والإبداع والتغذية الراجعة، والمعلم ميسر لعملية التعلم وليس مصدرا له، وينظر إلى التعلم النشط أنه عملية إشغال الطلاب بشكل مباشر ونشيط في عملية التعلم، خاصة في القراءة والكتابة والتأمل والتفكير، حيث يقومون بالمشاركة والتفاعل في الفصل عوضًا عن استقبال وتلقي المعلومات فقط.

ومن أهم ما يتميز به التعلم النشط أنه يعتمد على تغير دور المدرس باعتباره الموجه والمرشد والمسهل لعملية التعلم، فهو لا يقوم بالسيطرة على الموقف التعليمي، بل يدير الموقف ويوجه الطلاب نحو أهداف العملية التعليمية، وهذا يتطلب من المعلم العديد من المهارات التي تتمثل في القدرة على طرح الأسئلة وإدارتها وتصميم الموقف التعليمي بطريقة مشوقة ومثيرة، فيتمثل الدور الرئيس

للمعلم بالتخطيط والتوجيه وإعادة كشف الحقيقة، ويراعي مشاعر الطلاب وتعزيزهم بعبارات مدح وثناء وتشجيع إذا تطلب الأمر ذلك (الجدي، 2012).

ويعتمد التعلم النشط على العديد من الأسس التي تتمثل في تنوع مصادر العملية التعليمية، وإتاحة الاتصال والتواصل في كافة الاتجاهات ما بين الطالب والمعلم، والاعتماد على التقويم الذاتي للطالب ولزميله، والسماح لهم بالإدارة الذاتية، وإشراك الطالب في تحديد أهداف العملية التعليمية ومساعدته على فهم ذاته وحل مشكلاته واكتشاف جوانب القوة والضعف عنده بأسلوب ذاتي، ولتحقيق هذا كله يجب توفر عناصر أساسية في التعلم النشط، وقد أشار الشمري (2010) أن التعلم النشط يشمل أربعة عناصر رئيسة وهي: الحديث والإصغاء، والكتابة، والقراءة، والتفكير والتأمل.

ويمكن توظيف التعلم النشط كاستراتيجية تعلم في كافة المواد الدراسية، ومن ضمنها مادة التربية الإسلامية بكافة فروعها، حيث يعمل التعلم النشط على رفع درجة وعي الطلاب بما يتعلمونه بحيث يمكنهم الاستفادة من التفاعل أثناء العملية التعليمية في حياتهم الواقعية كما يساهم التعلم النشط بالاشتراك بصورة مباشرة وصورة ذاتية في حياة المتعلم من خلال المشاركة في بيئة تعلمية تعاونية، ونظرًا لأهمية التعلم النشط في كافة العمليات التربوية, لا بُدّ من تهيئة الظروف المناسبة للتعلم النشط من خلال استثمار قدرات التلاميذ وطاقاتهم ورفع وعيهم ببيئة التعلم من حولهم ومفرداتها. (الجدي، 2012).

تنبع أهمية التعلم النشط في كونه يساعد على تفعيل أثر التعلم في سلوك الطلاب ما يزيد من تفاعلهم الإيجابي في الحجرة الدراسية وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المواد الدراسية، وتنمية مهارات التفكير العليا وزيادة اهتمام الطلبة وانتباههم، وزيادة تحصيل الطلبة، وأخيرا اكتساب مهارات التعلم النشط كمهارات حياتية (جبران،2002). كما يسهم التعلم النشط في تنمية جميع العمليات العقلية وابداعها لدى المتعلم كالعمليات الأعلى مرتبة كالتحليل والتركيب والتقويم التي تساعده في

الوصول إلى المعلومات والمعارف وحل المشكلات وربطها بالواقع الاجتماعي الذي يعيشه، بالإضافة أنه يعزز التشارك والتعاون الإيجابي بين المتعلمين من خلال القيام بالأنشطة التعليمية والمهام المختلفة من مناقشة وحوار وحل المشكلات وإبداء رأي وغيرها التي تنمي الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية (عبدربه، 2012).

ونظرا لأهمية التعلم النشط واستراتيجياته في العملية التعليمية، فقد قامت العديد من الدراسات بدراسته وبيان فاعليته في التحصيل وفي التفكير وتقويم استراتيجياته والمقارنة بينها وبين طرق التدريس الأخرى، وبيان درجة ممارسة المعلمين لهذه الاستراتيجيات، ومن هذه الدراسات، دراسة جلول ودبار, (2021) التي قدمت عددًا من الاتجاهات الحديثة في التعليم من خلال استراتيجيات التعلم النشط؛ مؤكدًا ضرورة توفير الوسائل التعليمية اللازمة للقيام بالأنشطة وعدم الارتباط بما يقدمه المنهج المدرسي, ومثال على ذلك تقديم مناسك الحج للطلاب في مادة التربية الإسلامية من خلال تمثيل مصغر لفريضة الحج ودعم الطلاب بالمشاركة فيه بالملابس وصنع مجسم للكعبة المشرفة؛ وذلك للتعرف على عناصر فريضة الحج بسهولة دون داع لحفظ ما لا يمكنهم فهمه مثل الطواف ورمي الجمرات وغير ذلك.

وناقشت دراسة القحطاني (2020) واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية استراتيجيات التعلم النشط في تدريس المرحلة الابتدائية بمحافظة الرين من وجهة نظر المعلمات والمشرفات، وبينت أهمية استراتيجية العصف الذهني في التعلم النشط، كما أشارت لبعض الصعوبات التي تواجه المعلمين مثل تخوف المعلمات من عدم تغطية استراتيجيات التعلم النشط لمتطلبات المنهج الدراسي مما يشير لضرورة تدريب المعلمين والمعلمات على كيفية ملاءمة المناهج الدراسية لاستراتيجيات التعلم النشط وتشجيعهم على ربط المناهج بالأنشطة الخاصة باستراتيجية التعلم النشط.

وسعت دراسة المالكي (2018) الى التعرف على درجة ممارسة معلمي التربية

الإسلامية لمبادئ التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وطبق استبانة مكونة من (43) فقرة، موزعة على أربعة مجالات هي(مبادئ في دور المعلم، مبادئ في دور المتعلم، مبادئ عناصر البيئة التعليمية، مبادئ في التقويم)، على عينة مكونة من (329) معلما، و(27) مشرفاً تربوياً، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ التعلم النشط كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ .(4.02).

وتناولت دراسة الجعبري (2018) درجة ممارسة استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين والمشرفين, وطبق الباحثان استبانة مكونة من (11) استراتيجية، على عينة من (450 (معلماً ومعلمة، إضافة إلى (24) مشرفاً ومشرفة، وقد كشفت النتائج إلى أن أكثر الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون من وجهة نظرهم هي استراتيجية المناقشة والسرد القصصي، وأقل الاستراتيجيات استخداماً هي استراتيجية القبعات الست وتنال القمر. ومن وجهة نظر المشرفين تبين أن أكثر الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون هي استراتيجية السرد القصصي، وأقلها استراتيجية تنال القمر والرؤوس المرقمة، وكشفت النتائج عدم وجود فرق جوهرية بين آراء المعلمين والمشرفين في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التعلم النشط، تعزى للجنس, كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين في درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط تعزى إلى الخبرة لصالح الأكثر من (10) سنوات.

كما أجرى شلدان (2016) دراسة للتعرف على درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في غزة لاستراتيجيات التدريس المعاصر والتعرف على سبل تطويرها، واستخدمت الدراسة استبانة تم توزيعها على (78) مدرسا ومدرسة للتربية الإسلامية في محافظات غزة، ومن أهم نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التدريس جاءت بوزن نسبي (44.05%)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة

مدرسي التربية الإسلامية لاستراتيجية التدريس المعاصرة وفق متغير الجنس لصالح الذكور ووفق متغير المحافظة لصالح محافظة الوسطى، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لاستراتيجية التدريس المعاصرة وفق متغير المؤهل العلمي.

وأشارت دراسة كارول وليندر (Carroll&Ieander,2011) إلى مدى تأثير استراتيجية التعلم النشط في زيادة دافعية طلاب الصف الخامس الأساسي للتعلم في مادة التربية الاجتماعية، وقد استخدمت الباحثتان المنهج شبه التجريبي، حيث تم تقسيم عينة الدراسة المكونة من 50 طالبًا من طلاب الصف الخامس الأساسي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالات إحصائية في دافعية الطلاب نحو عملية التعلم لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية التعلم النشط، وزيادة التحصيل الدراسي للطلاب الذين وظفوا استراتيجية التعلم النشط وزيادة الثقة في القدرة على التعلم.

كما هدفت دراسة رمضان (2020) إلى التعرف على معوقات استخدام معلمي العلوم العامة في المرحلة الأساسية الدنيا لاستراتيجية التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين والمعلمات العاملين في محافظة نابلس، من خلال تطبيق استبانة تم توزيعها على (45) معلما ومعلمة من العاملين في المدارس الحكومية، ومن أهم النتائج أن المعلمين يواجهون معوقات في استخدام استراتيجية التعلم النشط بدرجة متوسطة وبنسبة (60.5%)، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق إحصائية ما بين إجابات المعلمين حول معوقات ممارسة استراتيجية التعلم النشط في المرحلة الأساسية في محافظة نابلس وفق متغير الجنس لصالح الإناث، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق إحصائية ما بين إجابات المعلمين حول معوقات ممارسة استراتيجية التعلم النشط في المرحلة الأساسية في محافظة نابلس وفق متغير المؤهل العلمي والتخصص.

وأشار كل من عبد الكريم وقطب (2020) في دراستهما حول فاعلية

استراتيجيات التعلم النشط لتدريس مادة التربية الإسلامية في التحصيل والثقة بالنفس لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، إلى بعض المشكلات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية في ممارسة استراتيجية التعلم النشط مثل عدم وجود نشاطات في مناهج التربية الإسلامية، وعدم تقبل الطالبات لفكرة الابتعاد عن الحفظ والترديد والتلقين في مادة التربية الإسلامية.

كما أن معلمي التربية الإسلامية كغيرهم من المعلمين يسعون إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي وإثارة الدافعية لدى طلابهم نحو التعلم، مما يتطلب منهم البحث عن أساليب تدريس مناسبة تحقق التفاعل الصفي. وتأتي هذه الدراسة لتقصي درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط ومعوقاتها من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان.

مشكلة الدراسة:

تنبثق مشكلة الدراسة الحالية من حاجة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات تساعد على دمج الطلاب في دراسة مادة التربية الإسلامية، ومن ثم التعرف على دور مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل في دعم المعلمين لتفعيل هذه الاستراتيجية في فصول مادة التربية الإسلامية، وذلك في نطاق محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان حيث يعد الطالب العنصر الأكثر أهمية وتأثيرا في العملية التعليمية وفقًا لنظريات التعلم الحديثة، ولابد من تعرف المعلم على أنسب الوسائل للتوصل للنواتج التربوية المراد تحقيقها في العملية التعلمية والتعليمية بما يساعد الطالب على نمو الوعي لديه وإدراكه لمفاهيم المادة والغرض من تعلمها، لذلك يجب أن يقوم المعلم بالعديد من الأدوار التي تساعد في تطوير وتحسين الممارسات والإجراءات التعليمية والتدريسية، لينعكس بشكل إيجابي على المتعلم، ولن يتمكن المعلم من القيام بهذه الأدوار إلا باكتسابه كفايات ومهارات تدريسية يقوم بممارستها داخل الغرفة الصفية، فلا بد من الاهتمام بدور المعلم ليتناسب

مع التطورات التربوية والتعليمية، فالمعلم لا يقتصر دوره على نقل المعارف إلى عـقـول المتعلمين؛ بل يمتـد دوره ليتسع أكثر من ذلك، بحيث تختلـف هـذه الأدوار باختلاف استراتيجية التدريس التي يتبعها المعلم.

مع ظهور فـلسفـات تربوية حـديثة ترفـض الفلسفـات التقـلـيدية مثل فلسفة التعليم التقدمي التي دعا لها جان جاك روسو في القرن الثامن عشر ثم تطورت فيما بعد لتظهر أدوار حديثة للمعلـم لم يكن يمارسها من قـبل، وشملـت الأدوار الجديدة دور المتعلم، حيث نصت الفلسفـات التربوية الجديدة على إشراكه في العملية التعليمية، بحيث يكون هـو محـور العملية التعليمية داخل الغرفة الصفية، وينـتـقـل دوره من مشاهد ومصغي ومستمع سلـبي إلى مشارك ونشط في عملية التعلم، ومثال على ذلك التربية الإسلامية عند الغزالي حيث حملت فلسفته التربوية جانبًا عمليًا تطبيقيًا، يبرز من خلال عملية التعليم والتعلم في مراحلها المختلفة، وما يتبعها من ممارسات تربوية مختلفة. (ميلود, 2020) .

ومع ظهور مصطلح التعلم النشط في نهاية القـرن العشرين وازدياد التركيز عليه، فـقـد لوحظ أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولـت استراتيجية التعلم النشط التي تركز على معلم التربية الإسلامية، فأغـلب الدراسات تناولـت إما المعلم بشكل عام أو معلم الرياضيات أو العلوم أو اللغة العربية، ولم تـتناول درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط، ومن خلال خبرة الباحثين في العملية التعليمية ومن خلال إشرافهما على معلمي التربية الإسلامية بالمدراس وملاحظة ندرة استخدام معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط، ومن هـنا نشأت مشكلة الدراسة في وجود حاجة للوقوف على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط ومعوقاتها من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عـن السؤال الرئيس الآتي: ما هي درجة ممارسة معلمي

التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط ومعوقاتها من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر مديري المدرس ومساعديهم والمعلمين الأوائل؟

ما المعوقات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية لممارسة استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر مديري المدرس ومساعديهم والمعلمين الأوائل؟

هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي.

أهـداف الدراسة

تهـدف الدراسة إلى:

الكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر مديري المدرس ومساعديهم والمعلمين الأوائل بمحافظة جنوب الباطنة.

الكشف عن المعوقات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر مديري المدرس ومساعديهم والمعلمين الأوائل.

الكشف عن وجود فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي.

أهـمية الدراسة:

وتتمثل أهمية الدراسة في جانبين: الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية كالتالي:

الأهمية النظرية

قد تسهم هذه الدراسة في إضافة جديدة للمعرفة التربوية المتخصصة في مجال

استراتيجيات التعلم النشط من خلال إلقاء الضوء على المشكلات التي تسبب المعوقات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية عند ممارسة استراتيجيات التعلم النشط.

قد تسهم هذه الدراسة في توضيح أهم المعوقات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية عند ممارسة استراتيجيات التعلم النشط.

قد يستفيد الباحثون من الاستبانة التي طورها الباحثان في التعرف على المزيد من وسائل تطبيق وممارسة استراتيجية التعلم النشط.

الأهمية التطبيقية

قد تفيد هذه الدراسة واضعي المناهج العُمانية والخبراء والمتخصصين في عملية التطوير والتخطيط لمنهج التربية الإسلامية في تفعيل استراتيجية التعلم النشط بها.

قد تقدم هذه الدراسة توصيات واقتراحات لأطراف العملية التعليمية من الطلاب والمعلمين تتعلق باستراتيجية التعلم النشط بما يساهم في تطوير وتحسين العملية التعليمية.

قد تساهم هذه الدراسة في دعم الباحثين والدارسين المهتمين بإجراء بحوث ودراسات جديدة تعنى باستراتيجية التعلم النشط بالمعلومات والإحصاءات ذات الصلة.

قد تسهم هذه الدراسة في تقديم مقترحات وتوصيات للتغلب على المعوقات التي تحول بين المعلمين وممارستهم لاستراتيجية التعلم النشط.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط.

- **الحدود المكانية:** محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان.

- **الحدود البشرية:** تقتصر الدراسة على عينة من مديري المدارس

ومساعديهم والمعلمين الأوائل في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان.

- **الحدود الزمنية:** طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2021 /2022م.

مصطلحات الدراسة:

التعلم النشط: يعرف الخزرجي (2016 ص: 11) التعلم النشط بأنه التعلم الذي يتم بمشاركة المتعلم في مختلف الأنشطة والقضايا التعليمية، واندماجه بطريقة إيجابية. حيث يتعدى دوره من متلق للمعرفة إلى مستثمر ومحلل لها، يتفاعل مع الخبرة من مهارات ومعارف وقيم واتجاهات، ويكتسبها من خلال استخدام حواسه بشكل فعال.

كما عرف العالول (2012: 22) التعلم النشط بأنه «طريقة التعلم التي تتيح لطلبة الصف الفرصة للتفاعل والمشاركة في تنفيذ الأنشطة التي تشجعهم على التفكير، والمناقشة، وإبداء الرأي، والإصغاء الجيد، والقيام بالأعمال الكتابية، والتعاون مع الآخرين، ويتحمل الطلبة المسؤولية في التعلم، من خلال بيئة تعليمية تشجع على البحث عن المعلومات من خلال مجموعة من الأنشطة الفردية أو الجماعية».

ويعرف الباحثان التعلم النشط إجرائيًا في هذه الدراسة: بأنه فلسفة تربوية تتيح للطالب مسؤولية التعلم الذاتي، والمشاركة بشكل فعال من خلال قيامه بالبحث والاطلاع واستخدام قدراته العقلية ومعلوماته ومعارفه في التفاعل مع أقرانه للوصول لحلول للمشكلات المتعلقة بالمادة الدراسية، وتكون بإشراف وتوجيه وتشجيع من المعلم في بيئة يسودها التعاون والتشارك بين أفرادها.

استراتيجيات التعلم النشط: استراتيجية تعليم تتيح لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا الفرصة، ليكونوا فاعلين بالمشاركة في تنفيذ المهارات والأنشطة التي تشجعهم على التفكير وإبداء الرأي، والإصغاء الجيد والتعاون مع الآخرين، والتي تسهم في بناء شخصياتهم وتوسيع مداركهم (العرايضة، 2016).

ويعرف الباحثان استراتيجية التعلم النشط إجرائيا: بأنها فلسفة تربوية يمكن للمعلم استخدامها في الصف لرفع وعي الطلاب بمفردات العملية التعليمية، وذلك بانتقاء الاستراتيجية المناسبة للموقف الصفي، والذي يرى المعلم أنها ذات فائدة ونفع عند تطبيقها، وأن استخدامها سوف يوفر الوقت والجهد، ويزيد من دافعية الطلبة للتعلم وينمي مهاراتهم وقدراتهم التفاعلية.

درجة الممارسة: عرَّف المالكي (2016: 653) درجة الممارسة بأنها «مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في ضوء مبادئ التعلم النشط».

يعرفها الباحثان إجرائيًا: بأنها مستوى العمل الذي يقوم به معلم التربية الإسلامية، من خلال تطبيقه أحد استراتيجيات التعلم النشط، ومدى قدرته على تحقيق التفاعل بينه وبين طلاب صفه.

منهج الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان، والمعوقات التي تواجه ممارستها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تشكل مجتمع الدراسة من مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل بمدارس محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان والبالغ عددهم (231)، حيث اختيرت منهم عينة تتكون من (88) مشاركاً وبنسبة (38%)، وجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	45	51%
	أنثى	43	49%
	المجموع	88	100%
سنوات الخبرة	أقل من ١٥ عاما	45	51%
	15 عاما فأكثر	43	49%
	المجموع	88	100%
المسمى الوظيفي	معلم أول	29	33%
	مساعد مدير	29	33%
	مدير مدرسة	30	34%
	المجموع	88	100%

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من استبانة، تم اعدادها في ضوء الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسات الحالية مثل دراسة القحطاني (2020)، ودراسة رمضان (2020)، ودراسة شلدان (2016)، وقد تكونت الاستبانة من محورين اثنين، هما:

المحور الأول يتضمن عبارات عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط وتكون من (9) عبارات.

المحور الثاني يتضمن المعوقات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية لممارسة استراتيجيات التعلم النشط ويتكون من ثلاثة مجالات: معوقات متعلقة بالمتعلم وتتكون من (8) عبارات، ومعوقات متعلقة بالطالب وتتكون من (8) عبارات، ومعوقات متعلقة بالمنهج الدراسي والنظام الإداري وتتكون من (10) عبارات.

وقد تم اعتماد سلم (ليكرت) الخماسي للاستجابة على فقرات الاستبانة (بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدا)، وهي تمثل رقميًا (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

صدق الأداة

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على متخصصين في القياس والتقويم التربوي ومتخصصين في المناهج وطرق التدريس ومجموعة من المشرفين، ومجموعة من معلمي التربية الإسلامية لأخذ الملاحظات عليها، وقد كان عددهم (13) محكما، ملحق رقم (3)، وقد أبدوا جميعًا ملاحظاتهم على الأداة، وتم الأخذ بملاحظاتهم والتي كانت تتعلق بعضها بتكرار بعض العبارات، أو نقل بعض العبارات، أو إعادة صياغة بعض العبارات الأخرى.

ثبات الأداة

للوقوف على ثبات الاستبانة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة وعددها (22) من مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل، وتم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وجدول (2) يوضح معاملات الثبات المحسوبة.

جدول (2)

معاملات الثبات لأداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط	9	0.75
2	المعوقات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية لممارسة استراتيجيات التعلم النشط	26	0.91

يتضح من جدول (2) أن معامل الثبات لكل محور كانت أكبر من (0.70)، وتعد قيمة الثبات مقبولة تربويًا (الأزهر، 2015)

إجراءات تطبيق أداة الدراسة

تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها وحدودها.

تصميم الأداة وهي استبانة، تتعلق بدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية

لاستراتيجيات التعلم النشط والمعوقات التي تواجه تنفيذها.

أخذ الإذن من المديرية، ومن ثم أخذ الإذن من مدارس محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان، بتوزيع أداة الدراسة على معلمي التربية الإسلامية.

العمل على توزيع أداة الدراسة على عينة الدراسة، والطلب منهم أن يقوموا بالإجابة عن جميع الفقرات الموجودة في فيها.

جمع البيانات ومعالجتها بطريقة إحصائية.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

المعالجات الإحصائية

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية Spss.win الإصدار رقم (23)، للعلوم الإنسانية، وذلك لإجراء بعض أساليب التحاليل التي تتناسب مع طبيعة الدراسة، والتي تتمثل في:

معامل كرونباخ ألفا.

الانحرافات المعيارية، والمتوسطات الحسابية.

اختبار «ت» وتحليل التباين الأحادي.

المعيار المستخدم للحكم على استجابة عينة الدراسة:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدا)، وهي تمثل رقميًا (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وتم حساب المدى (5-1=4)، ومن ثم تقسيمه على الدرجة العليا للحصول على طول المدى (5/4=0.80)، بعد ذلك أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، والجدول (3) يبين المعيار المستخدم للحكم على استجابة عينة الدراسة.

جدول (3)

المعيار المستخدم للحكم على استجابة عينة الدراسة

المتوسط الحسابي	المستوى
5- 4.21	كبيرة جدًا
4.2- 3.41	كبيرة
3.4- 2.61	متوسطة
2.6- 1.81	قليلة
1.8- 1.00	قليلة جدا

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: ينص السؤال الأول على «ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط، من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل، وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط، من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل

م	الفقـــــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
8	يمارس معلم التربية الإسلامية استراتيجية الحوار والمناقشة.	4.41	825.	1	كبير جدًا
7	يمارس معلم التربية الإسلامية استراتيجية المحاضرة.	4.10	923.	2	كبير

3	يمارس معلم التربية الإسلامية مهارة التعلم التعاوني بين الطلبة.	3.69	1.097	3	كبير
5	يمارس معلم التربية الإسلامية استراتيجية العصف الذهني.	3.61	1.033	4	كبير
4	يمارس معلم التربية الإسلامية الأساليب التعليمية التي تساعد على التعلم الذاتي.	3.53	1.114	5	كبير
1	يمارس معلم التربية الإسلامية خلال تدريسه الاستراتيجيات المناسبة لموضوع درسه.	3.41	1.013	6	كبير
6	يمارس معلم التربية الإسلامية استراتيجية حل المشكلات.	3.28	1.222	7	متوسط
2	يمارس معلم التربية الإسلامية أكثر من استراتيجية من خلال المزج بينها أثناء تنفيذ الدرس.	3.25	1.167	8	متوسط
9	يمارس معلم التربية الإسلامية استراتيجية تمثيل الأدوار.	3.06	1.281	9	متوسط
الدرجة الكلية		3.59	0.622		كبيرة

يلاحظ من جدول (4) أن فقرات درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (4.41-3.06)، وبالنسبة لمستوى العبارات فقد تراوحت بين الكبيرة جدا والكبيرة والمتوسطة، وجاءت درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي (3,59) وانحراف معياري (0,62)، وقد اختلفت هذه النتيجة عما توصلت إليه دراسة الرشيدي (2015) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لعناصر التعلم النشط من وجهة نظر الموجهين والمديرين كانت متوسطة. وعلى مستوى الفقرات فقد جاءت الفقرة الثامنة والتي جاء نصها «يمارس معلم

التربية الإسلامية استراتيجية الحوار والمناقشة.» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.41) وبدرجة كبيرة جدا، ويتضح هنا أن من أكثر الاستراتيجيات تطبيقا من قبل معلمي التربية الإسلامية استراتيجية الحوار والمناقشة في التعليم بسبب سهولة تطبيقها حيث تتقارب وجهات النظر بين المعلم والطلبة مع إعطاء الطلبة الحرية في التعبير عن آرائهم وتقبلها، ويسهل تطبيق الاستراتيجية؛ لكونها سهلة الإعداد ولوجود المُكنة العلمية والتطبيقية لدى المعلمين لممارستها أكثر من بقية الاستراتيجيات الأخرى، وذلك كما جاء في دراسة الأزهر (2015) حيث أكد استخدام التعلم التعاوني ضرورة تطبيق وممارسة الحوار بين المعلم والطلاب, وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة «يمارس معلم التربية الإسلامية استراتيجية المحاضرة.» بمتوسط حسابي (4.10) وبدرجة كبيرة، ويرجع الباحثان حصول هذه النتيجة على درجة كبيرة بسبب سهولة تحضيرها .

بينما احتلت الفقرة «يمارس معلم التربية الإسلامية مهارة التعلم التعاوني بين الطلبة.» على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.69) وبدرجة كبيرة، وهذا مؤشر على أهمية هذه الاستراتيجية في التعليم كما أشار بهجات والجندي, (2018) لوجود نتائج فعالة في تطور المهارات الحوارية لدى الطلاب من خلال ممارسة استراتيجية التعلم التعاوني والأنشطة المعتمدة عليها, وتأتي الفقرة «يمارس معلم التربية الإسلامية أكثر من استراتيجية من خلال المزج بينها أثناء تنفيذ الدرس» في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي(3.25) وبدرجة متوسطة؛ وقد يعود ذلك إلى قلة عدد الحصص المخصصة لمادة التربية الإسلامية مقارنة مع بعض المواد الدراسية، ولكون أن كل استراتيجية تحتاج لإعداد وطريقة لتنفيذها داخل الغرف الدراسية، والتي تتسم بالكثافة الطلابية الأمر الذي يشكل عائقا لدمج أكثر من استراتيجية في الحصة الواحدة، وأخيرا جاءت الفقرة «يمارس معلم التربية الإسلامية استراتيجية تمثيل الأدوار» بمتوسط حسابي (3.06) وبدرجة متوسطة، وهذا مؤشر على قلة ممارسة معلمي التربية الإسلامية استراتيجية تمثيل الأدوار

في التعليم.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: ينص السؤال الثاني على: «ما المعوقات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية لممارسة استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن المعوقات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية لممارسة استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر مديري المدرس ومساعديهم والمعلمين الأوائل حسب المجالات الثلاثة، وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات للمعوقات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية عند ممارسة استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر مديري المدرس ومساعديهم والمعلمين الأوائل حسب المجالات

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
3	معوقات متعلقة بالمنهج الدراسي والنظام الاداري	3.31	693.	1	متوسط
1	معوقات متعلقة بالمعلم	3.26	835.	2	متوسط
2	معوقات متعلقة بالطالب	3.21	952.	3	متوسط
الأداة ككل		3.26	676.		متوسط

يلاحظ من جدول (5) أن المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس المعوقات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية في ممارسة استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.26)، وقد جاء المجال» معوقات متعلقة بالمنهج الدراسي والنظام الإداري» في المرتبة الأولى بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي بلغ

3.31))، ثم يليه المجال «معوقات متعلقة بالمعلم» بمتوسط (3.21) وبمستوى متوسط، وأخيرا المجال «معوقات متعلقة بالطالب» بمتوسط وقدره (3.21) وبمستوى متوسط. ويعزو الباحثان ذلك إلى ثبات المناهج الدراسية لمادة التربية الإسلامية لعدد من السنوات رغم الملاحظات الفنية التي يتم رصدها من الحقل التربوي خلال تطبيق المنهاج، ومن الملاحظ لدى الباحثان أن تطوير المناهج من قبل الوزارة بدأ من سنوات لمواد العلوم التطبيقية (العلوم والرياضيات) بتطبيق سلاسل مناهج كامبردج للعلوم والرياضيات أما مواد العلوم الإنسانية وخاصة مناهج التربية والإسلامية فتأخر التطوير فيها لأسباب قد يكون الجانب المالي وخاصة في ظل الظروف المصاحبة لجائحة كورونا، أما بالنسبة للمعوقات المتعلقة بالمعلم فيعزو الباحثان مجيئها في المرتبة الثانية تتطور خبرة المعلم أثناء سنوات سيرته المهنية والتي تنعكس بشكل إيجابي على أدائه وقدرته لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط والتغلب على التحديات التي يواجهها ويمكن الرجوع لدراسة عبد الكريم وقطب, (2020) حيث تؤكد نتائجها ضرورة ممارسة التعلم النشط في مناهج الدراسة وطرق التدريس التي تعمل على تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب حيث لا بُدّ من تشجيع الطالب ودمجه في الأنشطة التي تشجعه على ممارسة التعلم النشط.

ولإبراز المعوقات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل يمكن عرض المعوقات حسب المجالات كما يلي:

1. المعوقات المتعلقة بالمنهج الدراسي والنظام الإداري:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن المعوقات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل في المعوقات المتعلقة بالمنهج الدراسي والنظام الإداري أثناء ممارسة استراتيجيات التعلم النشط. والجدول (6)

أدناه يوضح ذلك.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات المتعلقة بالمنهج الدراسي والنظام الإداري أثناء ممارسة استراتيجيات التعلم النشط

م	الفقـــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
7	كثافة أعداد الطلبة في الفصل لا يساعد على ممارسة استراتيجيات التعلم النشط.	4.23	1.025	1	كبير جدا
1	كثافة موضوعات المنهج الدراسي تحد من ممارسة استراتيجيات التعلم النشط.	4.20	1.052	2	كبير
8	زيادة المهام الإدارية التي يكلف بها معلم التربية الإسلامية.	3.99	1.208	3	كبير
9	عدم توفر إمكانيات مادية لمتطلبات ممارسة استراتيجيات التعلم النشط.	3.98	1.061	4	كبير
2	صعوبة اختيار الاستراتيجية الملائمة لموضوعات منهج التربية الإسلامية.	3.06	1.263	5	متوسط
3	قلة الأنشطة في منهج التربية الإسلامية التي تحفز الطلبة على التفاعل مع التعلم النشط.	2.93	1.230	6	متوسط
6	عدم مناسبة أساليب التقويم والاختبارات مع ممارسة استراتيجيات التعلم النشط.	2.92	1.289	7	متوسط
4	قلة الأسئلة التقويمية في منهج التربية الإسلامية التي تلائم استراتيجيات التعلم النشط	2.66	1.329	8	متوسط

م	الفقـــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
10	قلة متابعة وتوجيه معلمي التربية الإسلامية من قبل المشرف التربوي في ممارسة استراتيجيات التعلم النشط.	2.57	1.294	9	قليل
5	قلة الحصص المخصصة لمقرر التربية الإسلامية لا تمكن المعلمين من استراتيجيات التعلم النشط	2.56	1.276	10	قليل
المجال ككل		3,31	0.693		متوسط

تظهر البيانات الواردة في جدول (6) أن المعوقات المتعلقة بالمنهج الدراسي والنظام الإداري تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (2.56-4.23) فقد جاءت الفقرة «كثافة أعداد الطلبة في الفصل لا يساعد على ممارسة استراتيجيات التعلم النشط.» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.23) وبمستوى كبير جدا؛ ويعزو الباحثان ذلك إلى وجود عدد كبير من الطلاب داخل الصف الدراسي بسبب نقص القاعات الدراسية داخل المدرسة، مع وجود الفروقات الفردية بين الطلبة الذين يحتاجون إلى الرعاية وايصال المعلومات لهم بشكل أكبر عن بقية زملائهم الطلبة داخل الصف الواحد، والتي تحد من ممارسة المعلم مختلف استراتيجيات التعلم النشط. وجاء في المرتبة الثانية الفقرة «كثافة موضوعات المنهج الدراسي تحد من ممارسة استراتيجيات التعلم النشط.» بمتوسط حسابي (4.20) ومستوى كبير؛ ويعزو الباحثان ذلك إلى أن كثرة الموضوعات تسبب مشكلة في السيطرة على الوقت مما يبعد المعلم عن استخدام التعلم النشط. وجاءت الفقرة «قلة متابعة وتوجيه معلمي التربية الإسلامية من قبل المشرف التربوي في ممارسة استراتيجيات التعلم النشط» بمتوسط حسابي(2.57) ومستوى قليل؛ ويرى الباحثان أن قلة المتابعة جاءت نتيجة قلة الزيارات التي لا بُدّ من مشرفي المواد

القيام بها؛ وذلك بسبب تطبيق نظام المعلم الأول مشرف مقيم في المدارس التي بها معلم أول والتي من مبادئ العمل به أن الزيارة الصفية تقتصر من قبل المعلم الأول؛ وبالتالي فإن الخبرات التدريسية المتنوعة ومنها استراتيجيات التعليم النشط تكون محدودة لدى المعلم الأول، مقارنة بالتي يمتلكها المشرف؛ كونه أكثر اطلاعًا على تجارب المعلمين المطبقين لمختلف أنواع الاستراتيجيات. وجاءت في المرتبة الأخيرة «قلة الحصص المخصصة لمقرر التربية الإسلامية لا تمكن المعلمين من استخدام استراتيجيات التعلم النشط» بمتوسط حسابي (2.56) ومستوى قليل؛ ويعزو الباحثان إلى أن قلة الحصص ربما تكون فرصة لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط.

2. المعوقات المتعلقة بالمعلم:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ للكشف عن المعوقات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط، من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل في المعوقات المتعلقة بالمعلم أثناء ممارسة استراتيجيات التعلم النشط، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات المتعلقة بالمعلم أثناء ممارسة استراتيجيات التعلم النشط

م	الفقـــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	ضعف تدريب معلمي التربية الإسلامية وتأهليهم على ممارسة استراتيجيات التعلم النشط.	3.44	1.183	1	كبير
2	تخوف بعض معلمي التربية الإسلامية من التغيير إلى طرائق التدريس الحديثة وكسر المألوف.	3.42	1.122	2	كبير

4	تدني دافعية معلم التربية الإسلامية في تطوير مهاراته باستخدام استراتيجية التعلم النشط.	3.38	1.168	3	متوسط
6	يربط الدروس التعليمية المتعلقة بمادته مع دروس المواد الأخرى ذات الهدف الواحد.	3.35	1.155	4	متوسط
3	تركيز برامج تدريب المعلمين على الجانب النظري في التعلم النشط أكثر من الجانب التطبيقي.	3.26	1.208	5	متوسط
8	اعتياد معلم التربية الإسلامية على الطريقة التطبيقية في التدريس مما يحد من ممارسة التعلم النشط.	3.23	1.142	6	متوسط
7	يتطلب التعلم النشط مهارة عالية في التطبيق قد لا تتوفر لدى الكثير من معلمي التربية الإسلامية.	3.13	1.285	7	متوسط
5	حاجة معلم التربية الإسلامية لجهد كبير في التخطيط للدرس عن تطبيقه لاستراتيجيات التعلم النشط.	2.84	1.321	8	متوسطة
المجال ككل		3.26	0.835		متوسط

من استقراء البيانات الواردة في جدول (7) يظهر أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (2.84-3.44) ومستوى كبيرة ومتوسطة، وقد جاءت الفقرة «ضعف تدريب معلمي التربية الإسلامية وتأهيلهم على ممارسة استراتيجيات التعلم النشط.» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.44) ومستوى كبير، ويرى الباحثان ضرورة تدريب المعلمين بشكل مستمر وخاصة المعلمين الجدد على ممارسة استراتيجيات التعلم النشط لتنمية مهارات المعلمين في ممارسة استراتيجيات التعلم النشط نظر الشعور المعلمين باحتياج للتدريب على هذه

الاستراتيجيات، كون أن البرامج المقدمة من الوزارة لا تغطي احتياجاتهم من التدريب بشكل كامل بل تـغـطي جانب قليل.

بينما جاءت الفقرة «تخوف بعض معلمي التربية الإسلامية من التغيير إلى طرائق التدريس الحديثة وكسر المألوف.» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.42) ومستوى كبير، وجاءت الفقرة «يتطلب التعلم النشط مهارة عالية في التطبيق قد لا تتوفر لدى الكثير من معلمي التربية الإسلامية» في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي(3.13) ومستوى متوسط؛ ويعزو الباحثان ذلك إلى ضرورة تدريب معلمي التربية الإسلامية من امتلاكهم لمهارات التعلم النشط بسبب قلة الدورات التدريبية التي تلقوها في هذا الجانب واحتلت الفقرة «حاجة معلم التربية الإسلامية لجهد كبير في التخطيط للدرس عن تطبيقه لاستراتيجيات التعلم النشط.» المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.84) ومستوى متوسط.

3. المعوقات المتعلقة بالطالب:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن المعوقات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل في المعوقات المتعلقة بالطالب أثناء ممارسة استراتيجيات التعلم النشط، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات المتعلقة بالطالب أثناء ممارسة استراتيجيات التعلم النشط

م	الفقـــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	ضعف اطلاع الطلبة وبحثهم عن مصادر المعرفة المتنوعة التي يتطلبها التعلم النشط.	3.38	1.117	1	متوسط

م	الفقـــــــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
8	الفروق الفردية بين الطلبة تحد من ممارسة استراتيجيات التعلم النشط.	3.27	1.142	2	متوسط
6	عدم إعطاء الطلبة فرصة اختيار الاستراتيجية التي يفضلونها في التعلم النشط	3.23	1.220	3	متوسط
2	ضعف مقدرة الطلبة على معرفة أدوارهم عند ممارسة استراتيجيات التعلم النشط.	3.20	1.214	4	متوسط
4	انخفاض المستوى التحصيلي لدى بعض الطلبة يعيق من ممارسة استراتيجيات التعلم النشط.	3.20	1.332	4	متوسط
3	افتقار الطلبة إلى كيفية التعامل مع أسئلة التقويم المتنوعة عند ممارسة استراتيجيات التعلم النشط.	3.20	1.212	5	متوسط
7	انخفاض دافعية الطلبة في التفاعل مع الأنشطة التي يتطلبها التعلم النشط.	3.19	1.192	6	متوسط
5	وجود بعض المشكلات النفسية كالعزلة والخجل يعيق ممارسة استراتيجيات التعلم النشط.	2.98	1.241	7	متوسط
	المجال ككل	3.21	952.		متوسط

يظهر جدول (8) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (2.98-3.38). وقد جاءت «ضعف اطلاع الطلبة وبحثهم عن مصادر المعرفة المتنوعة التي يتطلبها التعلم النشط.» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.38) وبمستوى متوسط؛ ويعزو الباحثان ذلك إلى قلة المصادر في بعض المدارس وقلة توجيه بعض المعلمين لاستخدام مصادر التعلم، وجاءت الفقرة «الفروق الفردية بين الطلبة تحد من ممارسة استراتيجيات التعلم النشط» في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (3.27) ومستوى متوسط؛ ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المعلم

بحاجة للتعرف على المزيد من استراتيجيات التعلم النشط والتي توفر الفرص لجميع الطلاب للمشاركة الفعالة فيها بما يتناسب مع الفروق الفردية للطلبة، وذلك حتى يتمكن جميع الطلبة من فهم الدروس ، حيث يمكن أن يولد نقص الوعي لدى المعلمين بطرق التدريس -التي تناسب التعلم النشط - صعوبة في ممارسة مختلف استراتيجيات التعلم النشط .

وجاءت الفقرة «انخفاض دافعية الطلبة في التفاعل مع الأنشطة التي يتطلبها التعلم النشط» في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي(3.19) ومستوى متوسط، ويمكن القول هنا بأن الدافعية موجودة عند الطلبة، كما يرى المعلمون أن لديهم الإمكانيات لرفع مستوى الطلبة، وتتفق النتيجة مع دراسة كارول وليندر Carroll & Ieander (2011) حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالات إحصائية في دافعية الطلاب نحو عملية التعلم لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية التعلم النشط، كما أن الكثافة الطلابية في الغرفة الصفية الواحدة تحد من مشاركة وتفاعل الطلبة لمختلف الأنشطة، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة «وجود بعض المشكلات النفسية كالعزلة والخجل يعيق ممارسة استراتيجيات التعلم النشط» بمتوسط حسابي (2.98) ومستوى متوسط، ويرى الباحثان أن وجود الطالب في المجتمع العماني الذي يمتاز بعادات وتقاليد وأعراف تشجع الطالب على المشاركة الإيجابية في المجتمع المدرسي والمحلي والذي بدوره ينمي شخصية الطالب؛ لتكون شخصية متزنة بعيدة عن العزلة وقادرة على المشاركة، يعتبر فرصة لممارسة أنشطة التعلم النشط من خلال عناصر البيئة العُمانية وربطها بمفردات المجتمع العماني الإسلامي، ويرى الباحثان أن وجود الأخصائي النفسي في بعض المدراس ساعد الطلبة على التخلص من المشكلات النفسية التي قد تواجههم؛ مما يجعلهم قادرين على ممارسة استراتيجيات التعلم النشط المختلفة، وتتفق النتيجة مع دراسة ريشنكر Rsvishankar(2009) والتي تشير إلى ضرورة ممارسة مهارات الاتصال ومهارة العلاقات الشخصية لما لها

من تأثير إيجابي كبير على الطلبة.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: ينص السؤال الثالث على: «هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي؟ وقد تم تناول الإجابة المتعلقة بكل متغير على حده على النحو التالي:

أ. متغير النوع الاجتماعي:

تم استخدام اختبار «ت» لعينتين مستقلتين؛ وذلك للكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط في ضوء متغير النوع الاجتماعي، وجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9)

نتائج اختبار (ت) لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط في ضوء متغير النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
ذكر	45	3.60	0.628	0.119	0.905
أنثى	43	3.59	0.624		

يتضح من جدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط في ضوء متغيرات النوع الاجتماعي؛ حيث بلغت قيمة «ت» للفروق (0.119)، ومستوى الدلالة (0.905)، وقد يعزو الباحثان ذلك إلى أن الإعداد المهني والورش والبرامج التدريبية التي يتلقاها معلمي التربية الإسلامية لا تختلف باختلاف النوع

الاجتماعي بين المعلمين والتي تمكنهم من ممارسة استراتيجيات التعلم النشط. وتختلف هذه النتيجة عن دراسة شلدان (2016) والتي بينت أن درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في غزة لاستراتيجيات التعليم المعاصرة والتعرف تختلف باختلاف النوع الاجتماعي، حيث كانت الفروق لصالح الذكور.

ب. متغير الخبرة:

تم استخدام اختبار «ت» لعينتين مستقلتين، وذلك للكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط في ضوء متغير الخبرة، وجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10)

نتائج اختبار (ت) لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط في ضوء متغير الخبرة

الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اقل من 15سنة	45	3.43	.635	2.589	0.011
15 فأكثر	43	3.76	.567		

يتضح من جدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\leq 0,05\alpha$) في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط في ضوء متغير الخبرة ولصالح من يملك (15) سنة وأكثر؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجة أقل من 15 سنة (3.43)، وبلغ المتوسط الحسابي لـ 15 سنة فأكثر (3.76)، وبلغت قيمة الدلالة (0.011). ويعزو الباحثان ذلك إلى أن هؤلاء المعلمون التحقوا في خلال عملهم إلى العديد من الدورات التي كانت تعقدها الوزارة، سواء أكان ذلك على مستوى الوزارة أم على مستوى المديرية، ويعود أيضا فيما يرى الباحثان إلى كثرة قراءاتهم واطلاعهم خلال مدة عملهم كمعلمين،

وخاصة في مرحلة جائحة كورونا التي كان لابد فيها من استخدام هذا النوع من التدريس لإثراء الحصة الصفية وجلب اهتمام الطلبة للدرس.

وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة الجعبري (2019) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط تعزى إلى الخبرة لصالح الأكثر من (10) سنوات.

ج. متغير المسمى الوظيفي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في ضوء متغير المسمى الوظيفي، وجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط في ضوء متغير المسمى الوظيفي.

المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معلم أول	29	3.69	.550
مساعد مدير مدرسة	29	3.54	.672
مدير مدرسة	30	3.74	.582

يبين جدول (11) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA وجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط تبعا لمتغير المسمى الوظيفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية
بين المجموعات	2.733	2	1.367	3.754	0.27
داخل المجموعات	30.947	85	.364		
الكلي	33.680	87			

يتضح من جدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير المسمى الوظيفي؛ حيث بلغت القيمة الاحتمالية لقيمة ف (0.27)؛ وهي قيمة غير دالة احصائيا. ويعزو الباحثان ذلك إلى تنوع الخبرات التي تعرض إليها كل منهم، فالمعلم ربما يكون مهتم أكثر بإثراء الغرفة الصفية بأشكال التعلم المختلفة بحكم تفرغه للتدريس، ومدير المدرسة بحكم الدورات والخبرات التي تعرض لها وإشرافه على المعلمين.

توصيات الدراسة

بناءً على نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحثان بمجموعة من التوصيات أهمها:

تدريب معلمي التربية الإسلامية على وضع خطة لممارسة استراتيجيات التعليم النشط أثناء الحصة الدراسية.

قيام مدراء المدارس والمعلمين الأوائل بتوجيه وإرشاد المعلمين على ممارسة التعليم النشط في حصصهم.

تبادل الزيارات الميدانية بين المعلمين في محافظة جنوب الباطنة من أجل الاستفادة من الخبرات في ممارسة التعليم النشط.

التقليل من أعداد الطلبة داخل الصف الدراسي حتى يتمكن المعلم من ممارسة الاستراتيجيات بسهولة.

توفير الإمكانيات المادية التي تتطلبها ممارسة استراتيجيات التعليم النشط.

عقد دورات تدريبية خاصة في مجال الإدارة الصفية؛ ليتمكن معلمي التربية الإسلامية من ضبط الطلبة أثناء ممارسة استراتيجيات التعلم النشط.

إعداد مناهج التربية الإسلامية تشتمل على أسئلة تقويمية متنوعة في المجالات الثلاثة (المعرفي ـــــ الوجداني ـــــ النفس حركي)، وأن تكون مناسبة لممارسة استراتيجيات التعلم النشط.

مقترحات الدراسة

إجراء دراسة وصفية لمعرفة مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية بسلطنة عُمان لاستراتيجيات التعلم النشط تشمل النوع الاجتماعي (ذكور ـــــ إناث)

إجراء دراسة مقارنة بين درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط في مدارس سلطنة عُمان، وبعض الدول المتقدمة في التعليم.

إجراء دراسة عن دور مشرفي التربية الإسلامية في تطوير أداء المعلمين نحو ممارسة استراتيجيات التعلم النشط.

قائمـــة المراجـــع

أولًا: المراجع العربية

الأزهر، رشا رزق (2015). فاعلية برنامج تدريبي في إكساب مهارات التدريس بطريقة التعلم التعاوني لطالب السنة الرابعة معلم صف في جامعة تشرين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تشرين، سوريا.

بهجات، رفعت محمود. الجندي، نادرة ابراهيم (2018). التعلم التعاوني: عناصره واستراتيجيات تطبيقه. https://maeq.journals.ekb.eg/article_140738_994f93257dce1a2a8ada43dbe2031334.pdf

جبران وحيد (2002). التعلم النشط كمركز تعلم حقيقي. فلسطين: منشورات مركز الأعلام والتنسيق.

الجدي، مروة عدنان (2012). أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الصف الرابع في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الجعبري، محمود (2018). درجة ممارسة استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين والمشرفين. مجلة جامعة الأقصى للعلوم التربوية والنفسية، 1(4)، 85-115.

جلول, أحمد. دبار, حنان. (2021). اتجاهات حديثة في التعليم. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع 5(4)، 7-15.

الجمل، سمية حلمي محمد (2017). فاعلية برنامج تدريبي مقترح على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الخزرجي، سلام محمد (2016). دور استراتيجية (فكر-زاوج – شارك) في تنمية مهارات التعلم النشط من وجهة نظر مشرفي ومعلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

الرشيدي، دلال محمد(2015). درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط من وجهة نظر الموجهين والمديرين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، سلطنة عُمان.

رمضان، محمود (2020). معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة العلوم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة نابلس، مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث، 4(2)، 2016-246.

شلدان، فايز كمال (2016). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في

محافظات غزة لاستراتيجيات التدريس المعاصرة وسبل تطويرها، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الشمري، عبد الله نعمة (2010). تطبيق ثلاثة أساليب للتعلم النشط في تدريس التربية الإسلامية لطلاب الصف التاسع بدولة الكويت وأثرها في تحصيلهم وتفكيرهم الإبداعي، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، سلطنة عُمان.

الصويان، فاطمة (2018). دور التعلم النشط في البحث العلمي. المؤتمر السادس لتطوير التعليم العربي.

العالول، رنا فتحي محمد (2012). أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.

عبدربه، هبة(2012). علم النفس النشط. التعليم النشط. البرنامج الإثرائي. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

المالكي، مسفر عيضة مسفر (2016). مدى استخدام معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم الذاتي من وجهة نظر مشرفي ومشرفات التربية الإسلامية، مجلة العلوم التربوية، 24(2)، 311- 348.

المالكي، يحيى سعد دماس (2018). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. مجلة كلية التربية، 34(10)،648-670.

ميلود, حميدات. (2020). مفهوم التربية في الفكر الإسلامي.

https://www.researchgate.net/publication/341869238_mhadrat_fy_altrbyt_wflsft_altrbyt_fy_alfkr_alaslamy_Lessons_in_education_and_educational_philosophy_in_Islamic_thought

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Carroll, L. & Leander, S. (2001). Improve Motivation Through The Use Of Active Learning Strategies. Requirements for the Degree of Master of Arts in Teaching and Leadership, .Saint Xavier University & SkyLight, Chicago

Ravishankar, A., Pritchard, A., McNulty, J., Breach, R., Gates, S. E. E., Wong, V., ... & Ritchie, M. R. (2009). Comparing the impact of active learning in a secondary school with research-led teaching in a medical school. Proceedings of the Nutrition Society, 68(OCE2), E98