مركز الخليل بن أحمد الفراهيدي للدراسات العربية والإنسانية
Al-Khalil bin Ahmed Al-Farahidi Center for Arabic Studies and Humanities

جامعة نزوى
University of Nizwa

مجلة الخليل للدراسات اللغوية والأدبية
Al-Khalil Journal for Linguistic and Literary Studies

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

Semi-annual Peer-reviewed Scientific Journal

المجلد الأول العدد الثاني - أكتوبر 2024

المجلس التوجيهي لمجلات الخليل
بجامعة نزوى

رئيس الجامعة

نائب الرئيس للدراسات العليا
والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

مدير مركز الخليل بن أحمد الفراهيدي
للدراسات العربية والإنسانية

رئيس التحرير
د. خليفة بن أحمد القصابي
أستاذ مساعد القياس والتقويم ورئيس قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.
kah73@unizwa.edu.om

مدير التحرير
د. حسن محمد العمري
أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.
hasanomari@unizwa.edu.om

هيئة التحرير :

د:سيف بن ناصر العزري
أستاذ مساعد ،تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها–قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.
saifnasser@unizwa.edu.om

أ.د.سامر جميل رضوان
أستاذ دكتور ، علم النفس الإكلينيكي-قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.
srudwan@unizwa.edu.om

د. محمود بن زهران الوائلي
أستاذ مساعد تكنولوجيا التعليم، قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.
mahfouda@unizwa.edu.om

د:ربيع بن مر بن علي الذهلي
أستاذ مساعد ،الإدارة التربوية–قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.
rabeealthuhli@unizwa.edu.om

د:ناصر بن سليم بن ناصر المزيدي
أستاذ مساعد ،المناهج وطرق تدريس العلوم–قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.
n.almazidi@unizwa.edu.om

د.سليم بن محمد الهنائي
أستاذ مساعد ، الدراسات الإجتماعية-قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.
sulayim.alhinai@unizwa.edu.om

منسق التحرير والتدقيق اللغوي
خليل بن محمد الحوقاني
أخصائي بمركز الخليل بن أحمد الفراهيدي للدراسات العربية والإنسانية
k.alhoqani@unizwa.edu.om

منسق قسم اللغة الإنجليزية
د. سيد بشير أحمد
أستاذ مساعد اللغات الأجنبية
أستاذ الترجمة - جامعة نزوى
bashir@unizwa.edu.om

التصميم و الإخراج الفني
تقوى بنت عبدالله بن عيسى الغانمية
قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.
taqwa@unizwa.edu.om

الفهـــرس

العدد	العنوان	الصفحة
1	كلمة العدد	6
2	مستوى تمكن طلاب كليَّة العلوم والآداب في جامعة نزوى من مهارات البحث العلمي الباحثين : د. حسن محمد حسن العمري / الباحث الرئيس - أستاذ مساعد جامعة نزوى-كلية العلوم والآداب-قسم التربية والعلوم الإنسانية-سلطنة عمان د. سيف العزري / باحث مشارك -أستاذ مساعد جامعة نزوى-كلية العلوم والآداب-قسم التربية والعلوم الإنسانية-سلطنة عمان د. محمود الوائلي/ باحث مشارك – أستاذ مساعد جامعة نزوى-كلية العلوم والآداب-قسم التربية والعلوم الإنسانية-سلطنة عمان	18-7
3	أنماط التعلق الوالدي وعلاقته بالميل للاستقلالية لدى طلبة الحلقة الأولى بمحافظة مسقط من وجهة نظر الأمهات أ. داود بن سليمان بن خميس الظفري ماجستير في الإرشاد والتوجيه، جامعة نزوى د. أحمد "محمد جلال" الفواعير / أستاذ مشارك جامعة نزوى-كلية العلوم والآداب-قسم التربية والعلوم الإنسانية-سلطنة عمان	28-19
4	مشكلات تدريس الاستماع كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان خالد بن مبارك بن محمد اليعقوبي مشرف تربوي/ لغة عربية/ وزارة التربية والتعليم / سلطنة عمان د. سيف بن ناصر بن سيف العزري أستاذ مساعد/ كلية العلوم والآداب/ جامعة نزوى/ سلطنة عمان	43-29

الفهـرس

العدد	العنوان	الصفحة
5	تحليل محتوى الخطة التشغيلية لمركز التميز الطلابي بجامعة نزوى في ضوء مقياس رنزولي لسمات الموهوبين د. ناصر بن سليّم المزيدي أستاذ مساعد/ كلية العلوم والآداب/ جامعة نزوى/ سلطنة عمان د. موزة بنت علي الشيادية وزارة التربية والتعليم / سلطنة عمان	54-44
6	الاستقامة التنظيمية لمديري مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بمستوى التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في محافظة الداخلية بسلطنة عمان نورة بنت عبد الله بن حمود الذهلية مشرفة إدارة مدرسية - وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان د. ربيع بن المر بن على الذهلي أستاذ مساعد، جامعة نزوى، سلطنة عمان	67-55
7	أثر برنامج القيم الدينية على الذكاء العاطفي لأطفال التعليم المبكر في سلطنة عمان محفوظة بنت راشد بن سعيد المشيقرية أستاذ مساعد، جامعة نزوى، سلطنة عمان	79-68
8	درجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كورونا (COVID-19) في سلطنة عُمان من وجهة نظر مديري المدارس أنفسهم لطيفة بنت عبد الله بن علي الكندية جامعة نزوى / باحثة دكتوراه – جامعة دمياط أحمد بن عبد الله بن محمد العبري جامعة نزوى / باحث دكتوراه – جامعة دمياط د. أحمد محمد جلال الفواعير أستاذ مشارك - كلية العلوم والآداب - جامعة نزوى	86-79

كلمة العدد

بسم الله الرحمن الرحيم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، وعلى صحابته الكرام الميامين، وعلى من سار على نهجهم إلى يوم الدين وبعد،

يسعدني أن أقدم العدد الثاني من مجلة الخليل للدراسات التربوية والنفسية الذي احتوى على عدد من الأبحاث المهمة والمتنوعة في فروع التربية المختلفة، متوخين فيها بالرصانة والحداثة، بمشاركة عدد من الباحثين من مختلف فروع التربية، أثروا المجلة بفيض من العلم والمعرفة.

إن المجلة وهي تقدم هذا العدد يضع محرروها نصب أعينهم الجودة والرقي ومضاهاة المجلات العالمية المرموقة فندعو التربويين والباحثين والعلماء الأكاديميين في العالم، في مجالات التربية وفروعها المختلفة، للمضي معنا في هذا الدرب العلمي لنشر إبداعهم العلمي ونتاج فكرهم التربوي، في الأعداد القادمة لهذه المجلة خدمة للمعرفة التربوية، طاعة لله، وطمعاً في ألأجر والمثوبة، ودعمًا للعلم والمعرفة، مقدرين ومباركين الجهود الطيبة والمشاركات المثمرة.

ولا يفوتني هنا، أن أسجل شكري وعظيم تقديري، لأصحاب العقول والإبداع للذين الذين ساهموا بفكرهم ونتاجهم في إخراج هذا العدد، من الباحثين، والمحكمين وهيئة التحرير، والشكر موصول لا ينقطع لمن نسق وأخرج وأبدع، سائلين الله عز وجل، أن ينفع بهم، وأن يجعلها في ميزان حسناتهم، وأن ينفع بما تقدمه المجلة، من بحوث ودراسات للباحثين ومتخذي القرار في مجالات التربية والنفسية.

مدير التحرير

مستوى تمكن طلاب كليَّة العـُلوم والآداب في جامعة نزوى من مهارات البحث العلمي

د. حسن محمد حسن العمري / الباحث الرئيس - أستاذ مساعد
جامعة نزوى-كلية العلوم والآداب-قسم التربية والعلوم الإنسانية-سلطنة عمان
د. سيف العزري / باحث مشارك -أستاذ مساعد
جامعة نزوى-كلية العلوم والآداب-قسم التربية والعلوم الإنسانية-سلطنة عمان
د. محمود الوائلي/ باحث مشارك – أستاذ مساعد
جامعة نزوى-كلية العلوم والآداب-قسم التربية والعلوم الإنسانية-سلطنة عمان

Dr. Hassan Mohammed Hassan Al-omari/ Principal Investigator - Assistant Professor, University of Nizwa - College of Arts and Sciences - Department of Education and Social studies- Sultanate of Oman
Dr. Saif Al Azri / Associate Researcher - Assistant Professor -University of Nizwa College of Arts and Sciences - Department of Education and Social studies - Sultanate of Oman
Dr. Mahmoud Al-Waili / Associate Researcher - Assistant Professor -University of Nizwa - College of Arts and Sciences - Department of Education and Social studies - Sultanate of Oman

تاريخ استلام البحث:
Date of Submission:
15 - 12 - 2022
تاريخ القبول:
Date of acceptance :
04 - 10 - 2023
تاريخ النشر الرقمي:
Date of publication online :
10 - 10 - 2024
لإقتباس هذا المقال:
For citing this article:
العمري، حسن. العزري، سيف. الوائلي، محمود. (2023) مستوى تمكن طلبة كليَّة العلوم والآداب في جامعة نزوى من مهارات البحث العلمي. الخليل للدراسات التربوية والنفسية،1(2)، 6-17.

ملخص

تهدف الدراسة للوقوف على مستوى تمكن طلاب كليَّة العـُلوم والآداب بجامعة نزوى من مهارات البحث العلمي، واستعملت الدراسة المنهج الوصفي، وأعد الباحثون اختباراً معرفيا مكونا من (45) فقرة، يغطي مهارات البحث العلمي الأساسية، وتكونت عينة الدراسة من (190) طالباً وطالبة من طلاب كليَّة العـُلوم والآداب بالجامعة في الفصل الصيفي 2020/2021م؛ وقد كشفت النتائج عن وجود ضعف في مهارات البحث العلمي لدى طلاب الكلية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم في الاختبار (19.79) وبنسبة مئوية (44%)، وهو متوسط أقل من المتوسط الفرضي الذي استندت عليه الدراسة (31.5)، وبنسبة (70%)، كما أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية في تمكن الطلاب من مهارات البحث العلمي تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث، وتبعًا لمتغير القسم ولصالح تخصص العلوم الرياضية والفيزيائية مقابل تخصص اللغة العربية، واللغات الأجنبية، كما وُجدت فروق دالة إحصائيًا لصالح تخصص التربية والدراسات الإنسانية، مقابل تخصص اللغة التربية وعلوم الحياة والكمياء، وقد ظهرت أيضا تلك الفروق الدالة إحصائيًا بين تخصص علوم الحياة والكيمياء، وتخصص اللغة العربية لصالح تخصص علوم الحياة والكيمياء، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تمكن الطلاب من مهارات البحث العلمي تعزى لمتغير المعدل التراكمي، لصالح المعدلات المرتفعة (3.51 – 4 و 3.1 – 3.5)، مقابل المعدلات المتوسطة والمنخفضة (2.51 – 3 و 2.1 – 2.5)، ولم تظهر النتائج أية فروق دلالة إحصائيًا في تمكن الطلاب لمهارات البحث العلمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وقد أوصت الدراسة بضرورة إقرار مساق أسس البحث العلمي ليكون إجبارياً على كافة تخصصات الكليَّة، وزيادة عدد المساقات المتعلقة بالبحث العلمي في الخطط الأكاديمية للكليَّة، مع تركيزها على الجوانب التطبيقية، وإعادة النظر في أساليب تدريس المساقات المتعلقة بمهارات البحث العلمي، وجعلها أكثر عمقاً لصقل مهارات الطلاب البحثية وتطويرها.

الكلمات المفتاحية: مهارات البحث العلمي– طلاب الجامعات – جامعة نزوى

The level of students' competence in research skills in the college of Sciences and Arts in the University of Nizwa

Abstract

The study aimed to determine the level of scientific research skills of the students in the College of Sciences and Arts at the University of Nizwa. The study used the descriptive approach. The researcher prepared an achievement test consisting of (45) items covering basic scientific research skills. The study sample consisted of (190) male and female students from the College of Sciences and Arts in the summer semester 2020/2021. The results revealed a weakness in the scientific research skills of the college students. The analysis of the data showed that the mean of the test scores was (19.79) with a percentage score of (44%) which is less than the hypothetical mean on which the study was based (31.5) with a percentage score of (70%). The results also showed statistically significant differences in the students' ability of research skills related to the gender variable and in favor of females. In terms of the specialization variable, the results were in favor of the specialization of sports and physical sciences against Arabic language, and foreign languages specialization. Moreover, the results showed statistically significant differences in favor of the specialization of education and human studies against the specialization of language, education, life sciences and chemistry. Furthermore, statistically significant differences also appeared between the specialization of life sciences and chemistry, and the specialization of the Arabic language, in favor of the specialization of life sciences and chemistry. The results also showed that there were statistically significant differences in the level of students' competence of scientific research skills related to Grade Point Average (GPA) variable in favor of the high grade (3.51-4 and 3.1-3.5) compared to average and low grades (2.51-3 and 2.1-2.5). However, there were no statistically significant differences in students' competence of scientific research skills related to the academic level variable. The study recommended the necessity of approving the foundations of scientific research course to be compulsory for all specializations in the college and increasing the number of courses related to scientific research in the academic plans of the college with more focus on the applied aspects. The study also recommended reconsidering the methods of teaching courses related to scientific research skills, and making them more in-depth to improve students' skills in scientific research.

Keywords: scientific research skills - university students - University of Nizwa.

المقدمـة[1]

يعد البحث العلمي من أفضل الأساليب المستخدمة للرقي الفكري والمادي، كما يمثل مدخلاً مهماً لحل المشكلات التي يعاني منها الأفراد والمجتمعات في شتى المجالات، حتى غدا معياراً لتقدمها ورقيها، من خلال ما ينتجه الباحثون والمختصون من معرفة في كافة المجالات، وقد أولت الجامعات عناية خاصة بالبحث العلمي، وأصبح جزءاً من وظائفها، ولم يقتصر على طليعة المختصين فيها، وغدا مكوناً مهماً ورئيساً من متطلبات الإعداد الأكاديمي للطلاب، كما تعد النشرات البحثية والمجلات العلمية والناتج العلمي للجامعة من أهم المعايير المعتمدة عالمياً في تصنيفها. لذلك فقد سعت جاهدة في زيادة إنتاجها العلمي، والعمل على إكساب مدرسيها وطلبتها مهارات البحث العلمي، وخصصت مساقات للبحث العلمي ضمن الخطط الأكاديمية على مستوى البكالوريوس والدراسات العليا.

ويزداد الاهتمام بالبحث العلمي، نتيجة للعلاقة الوطيدة بين تعزيز القدرات البحثية بالجامعات ومؤسسات البحث العلمي، وبين الابتكارات والتطورات العلمية والمعرفية، التي تؤدي لحدوث تغيرات في مجال التنمية الاقتصادية، والاجتماعية وسلوك الأفراد والمجتمعات (متولي، 2011)، كما تنبع أهمية البحث العلمي من سعيه في إيجاد مجتمع المعرفة، بدءاً من إنتاج المعرفة عن طريق البحث العلمي وتشجيع الابتكار والاختراع، مروراً بنشرها، وصولاً إلى توظيفها باستثمار مخرجاتها، وتقديم الإضافة للتنمية المستدامة (شابي، 2018).

ويستمد البحث العلمي أهميته في مجال العلوم التربوية والإنسانية في توسيع ثقافة المتعلمين، وتمكينهم من أسس البحث العلمي ومهاراته في تخصصاتهم المتنوعة والمختلفة، بالإضافة إلى تأهيلهم للتعامل مع المشكلات التربوية التي قد تواجههم وفق طرق علمية مدروسة، وتطبيق ما تعلمونه في مجال عملهم التربوي والإنساني، كما تمثل مهارات البحث العلمي رصيداً قيماً للطلاب الجامعيين، من خلال تزويدهم بوسائل التفكير الناقد، وحل المشكلات المعقدة، والمساهمة بأساليب هادفة في إنتاج المعرفة وتبادلها ونشرها (Dragicevic & Anderson, 2019)، إضافة إلى مساهمته في تنمية العديد من المهارات لديهم، مثل: تحسين مستوى الكتابة لدى الطلاب، والتعود على المطالعة، ومتابعة كل ما هو حديث في مجال التخصص، والرجوع إلى مصادر المعلومات المختلفة، واستغلال أوقات الفراغ بكل ما هو مفيد للفرد والمجتمع (عطية، 2001).

وقد بينت العديد من الدراسات أهمية تمكن طلاب المرحلة الجامعية الأولى (البكالوريوس) من مهارات البحث العلمي ضمن المقررات الدراسية (الشمري، 2015)، والعمل على تنميتها من خلال التدريب، وإجراء نشاطات بحثية في المقررات الدراسية تحت إشراف عضو هيئة التدريس، بحيث تخضع للتقييم المستمر (نمر، 2020).

وتتنوع الأبحاث العلمية التي تُجرى في الجامعات، حيث يجري الطلاب أبحاثا نظرية أو تطبيقية في مختلف المواد الدراسية طيلة سنوات الدراسة، وغالباً ما ينجز الطالب بحثاً نهائياً ويكون مشروعاً للتخرج، ويجري أعضاء هيئة التدريس أبحاثًا لدراسة مشكلات معينة في مجال تخصصاتهم، إما بمفردهم أو ضمن فريق عمل تدعمه مؤسسة بحثية خارج الجامعة، أو من أجل الحصول على الترقية الأكاديمية، وهناك أبحاث يجريها طلاب الدراسات العليا للحصول على درجة الماجستير أو الدكتوراة (المحمودي، 2019؛ أبو سته والعاشق، 2007)

وتمثل الدراسة في المرحلة الجامعية الأولى، حجر الزاوية في تأسيس الطلاب في البحث العلمي والتمكن من مهاراته فعليًا، حيث يدرس الطلاب مساقات تتعلق بالبحث العلمي، على المستويين النظري والعملي، بدءاً من تعريف البحث العلمي، ومجالاته، وأنواعه، ومناهجه، وأدواته، وعناصره ومهاراته، كما يتدربون على كيفية تحديد المشكلة تحديدًا دقيقًا، مرورًا بإجراءات حلها، وعرض النتائج والتوصيات، وانتهاء بالتوثيق وكتابة المراجع.

كما تمثل المراحل الجامعية الأخرى من الدراسة؛ كمرحلة الدراسات العليا الامتداد الطبيعي للدراسة الجامعية الأولى، فيأتي البحث العلمي في مستوى أرفع، وتخصص أعمق يسمح بمعرفة أوسع، ويأخذ طابع التطبيق أكثر من الدراسة، وكذلك الحال في الأبحاث التي يجريها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود مستوى متوسط أو ضعيف في مهارات البحث العلمي لدى طلاب البكالوريوس، فقد أشارت دراسة نمر (2020 ،، إلى أن واقع البحث العلمي لدى طلاب جامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة، وبينت دراسة آل مقبل ((2012 أن 52.3% من أفراد عينة الدراسة لا يجيدون كتابة البحث العلمي، وأن (63.1%) من العينة لا يملكون معلومات كافية عن عناصر البحث العلمي، وأن (59.2%) منهم لا يعرفون بالضبط المقصود بالبحث العلمي.

وعلى صعيد الدراسات العليا فقد توصلت دراسة أكيوجيو ونوي يو (Akuegwu & Nwi-ue, 2018) إلى وجود مستوى منخفض في مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا في جامعة كروس ريفر للتكنولوجيا بنيجيريا Cross River University of Technology، كما أظهرت دراسة دحلان (2020) ضعفًا ملموسًا في مستوى إتقان طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الأقصى في فلسطين لمهارات البحث العلمي.

وقد يعود انخفاض مهارات البحث العلمي لدى طلاب الجامعات إلى عدة أسباب منها: معاناة البحث العلمي في الدول العربية بشكل عام من مشكلات على مستوى الكم والكيف (ولد علي، 2019)، وإلى كثرة البحوث التي يتطلب إنجازها من الطلاب خلال الفصل الدراسي الواحد، وتزامن تسليمها في وقت واحد لجميع المقررات، وشيوع الجوانب النظرية على حساب التطبيقات العملية، وصعوبة الحصول على المصادر الحديثة، وتكرار الموضوعات البحثية، وضعف مهارة الطلاب في اللغة الإنجليزية (العاني، 2012).

ويمكن معالجة الضعف الحاصل في مهارات البحث العلمي لدى الطلاب، من خلال استحداث مقررات دراسية ضمن خطط البرامج الأكاديمية المطروحة في الجامعات، وجعل الموضوعات البحثية تطبيقية مرتبطة بالواقع، بحيث يشعر الطالب بأن البحث قضية تخصه وليست عبئًا عليه، وإيجاد دليل شامل متفق عليه لكل الإجراءات وخطوات كتابة البحث، وإنشاء وحدة متخصصة لرصد البحوث الطلابية، واهتمام الجامعات بتدريس مقررات البحث العلمي، والتعاون مع مؤسسات المجتمع المدني لتمويل الأبحاث الطلابية (الرافعي، 2016؛ الكندري، 2016؛ آل مقبل، 2012).

ومن الملاحظ أن الجامعات العُمانية تولي أهمية خاصة للبحث العلمي، من خلال مشروع الاستراتيجية الوطنية للتعليم في سلطنة عُمان 2040، ومن خلال السعي لتحقيق الهدف العام للاستراتيجية الرابعة، المتعلقة بالبحث العلمي والتطوير، والذي يتمثل في بناء قدرات مستدامة للبحث العلمي في المؤسسات التعليمية، وتعزيز دورها المحوري في المساهمة لبناء اقتصاد مبني على المعرفة (Executive Summary, 2018)، بالإضافة إلى كون البحث العلمي يمثل سببًا رئيسًا في رفع المستوى التعليمي، وتعزيز الصلة بين الجامعات والمجتمع المحلي، وحل المشكلات المختلفة التي تواجه المجتمع ومتطلباته، واستهدافه تطور المعرفة ونشرها، لتوفير ظروف أفضل لبقاء الإنسان ورفاهيته وأمنه.

ونظراً لأهمية البحث العلمي لطلاب المرحلة الجامعية الأولى في جامعة نزوى، فقد جاءت هذه الدراسة للوقوف على مستوى تمكن طلاب كليَّة العـُلوم والآداب بجامعة نزوى من مهارات البحث العلمي في ضوء بعض المتغيرات؛ كالنوع الاجتماعي والقسم والمعدل التراكمي.

[1] تم تنسيق الجداول، والتوثيق حسب (APA Style 7th edition)

مشكلة الدراسة

يمثل البحث العلمي أهمية خاصة للجامعات العُمانية، وخصوصًا لطلبتها في المرحلة الجامعية الأولى من الدراسة (البكالوريوس)، حيث يُعد الأساس في بناء قدراتهم البحثية، وتطوير أساليب تفكيرهم بالاتجاه الصحيح، وبالرغم من الجهود التي تبذل للارتقاء بمهارات البحث العلمي للطلاب بالمرحلة الجامعية الأولى وطلاب الدراسات العليا، إلا أن بعض الدراسات أشارت إلى وجود مستوى متوسط في مهارات البحث العلمي لدى طلاب البكالوريوس (نمر، 2020 ؛ العاني، 2012)، وأن الطلاب لا يعرفون بالضبط المقصود بالبحث العلمي، ولا يملكون معلومات كافية عن عناصر البحث العلمي، ولا يجيدون كتابته (مقبل، 2012).

وفي هذا الإطار قام الباحثون بمراجعة المساقات الدراسية المقررة على طلاب كليَّة العلُوم والآداب بتخصصاتها الخمسة، فلم يجدوا أي مساق يتعلق بالبحث العلمي يدرس بها، باستثناء مساق أسس البحث العلمي المقرر على تخصص التربية والدراسات الإنسانية، كما قام الباحثون بسؤال بعض المحاضرين في الكُلية عن مهارات البحث العلمي لدى الطلاب، والذين أفادوا بوجود ضعف واضح في مستوى مهارات الطلاب البحثية، كما قاموا بمقابلة عدد من طلاب الكليَّة، وسؤالهم في بعض مهارات البحث العلمي (نظرياً وعملياً)، واتضح وجود قصور ملحوظ لدى الطلاب في تلك المهارات، وأن هناك تذبذبًا واختلافًا كبيرًا في تمكنهم من مهارات البحث العلمي، كمهارة تحديد مشكلة البحث، وأسئلته وأهدافه وحدوده، والطريقة والإجراءات، والأساليب الإحصائية وطريقة التوثيق بالشكل الصحيح، وعليه تتمثل مشكلة الدراسة في وجود حاجة معيارية لإجراء دراسة للوقوف على مستوى تمكن طلاب كليَّة العلُوم والآداب في جامعة نزوى وعلاقتها ببعض المتغيرات.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى تمكن طلاب كليَّة العلُوم والآداب في جامعة نزوى من مهارات البحث العلمي؟
1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تمكن طلاب كليَّة العلُوم والآداب في جامعة نزوى من مهارات البحث العلمي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تمكن طلاب كليَّة العلُوم والآداب في جامعة نزوى من مهارات البحث العلمي تعزى لمتغير القسم؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تمكن طلاب كليَّة العلُوم والآداب في جامعة نزوى من مهارات البحث العلمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تمكن طلاب كليَّة العلُوم والآداب في جامعة نزوى من مهارات البحث العلمي تعزى لمتغير المعدل التراكمي؟

فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة لاختبار الفرضيات التالية:

1. لا يقل مستوى تمكن طلاب كليَّة العلُوم والآداب بمرحلة البكالوريوس في جامعة نزوى من مهارات البحث العلمي عن المتوسط الفرضي (31.5) وبنسبة (70%)؟
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تمكن طلاب كليَّة العلُوم والآداب بمرحلة البكالوريوس في جامعة نزوى من مهارات البحث العلمي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تمكن طلاب كليَّة العلُوم والآداب بمرحلة البكالوريوس في جامعة نزوى من مهارات البحث العلمي تعزى لمتغير القسم؟
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تمكن طلاب كليَّة العلُوم والآداب بمرحلة البكالوريوس في جامعة نزوى من مهارات البحث العلمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تمكن طلاب كليَّة العلُوم والآداب بمرحلة البكالوريوس في جامعة نزوى من مهارات البحث العلمي تعزى لمتغير المعدل التراكمي؟

أهداف الدراسة

تنبع أهداف الدراسة من الاعتبارات الآتية:

1. التعرف على مستوى مدى تمكن طلاب كليَّة العلُوم والآداب من مهارات البحث العلمي.
2. الوقوف على الفروق في مستوى تمكن طلاب كليَّة العلُوم والآداب لمهارات البحث العلمي تبعاً لمتغيرات (الجنس – القسم – المستوى الدراسي – المعدل التراكمي).
3. تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي يمكن الاستفادة منها في تحسين مستوى مهارات البحث العلمي لدى طلاب كليَّة العلُوم والآداب.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة من الناحية النظرية والتطبيقية كما يلي:

الأهمية النظرية:

- تسهم الدراسة في تطوير المساقات المتعلقة بالبحث العلمي بالجامعة من خلال رفدها بمهارات البحث العلمي اللازمة للطلاب.
- تسهم الدراسة في إثراء المكتبة العربية في مجال البحث العلمي، من خلال توفير اختبار تحصيلي في مهارات البحث العلمي يمكن تطبيقه على طلاب مرحلة البكالوريوس بالجامعات.
- يستفيد من الدراسة الباحثون والدراسون في مجال البحث العلمي ومناهجه، كما تفتح أمامهم المجال لإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي تتكامل مع الدراسة الحالية.

الأهمية التطبيقية:

- تقدم الدراسة مقترحات من شأنها تحسين مهارات للبحث العلمي لدى طلاب المرحلة الجامعية الأولى، مما يؤدي إلى استخدام أنواع من التفكير العالي أثناء ممارستهم لمهارات البحث العلمي.
- تفيد الدراسة في تقديم تغذية راجعة لأصحاب القرار، عن واقع مهارات البحث العلمي لدى طلاب المرحلة الجامعية الأولى ، ليتم العمل على تطويرها من خلال مداخل متنوعة.
- تعزز الدراسة جهود المحاضرين في كليَّة العلُوم والآداب بجامعة نزوى، من خلال تقديم قائمة بمهارات البحث العلمي المطلوب التركيز عليها، إضافة إلى الاستفادة من الاختبار الذي أعده الباحثون.

التعريفات الإجرائية

- كليَّة العلُوم والآداب: هي إحدى كليات جامعة نزوى بسلطنة عُمان، تهدف إلى إعداد المعلمين المتخصصين في التربية والآداب على مستوى البكالوريوس والماجستير، ومؤهلين للقيام بمهمة التعليم في المراحل الدراسية المختلفة، وتتضمن عددًا من التخصصات مثل، علوم الحياة والكيمياء، والتربية والدراسات الإنسانية، والعلوم الرياضية والفيزيائية، واللغة العربية، واللغات الأجنبية.
- مهارات البحث العلمي: نشاط فكري منظم وموجه يقوم به الباحث من أجل دراسة مشكلة معينة ومحددة، تُعالج باتباع طريقة علمية ومنهجية منظمة بغية اكتشاف الحقائق أو علاقات جديدة للوصول إلى حلول ملائمة ومناسبة لعلاج مشكلة البحث، ومن ثم الوصول إلى نتائج قابلة للتعميم (عامر، 2010). ويعرف الباحثون مهارات البحث العلمي إجرائيًا بأنها: المهارات البحثية الواجب تمكُّن طلاب كليَّة العلُوم والآداب بجامعة نزوى منها، وقد حددت في هذه الدراسة بثمان مهارات أساسية هي: خصائص البحث العلمي، مشكلة البحث، ومتغيرات البحث، فروض البحث وأهدافه، وأهمية البحث وحدوده ومصطلحاته، والطريقة والإجراءات، والأساليب الإحصائية، والتوثيق.

- مستوى التمكن من مهارات البحث العلمي: قدرة طلاب كليَّة العلُوم والآداب بجامعة نزوى من التمكن من مهارات البحث العلمي المحددة في الدراسة، ويقاس بمتوسط درجات الطلاب في الاختبار المعد من الباحثين، بحيث لا يقل متوسطهم عن المتوسط الفرضي (31.5) وبنسبة لا تقل عن (70%).

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في التالي:

-الحدود الموضوعية: تمثلت في مهارات البحث العلمي ومستوى تمكن الطلاب منها.

-الحدود البشرية: عينة من طلاب كليَّة العلُوم والآداب بجامعة نزوى.

-الحدود المكانية: كليَّة العلُوم والآداب بجامعة نزوى بسلطنة عُمان.

-الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الصيفي للعام الجامعي 2020-2021م.

الإطار النظري

يتناول الإطار النظري، مفهوم البحث العلمي، وأهميته، وخصائصه، ومهاراته، وذلك على النحو التالي:

مفهوم البحث العلمي:

تعددت تعريفات البحث العلمي، فقد عرف المحمودي (2019، 19) البحث العلمي بأنه: وسيلة للدراسة يمكن بواسطتها الوصول إلى حل لمشكلة محددة، وذلك عن طريق التقصي الشامل والدقيق لجميع الشواهد والأدلة التي يمكن التحقق منها والتي تتصل بمشكلة محددة، ويعرف نشوان والزعانين (2016، 55) البحث العلمي بأنه: الفحص العلمي الدقيق والمنضبط والمنظم لصحة معلومة أو فرضية أو توضيح لموقف أو ظاهرة وفهم أسبابها وآليات معالجتها، أو إيجاد حل ناجع لمشكلة محددة سلوكية أو اجتماعية تهم الفرد والمجتمع. في حين يرى العزاوي (2008، 25) أن البحث العلمي محاولة لاكتشاف المعرفة والتنقيب عنها وفحصها وتحقيقها بتقص دقيق وبنقد عميق، ثم عرضها بشكل مكتمل وبذكاء وإدراك لتسير في ركب الحضارة الإنسانية وتسهم فيه إسهاماً حياً وشاملاً.

يتضح من التعريفات السابقة أن البحث العلمي يتطلب وجود مشكلة معينة، تدفع الباحثين إلى دراستها، بشكل منظم متبعًا أسلوباً أو منهجاً معينًا في جمع البيانات وتحليلها، ولا يعتمد على الأساليب غير العلمية، كما يشمل البحث العلمي جميع ميادين المعرفة، ويعالج شتى أنواع المشكلات، ويهدف إلى زيادة الحقائق ليكون الإنسان أكثر فهمًا وتكيفًا مع البيئة.

أهمية البحث العلمي

البحث العلمي أسلوب فكري واعٍ ومنظم في بحث الظواهر والمشكلات، والتعرف عليها ومعالجتها، وتتمثل أهمية البحث العلمي في النقاط التالية (البياتي، 2018؛ الزعانيين ونشوان، 2016؛ عباس وآخرين، 2015؛ عقل، 2010):

1. البحث العلمي ضروري لجميع الفئات من مدرسين وطلاب ومتخصصين في المجالات المختلفة، حيث يساهم في اكتشاف الحقائق والعمل على تطبيقها للاستفادة منها في حل المشكلات التي تواجه الأفراد والمجتمعات في الحياة العامة.
2. يسهم في ثراء المعارف، من خلال الاكتشاف وتوليد الفكرة، وتطوير الكل بالجزء الذي يتولد منه، والبرهان الذي يقوي البحث العلمي بالحجة والنقد والبناء الذي يمده بالقوة العلمية، ويخرجه من دوائر السكون ليحدث النقلة، ويمتد إلى صناعة المستقبل الأفضل والأجود والأحسن.
3. يسهم في حل المشكلات والمعضلات التي تواجه الإنسان في المجالات الاجتماعية والتربوية والاقتصادية والنفسية والثقافية والذوقية، وتحسين نوعية الحياة من خلال تزويد متخذي القرار بنتائج وتوصيات ومقترحات مبنية على أسس علمية لاتخاذ قراراتهم على ضوئها.
4. يفيد في تفسير الظواهر الطبيعية والتنبؤ بها، عن طريق الوصول إلى تعميمات وقوانين، بالإضافة لتصحيحه بعض المعلومات عن الكون الذي نعيش فيه، وعن الظواهر التي نحياها.
5. يؤدي إلى تحقيق تقدم في النظريات العلمية والتربوية، التي تساهم في زيادة المعرفة بالشخصية الإنسانية والسلوك الإنساني.
6. يُكسب الباحثين مهارات البحث العلمي، ويمكنهم من تقييم البحوث العلمية، وإصدار الأحكام عليها، وبيان مدى الثقة بها وبما توصلت إليه من نتائج.
7. يسهم في تقدم الأفراد والجماعات والمجتمعات، ويجعل للدول المتقدمة مكانة وهيبة.
8. مواكبة التغيرات المستمرة، مما ييسر التعامل مع كل جديد بموضوعية، ويضيف الجديد النافع والاستمرار في إضافته بما يفيد الأفراد والجماعات والمجتمعات.
9. يمثل الوسيلة التي تستطيع المجتمعات بواسطتها اجتياز العقبات، والتخطيط للمستقبل، وتفادِ الأخطاء، لذلك يوظف لتقليص الفجوة بين الدول النامية والدول المتقدمة.

خصائص البحث العلمي

يتميز البحث العلمي بعدة خصائص أساسية، يمكن تلخيصها على النحو التالي (عبد السلام، 2020؛ المحمودي، 2019؛ البياتي، 2018؛ العزاوي، 2008؛ عباس وآخرين، 2005):

1. الدقة والموضوعية: على الباحث أن يلتزم في بحثه بالمقاييس العلمية الدقيقة، وعدم التدخل في جمع البيانات أو تحليلها، بحيث تتم خطوات البحث العلمي كافة بشكل دقيق وغير متحيز، بعيداً عن الآراء الشخصية والأهواء الخاصة، والتعصب لرأي محدد مسبقاً.
2. الشفافية والفكر الناقد: ويقصد بذلك، أنه يتعين على الباحث الحرص على التمسك بالروح العلمية والشفافة والتطلع دائمًا إلى معرفة الحقيقة فقط، والابتعاد قدر الإمكان عن التزمت والتشبث بالرؤية الأحادية المتعلقة بالنتائج التي توصل إليها من خلال دراسته للمشكلة، ويجب أن يكون ذهن الباحث منفتحًا على كل وعد التغيير في النتائج المتحصل عليها، والاعتراف بالحقيقة، وإن كانت لا تخلو من مرارة.
3. المنطقية: وتتطلب المنطقية أن يمتلك الباحث مهارات التفكير الاستدلالي، والتي تتضمن التفكير الاستنباطي، لاستعماله في استخلاص فرضيات يقود اختبارها إلى تعميم نتائجها في مواقف معينة لتحقيق الصدق الخارجي للبحث، كما يؤدي استخدام التفكير الاستقرائي من الباحث إلى استخلاص نتائج البحث من مجموعة من البيانات بما يحقق الصدق الداخلي للبحث.
4. القدرة الاختبارية: ويقصد بها أن تكون الظاهرة أو مشكلة البحث قابلة للاختبار والقياس، وتعني كذلك إمكانية جمع المعلومات اللازمة للاختبار الإحصائي للتأكد من صحة الفروض.
5. إمكانية تكرار النتائج وتعميمها: حيث يمكن الحصول على نفس النتائج تقريبًا مرة أخرى إذا تم اتباع نفس المنهجية العلمية وخطوات البحث وفي نفس الشروط، كما يمكن تعميم النتائج على الحالات المشابهة في نفس البلد أو غيره، وبدون القدرة على التعميم، يصبح البحث العلمي أقل أهمية وأقل فائدة.
6. التبسيط والاختصار: أي التبسيط المنطقي والاختصار غير المخل في العرض والمعالجة، والتناول المتسلسل للبيانات والمعلومات دون أي حشو أو تعقيد في الأسلوب أو التحليل.
7. أن يكون للبحث غاية أو هدف: لابد للباحث أن يحدد غايته وأهدافه من البحث بشكل واضح، ويسعى من خلال خطوات البحث والسير فيه إلى تحقيق تلك الأهداف دون تخبط أو تشعب، أو خروجاً عنها، أو الانتقال إلى تحقيق أهداف لم يعلن عنها ويراها الباحث ضرورة، ولكنها صرفته عن الأهداف الأساسية للبحث.

8. المرونة والتنظيم: فالبحث العلمي يلائم المشكلات المختلفة، ويتمكن من علاج وبحث الظواهر المتباينة، ويتبع المنهج العلمي في دراسة الظواهر، ويعرض المعلومات بترتيب وتسلسل يسهل على القارئ فهمها والتعاطي معها بشكل فعال.
9. الاعتماد على الأدلة في النتائج النهائية: على الباحث ضرورة التأني وعدم إصدار الأحكام النهائية، والاعتماد على الأدلة الكافية قبل إصدار أي حكم أو التحدث عن نتائج تم التوصل إليها.

مهارات البحث العلمي:

تسعى الجامعات جاهدة إلى إكساب مهارات البحث العلمي لطلبتها وبكافة مستوياتهم، ولتحقيق ذلك تضع المقررات الدراسة، وتقرها على طلاب الكليات سعياً منها في تطوير التفكير لدى الطلاب، وتزويدهم بالمعرفة المتعلقة بالبحث العلمي، وتطبيقاته المختلفة، وقد اتفق كثير من المراجع على مهارات البحث الأساسية الجيدة، مثل المحمودي، (2019)، ونشوان والزعانين (2016)؛ وقنديحلي (2015)؛ وعبيدات وآخرين، (2012)، ويمكن إجمال أهم مهارات البحث العلمي كالتالي:

1. تحديد العنوان الواضح للبحث والدال على موضوعه ومتغيراته.
2. تحديد المشكلة وموجهات كتابة المقدمة.
3. كتابة أسئلة البحث وفروضه.
4. صياغة أهداف البحث، وأهميته وحدوده، وتعريف المصطلحات.
5. كتابة الإطار النظري والدراسات السابقة والتعليق عليهما.
6. تحديد منهجية البحث وإجراءاته، وتشمل عددًا من المهارات، مثل: منهج البحث، ومجتمع البحث، وعينة البحث، وأدوات البحث.
7. تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة واستخدامها.
8. عرض النتائج في جداول ومناقشتها وتفسيرها.
9. صياغة توصيات البحث ومقترحاته.
10. التوثيق في المتن وفي قائمة المراجع.
11. صياغة ملخص البحث باللغتين العربية والأجنبية.
12. كتابة تقرير البحث.

يلاحظ من العرض السابق شمولية مهارات البحث العلمي اللازمة لإنجاز الأبحاث العلمية، بدءا من اختيار الموضوع وتحديد العنوان ومتغيراته، مروراً بصياغة الأسئلة وفروضها، وتنظيم المعلومات في مجال الأدب النظري، ومراجعة الدراسات التي تتناسب وموضوع البحث، والقيام بإجراءات الدراسة، وانتهاء بعرض النتائج وتفسيرها، وتوثيق المراجع بطريقة صحيحة.

ومن الملاحظ تعدد الدوافع من وراء إجراء الأبحاث العلمية، فقد تكون رغبة في إيجاد حل لمشكلة معينة في المجتمع، أو الرغبة في الحصول على درجة علمية أكاديمية، أو توجهات المؤسسة وظروفها التي تقتضي إجراء البحوث والدراسات، أو الشك في نتائج بحوث ودراسات سابقة، أو حب الاستطلاع والرغبة في التعلم والاستزادة من المعرفة، أو الرغبة في سد نقص في الإنتاج الفكري (المحمودي، 2019).

ويرى الباحثون أن مهارات البحث الواجب توافرها لدى الباحث تكاد تكون واحدة، بغض النظر عن الدافع من وراء إجراء البحث، وأن الاختلاف يكمن في عمق المعالجة والتمكن من المهارة البحثية أثناء إجراء البحث، فقد تختلف عمق المعالجة والمهارة لدى طلاب البكالوريوس في مشاريع التخرج، وبين الأبحاث التي يجريها طلاب الدراسات العليا.

وقد استفادت الدراسة الحالية من مهارات البحث العلمي السابقة، من خلال اختيار بعض المهارات، ودمج بعض المهارات الأخرى، لتمثل أساسا في بناء أداة الدراسة، والمتعلقة بالوقوف على مستوى تمكن طلاب كليَّة العلُوم والآداب بجامعة نزوى من مهارات البحث العلمي.

الدراسات السابقة

اطلع الباحثون على العديد من الدراسات السابقة المتعلقة بالبحث العلمي ومهاراته، وقد وجد أن معظم الدراسات السابقة ترتبط في معظمها بطلاب الدراسات العليا، وقليل منها تناولت طلاب المرحلة الجامعية الأولى (البكالوريوس)، وقد تم تناول تلك الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة ومتغيراتها على النحو التالي:

هدفت دراسة المخلفي (2021) إلى تعُرف درجة امتلاك طلاب الدراسات العليا في كلية التربية على مهارات البحث العلمي في جامعة القصيم من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (78) طالباً وطالبة، تم تطبيق استبانة مكونة من (50) فقرة، موزعة على ثمانية مجالات، وأظهرت النتائج امتلاك طلاب الدراسات العليا لجميع مهارات البحث العلمي بدرجة متوسطة، وأن مجال توثيق المراجع جاء في المرتبة الأولى، وجاء مجال استخدام المعالجات الإحصائية في المرتبة الأخيرة. وأظهرت نتائج الدراسة أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاكهم لجميع مهارات البحث العلمي تعزى لمتغير القسم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الاستفادة من دراسة مقرر البحث العلمي في امتلاك مهارات البحث العلمي، ولصالح تقديرات ذوي الاستجابة نعم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نشر بحوث في مجلات علمية محكمة، ولصالح تقديرات الذين نشروا أبحاثاً في مجلات علمية محكمة.

وللوقوف على مستوى مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، أجرت العالِم وبدارنه (2021) دراسةعلى جميع أعضاء هيئة التدريس (والبالغ عددهم (45) عضو هيئة تدريس) في كليات التربية الذين يشرفون على طلاب الدراسات العليا، ويناقشون رسائلهم ، وتم تطبيق استبانة مكونة من (49) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: موضوع الدراسة، والأدب التربوي والدراسات السابقة، وإجراءات الدراسة، نتائج الدراسة وتفسيرها، والمراجع، وقد أظهرت النتائج أن مستوى مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا جاءت بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج عدم ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس، وسنوات الخبرة، فيما تبين وجود فروق تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية بين فئة أستاذ مساعد، وفئة أستاذ مشارك، ولصالح فئة أستاذ مساعد.

واستقصت دراسة نمر (2020) واقع البحث العلمي لدى طلاب جامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (99) عضو هيئة تدريس، طبقت عليهم استبانة مكونة من (27) فقرة، موزعة على ثلاثة محاور، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن واقع البحث العلمي لدى طلاب جامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة متوسطة، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة العلمية لصالح الرتب العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ) مقابل الرتبة العلمية (محاضر) في المحور الأول "الممارسات المتبعة تجاه تنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلاب، ولمتغير الكلية لصالح الكليات العلمية عن الكليات الإنسانية في المحور الثالث "واقع البنية التحتية للجامعة المعززة للبيئة البحثية العلمية للطلاب"، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع.

وسعت دراسة دحلان (2020) إلى الوقوف على مستوى إتقان طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الأقصى في فلسطين لمهارات البحث العلمي في ضوء متغيري الجنس والقسم، واستعملت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداتها في اختبار مهارات البحث العلمي، والمشتق من المهارات البحثية الأساسية الواجب امتلاكها من قبل الطلاب، والمتمثلة في ثلاثة مجالات رئيسة هي، الإطار العام للبحث، وإجراءات البحث، والنتائج والتوثيق، واشتمل كل مجال على ست مهارات فرعية،

وتم تطبيق الاختبار إلكترونيًا على عينة مكونة من (52) من طلاب الدراسات العليا تم اختيارها عشوائيًا من مجتمع الدراسة البالغ عدده(198) طالبًا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة ضعفًا ملموسًا في مستوى إتقان عينة الدراسة لمهارات البحث العلمي، حيث بلغ متوسط مستوى الإتقان (19.9)، وبنسبة مئوية(49.74%)، وهو متوسط أقل من المتوسط الافتراضي الذي حددته الدراسة، ولم تظهر الدراسة فرقًا دالاً إحصائيًا في مستوى إتقان عينة الدراسة لمهارات البحث العلمي يعزى لمتغيري الجنس والقسم.

وتناولت دراسة أكيوجيو ونوي يو (Akuegwu & Nwi-ue, 2018) مدى اكتساب طلاب الدراسات العليا في جامعة كروس ريفر للتكنولوجيا بنيجيريا Cross River University of Technology لمهارات البحث العلمي وطرق تطويرها، واستعملت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة طبقت على عينة مكونة من (300) طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا، وأظهرت النتائج وجود مستوى منخفض لدى الطلاب في مهارات البحث العلمي، كما أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا في مدى اكتساب مهارات البحث العلمي لطلاب الدراسات العليا تبعًا لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.

وبحثت دراسة الحاج وآخرين (2018)، في مدى امتلاك طلاب قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (62) طالبًا وطالبة من قسم التربية الخاصة في الجامعة، واستعملت الدراسة استبانة مكونة من (14) بعداً رئيسًا، و(68) مؤشراً فرعيًا، وتمثلت الأبعاد الرئيسة (عنوان ومقدمة البحث - أهداف وأهمية البحث - مشكلة وأسئلة وفروض البحث - والإطار النظري والدراسات السابقة - وحدود ومصطلحات البحث - ومنهجية البحث وتوثيق المراجع - والتوصيات). وقد أشارت النتائج الى أن امتلاك الطلاب لمهارات البحث العلمي يتسم بالارتفاع على كافة الأبعاد، وبدرجة دالة إحصائيًا، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك الطلاب لمهارات البحث العلمي تعزى لمتغير الجنس، أو المستوى الأكاديمي (السابع والثامن)، أو المعدل التراكمي للطلاب.

وهدفت دراسة سوتاسوان وآخرين (Sutasuwan, et al, 2016)، الكشف عن المشكلات واحتياجات المهارات البحثية لطلاب الدراسات العليا الذين يدرسون في كلية التربية من الجامعات العامة والخاصة في بانكوك بالصين، واستُخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب من طلاب الدراسات العليا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، استخدام الدراسة استبانة تتعلق بالمشكلات والاحتياجات البحثية، وكشفت نتائج الدراسة أنَّ طلاب الدراسات العليا الذين يدرسون في كلية التربية من الجامعات العامة والخاصة في بانكوك، قد واجهوا مشكلات متعلقة بالمهارات البحثية بمستوى منخفض، ومن أبرزها تلك المشكلات المتعلقة بمراجعة الأدبيات، واستخدام المكتبة والمصادر الإلكترونية للبحث في المؤلفات ذات الصلة، وجمع البيانات من المستندات، وأنَّ احتياجاتهم في المهارات البحثية كانت بمستوى متوسط.

وفي سياق مكمل تناولت دراسة الكندري (2016) آراء الطلاب الدارسين في جامعة الكويت بشأن خبراتهم في إعداد الأبحاث العلمية أثناء دراستهم الجامعية، واستعملت الدراسة استبانة من (30) بنداً موزَّعة على (6) محاور، وتكونت عينة من (600) طالب وطالبة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن مستوى متوسط من اهتمام الطلاب بالبحث العلمي والقدرة على كتابة البحث العلمي، وأن الأستاذ الجامعي يلعب دورًا مرتفعًا في توجيه الطلاب في إجراء البحث. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلاب على بعض محاور الاستبانة وفقًا لمتغير النوع صالح الذكور، ووفقًا للكلية على ثلاثة محاور، ولصالح الكليات المهنية، وتبعًا لمستوى السنوات الدراسية على محور الاهتمام في البحث العلمي لصالح السنة الرابعة، وعلى محور دور الأستاذ الجامعي في توجيه الطالب لكيفية إعداد البحث العلمي لصالح السنة الأولى،

ولم تظهر النتائج فروقًا دالة إحصائياً على خبرات الطلاب بالبحث العلمي تبعًا لسنوات الدراسة (الثانية والثالثة والخامسة والسادسة)، وتبعًا للمعدل العام للطلاب.

وهدفت دراسة الرافعي (2016) الكشف عن امتلاك طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد لمهارات البحث العلمي ومشكلاته وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهم، واستعملت الدراسة استبانة مكونة من (55) مفردة، وبطاقة تحليل لتقويم الرسائل، وتكونت عينة الدراسة من (465) من طلاب الدراسات العليا، (6) رسائل ماجستير ودكتوراه، وتوصلت الدراسة إلى أن طلاب الدراسات العليا يمتلكون مهارات متقدمة في البحث العلمي، مع وجود مشكلات لديهم في التطبيق، ووجد أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مشكلات مهارات البحث العلمي تبعاً للتخصص، ولصالح تخصص الإدارة والإشراف التربوي مقابل تخصص التوجيه والإرشاد، وتبعاً للمرحلة، لصالح الماجستير مقابل الدكتوراه، ولم تظهر الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية في مشكلات مهارات البحث العلمي تعزى لمتغير الجنس. وقد وجد أن أهم الحلول لتلك المشكلات، التركيز على الجانب التطبيقي لمهارات البحث العلمي.

وتناول ميراح وآخرون(Merah et al, 2012) ، قياس مستوى مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة كيبانغسان بماليزيا Kebangsaan University واستعملت الدراسة استبانة مكونة من خمسة مجالات هي: المنهجية، والبحث عن المعلومات، وحل المشكلة، والتواصل، والتحليل الإحصائي، وتم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة (529) طالبًا من طلاب الماجستير والبكالوريوس، منهم (45) طالباً من برنامج الماجستير، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الخريجين كانوا مؤهلين بشكل جيد في مهارة البحث العلمي، وأنهم قادرين على إجراء البحوث، ومع ذلك، ظهرت حاجة إلى مزيد من التحسين؛ خاصة في المنهجية، ومهارات التحليل الكمي.

واستقصت دراسة العاني (2012) واقع الخبرات العلمية المكتسبة لدى طلاب كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من خلال إنجاز الأنشطة البحثية، واستعملت الدراسة استبانة مكونة من جزأين؛ تكون الجزء الأول من (49) فقرة موزعة إلى أربعة محاور رئيسة هي: أهمية البحث العلمي، ومهارات البحث العلمي، وأخلاقيات البحث العلمي، والبحث العلمي والنمو المعرفي، أما الجزء الثاني فتكون من: (15) فقرة تعبر عن المعوقات التي تواجه الطلاب عند قيامهم بإنجاز الأنشطة البحثية، وتكونت عينة الدراسة من (488) طالبا وطالبة، أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب، جاءت أغلبها بدرجة متوسطة وفقا للمحك المعتمد في تفسير النتائج. وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور مقارنة بالإناث على محوري أهمية البحث العلمي، والبحث العلمي والنمو المعرفي. كما وجدت فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المعدل التراكمي، لصالح ذوي المعدل التراكمي العالي، أما أبرز معوقات إنجاز الأنشطة البحثية، في كثرة الأبحاث التي يتطلب إنجازها خلال الفصل الدراسي الواحد، وصعوبة الحصول على مصادر حديثة، وثقل الجدول الدراسي بالمحاضرات.

وهدفت دراسة آل مقبل (2012) الوقوف على واقع مهارات البحث العلمي لدى طلاب جامعة طيبة (واقعها وآليات الارتقاء بها) واستعملت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة مكونة من (24) عبارة، على عينة من (130) طالبًا وطالبة من الطلاب الذين يدرسون مواد الفصل الأخير قبل تخريجهم، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن (52.3%) من أفراد العينة لا يجيدون كتابة البحث العلمي، وأن (63.1%) من العينة لا يملكون معلومات كافية عن عناصر البحث العلمي، وأن (51.5%) منهم ليس لديهم إلمام بكيفية البحث عن المصادر والمراجع العلمية المتعلقة بموضوع بحث معين ، كما أن (59.2%) من عينة الدراسة لا يعرفون بالضبط المقصود بالبحث العلمي،

كما بينت النتائج أن جميع برامج كلية التربية بجامعة طيبة لم تخصص أي مقرر للبحث العلمي عدا مقرر وحيد ومعتمد لقسم التربية الخاصة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ ما يلي:

- معظم الدراسات تناولت مهارات البحث العلمي لدى الفئة المستهدفة من حيث واقعها ومدى امتلاكها، ودرجة إتقانهم لها، مثال ذلك دراسة المخلفي (2021)، ودحلان (2020)، ونمر (2020)، وأكيوجيو ونوي يو (Akuegwu & Nwi-ue, 2018) ، في حين تناولت دراسة الكندري (2016) خبرات الطلاب في إعداد الأبحاث العلمية، أما دراسة سوتاسوان وآخرين (Sutasuwan, et al, 2016)، فقد بحث في المشكلات والاحتياجات البحثية للطلاب.

- تناولت بعض الدراسات مهارات البحث العلمي في ضوء متغيرات متعددة، فمثلا بحث دراسة العالِم وبدارنه (2021) مهارات البحث العلمي لدى الطلاب في ضوء متغير النوع والخبرة والرتبة، وبحثت دراسة الحاج وآخرين (2018)، امتلاك الطلاب لمهارات البحث العلمي وعلاقتها بمتغير الجنس والمستوى الأكاديمي والمعدل التراكمي، ودرست الكندري (2016) آراء الطلاب في إعداد الأبحاث العلمية وعلاقته بمتغير النوع والكلية وسنوات الدراسة والمعدل.

- هناك تنوع جغرافي في مكان إجراء الدراسات، فمثلا أجريت دراسة المخلفي (2021) في السعودية، ودراسة العالِم وبدارنه (2021)، ودحلان (2020) في فلسطين، ودراسة أكيوجيو ونوي يو (Akuegwu & Nwi-ue, 2018)في نيجيريا، ودراسة ميراح وآخرين (Merah et al, 2012) في ماليزيا، ودراسة نمر (2020) في السعودية، ودراسة العاني (2012) في سلطنة عُمان، وأجريت دراسة سوتاسوان وآخرين (Sutasuwan, et al, 2016) في الصين.

- اختلفت الدراسات في عيناتها؛ فقد أجري بعضها على طلاب البكالوريوس؛ كدراسة نمر (2020)، والحاج وآخرين (2018)، وآل مقبل (2012)، في حين أجريت بعضها على طلاب الدراسات العليا، كدراسة المخلفي (2021)، والعالِم وبدارنه (2021)، وأكيوجيو ونوي يو (Akuegwu & Nwi-ue, 2018).

- استعملت عدد من الدراسات الاستبانة كأداة لجمع البيانات كما في دراسة المخلفي (2021)، والعالِم وبدارنه (2021)، وأكيوجيو ونوي يو(Akuegwu & Nwi-ue, 2018) ، في حين استعملت دراسة دحلان (2020) الاختبار، واستعملت دراسة العاني (2012) الاستبانة وبطاقة تحليل لتقويم الرسائل.

- أشارت نتائج بعض الدراسات، كدراسة العالِم وبدارنه (2021)، والرافعي (2016)، إلى ارتفاع مهارات البحث العلمي لدى عينات البحث، كما أكدت دراسة ميراح وآخرون (Merah et al, 2012))، أن الخريجين كانوا مؤهلين بشكل جيد في مهارة البحث العلمي، وقد أشارت دراسة المخلفي (2021)، ونمر (2020)، والكندري (2016)، إلى وجود مستوى متوسط لمهارات الطلاب في البحث العلمي، في حين أظهرت دراسة دحلان (2020) وأكيوجيو ونوي يو (Akuegwu & Nwi-ue, 2018) ضعفًا ملموسًا ومستوى منخفضًا في مهارات البحث العلمي لدى الطلاب هدف الدراسة.

وقد استفاد الباحثون من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث، وفي إعداد أداة الدراسة، وفي إجراءات التطبيق، والاستفادة منها في تفسير نتائج الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة

منهج الدراسة

استعملت الدراسة المنهج الوصفي، والذي يعد أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات معينة عن تلك الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (عبد السلام، 2020)؛ وقد تم توظيفه (أي المنهج الوصفي) في الدراسة الحالية من خلال تطبيق اختبار مهارات البحث التربوي على عينة من طلاب كليَّة العلُوم والآداب في جامعة نزوى، ومن ثم جمع البيانات وعرضها ومناقشتها وتفسيرها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب كليَّة العلُوم والآداب بجامعة نزوى، المسجلين في الفصل الدراسي الصيفي من العام الجامعي 2020/2020م بمرحلة البكالوريوس، والبالغ عددهم (1678) طالبًا وطالبة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (190) طالبًا وطالبة من طلاب كليَّة العلُوم والآداب المسجلين في الفصل الدراسي الصيفي من العام الجامعي 2020/2020م، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة على متغيراتها (النوع الاجتماعي، والقسم، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي).

جدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة على متغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	المتغير	الفئة	العدد
النوع الاجتماعي	ذكر	27	المستوى الدراسي	الأول	32
	أنثى	163		الثاني	35
	المجموع	190		الثالث	53
القسم	العلوم الرياضية والفيزيائية	34		الرابع	70
	اللغة العربية	38		المجموع	190
	التربية والدراسات الإنسانية	53	المعدل التراكمي	2.1: 2.5	26
	علوم الحياة والكيمياء	13		2.51: 3	42
	اللغات الأجنبية	21		3.1: 3.5	82
	أخرى	31		3.51: 4	40
	المجموع	190		المجموع	190

قائمة مهارات البحث العلمي

قام الباحثون بالاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة، بالإضافة إلى بعض الدراسات كدراسة المخلفي (2021)، ودراسة دحلان (2020)، ودراسة الحاج وآخرين (2018)، ودراسة آل مقبل (2012)، كما اطلع على مفردات مساق أسس البحث العلمي، الذي يدس بالجامعة، وراجع المهارات البحثية التي يتطلبها مشروع التخرج بالجامعة، وفي ضوء ذلك، تم إعداد قائمة أولية بمهارات البحث العلمي مكونة من (8) مهارات رئيسة تتعلق بخصائص البحث العلمي، مشكلة البحث، متغيرات البحث، فرضيات البحث وأهدافه، و أهمية البحث وحدوده ومصطلحاته، الطريقة والإجراءات، الأساليب الإحصائية، والتوثيق.

- صدق قائمة مهارات البحث العلمي: تم عرض قائمة مهارات البحث العلمي بصورتها الأولية على (6) محكمين مختصين في المناهج وطرق التدريس، ممن لديهم خبرة في مناهج البحث العلمي، وذلك للتأكد من مدى شمول المهارات، ومناسبتها لطلاب البكالوريوس، وسلامة الصياغة ودقتها، والتعديل سواء بالحذف أو بالإضافة، وقد أبدى معظم المحكمين موافقتهم على قائمة مهارات البحث العلمي من حيث شمولها ومناسبتها، ووضوحها، كما قام الباحثون بإجراء بعض التعديلات على قائمة المهارات في ضوء آراء وملاحظات السادة المحكمين.

أداة الدراسة

استعملت الدراسة اختبارا معرفيا لجمع البيانات، وقد تم إعداده وفقًا للخطوات التالية:

-الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مستوى تمكن طلاب كليَّة العلُوم والآداب في جامعة نزوى من المعارف المتعلقة بمهارات البحث العلمي.

-الصورة الأولية للاختبار: تم إعداد الاختبار المعرفي في مهارات البحث العلمي في ضوء مهارات البحث العلمي التي تم التوصل إليها في خطوة سابقة من الدراسة، وقد تكون الاختبار في صورته الأولية من (47) فقرة، من نوع الاختيار من متعدد؛ موزع على (8) مجالات رئيسة هي: خصائص البحث العلمي، مشكلة البحث، متغيرات البحث، فروض البحث وأهدافه، أهمية البحث وحدوده ومصطلحاته، الطريقة والإجراءات، الأساليب الإحصائية، والتوثيق؛ كما تم صياغة تعليمات الاختبار بجمل بسيطة وواضحة ومفهومة لدى عينة الدراسة.

- صدق الاختبار (صدق المحكمين): تم عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المختصين في القياس والتقويم والمناهج وطرق التدريس، ممن لديهم خبرة في مناهج البحث العلمي، وذلك للتأكد من مدى مناسبة الاختبار للهدف الذي وضع لأجله، ومدى وضوح الفقرات، ومدى مناسبه الفقرات لمجالاتها التي تنتمي إليها، واقتراح ما يرونه مناسباً بالتعديل أو الحذف أو الإضافة، وقد تم تعديل الاختبار في ضوء آراء المحكمين، وبذلك أصبح الاختبار مكون من (45) فقرة، وقد خصص للاختبار (45) درجة، بواقع درجة واحدة لكل فقرة.

- صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة الفعلية، ومن ثم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار، وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول 2: معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار

الفقرة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
1	0.426	0.01	24	0.751	0.01
2	0.508	0.01	25	0.607	0.01
3	0.665	0.01	26	0.712	0.01
4	0.604	0.01	27	0.474	0.01
5	0.751	0.01	28	0361	0.05
6	0.487	0.01	29	0.543	0.01
7	0.778	0.01	30	0.453	0.01
8	0.473	0.01	31	0.666	0.01
9	0.604	0.01	32	0.443	0.01
10	0.729	0.01	33	0.621	0.01
11	0.478	0.01	34	0.545	0.01
12	0.613	0.01	35	0.557	0.01
13	0.655	0.01	36	0.487	0.01
14	0.773	0.01	37	0778	0.01
15	0.461	0.01	38	0.473	0.01
16	0.514	0.01	39	0.604	0.01
17	0.543	0.01	40	0.729	0.01
18	0.514	0.01	41	0.476	0.01
19	0.590	0.01	42	0.612	0.01
20	0.677	0.01	43	0.493	0.01
21	0.498	0.01	44	491	0.01
22	0.448	0.01	45	0.671	0.01
23	0.624	0.01	-	-	-

يتضح من جدول (2) أن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.361 - 0.755)، وجميعها دالة إحصائيًا عند (0.01)، باستثناء الفقرة رقم (28) فكانت دالة عند (0.05)، مما يشير إلى مصداقية الاختبار في قياس مهارات البحث العلمي.

- صدق البناء: تم حساب معاملات الارتباط بين كل مهارة رئيسة من مهارات البحث العلمي والدرجة الكلية للاختبار، وجدول (3) يبين ذلك.

جدول 3: معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار

المجال	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
خصائص البحث	0.847	0.01	أهمية البحث وحدوده ومصطلحاته	0.901	0.01
مشكلة البحث	0.906	0.01	الطريقة والإجراءات	0.945	0.01
متغيرات البحث	0.825	0.01	الأساليب الإحصائية	0.735	0.01
أسئلة البحث وفروضه وأهدافه	0.939	0.01	التوثيق	0.890	0.01

يتضح من جدول (3) أن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.735 - 0.945)، وجميعها دالة إحصائيًا عند (0.01)، مما يشير على صدق بناء الاختبار.

- ثبات الاختبار: تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام إعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة بعد مدة بلغت 15 يوما من تاريخ التطبيق الأول وتم حساب الارتباط بينهما، وقد بلغ معامل الثبات للاختبار (0.87)، وهو معامل يشير إلى استقرار الاختبار وصلاحيته لتطبيقه على عينة الدراسة.

- معاملات السهولة والتمييز للاختبار: تم حساب معاملات السهولة لفقرات الاختبار، ووجدت أنها تتراوح ما بين (0.30 و0.63)، كما بلغ متوسط معامل السهولة الكلي للاختبار (0.52)، وهي معاملات مقبولة، كما تم حساب معاملات التمييز لفقرات الاختبار، ووجدت أنها تتراوح بين (0.32 و 0.81) وأن متوسط معامل التمييز الكلي (0.71) وهي قيم مقبولة، وبذلك أبقى الباحثون على كل فقرات الاختبار كما هي، وعددها (45) فقرة.

- حساب زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار من خلال حساب زمن استجابة أول ثلاثة طلاب من العينة الاستطلاعية الذين انتهوا من حل الاختبار، وحساب زمن استجابة آخر ثلاثة طلاب انتهوا من حل الاختبار، ومن ثم حساب المتوسط الحسابي للزمن المستغرق، وقد بلغ (40) دقيقة، وهو الزمن الذي اعتمده الباحثون عند تطبيق الاختبار على العينة الفعلية للدراسة.

الصورة النهائية للاختبار: تكون الاختبار في صورته النهائية من (45) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، خصص له من الوقت (40) دقيقة، والدرجة الكلية للاختبار (45) درجة، بواقع دراجة واحدة لكل فقرة.

الأساليب الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فروضها تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار (ت) للإجابة عن السؤال الأول والمتعلق بمستوى تمكن طلاب كليَّة العـلوم والآداب في جامعة نزوى من مهارات البحث العلمي.
- اختبار مان ويتني Mann–Whitney (U)، للإجابة عن السؤال الثاني والمتعلق بمستوى تمكن طلاب كليَّة العـلوم والآداب في جامعة نزوى من مهارات البحث العلمي تبعاً للنوع الاجتماعي.
- اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis للإجابة عن السؤال الثالث والرابع والمتعلقين بمستوى تمكن طلاب كليَّة العـلوم والآداب في جامعة نزوى من مهارات البحث العلمي تبعاً لمتغير القسم، والمعدل التراكمي.

اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للإجابة عن السؤال الرابع والمتعلق بمستوى تمكن طلاب كليَّة العـلوم والآداب في جامعة نزوى من مهارات البحث العلمي تبعاً للمستوى الدراسي.

النتائج ومناقشتها:

-النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والفرض الخاص به ونصه "لا يقل مستوى تمكن طلاب كليَّة العلُوم والآداب في جامعة نزوى من مهارات البحث العلمي عن المتوسط الفرضي (31.5) وبنسبة (70%)؟ لاختبار الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كما في جدول (4).

جدول 4: نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات عينة الدراسة في الاختبار والمتوسط الفرضي

الدرجة العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجات الحرية	قيمة T	الدلالة
45	19.794	7.190	31.50	189	22.43	0.00

يتبين من جدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في الاختبار المعرفي المتعلق بمهارات البحث العلمي، وبين المتوسط الفرضي، وذلك لصالح المتوسط الفرضي، حيث بلغت الدرجة العظمى للاختبار (45) درجة، وكان متوسط درجات الطلاب على الاختبار (19.794) وبنسبة مئوية (44%)، وهو متوسط أقل من المتوسط الفرضي (31.55)، والذي يمثل نسبة (70%)، مما يعني وجود ضعف في مستوى تمكن طلاب كليَّة العلُوم والآداب بجامعة نزوى من مهارات البحث العلمي؛ وقد يعزى ذلك إلى قلة اهتمام الخطط الدراسية بالجامعة بالمعارف المرتبطة بمهارات البحث العلمي، وأن مساق "أسس البحث العلمي" لا يدرس إلا لتخصص التربية والدراسات الإنسانية دون غيره من تخصصات الكلية، قد يستند تدريسه إلى الطرائق النظرية والحفظ والتلقين، وعدم اتباعه بأمثلة تطبيقية يقتدي بها الطلاب في البحث العلمي، كما قد يعود إلى ضعف مستوى التكامل الأفقي من الناحية التطبيقية بين المساقات ذات العلاقة بالبحث العلمي؛ كمساق أسس البحث العلمي ومساق القياس والتقويم، إضافة إلى عدم تشجيع الإدارة العليا بالجامعة الطلاب على المشاركة بأوراق علمية أو أبحاث في المؤتمرات المحلية والدولية، وإلى ندرة زيارة الطلاب للمكتبة لممارسة مهارات البحث العلمي، والاعتماد على المصادر والمراكز لأخذ أبحاث جاهزة مقابل المال في حال طلب منهم إعداد بحث كمتطلب لبعض المساقات، كما قد يعزى ضعف مهارات البحث العلمي لدى طلاب كليَّة العلُوم والآداب، إلى قلة الاهتمام بتعليم البحث العلمي وممارسة مهاراته في مراحل التعليم قبل الجامعي، والتي تمُد الجامعة بمدخلات ضعيفة التكوين في مجال البحث العلمي.

وقد اتفقت النتيجة السابقة مع دراسة دحلان (2021) التي أظهرت ضعفًا ملموسًا في مستوى إتقان عينة الدراسة لمهارات البحث العلمي، وأن نسبة مهارة الطلاب أقل من المتوسط الافتراضي الذي حددته الدراسة، ومع دراسة أكيوجيو ونوي يو (Akuegwu & Nwi-ue, 2018) التي أظهرت وجود مستوى منخفض لدى الطلاب في مهارات البحث العلمي.

في حين اختلفت مع دراسة المخلفي (2021)، التي بينت أن مستوى امتلاك طلاب الدراسات العليا في كلية التربية لمهارات البحث العلمي في جامعة القصيم بدرجة متوسطة، ودراسة العالم وبدارنه (2021) التي أظهرت جاء بمستوى كبير في مهارات البحث العلمي لدى الطلاب، ودراسة نمر (2020) التي كشفت أن واقع البحث العلمي لطلاب جامعة نجران كان بدرجة متوسطة، ومع دراسة الحاج ومصطفى والمغاربة (2018)، التي توصلت إلى أن امتلاك الطلاب لمهارات البحث العلمي يتسم بالارتفاع. ومع دراسة سوتاسوان وآخرين (Sutasuwan, et al, 2016)، والتي أظهرت مستوى متوسط في احتياج الطلاب للمهارات .

لبحثية، كما اختلفت مع دراسة الكندري (2016) التي كشفت أن قدرة الطلاب على كتابة بالبحث العلمي كانت متوسطة

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والفرض الخاص به ونصه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تمكن طلاب كليَّة العلُوم والآداب في جامعة نزوى من مهارات البحث العلمي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟" لفحص الفرض والتحقق من صحته، تم استخدام اختبار مان ويتني (U) Mann–Whitney، اللابارمتري، وقد كانت النتائج كما في جدول (5).

جدول 5: نتائج اختبار (U) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة في اختبار مهارات البحث العلمي تبعاً لمتغير الجنس

النوع	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
ذكر	27	54.56	1473.00	1095	4.182	0.000
أنثى	163	102.28	16672.00			

يتضح من جدول (5) أن قيمة U بلغت (1095)، وقيمة Z بلغت (4.182) وقيمة مستوى الدلالة أقل من (0.05)، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل ونصه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تمكن طلاب كليَّة العلُوم والآداب في جامعة نزوى من مهارات البحث العلمي تعزى لمتغير لنوع الاجتماعي، ولصالح الإناث، وقد يعزى تفوق الإناث على الذكور في التمكن من مهارات البحث العلمي إلى أن الإناث أكثر اهتماماً وإدراكاً بالبحث العلمي مقارنة بالذكور، وأن لديهن خبرات سابقة ومعارف بالبحث العلمي المتعلقة بالأنشطة البحثية وممارستها بشكل جماعي أكثر من الذكور، وقد تكون الإناث متفرغات أكثر للدراسة ولديهن اهتمام أكثر بموضوع المستقبل الدراسي مقارنة بالذكور، قد يعزى أيضًا إلى أن الأساتذة الذين يقومون بتدريس الإناث أكثر اهتمامًا بتوجيههن نحو خطوات إجراء البحث مقارنة بالذكور الذين قل رضاهم عن البحث العلمي، وبشكل عام فإن الطالبات أكثر انضباطًا وجديةً والتزامًا وتنافسًا من الطلاب، وأن المستوى العلمي للإناث يتفوق على الذكور في الجامعاتمما ينعكس على تفوقهن في البحث العلمي والمهارات المرتبطة به.

وقد اختلفت النتيجة السابقة مع دراسة العِالم وبدارنه (2021)، ودراسة دحلان (2021) اللتين توصلتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات البحث العلمي لدى الطلاب تعزى لمتغير الجنس، واختلفت مع دراسة أكيوجيو ونوي يو (Akuegwu & Nwi-ue, 2018) التي كشفت عن تفوق الذكور في مهارات البحث العلمي مقارنة بالإناث، ومع نتائج دراسة العاني (2012) التي أظهرت فروقًا دالة إحصائيًا في إنجاز الأنشطة البحثية لصالح الذكور مقارنة بالإناث.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث والفرض الخاص به ونصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تمكن طلاب كليَّة العلُوم والآداب في جامعة نزوى من مهارات البحث العلمي تعزى لمتغير القسم؟" لفحص الفرض والتحقق من صحته، تم استخدام اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis اللابارمتري، وكانت النتائج كما في جدول (6).

جدول 6: نتائج اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة في اختبار مهارات البحث العلمي تبعًا لمتغير القسم

القسم	حجم العينة	متوسط الرتب	قيمة كا تربيع	مستوى الدلالة
العلوم الرياضية والفيزيائية	34	127.68		
اللغة العربية	38	60.41		
التربية والدراسات الإنسانية	53	113.88		
علوم الحياة والكيمياء	13	110.19	39.6	0.00
اللغات الأجنبية	21	80.57		
أخرى	31	75.76		
المجموع	190			

يتضح من جدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.01) في مستوى تمكن طلاب كليَّة العـلُوم والآداب في جامعة نزوى من مهارات البحث العلمي تعزى لمتغير القسم، وباستخدام اختبار مان وتني تم إجراء اختبارات ثنائية بين كل مستويين من مستويات متغير القسم، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تخصص العلوم الرياضية والفيزيائية، وتخصص اللغة العربية، واللغات الأجنبية، وتخصصات أخرى، ولصالح تخصص العلوم الرياضية والفيزيائية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين تخصص التربية والدراسات الإنسانية، وتخصص اللغة التربية وعلوم الحياة والكمياء، واللغات الأجنبية، والتخصصات الأخرى، لصالح تخصص التربية والدراسات الإنسانية.، كما أظهرت المقارنات الثنائية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تخصص علوم الحياة والكيمياء، وتخصص اللغة العربية، وتخصصات أخرى لصالح تخصص علوم الحياة والكيمياء. وقد يعزى ذلك إلى طبيعة تخصص العلوم الرياضية والفيزياء، والذي يغلب عليه الطريقة العلمية في التفكير، ويحتاج إلى ممارسة الطلاب لمهارات بحثية متقدمة وصولاً إلى حل المشكلات المتعلقة بطبيعة الموضوعات التي يدرسونها، وأن الطلاب في بعض التخصصات يتلقون تعلماً أكثر عمقاً في البحث العلمي، وأن مدرسيهم يبذلون جهداً كبيراً في اكسابهم مهارات البحث العلمي، لاسيما طلاب تخصص التربية والدراسات الإنسانية، الذين يدرسون مساق أسس البحث العلمي مقارنة بزملائهم في التخصصات الأخرى للكلية.

وقد اتفقت النتيجة السابقة مع دراسة الرافعي (2016) التي أظهرت فروقًا ذات دلالة إحصائية في امتلاك الطلاب لمهارات البحث العلمي ومشكلاته لصالح تخصص الإدارة والإشراف التربوي مقابل تخصص التوجيه والإرشاد.

في حين اختلفت مع دراسة المخلفي (2021) التي لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات الطلاب لدرجة امتلاكهم لمهارات البحث العلمي تعزى لمتغير القسم، ومع دراسة دحلان (2020) التي لم تظهر فرقًا دالاً إحصائيًا في مستوى إتقان عينة الدراسة لمهارات البحث العلمي تبعًا لمتغير القسم.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع والفرض الخاص به ونصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤0.05) في مستوى تمكن طلاب كليَّة العـلُوم والآداب في جامعة نزوى من مهارات البحث العلمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟" لفحص الفرض والتحقق من صحته، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، وكانت النتائج كما في جدول (7).

جدول 7: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA، لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في اختبار مهارات البحث العلمي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	274.848	3	91.616		
داخل المجموعات	9498.147	186	51.065	1.794	.150
المجموع	9772.995	189	-		

يلاحظ من جدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تمكن طلاب كليَّة العـلُوم والآداب في جامعة نزوى من مهارات البحث العلمي تعزى للمستوى الدراسي (الأول، الثاني، الثالث، الرابع)، وقد يعود ذلك إلى أن الطلاب يدرسون المساقات بنفس الجامعة، وتحت نظام أكاديمي واحد، وأن المدرسين قد يطالبون الطلاب في مختلف المستويات بمهام بحثية، ويحثونهم على العمل الجماعي، مما يؤدي إلى تبادل الخبرات المتعلقة بالبحث العلمي ومهاراته بينهم، وبشكل متقارب.

وقد اتفقت النتيجة السابقة مع دراسة الحاج وآخرين (2018)، التي لم تظهر فروقًا دالة إحصائيًا في امتلاك الطلاب لمهارات البحث العلمي تبعًا لمتغير المستوى الأكاديمي، ومع دراسة الكندري (2016) والتي لم تظهر فروقًا دالة إحصائيًا في خبرات طلاب المرحلة الجامعية بالبحث العلمي تبعاً لمستوى سنوات الدراسة (الثاني والثالث والخامس والسادس).

في حين اختلف مع دراسة الكندري (2016)، التي أظهرت فروقًا دالة إحصائيًا في خبرات طلاب المرحلة الجامعية على محور الاهتمام بالبحث العلمي لصالح السنة الرابعة، وعلى محور دور الأستاذ الجامعي في توجيه الطالب لكيفية إعداد البحث العلمي، ولصالح السنة الأولى.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس والفرض الخاص به ونصه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤0.05) في مستوى تمكن طلاب كليَّة العـلُوم والآداب في جامعة نزوى من مهارات البحث العلمي تعزى لمتغير المعدل التراكمي؟" ولفحص الفرض والتحقق من صحته، تم استخدام اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis اللابارمتري، وكانت النتائج كما في جدول (8).

جدول 8 : نتائج اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة في اختبار مهارات البحث العلمي تبعاً لمتغير للمعدل

المعدل التراكمي	حجم العينة	متوسط الرتب	قيمة كا تربيع	مستوى الدلالة
2.1- 2.5	26	62.04		
2.51- 3	42	80.74		
3.1- 3.5	82	105.02	19.316	0.000
3.51- 4	40	113.23		
المجموع	190			

يتضح من جدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تمكن طلاب كليَّة العـلُوم والآداب في جامعة نزوى من مهارات البحث العلمي تعزى لمتغير المعدل التراكمي، وباستخدام اختبار مان وتني، تم إجراء اختبارات ثنائية بين كل مستويين من مستويات متغير المعدل التراكمي، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذين معدلاتهم (3.51 – 4) والطلاب الذين معدلاتهم (2.1 – 2.5) والذين

معدلاتهم (2.51 – 3)، ولصالح الطلاب الذين معدلاتهم (3.51 – 4)، كما وجدت فروق دالة إحصائية بين الطلاب الذين معدلاتهم (3.1 – 3.5)، والطلاب الذين معدلاتهم (2.1 – 2.5) والذين معدلاتهم (2.51 – 3)، ولصالح الطلاب الذين معدلاتهم (3.1 – 3.5)؛ وقد يعزى ذلك إلى أن الطلاب ذوي المعدلات المرتفعة أكثر اهتماماً من غيرهم بالبحث العلمي وتوظيفه في تطوير بناهم المعرفية، وصقل خبراتهم البحثية، واستخدام مهاراتهم في التصدي للمشكلات والظواهر العلمية التي تواجههم، بدءاً من دراسة المشكلة وتحديدها، مروراً بفرض الحلول المحتملة، وصولاً إلى النتائج والتعميم.

وقد اتفقت النتيجة السابقة مع دراسة العاني (2012)، التي أظهرت فروقًا ذات دلالة إحصائية في إنجار الأنشطة البحثية لدى الطلاب تعزى للمعدل التراكمي، ولصالح ذوي المعدل التراكمي العالي.

في حين اختلفت مع دراسة الحاج وآخرين (2018)، التي لم تظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية في امتلاك الطلاب لمهارات البحث العلمي تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن أهم ما يوصي به الباحثون ويقترحه ما يلي:

1.إقرار مساق أسس البحث العلمي ليكون إجبارياً على كافة تخصصات الكليَّة، وزيادة عدد المساقات المتعلقة بالبحث العلمي في الخطط الأكاديمية للكلية، مع تركيزها على الجوانب التطبيقية لمهارات البحث العلمي.

2.إعادة النظر في أساليب تدريس المساقات المتعلقة بمهارات البحث العلمي على المستوى النظري والتطبيقي، وجعلها أكثر عمقاً لصقل مهارات الطلاب وتطويرها.

3.متابعة المدرسين لطلبتهم في الجوانب التطبيقية المتعلقة بمساقات بالبحث العلمي، وتزويدهم بالتغذية الراجعة، والتأكد من تنفيذها.

4. تكامل الخبرات البحثية لدى الطلاب، من خلال تكليفهم بمشاريع بحثية مشتركة، وعمل مناقشات جماعيه لهم لتبادل الخبرات ولتعم الفائدة المرجوة.

5.تزويد المكتبة الجامعية بالكتب والدوريات والمراجع العلمية الحديثة (الورقية والإلكترونية) لكي يستفيد منها الطلاب في صقل مهاراتهم البحثية.

6.تشجيعهم الطلاب المتميزين من ذوي المهارات البحثة المتقدمة على تنفيذ مشاريع بحثية نوعيهم ذات جودة وطبيعة تنافسية، بحيث تؤهلهم بالمشاركة في المؤتمرات والندوات المحلية والإقليمية والدولية.

7. نشر أنشطة الطلاب البحثية المميزة في عدد خاص لمجلة الجامعة، ليتعرفوا من خلالها على أبرز الموضوعات البحثية، وأحدث الموضوعات التي تثير اهتماماتهم البحثية.

8.عقد المسابقات بين طلاب كليات الجامعة المختلفة في مجال البحث العلمي، وتكريم المتميزين، ونشر أسمائهم على لوحات الشرف بالجامعة.

9.إجراء دراسة حول تقويم مساقات البحث العلمي في الجامعة في ضوء معايير الجودة.

10.إجراء دراسة حول درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لمهارات البحث العلمي في ضوء بعض المتغيرات.

11.تصميم برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب جامعة نزوى بسلطنة عُمان.

المراجع

- أبو ستة، عبد الله والعاشق، وئام عبد العزيز. (2007). مهارات البحث العلمي لدى طلاب كلية الطب: جامعة الفاتح بين الواقع والمأمول. مجلة الجامعي: النقابة العامة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، (13)، 75-90.
- آل مقبل، علي بن ناصر (2012). مهارات البحث العلمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة طيبة: واقعها وآليات الارتقاء بها. مجلة اتحاد الجامعات العربية: اتحاد الجامعات العربية، (62)، 35-71.
- البياتي، فارس. (2018). الحاوي في مناهج البحث العلمي (خطط. مناهج. أدوات وتحاليل - اقتباس وتوثيق - خرائط ذهنية – نماذج - مصطلحات. دار السواقي العلمية.
- الحاج، السرة حسن عبد الله ومصطفى، فادية خالد عثمان والمغاربة، انشراح سالم. (2018). مدى امتلاك طلاب قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب، (100)، 143-261.
- دحلان، عمر علي (2020). مستوى إتقان طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الأقصى لمهارات البحث العلمي. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المركز الدمقراطي العربي ألمانيا-برلين،(11)، 316-338.
- الرافعي، يحيى بن عبد الله (2016). مدى امتلاك طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد لمهارات البحث العلمي ومشكلاته وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهم. المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، (9)، 425-454.
- شابي، محمد (2018). البحث العلمي والتنمية المستدامة: واقع ورهانات. أعمال الملتقى الدولي السادس: قضايا التربية والتعليم في الوطن العربي - تحديات وحلول: مركز فاعلون للبحث في الأنثربولوجيا والعلوم الإنسانية والاجتماعية وجامعة المنستير بتونس 3، 101-110.
- الشمري، عيادة عبد الله (2015). وسائل تعزيز ربط التدريس بالبحث العلمي في التعليم الجامعي. رسالة الخليج العربي. مكتب التربية العربي لدول الخليج. (139)، 37-57.
- العالم، رنده فتحي وبدارنة، حازم علي .(2021). مستوى مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث، 9(2)، 13-34.
- عامر، طارق عبد الرؤوف (2010). البحث العلمي والبحث التربوي. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- العاني، وجيهة ثابت (2012). الخبرات العلمية المكتسبة من خلال انجاز الانشطة البحثية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب كلية التربية بجامعة السلطان قابوس. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية: جامعة دمشق، (2) 347-381.
- عباس، محمد ونوفل، محمد والعبسي، محمد وأبو عواد فريال (2015). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان.دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد السلام، محمد (2020). مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، مكتبة نور. https://www.noor-book.com/
- عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد.(2015). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. عمان.دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عطية: محسن (2001). البحث العلمي في التربية مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية، (ط3)، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عقيل، حسين عقيل (2010). خطوات البحث العلمي؛ من تحديد المشكلة إلى تفسير النتيجة. بيروت: دار ابن كثير للطباعة والنشر والتوزيع.

- العزاوي، عبد الرحمن حسين (2008). أصول البحث العلمي. عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.
- قنديحلي، عامر إبراهيم (2015). البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- الكندري، نبيلة يوسف (2016). واقع خبرات المرحلة الجامعية في جامعة الكويت بالبحث العلمي في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 32(4)، 1-37.
- متولي، متولي السيد (2011) البحث العلمي والتنمية المستدامة. ورقة عمل في مؤتمر منظمات متميزة في بيئة متجددة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الأردن، 225-238.
- المحمودي، محمد سرحان (2019). مناهج البحث العلمي. صنعاء: دار الكتب.
- المخلفي، تركي بن منور (2021). درجة امتلاك طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة القصيم لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي: اتحاد الجامعات العربية، 41(1)، 1-21.
- نشوان، تيسير والزعانيين، جمال. (2016). دليل البحث التربوي. غزة: مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع
- نمر، أمين محمد أمين (2020). واقع البحث العلمي لدى طلاب جامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي: اتحاد الجامعات العربية، 40(2)، 117-141.
- ولد علي، عماد (2019). العلاقة بين عوامل نجاح البحث العلمي وإنتاجية البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية: دراسة حالة أعضاء الهيئة الأكاديمية في الجامعات العربية الأمريكية. مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث، (1)، 24-92.

- Akuegwu, B. & Nwi-ue, F (2018). Assessing Graduate Students' Acquisition of Research Skills in universities in Cross River State Nigeria for development of the total person. European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences, 6 (5), 29-44.
- Executive Summary. (2018). The National Strategy for Education 2040. https://www.educouncil.gov.om/downloads/Ts775SPNmXDQ.pdf
- Meerah, T. S. M., Osman, K., Zakaria, E., Ikhsan, Z. H., Krish, P., Lian, D. K. C., & Mahmod, D. (2012). Measuring graduate students research skills. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 60, 626-629.
- Sutasuwan, S., Sumalee, S., & Supsombat, W. (2016). Study of the Essential Research Skills for Graduate Education. Journal of
- Dragićević, S., & Anderson, T. (2019). Enabling Scientific Research Skills in Undergraduate Students During a Spatial Modeling Course. In GIScience Teaching and Learning Perspectives (pp. 37-52). Springer, Cham

المجلد الأول العدد الثاني - أكتوبر 2024
مجلة الخليل للدراسات التربوية والنفسية
Al-Khalil Journal for Linguistic and Literary Studies

أنماط التعلق الوالدي وعلاقته بالميل للاستقلالية لدى طلبة الحلقة الأولى بمحافظة مسقط من وجهة نظر الأمهات

داود بن سليمان بن خميس الظفري
ماجستير في الإرشاد والتوجيه، جامعة نزوى
أحمد "محمد جلال" الفواعير / أستاذ مشارك
جامعة نزوى-كلية العلوم والآداب-قسم التربية والعلوم الإنسانية-سلطنة عمان

Dawood Sulaiman Khamis Al Dhafri
Master of Guidance and Counseling, University of Nizwa
Ahmed "Mohammed Jalal" Al-Fawair/ Associate Professor
University of Nizwa - College of Arts and Sciences - Department of Education and Social studies - Sultanate of Oman

ملخـص

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة ما بين أنماط التعلق، والميل للاستقلالية لدى طلبة الحلقة الأولى بمحافظة مسقط، وذلك من وجهة نظر الأمهات. أجريت الدراسة على عينة عشوائية من أمهات طلبة الحلقة الأولى بمحافظة مسقط، التي بلغ عددها (516) أمّاً لكل طالب وطالبة، حيث بلغ عدد أمهات الطلاب (248)، بينما بلغ عدد أمهات الطالبات (268)، تم إعداد مقياسين للدراسة، هما: (مقياس أنماط التعلق، ومقياس الميل للاستقلالية)، كما اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: جاء نمط التعلق الآمن في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، وجاء نمط التعلق التجنبي في المرتبة الثانية بدرجة متوسطة، بينما جاء نمط التعلق القلق في المرتبة الثالثة بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج بأن مستوى الميل للاستقلالية لدى أفراد العينة، جاء مرتفعاً، أشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين نمط التعلق الآمن وبين مقياس الميل للاستقلالية، ووجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين نمط التعلق التجنبي ومقياس الميل للاستقلالية، ووجود علاقة عكسية سالبة غير دالة إحصائياً بين نمط التعلق القلق وبعد الاعتماد على النفس، بينما توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين نمط التعلق القلق وبعد القدرة على تكوين علاقات اجتماعية والمقياس ككل لدى طلبة الحلقة الأولى بمحافظة مسقط. خلصت الدراسة بتوصيات مقترحة للقيام ببعض البرامج والورش الإرشادية لأولياء الأمور وتزويدهم ببعض المنشورات التربوية، كذلك القيام ببعض الدراسات لدى أفراد العينة.

الكلمات المفتاحية: أنماط التعلق؛ الميل للاستقلالية؛ الأمهات

The Parental Attachments Styles and its Relationship with the Independence tendencies among the Cycle One Students in Muscat Governorate from Mothers Perspective

Abstract

The current study aimed to identify the Parental Attachments Styles and its relationship with Independence tendencies among the Cycle One Students in Muscat Governorate from Mother's Perspective. The study sample consists of (516) respondents who were selected cluster randomly. The scale of parental attachments styles and scale of independence tendencies were used. A correlation descriptive design was used. The results showed that the secure attachment style was the most used (high), followed by avoidant attachment style (moderate), then ambivalent attachment style (moderate). The results showed that the level of independence tendencies was high. There was a significant positive correlation between some parental attachments styles (safe attachment style and avoidant attachment style) and independence tendencies among the cycle one students, while there was significant negative correlation between ambivalent attachment style and independence tendencies among the cycle one students.

Keywords: Attachments Style, Independence Tendencies, Mothers.

تاريـــخ استـــلام البحـــــث:
Date of Submission:
21 - 2 - 2023

تاريـــــــخ القبـــــول:
Date of acceptance :
20 - 9 - 2023

تاريـــــخ النشـــر الرقمـــي:
Date of publication online :
10 - 10 - 2024

لإقتبـــــاس هذا المقـــــال:
For citing this article:
الظفري، داؤد. الفواعير، أحمد. (2023) أنماط التعلق الوالدي وعلاقته بالميل للاستقلالية لدى طلبة الحلقة الأولى بمحافظة مسقط من وجهة نظر الأمهات. الخليل للدراسات التربوية والنفسية،1(2)، 18- 27.

المقدمة

إن تربية الأبناء وتنشئتهم النشأة الصالحة والإيجابية أمر في غاية الصعوبة والأهمية، فالأسرة هي الأساس والوسط الأول الذي يؤثر في شخصية الفرد، ويحدد سلوكه المستقبلي، وينشئ هويته، ويبني ذاته، فالفرد يكتسب من الأسرة القيم الثقافية، والعادات والتقاليد، والاتجاهات والميول، وطرق التفكير، وأساليب التعامل والتواصل مع الآخرين، وقد أكدت الكثير من النظريات على أهمية الخبرات الأسرية الأولى في سلوك الأبناء واتجاهاتهم، كنظرية التحليل النفسي لفرويد، ونظرية إريكسون في النمو النفسي الاجتماعي، ونظرية التعلق الإيثولوجية لبولبي (أبو غزال، 2015). وتؤثر هذه الخبرات والعلاقات المصاحبة في نمو الفرد في الأسرة بين الوالدين في تطوير النمو النفسي والاجتماعي لدى الفرد، وتكوين أبعاد شخصيته؛ ولهذا فإن ما يتميز به الفرد في حياته المستقبلية من سمات وصفات إيجابية أو سلبية، إنما قد اكتسبها بعد ولادته نتيجة للعلاقات الأولية، ولتفاعله مع الأساليب التربوية التي عاشها في محيط الأسرة.

يبدأ الطفل بعدها حياته المدرسية التي تعني أنه قد بدأ حياة اجتماعية خارج نطاق الأسرة، مما يجعل لهذه المرحلة أهمية كبرى، وأنها مرحلة حرجة وحساسة للطفل؛ لأنه ينتج عن ذلك تغير كبير في نوعية الحياة، وقد يتعرض الطفل للأزمات والتوترات والانفعالات الحادَّة، فهو يجد نفسه في محيط اجتماعي جديد، مما يفرض عليه إقامة علاقات مع أشخاص جدد ذوي أنماط مختلفة، وممارسة الكثير من الأعمال والمهام التي تلزمه بأن تكون لديه استقلالية ذاتية تساعده على إكمال هذه المهام والأعمال، فمرحلة الطفولة تعتبر ذات أهمية كبرى في تكوين شخصية الطفل وتحديد اتجاهاته وتكوين الأنماط المختلفة لديه، وهذا يعتمد بشكل كبير على نوع الخبرات التي يواجهها، وعلى نوعية التعلق والعلاقات المتبادلة بين الطفل ومقدم الرعاية (العيسوي، 1993).

أثار موضوع التعلق اهتمام العديد من الباحثين والمهتمين بنمو الطفل وتنشئته الاجتماعية. ففي مرحلة الطفولة يعتبر التعلق ذا أهمية شديدة؛ لأنه يمثل البداية لحياة الطفل الاجتماعية وارتباطاته العاطفية مع الآخرين، ويساعده في تكوين سلوكياته واستقلاليته الشخصية وثقته وتعاملاته مع الآخرين، فالتعلق يلعب دورًا أساسيًا وحيويًا في حياة الطفل (أبو غزال، 2015). فالتعلق يعد مظهرًا من مظاهر النمو النفسي المؤثرة والفعالة، والمنبع الأساسي والحيوي في تكوين شخصية الفرد في المستقبل، فخلال مرحلة الطفولة يتلقى الفرد خبرات مبكرة تؤثر بشكل كبير في تكوين قدرته على إقامة علاقات جيدة مع الآخرين، وجميع الأفراد في طفولتهم المبكرة ينبغي أن يتعرضوا للاهتمام وتبادل الحب وعدم التعرض للإهمال والإساءة، فهذا يعتبر من الخصائص الأساسية للخبرات التفاعلية؛ إذ إن الشخص السويَّ هو الذي تكون بينه وبين مقدم الرعاية خبرات تعلق إيجابية وسوية في مرحلة الطفولة المبكرة، وهذا التعلق يؤثر على جوانب كثيرة في حياته الشخصية والاجتماعية (Waters et al, 2000).

تعتبر نظرية التعلق التي قام "بولبي" بتحسينها وتطويرها من أهم نظريات التطور في العقود الأخيرة، والتي يستلهم منها العلماء والباحثون المختصون في علم النفس علاقة الأسرة بالطفل والتركيز على التطور الطبيعي. ويعرف بولبي التعلق بأنه "علاقة عاطفية ثابتة ومتواصلة بين الطفل والمعتني به الذي يمنحه الأمان والحماية". وتقوم هذه النظرية على فكرة أساسية، وهي أنه خلال انتقال الطفل من مرحلة إلى أخرى من مراحل حياته، يكون لديه تطور في الميول والسلوكيات المختلفة الحيوية للبقاء؛ كالبكاء والضحك وغيرها، وأن هذه السلوكيات تشير إلى مقدم الرعاية الأساسية بأن لدى الطفل حاجة للاتصال به، فلذلك يعتبر التعلق منظومة سلوكيات للبقاء توجد لدى جميع الأطفال، هدفها تعزيز تقرب الطفل من مقدم الرعاية الأساسية بهدف جعل الطفل يحس بالأمان والحماية في الأوقات الصعبة (سروان، 2015).

كما ساهمت أينسورث "Ainsworth" في نظرية التعلق من خلال الدراسة التي قامت بها والتي تسمى "الموقف الغريب"، حيث قامت بتصنيف أنماط التعلق بين الطفل ومقدم الرعاية إلى ثلاثة أنماط وهي: الآمن والقلق والتجنبي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه عندما يجتمع الطفل مع أمه أو مقدم الرعاية بعد فترة انفصال، فإن الطفل الذي لديه تعلق آمن يصبح مرتاحًا في لقاء أمه أو مقدم الرعاية، ويقوم باستكشاف بيئته بِحُرِّيَّة، أما الطفل الذي لديه تعلق قلق فتكون علاقته بمقدم الرعاية متناقضة، ويسعى إلى الاتصال الجسدي الوثيق بمقدم الرعاية، ويحافظ أيضا على القرب منه خوفًا من مغادرته مرة أخرى، وأما الطفل الذي لديه تعلق تجنبي فإنه لا يبدي شعورًا بالارتياح أو السعادة عند اجتماعه بمقدم الرعاية، ويظهر بأنه لا يرغب في علاقة الارتباط (Waddleton, 2017)؛ إذ أكدت هذه الدراسة أن الأطفال الذين لديهم أنماط تعلق آمن تكون لديهم شخصية منتظمة ومتسقة ومتجاوبة مع احتياجاتهم الجسدية والعاطفية، وتكون لديهم ثقة كبيرة بأنفسهم ويستطيعون أن يتكيفوا اجتماعيًا مع الأطفال والانخراط في تعلم جديد، وأما الأطفال الذين لديهم أنماط تعلق غير آمنة، فإنهم يعانون من صعوبة في التنظيم العاطفي والتعبير السلبي ويكون لديهم موقف من الشك فيما يتعلق باستجابة شخصية التعلق، كما أنهم يجدون صعوبة في تكوين روابط عاطفية حميمة، ويظهرون أنهم غير مبالين وغير مستقلين (Moreira et al, 2021).

لذلك يتضح أن الأفراد الذين كانت لديهم أنماط أو ارتباطات آمنة مع مقدم الرعاية، لديهم صعوبة أقل في الانتقال من بيئة البيت إلى الخارج، مما يكسبهم قدرة على التعامل بشكل ناجح مع تحديات الحياة الجديدة وتطوير الاستقلال لديهم من غير الرجوع أو الحاجة للاستشارة لمقدم الرعاية أو طلب المساعدة في غالب التحديات (Waddleton, 2017).

يؤثر التعلق على الاستقلال الذاتي لدى الفرد؛ إما على نحوٍ سلبي أو إيجابي. إذ يعرف الاستقلال الذاتي بأنه عبارة عن مجموعة من الممارسات المقصودة التي تعطي الفرد القوة في التصرف، مما يجعله عاملا أساسيًا وأوليًا للحفاظ على الحياة وجعلها أكثر قوة وجودة. ويشير الاستقلال الذاتي لدى الفرد إلى قدرته على أن يتجاوز ويتجاهل قرارات الأشخاص المسؤولين عنه أو المحددين لسلوكياته، وأن يستطيع بقدرته الذاتية وإرادته الخاصة استخدام وتنفيذ قراراته الحياتية (الخولي، 2020).

يحاول الطفل منذ صغره أن يؤكد ذاته بأنه إنسان له عقل وإرادة خاصة به، حتى يصبح أكثر استقلالا بنفسه ولا يعتمد على الآخرين؛ لذلك فإن من أهم مهام النمو النفسي، شعور الطفل بأنه إنسان مستقل، فالاستقلال الذاتي يعتبر من مطالب النمو النفسي ومن أهم مكونات الشخصية السويَّة، وخاصة في المرحلة العمرية التي ينتقل فيها الطفل من البيئة الأسرية إلى البيئة المدرسية ويبتعد عن والديه ويمارس بعض الأفعال بمفرده، كما يدخل في علاقات جديدة ومختلفة (محمود، 2020).

يتضح لدى الباحثين بأن الأسرة تعتبر سببًا رئيسيًا ومؤثرًا مهمًا في تكوين شخصية الطفل، وتحديد اتجاهاته، كما أن نمو التعلق وتكونه لدى الطفل -بصورة آمنة أو غير آمنة- يعتمد على نوعية العلاقات والتفاعلات التي يتبادلها الطفل مع والديه؛ فالتعلق بنوعيه -الآمن وغير الآمن- يؤثر في استقلالية الطفل واعتماده على ذاته، وقدرته على القيام بالأنشطة والمهام اليومية؛ إذ تعتبر الاستقلالية من مطالب النمو النفسي ومن أهم مكونات الشخصية السوية.

لذلك فإنه من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات التي تحدثت عن أنماط التعلق بشكل مفصل، يتبين بوضوح وجود علاقة بين أنماط التعلق وتكوين شخصية الطفل واستقلاليته الشخصية وقدرته على تكوين صداقات وعلاقات اجتماعية سواء داخل الأسرة أو خارجها. كما أن المرحلة العمرية لعينة الدراسة لها أهمية كبرى في حياة الفرد؛ فهي تعتبر المرحلة الأولى في بداية التعاملات الخارجية وتكوين العلاقات التي تكون خارج نطاق الأسرة، وابتعاد الطفل عن أمه أو مقدم الرعاية، مما يتوجب على الطفل بأن تكون لديه القدرة على الاستقلالية الشخصية

والاعتماد على نفسه في القيام بالكثير من الأعمال والمهام، والقدرة على التكيف الاجتماعي وتكوين الروابط العاطفية والصداقات بين الأقران التي تساعده في تأدية المهام ومواجهة تحديات الحياة الصعبة.

وقد أشار الأدب النظري إلى ندرة الدراسات بشكل كبير والتي جمعت بين متغير أنماط التعلق والميل للاستقلالية عند هذه العينة التي تم اختيارها؛ فقد وجد الباحثان دراسة واحدة عربية قريبة من متغيرات الدراسة وهي دراسة الخطيب (2019). وهذا ما يميز الدراسة الحالية لاستقصاء العلاقة بين هذين المتغيرين على عينة الدراسة. وعلى هذا الأساس المنطقي، فإن الدراسة الحالية تبحث للتعرف والكشف عن العلاقة بين أنماط التعلق والميل للاستقلالية لدى الأطفال والذين هم طلبة الحلقة الأولى، وعلى ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي: (ما العلاقة بين أنماط التعلق الوالدي والميل للاستقلالية لدى عينة من أمهات طلبة الحلقة الأولى بمحافظة مسقط؟).

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة التالية:

1- ما أنماط التعلق الوالدي السائدة لدى طلبة الحلقة الأولى بمحافظة مسقط من وجهة نظر الأمهات؟

2- ما هو مستوى الميل للاستقلالية لدى طلبة الحلقة الأولى بمحافظة مسقط من وجهة نظر الأمهات؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أنماط التعلق الوالدي والميل للاستقلالية لدى طلبة الحلقة الأولى بمحافظة مسقط؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى الآتي:

1- التعرف على أنماط التعلق الوالدي السائدة لدى طلبة الحلقة الأولى بمحافظة مسقط من وجهة نظر الأمهات.

2- التعرف على مستوى الميل للاستقلالية لدى طلبة الحلقة الأولى بمحافظة مسقط من وجهة نظر الأمهات.

3- الكشف عن العلاقة بين أنماط التعلق الوالدي، والميل للاستقلالية لدى طلبة الحلقة الأولى بمحافظة مسقط.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تكمن أهمية الدراسة في التعرف على العلاقة بين أنماط التعلق الوالدي والميل للاستقلالية لدى طلبة الحلقة الأولى. كما تبرز أهمية الدراسة في أهمية متغيراتها والفئة المستهدفة؛ فالدراسات التي تناولت العلاقة بين أنماط التعلق الوالدي والميل للاستقلالية هي نادرة بشكل كبير حسب اطلاع الباحثَين، وذلك من حيث اجتماع هذين المتغيرين والعينة المذكورة، وهي مرحلة عمرية مهمة؛ لأنها متوسطة بين المراحل العمرية الأولى والمراحل العمرية المتأخرة، وبالأخص في سلطنة عمان والدراسات العربية وكذلك الدراسات الأجنبية. كذلك تتمثل أهمية هذه الدراسة في تقديم فائدة علمية تربوية، وإضافة جديدة إلى ما هو متاح من أدبيات ومعلومات نظرية متعلقة بمتغيراتها، وجمع هذه المعلومات وإتاحتها للباحثين والمهتمين.

الأهمية التطبيقية: قد تسهم الدراسة الحالية في مساعدة الباحثين المختصين ومن لهم دور في ذلك لتقديم وإعداد برامج توعوية ووقائية وإرشادية للأسرة والمجتمع، وذلك لرفع مستوى المعرفة فيما يتعلق بأنماط التعلق وما لها من آثار إيجابية وسلبية في تكوين الاستقلالية لدى الطفل. كما تسهم بتزويد الوالدين العديد من الإرشادات المتعلقة بالمعاملات والعلاقات الوالدية، وبضرورة استخدام الأنماط الإيجابية التي تسهم في زيادة الثقة لدى أبنائهم، وجعلهم أعضاء فاعلين في مجتمعهم، والابتعاد عن استخدام الأنماط السلبية. كما تبرز أهمية الدراسة في كونها تزود المجتمع العلمي -لا سيما العماني- بأدوات الدراسة لقياس مستوى أنماط التعلق الوالدي والميل للاستقلالية، والتي تتمتع بخصائص سيكومترية ومناسبة للبيئة العمانية.

مصطلحات الدراسة

أنماط التعلق

عرفت بأنها "عاطفة قوة متبادلة بين الطفل ومقدم الرعاية، تعكس رغبة كل منهما في المحافظة على القرب منهما، وتعد الأساس الذي تبنى عليه العلاقات الحميمة اللاحقة والتفاعلات الاجتماعية بشكل عام (أبو غزال، جرادات، 2009، ص45).

وإجرائياً هي: الدرجة التي تحصل عليها أمهات طلبة الحلقة الأولى من خلال الإجابة على فقرات مقياس أنماط التعلق في موضع الدراسة.

الميل للاستقلالية

عرفها إلبورت بأنها: سمة لدى الشخص تمثل استعداده الشخصي وتظهر على شكل سلوك استقلالي يتفرد به الفرد ويميزه عن غيره في كفايته الذاتية واتخاذ قراراته، ويمتلك سلوكاً إيجابياً وحرية في الرأي والاختيار والتعبير (Allport, 1961).

وإجرائياً هي: الدرجة التي تحصل عليها أمهات طلبة الحلقة الأولى خلال الإجابة على فقرات مقياس الميل الاستقلالية موضع الدراسة.

حدود الدراسة

تتحدد هذه الدراسة بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: أنماط التعلق الوالدي وعلاقته بالميل للاستقلالية في محافظة مسقط.

الحدود البشرية: تتحدد عينة الدراسة بأمهات طلبة الحلقة الأولى في محافظة مسقط.

الحدود المكانية: سلطنة عمان - محافظة مسقط.

الحدود الزمانية: العام الدراسي 2021/2022.

الإطار النظري

أولاً: أنماط التعلق

لقد أعطت نظرية التعلق لـ"جون بولبي" دورا أساسيا في التنمية البشرية التكيفية للعلاقات الشخصية الداعمة بين الطفل ومقدم الرعاية من مرحلة الطفولة الأولى إلى المرحلة الأخيرة، وذكر بولبي أن الصحة العقلية والتفاعلات والشخصية الذاتية للطفل مرتبطة ارتباطا وثيقا بالعلاقات مع شخصيات التعلق الذين يقدمون الدعم العاطفي والحماية الجسدية (Bretherton & Munholland, 2008). كما زاد الاهتمام بشكل كبير بنظرية التعلق، وخاصة من قبل المحللين النفسيين المهتمين بالبحث التجريبي، فنظرية التعلق تركز وتتعامل مع ارتباط الطفل بمقدم الرعاية له، وشرح الفروق الفردية في صفات التعلق، وأشارت النظرية من خلال التجارب التي أقيمت من خلالها إلى الفرق بين الطفل الذي تكون عنده قاعدة آمنة، فإنه ينطلق بحرية تامة واعتمادية وثقة ذاتية بنفسه ليستكشف ما حوله ويتعرف على العالم، بينما الطفل الذي تكون عنده قاعدة غير آمنة، فإنه لا يأخذ حريته في اللعب واستكشاف العالم ويكون في قلق واضطراب وخوف، مما يجعله يجد صعوبة في التعايش والتكيف الاجتماعي بشكل تام وسليم (Gullestad, 2001).

قدمت نظرية التعلق لـ"بولبي" وسيلة لفهم كيف يمكن للتنوع في بيئة تقديم الرعاية المبكرة أن يؤثر على نمو الطفل والاعتراف بأن الطفل ليس هو فقط الذي يتأثر بتجارب التعلق، وإنما كذلك سياق التنمية اللاحق ومسارها، كما أن تجارب التعلق والعمليات التي تحدث هي ديناميكية للغاية، لأن بيئة تقديم الرعاية لا تشكل فقط توقعات الطفل حول العالم، ولكن هذه التوقعات بدورها تؤثر على الطريقة التي يتعامل بها الناس في العالم الاجتماعي مع الطفل، ونتيجة لذلك، من المحتمل أن يكون هناك تماسك قابل للاكتشاف بمرور الوقت في الطريقة التي يعمل بها الطفل، وعلى الرغم من أن السلوكيات المحددة التي لوحظت بمرور الوقت قد تتغير، إلا أن الموضوعات الأساسية التي تميز سلوك الطفل قد تكون مستقرة نسبيا (Fraley & Spieker, 2003).

وقد ذكر عبد النبي (2014، ص23-24) أن نظرية "بولبي" تقوم على أسس رئيسية وهي كالتالي:

أولًا:التعلق حاجة إنسانية أساسية؛ من أجل نمو الإنسان. ثانيًا:الطفل يقترب من الأبوين أو مقدمي الرعاية، طالباً المساعدة والدعم الانفعالي، عندما يشعر بالخطر، وفي أوقات المحن، وعلى حسب رد فعل الأبوين يشكل الطفل نمطاً للرابطة الانفعالية بالأبوين. ثالثًا:السلوك الوالدي الذي يكون فيه نقص في الرعاية يرتبط بالتعلق غير الآمن، بينما الاهتمام والرعاية والتدعيم من جانب الأبوين للطفل، يرتبط بالتعلق الآمن. رابعًا: العلاقات الوطيدة والوثيقة بالأبوين أو مقدمي الرعاية، تعطي إحساسًا وشعورًا بالأمن في الطفولة، وهذا يرسخ الثقة لدى الطفل. خامسًا:عندما يمنح أحد الوالدين الأمن للطفل؛ فإن ذلك يشجعه على تنمية مهارات الاستكشاف للعالم، ويتعلم مستويات من الاستقلالية عندما يتعامل بمفرده مع من حوله، ويكون لديه ثقة بأن الآخرين ممن حوله سيساعدونه عندما يحتاج إليهم. سادسًا: العلاقة مع مقدمي الرعاية، وأنماط التعلق، وجودة التعلق، تشكل اعتقادات الفرد عن نفسه وعن الآخرين، ويستمر ذلك طول حياته، ويؤثر على العلاقات مع الآخرين، و يؤثر على الاستجابة للضغوط والصدمات في الحياة.

أنماط التعلق

التعلق الآمن: إن الأطفال الذين يكون لديهم نمط التعلق الآمن يتميزون برعاية حساسة ومتوافقة، لهذا فهم قادرون على الثقة والاعتماد على الأفراد لتلبية احتياجاتهم، ونتيجة لذلك يشعرون بالثقة في تكوين علاقات مع الآخرين لها أهداف محددة، ليحققوا أقصى استفادة من فرص التعلم، واستكشاف العالم المحيط بهم، والمشاركة في الأنشطة الإنتاجية، وحل المشكلات، فهؤلاء الأطفال مرنون عاطفيًا ولديهم وعي ذاتي بأنفسهم (Finegan et al, 2014). كما يتميز أطفال هذا النمط بأنهم عندما يحتاجون إلى الراحة والمساعدة يتوجهون إلى أمهاتهم، وأحيانا يبتعدون عنهن لكي يستكشفوا البيئة المحيطة، ولكن عندما تختفي أمهاتهم لفترة قصيرة يظهرون قليلا من القلق، ومع ذلك عند عودة الأمهات يشعرون بالسعادة (أبو غزال، 2015).

التعلق التجنبي: إن الأطفال الذين يكون لديهم هذا النمط من التعلق يعانون من تقديم الرعاية غير الحساسة أو الرافضة، فهم مستقلون عن مقدم الرعاية أو الاعتماد عليه، وموجهون نحو أداء المهمة، ويعتمدون على أنفسهم ويحققون نجاحًا كبيرًا في بعض الجوانب، لكنهم في المقابل غير مرتاحين اجتماعيًا، ويظهرون اللامبالاة ويتجنبون العلاقات الوثيقة، وقد يجدون صعوبة في طلب المساعدة، ولديهم إبداع محدود وقد يكونون عرضة للنوبات المفاجئة (Finegan et al, 2014).

التعلق القلق: يعاني الأطفال الذين يكون لديهم نمط التعلق القلق من تقديم الرعاية غير المتسقة وغير المستجيبة لحد كبير، وفي بداية التعلق يشعرون بالراحة، أما عند الانفصال فيصبحون في غاية الحزن، وعندما يجتمعون بمقدم الرعاية بعد ذلك يجد مقدم الرعاية صعوبة في تهدئة الطفل، وغالبا ما يظهر الطفل سلوكيات متضاربة تشير إلى أنه يريد أن يشعر بالراحة، ولكنه يريد أيضًا معاقبة مقدم الرعاية على المغادرة (Frale & Spieker, 2003).

التعلق غير المنتظم: يتكون هذا النمط عند الأطفال الذين لا يدركون أو لا يتنبؤون بالذي يتوقعونه من آبائهم، فيعانون من التضارب بين الاستجابة وعدم الاستجابة، أو الاستجابة بشكل خاطئ من مقدم الرعاية، فيتصف سلوك الأطفال بالافتقار إلى الوضوح، وغالبا ما يكون ممزوجًا بالتجنب أو العناد، وأحيانا يظهرون أحد الأمرين الرفض أو العصبية عند حضور مقدم الرعاية، حيث ينتج عن تلك السلوكيات غير المنظمة تمثيلات عقلية غير متكاملة تجاه مقدم الرعاية باعتباره مصدرًا للخوف والراحة على حد سواء، فسلوكهم يتميز بالسلبية وغياب التماسك والتنظيم (القدسي، 2017).

النظريات المفسرة للتعلق

نظرية التحليل النفسي (Psychoanalytic Theory)

تعتبر نظرية التحليل النفسي في مقدمة النظريات التي فسرت العلاقة بين إشباع الحاجات العاطفية – الأمنية لدى الطفل وبين سعيه إلى إشباع حاجاته المعرفية – الاستطلاعية، كما أنها ترى بأن الفرد البشري في عملية التعلق لا يكون دوره فعالا، وإنما يقوم بدور سلبي يكون فيه عرضة لتأثيرات سلوكيات الأمومة وما ينجم عنها من نتائج عاطفية واجتماعية (Beck et al, 2005). لكن توجهات فرويد النظرية لم تؤيدها الأبحاث الميدانية التي لم تبين أن إشباع الحاجات البيولوجية هي سبب التعلق لدى الأطفال، وإنما الدفء العاطفي وتزويد الطفل بشعور الأمن هو سبب أقوى للتعلق كما أظهرت دراسات "هارلو" عام (1959)، كما أن نظريته أشارت إلى أنه عندما ينتقل الطفل إلى المرحلة الشرجية يجعله يتجه إلى السلوك الاستقلالي، ولم تفسر الانزعاج الذي يبدو على الأطفال عندما يتم فصلهم عن أمهاتهم (بني عرابة، 2017). ولهذا أشارت دراسة شيفر وإميرسون (Schaffer & Emerson, 1964) التي أجريت على عينة من الأطفال، والتي أظهرت أن الأشخاص يتعلقون لمن يستجيب لهم بسرعة ويقدم لهم خبرات الملامسة والاحتضان واللعب أكثر من أن يتعلقوا بمن يقدم لهم التغذية والاستحمام وتبديل الملابس، فعملية التعلق لا تنشأ فقط عندما يتم إشباع الحاجات البيولوجية، وإنما تنتج أيضًا عن سلوكيات العناية والقرب والملامسة والعناية العاطفية (Eysenck, 2001).

نظرية جون بولبي (Jon Bowlby Theory)

لقد قام بولبي (Bowlby, 1969) بتطوير نظرية التعلق - الإيثولوجية وساهم معه العديد من الباحثين لتوسيع النظرية عبر الثقافات. ووفقًا لبولبي فإن الارتباط بالآخرين هو آلية بقاء عبر الثقافات يفصلها التطور، ولقد افترض بأنه على الرغم من أن أنماط التعلق الفردية قد تتغير خلال العمر، إلا أنها في العادة تبقى ولا تتغير، ويتم تعريف التعلق من خلال الطرق التي يتفاعل بها الناس مع الآخرين في أوقات التوتر، ومن خلال التفاعل مع مقدم الرعاية يطور الأطفال نماذج عمل داخلية توضح كيفية تفاعلهم مع مقدمي الرعاية وغيرهم طوال مراحل حياتهم، كما أكد بولبي على أهمية استجابة مقدم الرعاية في تطوير التعلق، وافترض أن البحث عن القرب وتنشيط نظام التعلق أساسيان للأداء الداخلي والشخصي (Kietaibl, 2012).

ترتكز نظرية التعلق لبولبي على ثلاثة ادعاءات مركزية ينبع أحدها من الآخر: الركيزة الأولى تشدد على الحاجة الإنسانية العامة في بناء علاقات ودية وثيقة، حيث يصل الطفل إلى العالم مزودًا بمنظومة سلوكيات هدفها خلق تقارب لمقدم الرعاية الأساسية، وادعى بولبي أن هذا السلوك يزداد عندما يشعر الطفل بالتهديد والخطر وعندما يقع في حالات ضغط، إضافة إلى حاجته لسد احتياجاته الجسدية والعاطفية، كما أن هذا السلوك ينخفض عندما يشعر الطفل بالأمان ويستعين بمقدم الرعاية الأساسية كقاعدة آمنة تساعده على الانطلاق لتفحص العالم. الركيزة الثانية تشدد على أهمية وجود مقدم الرعاية الأساسية وعلى مدى حساسيته للإشارات الصادرة من الطفل، وعلى قدرته للاستجابة لتلك الإشارات بشكل مناسب، من خلال التعبير الإيجابي تجاه الطفل واحتياجاته، فقد افترض بولبي (Bowlby, 1973) أن التفاعل مع شخصية حساسة ومستجيبة وداعمة للحاجة تجعل منظومة التعلق تعمل على أحسن وجه وتخلق لدى الطفل شعورًا بالأمان مما ينتج عن ذلك رؤية إيجابية للذات وللآخرين. الركيزة الثالثة تفترض أن الطريقة التي يستوعب فيها الطفل ردود فعل مقدم الرعاية الأساسية والتي تكونت "كنماذج داخلية عامة" وتحتوي على مكونات عقلية، وعاطفية، ودافعية، ووصفية، تعمل أساسا في مستوى غير واعٍ، وتشمل توقعات الطفل بالنسبة لقيمته الذاتية وقيمة الآخر في إطار العلاقة، بالمقابل يبني الطفل نماذج فكرية لمفهوم "الذات" تعكس الطريقة التي يستوعب بها ذاته ويقدرها في مجالات مختلفة (سروان، 2015).

ثانياً: الميل للاستقلالية

خلال مرور الطفل بالمراحل العمرية ومن ضمنها مرحلة الطفولة الوسطى تتولد لدى الطفل حاجات عديدة، ومنها الحاجات النفسية، وأهمها الحاجة إلى الحرية والاستقلال والاعتماد على النفس، والتي يسعى إليها الطفل في نموه، فهو يحتاج إلى تحمل بعض المسؤوليات بشكل جزئي أو بشكل كامل، كما يحتاج إلى أن يكون لديه شعور بالحرية والاستقلالية وإكمال مهامه بنفسه دون أن يساعده الآخرون مما يزيد من ثقته بنفسه (زهران،1986).

"وقد لاقى مفهوم الاستقلالية اهتمامًا كبيرًا بوصفه أحد القيم العليا في العلوم الاجتماعية، ولأنه يمثل قوة الفكر في مواجهة الأفكار المضادة والتبعية؛ ولذلك اهتم علماء النفس -وبالأخص الإنسانيون منهم- كأمثال "إيريك فروم" و"هورني" بهذا المفهوم لما له من علاقة في مواجهة صعوبات الحياة وتحدياتها، وقد اتفقوا إلى حد ما على أهميته في الحياة" (الزيدي، 2021، ص386). لذلك يمكن القول: إن نمو الاستقلال الذاتي لدى الطفل يؤثر بشكل إيجابي، وإن الدافع الأساسي لهذا النمو هو شعور الطفل بالكفاءة والسيطرة على البيئة، وإذا كان الشعور بالاستقلالية والقدرة على المبادرة هو الوسيلة المثلى لتحقيق ذلك الدافع فإنه يجب الاهتمام بكيفية تنمية روح الاستقلالية لدى الطفل، وذلك من خلال تدريبه وتوجيهه للاعتماد على نفسه بأن تهيئ له الأسرة الفرص وتوفر له الخبرات التي يمر بها وتساعده في تحقيق الاستقلالية عنها (بوشلالق، 2006). وتعتبر الاستقلالية من المطالب والحاجات الأساسية لدى الطفل عبر مراحل الطفولة التي يمر بها، فهي أساسية حتى تنمو شخصية الطفل ويستطيع إكمال بعض مهامه، مما يمنحه الشعور بالثقة وبالتالي يعزز شخصيته، أما الطفل الذي يفتقر إلى الثقة فهو لا يقوى على المبادرة والمواجهة. فالطفل كلما تقدم في العمر كان انفصاله عن والديه أكثر، والاتساع في دائرة العلاقات الاجتماعية أكبر؛ ونتيجة لذلك يقل اعتماده على والديه مما يلزمه الاعتماد على النفس والاستقلال عن الآخرين (الحواس، 2017).

"إذ أكد العالم "وليمز" على أن سمة الاستقلالية ليست حاجة موروثة أو سمة فطرية عند الفرد، بل هي سمة مكتسبة يتعلمها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وهذا يتفق مع ما ذهب إليه العالم "روجرز" (Rogers) الذي أكد على أن الاستقلالية سمة تتحقق من خلال تفاعل الفرد مع البيئة وتنمو من خلال عمليتي النضج والتعلم، وحدد العالم "جوردن ألبورت" سمة الاستقلالية بأنها تمثل استعدادات شخصية تظهر على شكل سلوك استقلالي يتفرد به الفرد ويميزه عن غيره في اتخاذ القرار، وتحمل المسؤولية والثقة بالنفس وحرية الرأي والكفاية الذاتية ويمتلك سلوكًا إيجابيًا" (الضفيري، 2018، ص326). كما أن "كوري" قد أكد على أن الاستقلالية تعلم الفرد السيطرة على الحياة، وهذا يشمل قدرته على تلبية الحاجات الشخصية، بحيث إنه لا يتعدى على حاجات الآخرين أو يحرمهم منها، أما الشخص الذي يتكل على الآخرين أو يعتمد عليهم فسوف يسعى لإشباع حاجاته بأي طريقة كانت حتى لو أضر بالآخرين (Corey, 2011).

النظريات المفسرة للاستقلال الذاتي

نظرية إيريك فروم (Eric Fromm)

يرى "فروم" أن الفرد في تدرجه في مراحل النمو من الطفولة إلى الرشد فإنه يحقق الاستقلال، إلا أن ذلك يعتمد على الشعور بالأمن لدى الفرد؛ فالمجتمع في اتجاهه نحو مزيد من الحركة والتعقيد وإلغاء الشخصية الفردية يؤدي بذلك إلى فقد "العلاقات الآمنة مع الجماعات الأساسية" مثل الأسرة والعشيرة أو القرية التي ينتمي إليها، وفقدان العلاقات الآمنة مع الطبيعة النفسية يورث الشعور بالوحدة والانعزال؛ لذلك يرى "فروم" أن الفرد يهرب من هذه الحرية إلى مكان أكثر أمنا، ويرى أن القوة التي تدفع الإنسان ليست إرضاء للدوافع الغريزية، وإنما في تحقيق ما أسماه "الاعتمادية"، ففي سيادة النظام النازي في ألمانيا أشار "فروم" إلى أن النازية تجتذب الناس لأنها قدمت لهم هروبًا من الحرية غير المحتملة التي يعيشونها، وقدمت لهم أسلوبًا للعودة إلى الاعتمادية وإلى الشعور بالأمن. (هربدى، 2011).

اقترح "فروم" ثلاثة أنواع من آليات الهروب وهي: أولا: علاقة روابط تعايشية ففيها لا يحقق الفرد الاستقلالية فهو يتجنب الوحدة وعدم الأمان حتى يصبح جزءا من شخص آخر، فيبقى الطفل متكلا على الوالدين منكرًا لنفسه ومضحيًا بها، وإما أن يستعيد الأمان عن طريق التلاعب واستغلال الوالدين واستسلامهما لرغباته (الزيدي، 2021). ثانيا: تفاعلات الانعزال، إذ تتميز بالابتعاد عن الآخرين، وقد أوضح "فروم" أن الانسحاب والهدم هما أشكال سالبة وموجبة لنوع العلاقة بالوالدين نفسها؛ بمعنى أنها أشكال من السلوك يتخذها الطفل معتمدًا على سلوك الوالدين؛ كأن يتصرف الوالدان بشكل هدمي نحو الطفل محاولين إخضاعه فيشعر الطفل بأنه غير قادر على عمل شيء دون مساعدة خارجية. ثالثا: الحب وهو أفضل أنواع الارتباط بين الطفل ووالديه، إذ يهيئ الوالدان في هذا النوع أعظم فرصة للطفل لنمو ذاته عن طريق تقديم الاحترام المناسب بين الأمان والمسؤولية؛ ونتيجة لذلك لا يشعر الطفل بالحاجة للهروب من حريته المتنامية (Fromm, 2020).

نظرية إريكسون (Erikson) للنمو الاجتماعي:

تناولت نظرية إريكسون الدوافع الحيوية والانفعالية وكيفية التوفيق بينها وبين متطلبات البيئة الاجتماعية، فلهذا يطلق عليها أحيانا، النظرية النفسية الاجتماعية في النمو. وتعتبر نظرية إريكسون هي الوحيدة التي درست النمو من الميلاد حتى المرحلة الأخيرة من حياة الفرد. وقد تناول إريكسون مراحل نمو الأنا وتكون الشخصية على نسق نمو الجنين، فكما أن الأعضاء تظهر وتتطور في مرحلة يمر بها الطفل فكذلك يسير مخطط نمو الشخصية، حيث يتتابع النمو والتطور على مدى المراحل التي ينتقل فيها حتى تتكون في النهاية الشخصية ككل.

في حديث إريكسون عن مراحل النمو النفسي للفرد، ذكر في المرحلة الثانية، والتي يكون عمر الطفل فيها ما بين السنة الثانية والثالثة، أنه يتطور لدى الفرد الشعور بالاستقلالية والتغلب على مشاعر الشك والخجل. ويظهر التميز في هذه المرحلة من خلال التطور الكبير في قدرة الطفل على التحكم بأعضاء جسمه وعضلاته، والاعتماد على نفسه في أغلب مهام حياته، فإن فشل في هذا التحكم، وكان هناك اصطدام قوي من الوالدين تجاهه أو من ينوب عنهما، فسوف يتطور لديه شعور بالخجل من نفسه والشك بقدراته، أما إن نجح في ذلك التحكم فإنه سيكون قد طور شعورًا بالاستقلال، مما يسهل عليه الانتقال بشكل سليم إلى المرحلة الثالثة، والتي يكون فيها ما بين الرابعة والخامسة من عمره، حيث يطوِّر فيها الشعور بالمبادأة (المبادرة) والتغلب على الشعور بالذنب. فبعد أن يطور الطفل قدرته الكبيرة على التحكم بحركات جسمه، عندها يجب عليه أن يتحرك في بيئته وينطلق في عالم جديد من الخبرة دون أن يعتمد على الوالدين أو من يقوم مقامهما في كل عمل يرغب بالقيام به. فإن نجح في ذلك فقد طور شعورًا بالمبادأة، أما إذا استمر في الاعتماد الشديد على والديه ولم يخرج إلى العالم المحيط به دون موافقتهما المسبقة فسوف يطور شعورا بالذنب؛ لأن الطفل يعلم بأن المجتمع في هذه المرحلة يتوقع منه أن يتفاعل مع بيئته مستقلا عن والديه (علاونة، 2004).

النظريات الإنسانية (Humanistic theories)

إن أصحاب هذا الاتجاه يرون أن الإنسان هو صاحب السلطة على نفسه، وأنه يمتلك القدرة والإرادة والحرية في الاختيار، ويستطيع قيادة نفسه والتحكم بها، ويقولون بأن كل أنواع السلوك الإنساني هي نتيجة دافع واحد هو تحقيق الذات. كما أن ماسلو (Maslow) يرى أن الشخص الذي

يمتلك دافعًا للإبداع هو من يحقق ذاته، ويستخدم قدراته بطريقة مناسبة، وقد اتفق معه "روجرز" الذي يرى أن تحقيق الذات بالنسبة للإنسان يعتبر دافعا فطريا، وأن الفشل والإحباط يعتبران حاجزًا في طريق تحقيق الذات، وهو ما يؤدي إلى ظهور الأعراض والمشكلات المرضية.

يعتقد روجرز (Rogers) أن الاستقلالية تتحقق عندما يتفاعل الفرد مع بيئته، وأن نموها يتماشى مع النضج والتعلم الذي يتم في مراحل النمو، بالإضافة إلى تجارب الفرد وخبراته، وعلاقاته بالأشياء المحيطة به من أشخاص وجماعات ومبادئ، ويعتبر "روجرز" الاستقلالية إحدى خصائص الفرد المتكامل في الوظائف، وأن الفرد السليم يتميز بالإبداع والبحث عن خبرات، وتحديات جديدة، يهدف من خلالها إلى تحقيق ذاته بصورة مستمرة، والقدرة على التخلي عن السلوك الذي اعتاد عليه باختيار طريق الاستقلال (Rogers, 1995).

الدراسات السابقة

الدراسات التي تناولت أنماط التعلق

قامت هوكينز وآخرون (Hawkins et al, 2007) بدراسة في البرتغال تهدف إلى التعرف على نمط التعلق الوالدي الآمن والكفايات الاجتماعية لدى طلبة الروضة، وتكونت عينة الدراسة من (147) طالبا وطالبة من طلبة الروضة، وتم استخدام مهمة إكمال قصة نمط التعلق الخاص بالأطفال، وبطاقة ملاحظة الكفايات الاجتماعية لدى الأطفال والمقابلات الاجتماعية القياسية في عملية جمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط التعلق الآمن وبين مستوى الكفايات الاجتماعية لدى طلبة مرحلة الروضة؛ إذ إن الطلبة الذين لديهم نمط تعلق والدي آمن أكثر قدرة على إظهار المهارات الاجتماعية والانفعالية والمعرفية، مما يؤدي إلى قبولهم أكثر في مجموعة الأقران.

سعت دراسة السلحوت (2016) إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط تعلق أطفال الروضة وكفاءتهم الاجتماعية مع الأقران في مدينة عمّان. تكونت عينة الدراسة من (38 ذكور، و30 إناث) تراوحت أعمارهم ما بين الرابعة والسادسة، كما استعملت الباحثة مقياس أنماط التعلق الذي تم تطويره، ومقياسًا للكفاءة الاجتماعية. وقد أظهرت النتائج أن نمط التعلق السائد هو النمط التجنبي تلاه النمط الآمن، ثم النمط المقاوم، وأخيرا النمط المضطرب، وأشارت النتائج أيضا إلى أن الأطفال ذوي التعلق الآمن يتمتعون بكفاءة اجتماعية أفضل من ذوي التعلق غير الآمن.

هدفت دراسة كالتسوجلو وريبانا (Kallitsoglou & Repana, 2021) إلى الكشف عن العلاقة بين عدم تنظيم أنماط التعلق وضعف الانضباط الأمومي وعلاقته بمشاكل السلوك في مرحلة الطفولة المبكرة في اليونان، وكانت عينة الدراسة مكونة من (66) طفلا يبلغ عمرهم من (4 – 6) سنوات، وقد استعمل الباحث مقياس/ الاستبانة، وأجابت الأمهات عن ذلك. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط بين أنماط التعلق غير الآمنة وعدم تنظيم أنماط التعلق بالشلل الدماغي، كما أشارت أيضا إلى أن عدم تنظيم أنماط التعلق وجوانب ضعف الانضباط الأمومي في الطفولة المبكرة يعكس عمليات موازية لها مساهمات فريدة في الإنتاج الأنظف.

كما هدفت دراسة الوهيب (2022) إلى التعرف على أنماط التعلق وعلاقتها بالتوافق الشخصي والاجتماعي في مرحلة الطفولة من (6 – 12) سنة من وجهة نظر الأمهات. وتكونت عينة الدراسة من (852) طالبا وطالبة من المدارس الابتدائية في منطقة الرياض، كما تم استخدام مقياس أنماط التعلق، ومقياس التوافق الشخصي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن نمط التعلق الآمن هو الأكثر شيوعا لدى أفراد العينة، يليه نمط التعلق القلق، يليه نمط التعلق التجنبي، ثم نمط التعلق غير المنتظم، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة بين بعد التعلق الآمن للأطفال وبين التوافق الشخصي، بينما كانت هناك علاقة عكسية سالبة بين أنماط التعلق الثلاثة الأخرى وبين التوافق الشخصي للأطفال، كذلك أشارت إلى وجود علاقة طردية موجبة بين بعد التعلق الآمن وبين التوافق الاجتماعي لدى أفراد العينة، وأنه توجد علاقة عكسية سالبة بين أنماط التعلق الثلاثة الأخرى وبين التوافق الاجتماعي لدى أفراد العينة

الدراسات التي تناولت الميل للاستقلالية

هدفت دراسة عبد الأمير (2018) إلى التعرف على الاستقلالية وعلاقتها بالتذكر لدى أطفال الروضة. وقد تكونت عينة الدراسة من (150) طفلا وطفلة في مدينة بغداد، وطبقت الباحثة على العينة مقياس الاستقلالية، وتبنت اختبارا لقياس التذكر. وأظهرت نتائج الدراسة أن عينة البحث من أطفال الرياض تتمتع باستقلالية بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج أيضا وجود علاقة ارتباطية بين الاستقلالية والتذكر لدى أطفال الرياض.

أجريت دراسة الحداد (2019) لمعرفة مدى استقلالية الأطفال للمرحلة العمرية بين (6 – 9) سنوات، وإيجاد علاقتها بعمل المرأة في مدينة جدة. وكانت عينة الدراسة مكونة من (125) أمّ، واستعملت الباحثة استبانة ومقابلات لتحقيق أهداف الدراسة. ومن أهم نتائج الدراسة: أن أبناء الأمهات العاملات في المجال التربوي لديهم استقلالية عالية في القيام بالكفاءة الذاتية، مثل: تبديل الملابس بمفردهم أو أن يحضر الطعام بنفسه في حال غياب الأم، كذلك أشارت النتائج إلى أن طبيعة عمل الأم في المجال التربوي وساعات عملها لا تؤثر على استقلالية أطفالها، وأن الأساليب التي تستخدمها الأم العاملة في المجال التربوي لمساعدة أطفالها على الاستقلالية هي (الديموقراطية، الحوار والنقاش، توكيل المهام، الثقة بالطفل).

هدفت دراسة الصرايره (2020) إلى التعرف على مستوى التفكير الإيجابي وعلاقته بالاستقلالية الذاتية لدى طلبة صعوبات التعلم في لواء المزار الجنوبي، في ضوء متغيري الجنس والصف، واستعملت الباحثة مقياسين: التفكير الإيجابي، ومقياس الاستقلالية الذاتية، وطبقا على عينة تكونت من (100) طالب وطالبة، تراوحت أعمارهم بين (10 – 12) عاما، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الاستقلالية الذاتية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم جاء مرتفعا، وأظهرت كذلك وجود علاقة ارتباطية طردية بين مستوى التفكير الإيجابي ومستوى الاستقلالية الذاتية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

هدفت دراسة الزيدي (2021) إلى التعرف على الاستقلالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى أطفال الرياض، وكانت عينة الدراسة مكونة من (75) طفلا من الذكور والإناث. وقد استعمل الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، كما استعمل الباحث أداتين للدراسة: مقياس الاستقلالية، ومقياس المهارات الاجتماعية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد العينة لا يتمتعون بالاستقلالية، وأظهرت النتائج أيضًا أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الاستقلالية والمهارات الاجتماعية.

هدفت دراسة الخطيب (2019) إلى معرفة مدى مساهمة أنماط التعلق الوالدي بالاستقلالية والرفاهية النفسية من وجهة نظر الأمهات لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في غرف المصادر في المدارس الحكومية لواء القصر في محافظة الكرك. أجريت الدراسة على عينة من أمهات الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين (8 – 12) عاما، وبلغ عددهن (354) أمًا، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، كما استعملت الباحثة ثلاثة مقاييس (أنماط التعلق الوالدي والاستقلالية والرفاهية النفسية). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن النمط الآمن احتل المرتبة الأولى، ثم النمط القلق، ثم النمط التجنبي، وأظهرت النتائج أيضا وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين نمط التعلق الآمن، والميل للاستقلالية، على الدرجة الكلية والأبعاد، ووجود علاقة عكسية بين نمط التعلق القلق، والتجنبي وبعض أبعاد الاستقلالية.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، لمناسبته طبيعة الدراسة؛ وذلك لأنها تسعى لدراسة العلاقة بين بعض من المتغيرات مما يحقق أهداف الدراسة، ويجيب عن أسئلتها، والأسلوب الارتباطي يمكّن الباحثين من معرفة طبيعة العلاقات بين المتغيرات في ضوء بعض المتغيرات (دشلي، 2016).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع أمهات طلبة صفوف الحلقة الأولى للتعليم الأساسي بمدارس محافظة مسقط، بسلطنة عمان، وقد بلغ عدد الطلبة والطالبات (39597)، بواقع (19915) طالباً و(19682) طالبة (الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية، 2021). ولعدم وجود إحصاءات تقدر عدد الأمهات، فقد تم تقدير عددهن بواقع (39597) أمًا لكل طالب وطالبة من طلبة الحلقة الأولى بمحافظة مسقط.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بالطريقة العشوائية العنقودية، فقد تكونت محافظة مسقط من ست ولايات، وتم اختيار أربع ولايات من بينهن بالطريقة العشوائية، بعد ذلك تم اختيار بعض مدارس تلك الولايات وتوزيع الاستبانة الإلكترونية على أمهات طلبة الحلقة الأولى، وتكونت العينة من (416) أمًا من أمهات طلبة الحلقة الأولى بمحافظة مسقط.

أدوات الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة فقد تم تكييف الأدوات الآتية:

مقياس أنماط التعلق الوالدي

الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة كدراسة أبو غزال وجرادات (2009) والسلحوت(2016). وتم اعتماد مقياس أنماط التعلق الوالدي لأبو غزال وجرادات (2009)، وتحديد أبعاد أنماط التعلق التي يمكن أن توجد لدى أفراد الدراسة وهي كالآتي: نمط التعلق الآمن: وتمثله الفقرات (1-11). ونمط التعلق التجنبي: وتمثله الفقرات (12-22). ونمط التعلق القلق: وتمثله الفقرات (23-33). بعدها تم صياغة فقرات المقياس بحيث تناسب فئة أمهات طلبة الحلقة الأولى بسلطنة عمان، وكان عدد الفقرات (33) فقرة مصاغة بالصورة الأولية. وتم استخدام تدرج ليكرت الخماسي، وأعطيت الأوزان الدرجات التالية: (5) أوافق بشدة، (4) أوافق، (3) محايد، (2) لا أوافق، (1) لا أوافق بشدة.

صدق المقياس

تم حساب صدق المقياس بطريقتين، هما: طريقة الصدق الظاهري، وحساب صدق الفقرات وهي درجة الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

الصدق الظاهري

تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين، وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم عن مدى ملاءمة فقرات المقياس لغرض الدراسة، ودرجة انتماء الفقرات له، ومدى وضوح الصياغة اللغوية لكل فقرة من فقرات المقياس، كذلك إبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم، وإضافة أي تعديلات يرونها مناسبة، وقد تم استرجاع (11) نسخة من مجموعة الاستمارات الموزعة على لجنة التحكيم، وتم تعديل بعض الصياغات والعبارات من حيث الصياغة اللغوية؛ لتكون واضحة وسهلة على الفهم، كما تم حذف عبارتين من المقياس وذلك لعدم ملاءمتهما أو تكرارهما، وبذلك خرجت الاستبانة في صورتها النهائية، وأصبح عدد الفقرات مكوناً من (31) فقرة.

صدق الفقرات

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، تم حساب صدق الفقرات للمقياس، وتم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) أمًا لكل طالب وطالبة، من مجتمع الدراسة الأصلي؛ وذلك لبيان مدى اتساق فقرات المقياس مع بعضها البعض عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون لمعرفة درجة ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع درجة البعد الكلي الذي تنتمي له.

وتبين من خلال ذلك أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) و(0.05)، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع النمط الذي تنتمي إليه (0.34 – 0.73)، لذا لم يتم حذف أي من هذه الفقرات، وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

ثبات المقياس

للتحقق من ثبات مقياس أنماط التعلق الوالدي، فقد تم حساب معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس على حدة، باستخدام معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach's Alpha). واتضح أن معامل ألفا لكرونباخ لمقياس أنماط التعلق الوالدي، قد بلغ لبعد نمط التعلق القلق (0.86)، أما بعد نمط التعلق الآمن فبلغ (0.75)، وأما بعد نمط التعلق التجنبي فبلغ (0.71)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات نسبي جيد، وصالح لأغراض الدراسة.

مقياس الميل للاستقلالية

تم اعتماد مقياس الميل للاستقلالية الخطيب (2019)، وتحديد أبعاد الميل للاستقلالية لدى أفراد الدراسة، وهي كالآتي: بعد الاعتماد على النفس: ويمثل هذا البعد الفقرات (1-14). وبعد القدرة على تكوين علاقات اجتماعية: وتم تمثيله بالفقرات (15-26). بعدها تم صياغة فقرات المقياس بحيث تناسب فئة أمهات طلبة الحلقة الأولى بمحافظة مسقط، وكان عدد الفقرات (26) فقرة مصاغة بالصورة الأولية. وتم استخدام تدرج ليكرتالخماسي، وأعطيت الأوزان الدرجات التالية: (5) أوافق بشدة، (4) أوافق، (3) محايد، (2) لا أوافق، (1) لا أوافق بشدة.

صدق المقياس

تم حساب صدق المقياس بطريقتين، هما: طريقة الصدق الظاهري، وحساب صدق الفقرات وهي درجة الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للبعد، وبين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

الصدق الظاهري

تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين ، وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم عن مدى ملاءمة فقرات المقياس لغرض الدراسة، ودرجة انتماء الفقرات له، ومدى وضوح الصياغة اللغوية لكل فقرة من فقرات المقياس، كذلك إبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم، وإضافة أي تعديلات يرونها مناسبة، وقد تم استرجاع (11) نسخة من مجموعة الاستمارات الموزعة على لجنة التحكيم، وتم تعديل بعض الصياغات والعبارات من حيث الصياغة اللغوية؛ لتكون واضحة وسهلة على الفهم، وكذلك تم حذف عبارة واحدة وذلك لتكرار معناها، وبذلك خرجت الاستبانة في صورتها النهائية، وأصبح عدد الفقرات مكون من (25) فقرة.

صدق الفقرات

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، تم حساب صدق الفقرات للمقياس، وتم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) أمًا لكل طالب وطالبة، من مجتمع الدراسة الأصلي؛ وذلك لبيان مدى اتساق فقرات المقياس مع بعضها البعض عن طريق الإجراءات التالية:

- حساب معاملات ارتباط بيرسون لمعرفة درجة ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع درجة البعد الكلي الذي تنتمي له. واتضح أن جميع فقرات مقياس الميل للاستقلالية تتمتع بمعامل ارتباط مرتفع ودال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) و (0.05)، مما يشير إلى معامل ارتباط مناسب للفقرات.

- حساب معامل الارتباط لكل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل. وتبين أن جميع فقرات مقياس الميل للاستقلالية تتمتع بمعامل ارتباط مرتفع ودال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) و(0.05)، مما يشير إلى معامل ارتباط مناسب للفقرات.

ثبات المقياس

للتحقق من ثبات مقياس الميل للاستقلالية، تم حساب معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس على حدة، وتم كذلك حساب معامل ثبات المقياس ككل باستخدام معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach's Alpha). واتضح من خلال ذلك أن معامل ألفا لكرونباخ لمقياس الميل للاستقلالية للبعدين الاعتماد على النفس، والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية، قد بلغ (0.85)، وبلغ معامل ألفا لكرو نباخ ككل (0.91) مما يشير إلى أن مقياس الميل للاستقلالية يتمتع بثبات مرتفع ومناسب لأغراض الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينص على التالي: ما أنماط التعلق الوالدي السائدة لدى طلبة الحلقة الأولى بمحافظة مسقط من وجهة نظر الأمهات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أبعاد مقياس أنماط التعلق الوالدي، وللمقياس ككل لدى طلبة الحلقة الأولى بمحافظة مسقط حسب أبعاد مقياس أنماط التعلق. والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأنماط التعلق الوالدي

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	نمط التعلق الأمن	4.13	0.44	1	مرتفع
2	نمط التعلق التجنبي	3.12	0.52	2	متوسط
3	نمط التعلق القلق	2.72	0.71	3	متوسط

يتضح من الجدول (1) أن المتوسطات الحسابية لأنماط التعلق الوالدي قد تراوحت بين (2.72 – 4.13)، حيث جاء نمط التعلق الآمن في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (4.13)، والتعلق التجنبي في المرتبة الثانية بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.12)، والتعلق القلق في المرتبة الثالثة بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2.72).

يتضح من خلال ما سبق أن نمط التعلق الآمن قد احتل المرتبة الأولى بين أفراد العينة وهم طلبة الحلقة الأولى من وجهة نظر الأمهات، وهذا يدل على أن الطلبة يتصفون بالتعلق الآمن بدرجة مرتفعة. ويرى الباحثان أن هذا يشير إلى أن غالبية أفراد العينة من طلبة الحلقة الأولى يمارسون التعلق الآمن في علاقتهم بأمهاتهم، أي أن هناك اهتماما وتقبلا وتعاطفا متبادلا بين الأمهات وأبنائهن، مما يولّد شعورًا بالأمن والاستقرار لدى الطفل بجانب أمه، وهذا يؤكد ما أشار إليه أبو غزال (2015) من أن التعلق الآمن هو النمط الأكثر انتشارا، إذ يصنف حوالي 0.66 من أطفال أمريكا تحت هذا النمط، ونوعان من التعلق غير الآمن، وهما التعلق التجنبي، والتعلق القلق، كما أنه يتفق مع الأطر النظرية، وأغلب الدراسات العلمية، ويرى الباحثان أن تمتع غالبية أفراد العينة من الطلبة بنمط التعلق الآمن من بين الأنماط الأخرى يعد أمرًا إيجابيًا.

يؤكد هذه النتيجة ما يراه بولبي في نظريته (Bowlby, 1982) أن تطور نمط التعلق الآمن لدى الطفل من الأمور الفطرية التي تكون مغروسة في طبيعته، وتظهر بعد ذلك بسبب التفاعلات بين الطفل وأمه، فيقوم الطفل بإظهار بعض المثيرات، مثل: البكاء والابتسامة وغيرها حتى يحصل على اهتمام الوالدين، مما يعزز ظهور العلاقة القوية بينهما وتستمر لفترات عمرية طويلة من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة. فالتعلق الآمن يعتبر حاجة أساسية لا يمكن تجاهلها أو عدم الاهتمام في إشباعها؛ لأن الأفراد يولدون ولديهم حاجة إلى الحب والأمان والانتماء، وتكوين علاقات اجتماعية متبادلة مع الآخرين (بني أرشيد وجرادات، 2014).

كما يفسر الباحثان ظهور هذه النتيجة، بأن مجتمع الدراسة يتميز أو يتصف بثقافة التماسك الأسري والاجتماعي الذي يتخلله الحب والاهتمام والاحتواء والتعاون بشتى أنواعه النفسية والجسدية والثقافية، وهذا مستمد من العادات والتقاليد والثقافات الموروثة في هذا المجتمع، ومن التوجيهات والتشريعات الإسلامية، التي كرمت مكانة المرأة بشكل عام والأم بشكل خاص، وبأنها السبب الرئيسي في نجاح الأبناء وتكوين شخصياتهم السليمة والمتزنة، مما نتج عن ذلك وجود أمهات في هذا المجتمع يتابعن أبناءهن ويشاركنهم في حياتهم داخل المنزل وخارجه، وبالأخص المدرسة، وبالتالي يشعر الطفل بالراحة والسعادة ويشارك أمه مشاعره والقيام بالأنشطة والمهام.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخطيب (2019) والوهيب (2022) التي أظهرت أن نمط التعلق الآمن احتل المرتبة الأولى، ثم النمط القلق، ثم النمط التجنبي، بينما اختلفت نتيجة الدراسة مع نتائج دراسة السلحوت (2016) التي أظهرت أن نمط التعلق السائد هو النمط التجنبي تلاه النمط الآمن، ثم النمط المقاوم، وأخيرا النمط المضطرب.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي ينص على التالي: ما مستوى الميل للاستقلالية لدى طلبة الحلقة الأولى بمحافظة مسقط من وجهة نظر الأمهات؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمستوى أبعاد مقياس الميل للاستقلالية، وللمقياس ككل لدى طلبة الحلقة الأولى بمحافظة مسقط. والجدول (2) يوضح النتائج.

جدول (2): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للميل للاستقلالية

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	الاعتماد على النفس	4.08	0.49	2	مرتفع
2	القدرة على تكوين علاقات اجتماعية	4.16	0.51	1	مرتفع
	الدرجة الكلية	4.11	0.47		مرتفع

يتضح من الجدول (2) أن مستوى الميل للاستقلالية جاء مرتفعا على المقياس ككل بمتوسط حسابي مقداره (4.11)، وكذلك الميل للاستقلالية على مستوى الأبعاد فقد جاءت مرتفعة أيضا، حيث جاء بعده (القدرة على تكوين علاقات اجتماعية) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي مقداره (4.16)، وجاء بعده (الاعتماد على النفس) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي مقداره (4.08).

يعزو الباحثان ارتفاع الميل للاستقلالية لدى أفراد العينة إلى دور أساليب التنشئة الأسرية وطرق التعامل التي يتخذها الوالدان في تربية الأبناء؛ حيث إن مجتمع أفراد عينة الدراسة، يتميز أولا بالعادات والقيم والثقافات التي من شأنها أن تعزز وتنمي الاستقلالية لدى الأبناء منذ الصغر، فمجتمع الدراسة يتميز بتعويد وتدريب الأبناء منذ الصغر على تأدية بعض المهام ومساعدة الوالدين في بعض الأعمال؛ كالتجارة والصناعة، والمساعدة سواءً في المنزل أو في المزارع، وتشجّعهم على الاختلاط بالمجتمع بشكل كبير في الأفراح والأحزان، مما يؤدي إلى تنمية الاستقلالية لديهم بشكل فعّال، أو دفع أبنائهم للمشاركة في بعض الأنشطة التي تعزز لديهم سمة الاستقلالية ومنها: نوادي التدريب على السباحة وركوب الخيل أو المشاركة في رياضة التايكوندو والكاراتيه وغيرها من الرياضات، وعندما ننظر إلى بعض الممارسات التي يقوم الوالدان والمجتمع بتوجيه الأبناء لفعلها، فهي مستمدة من الشريعة الإسلامية والتي لها الدور الكبير في تعزيز الاستقلالية عند الفرد.

هذا ينسجم مع ما أكده العالم "وليمز" بأن الفرد لا يرث الاستقلالية، وأن الاستقلالية ليست سمة فطرية لديه، بل هي سمة مكتسبة يتعلمها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. وقد حدد العالم "جوردن

ألبورت" أن سمة الاستقلالية تمثل استعدادات شخصية تظهر على شكل سلوك استقلالي يتفرد به الفرد ويميزه عن غيره في اتخاذ القرار، وتحمل المسؤولية والثقة بالنفس وحرية الرأي والكفاية الذاتية ويمتلك سلوكًا إيجابيًا (الضفيري، 2018).

كما يعزو الباحثان ارتفاع الاستقلالية إلى المرحلة العمرية التي ينتمي إليها أفراد عينة الدراسة، ففي مرحلة الطفولة الوسطى ينتقل الطفل من البيئة الأسرية إلى البيئة المدرسية، ليبدأ حياته الجديدة والتي تتميز باتساع البيئة الاجتماعية والخروج الفعلي إلى المدرسة والمجتمع والانضمام لجماعات جديدة وتكوين صداقات كثيرة، والقيام بالمشاركة في المجموعات الطلابية والأنشطة اللاصفية، كما تتميز هذه المرحلة باطراد وضوح فردية الطالب، واكتساب اتجاه سليم نحو الذات، وزيادة الاستقلالية للطالب عن الوالدين، وذلك لحاجته الأساسية لها، حتى يستطيع مواجهة المواقف والخبرات الجديدة وإتمام الأنشطة وتكوين الصداقات السليمة. فخلال مرور الطفل بالمراحل العمرية، ومن ضمنها مرحلة الطفولة الوسطى، تتولد لديه حاجات نفسية عديدة، أهمها: الحاجة إلى الاستقلال والاعتماد على النفس، والتي يسعى إليها الطفل في نموه، فهو يحتاج إلى تحمل بعض المسؤوليات بشكل جزئي أو بشكل كامل، كما يحتاج إلى أن يكون لديه شعور بالاستقلالية وإكمال مهامه بنفسه مما يزيد من ثقته بنفسه (زهران، 1986). وهذا ما أكد عليه "بياجيه" إذ يرى أن الطفل في المرحلة الابتدائية يمتاز بالتصرف عن طريق الاتصال بالمجموعة، ويعمل معهم ويشارك فيما يوكل إليه من أعمال ونشاطات ومشاريع، فتظهر لديه بوادر الاستقلالية في هذه المرحلة (الزيدي، 2021).

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد الأمير(2018) والحداد(2019) والصرايره(2020) التي أظهرت أن مستوى الاستقلالية عند أفراد الدراسة كان مرتفعًا وبعضهم متوسطا، بينما اختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة الزيدي(2021) التي أظهرت أن أطفال رياض لا يتمتعون بالاستقلالية.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي نص على التالي: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أنماط التعلق الوالدي والميل للاستقلالية لدى طلبة الحلقة الأولى بمحافظة مسقط؟

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3): معامل ارتباط بيرسون لمقياس أنماط التعلق الوالدي ومقياس الميل للاستقلالية

أبعاد الميل للاستقلالية / أنماط التعلق الوالدي	الاعتماد على النفس	القدرة على تكوين علاقات اجتماعية	الميل للاستقلالية ككل
نمط التعلق الآمن	0.498**	0.464**	0.512**
نمط التعلق التجنبي	0.191**	0.147**	0.182**
نمط التعلق القلق	-0.077	-0.101*	-0.093*

يتضح من الجدول (3) وجود علاقة ارتباطية طردية بين نمط التعلق الآمن وبين أبعاد الميل للاستقلالية لدى العينة والتي تراوحت بين (0.464 – 0.498)، كما توجد علاقة ارتباطية طردية بين نمط التعلق التجنبي وأبعاد الميل للاستقلالية وتراوحت بين (0.147 – 0.191)، ووجود علاقة عكسية غير دالة إحصائيا بين نمط التعلق القلق وبعد الاعتماد على النفس (0.077-)، ووجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين نمط التعلق القلق وبعد القدرة على تكوين علاقات اجتماعية عند درجة (0.101-)، وبين الميل للاستقلالية ككل (*0.093-).

يفسر الباحثان وجود العلاقة بين نمط التعلق الآمن والميل للاستقلالية، بأن الطلبة الذين يتصفون بهذا النمط يتميزون برعاية حساسة ومتوافقة ومتوازنة ودعم من قبل مقدم الرعاية، مما يجعل الطالب يتخذ من مقدم الرعاية قاعدةً وأساسًا آمنًا يتميز الطالب من خلاله، بأن تكون لديه ثقة كبيرة بنفسه ويمتلك أيضا قدرة على الثقة والاعتماد على الآخرين لتلبية احتياجاته، فقد تكونت لديه صورة إيجابية تجاه نفسه وتجاه الآخرين، فينتج عن ذلك الشعور بالثقة في تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين، والتعامل مع المهام والواجبات والضغوطات التي تواجههم في حياتهم اليومية، وكذلك يستطيعون من خلال ذلك أن يحققوا أقصى استفادة من فرص التعلم، واستكشاف العالم المحيط بهم، وحل المشكلات، فكل ما سبق يعتبر مؤشرًا ودافعًا لتنمية وتعزيز الاستقلالية لدى عينة الدراسة.

يؤكد هذا ما أظهرته تجربة Ainsworth التي تسمى "الموقف الغريب"، حيث أشارت إلى أن الطفل الذي لديه تعلق آمن عندما يجتمع مع أمه أو مقدم الرعاية بعد فترة انفصال يصبح مرتاحًا في لقاء أمه أو مقدم الرعاية، ويقوم باستكشاف بيئته أو المحيط به بحرية نتيجة اتخاذ أمه قاعدة آمنة. لذلك يظهر لدينا أن الأطفال الذين يتصفون بنمط أو ارتباط آمن مع مقدم الرعاية تكون لديهم صعوبة أقل في الانتقال من بيئة البيت إلى الخارج، مما يكسبهم قدرة في التعامل بشكل ناجح مع تحديات الحياة الجديدة وتطوير الاستقلال لديهم من غير الرجوع أو الحاجة للاستشارة لمقدم الرعاية أو طلب المساعدة في غالبية التحديات (Waddleton, 2017).

كما أنه حسب اعتقاد "فرويد" فإن التفاعل الطبيعي بين الطفل ووالديه يكوِّن الشخصية في الطفولة، ويحاول الطفل أن يحصل على الحد الأعلى من اللذة عن طريق إشباع متطلبات الهو، في المقابل يحاول الوالدان أن يفرضا الواقع وقيوده الأخلاقية على الطفل؛ لذلك قد تكون الشخصية مبنية على مجموعة من العلاقات الفريدة المستقلة، التي كانت لدى الأشخاص وهم أطفال، ونتيجة لذلك تتكون مجموعة خاصة من السمات التي تندرج ضمنها سمة الاستقلالية في الشخصية، وهو يعتبر نمطًا دائمًا من السلوك يميز ويحدد الأفراد (الخطيب، 2019).

وهذا يتفق مع نظرة العالم "فروم" حيث ينظر إلى أن تحقيق الاستقلال لدى الفرد يعتمد على الشعور بالأمن لديه في محيطه، وفقدان العلاقات الآمنة مع الطبيعة النفسية يورث الشعور بالوحدة والتفاهة؛ لذلك يرى "فروم" أن الفرد يهرب من هذه الحرية إلى وجود أكثر أمانًا، ويرى أن القوة الدافعة في الإنسان ليست إرضاء للدوافع الغريزية وإنما في تحقيق ما أسماه "الاعتمادية"، الطبيعة الإنسانية تحددها العوامل الاجتماعية الحضارية وليست العوامل البيولوجية.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخطيب (2019) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين نمط التعلق الآمن والميل للاستقلالية على الدرجة الكلية والأبعاد، ووجود علاقة عكسية بين نمط التعلق القلق والتجنبي وبعض أبعاد الاستقلالية.

التوصيات والمقترحات

توعية أولياء الأمور في المحاضرات أو مجالس الآباء والأمهات التي تقام في المدارس، ومناقشتهم بأهمية أنماط التعلق وأنواعها، وأثرها على الأبناء عن طريق الأخصائي الاجتماعي والمرشد النفسي. وتزويد الإداريين والأخصائي الاجتماعي في المدارس، بنشرات تربوية تتعلق بأنماط التعلق وأهميتها، وأثرها في تكوين شخصية الابن.

- القيام بورش تدريبية وبرامج إرشادية للأمهات في كيفية إكساب الأبناء الثقة بأنفسهم، وتعليمهم الاستقلالية والاعتماد على أنفسهم، وتوعية أولياء الأمور ومناقشتهم بأهمية إكساب الأبناء المهارة الاستقلالية، وأثرها على حياتهم اليومية.

- تزويد الإداريين والأخصائي الاجتماعي في المدارس، بنشرات تربوية تتعلق بالاستقلالية والاعتماد على النفس، وأهمية اتصاف الابن بهذه السمة، ودور الوالدين وبالأخص الأم في إكساب ابنهم ذلك.

دراسة أنماط التعلق الوالدي وعلاقتها بالميل للاستقلالية لجميع محافظات السلطنة.

- دراسة أنماط التعلق الوالدي وعلاقتها بالميل للاستقلالية من وجهة نظر الطلاب.

- دراسة أنماط التعلق الوالدي بنفس عينة الدراسة وعلاقتها ببعض المتغيرات، مثل: (المهارات الاجتماعية، الكفاءة الاجتماعية، التحصيل الدراسي).

- دراسة أساليب المعاملة أو التنشئة الأسرية وعلاقتها بالميل للاستقلالية

-دراسة أنماط التعلق الوالدي وعلاقتها بالميل للاستقلالية، وإضافة متغير طبيعة عمل الأم والمؤهل العلمي لها.

المراجع

أولاً:المراجع العربية

- أبو غزال، معاوية محمود. (2015). علم النفس العام. (ط،2). عمان: دار وائل للنشر.
- بني أرشيد، عبدالله محمد وجرادات، عبدالكريم محمد. (2014). أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية وتحسين مهارات الاتصال في تعديل أنماط التعلق غير الآمنة لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في محافظة إربد. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،2(8)، 195- 224.
- بني عرابة، هلال خلفان ناصر. (2017). أنماط التعلق وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة الصفين العاشر والحادي عشر بمدارس محافظة شمال الشرقية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوى.
- الحداد، تغريد ربحي. (2019). مدى استقلالية الطفل بعمل الأم في المجال التربوي: دراسة استطلاعية من وجهة نظر الأم. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، (29)، 301-262.
- الحواس، ريم محمد. (2017). فاعلية برنامج لتنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى طفل الروضة. مجلة الطفولة والتربية،9(30)،319-289.
- الخطيب، حنان عمر. (2019). مدى مساهمة أنماط التعلق الوالدي بالميل للاستقلالية والرفاهية النفسية من وجهة نظر الأمهات لدى عينة من أبنائهن ذوي صعوبات التعلم. [اطروحة دكتوراه منشورة، جامعة مؤتة]. قاعدة معلومات دار المنظومة. http://search.mandumah.com.masader.idm.oclc.org/MyResearch/Home
- الخولي، هشام عبد الرحمن والفقي، آمال إبراهيم وعبدالفتاح، شيماء السيد وجاب الله، منال عبدالخالق. (2020). مهارات الاستقلال الذاتي لدى عينة من المراهقين ذوي الإعاقة السمعية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية،31(122)،428-409.
- زهران، حامد عبد السلام. (1986). علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة". القاهرة:دار المعارف.
- الزيدي، قيس رشيد خواف. (2019). الاستقلالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى أطفال الرياض. مجلة الكلية الإسلامية الجامعية، (59)، 407-379.
- دشلي، كمال. (2016). منهجية البحث العلمي. جامعة حماة. مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية.
- سروان، ابتسام مرعي. (2015). نظرية التعلق العاطفي من منظور ثقافي. النبراس مجلة تربوية علمية واجتماعية. (9)، 207-197.
- السلحوت، كوثر موسى. (2016). أنماط التعلق لدى أطفال الروضة وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية مع الأقران. [رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الأردنية]. قاعدة معلومات دار المنظومة. http://search.mandumah.com.masader.idm.oclc.org/MyResearch/Home
- الضفيري، عبد الرحمن معجون حميد. (2018). فاعلية مقياس لبعض المهارات الاستقلالية لدى المراهقين. العلوم التربوية،26(2)،336-320.
- عبد الأمير، سمر عدنان. (2018). الاستقلالية وعلاقتها بالتذكر لدى أطفال الرياض. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (93)، 396-375.
- علاونة، شفيق فلاح. (2009). سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد(ط،2). عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العيسوي، عبد الرحمن. (1993). مشكلات الطفولة والمراهقة أسسها الفيسيولوجية والنفسية. بيروت:دار العلوم العربية.
- محمود، بهاء الدين وحسن، أحمد عبده. (2020). السلوك العدواني وعلاقته بالاستقلال الذاتي للممارسين وغير الممارسين للأنشطة الرياضية من تلاميذ التربية الفكرية "القابلين للتعلم". مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، عدد خاص،1006-972.
- الوهيب، نعيمة بنت فهد. (2022).أنماط التعلق وعلاقتها بالتوافق الشخصي والاجتماعي في مرحلة الطفولة من وجهة نظر الأمهات. مجلة كلية التربية،38(4)،250-292.

ثانياً:المراجع الأجنبية

- Allport, G. W. (1961). Pattern and growth in personality.
- Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. L. (2005). Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective. Basic books.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (2008). Internal working models in attachment relationships: Elaborating a central construct in attachment theory.
- Corey, G. (2011). Theory and practice of counseling and psychotherapy. Cengage learning.
- Eysenck, M. W. (2001). Principles of cognitive psychology. Psychology Press.
- Finegan, P., Rose, J., & Parker, R. (2014). An introduction to attachment and the implications for learning and behaviour.
- Fraley, R. C., & Spieker, S. J. (2003). Are infant attachment patterns continuously or categorically distributed? A taxometric analysis of strange situation behavior. Developmental psychology, 39(3), 387.
- Fromm, E. (2020). Man for himself: An inquiry into the psychology of ethics. Routledge.
- Gullestad, S. E. (2001). Attachment theory and psychoanalysis: controversial issues. The Scandinavian Psychoanalytic Review, 24(1), 3-16.
- Hawkins, A. C., Howard, R. A., & Oyebode, J. R. (2007). Stress and coping in hospice nursing staff. The impact of attachment styles. Psycho-Oncology: Journal of the Psychological, Social and Behavioral Dimensions of Cancer, 16(6), 563-572.
- Kallitsoglou, A., & Repana, V. (2021). Attachment disorganisation and poor maternal discipline in early childhood: independent contributions to symptoms of conduct problems. Emotional and Behavioural Difficulties, 26(4), 436-448.
- Kietaibl, C. M. (2012). A review of attachment and its relationship to the working alliance. Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, 46(2).
- Moreira, P., Pedras, S., Silva, M., Moreira, M., & Oliveira, J. (2021). Personality, attachment, and well-being in adolescents: The independent effect of attachment after controlling for personality. Journal of Happiness Studies, 22(4), 1855-1888.
- Rogers, C. R. (1995). On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. Houghton Mifflin Harcourt.
- Waddleton, K. M. (2017). Student Independent Projects Psychology 2017: The Developmental Role of Attachment in Anxiety and Depression.
- Waters, E., Hamilton, C. E., & Weinfield, N. S. (2000). The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: General introduction. Child development, 71(3), 678-683.

المجلد الأول العدد الثاني - أكتوبر 2024
مجلة الخليل للدراسات اللغوية والأدبية
Al-Khalil Journal for Linguistic and Literary Studies

مشكلات تدريس الاستماع كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان

خالد بن مبارك بن محمد اليعقوبي
مشرف تربوي/ لغة عربية/ وزارة التربية والتعليم / سلطنة عمان
د. سيف بن ناصر بن سيف العزري
أستاذ مساعد/ كلية العلوم والآداب/ جامعة نزوى/ سلطنة عمان

Khalid Mubarak Mohammed Al Yaqoubi -Educational Supervisor
Arabic Language/ Ministry of Education/ Sultanate of Oman
Dr. Saif Nasser Saif Al Azri -Assistant Professor
College of Arts and Sciences/University of Nizwa/Sultanate of Oman

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مشكلات تدريس الاستماع كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان. وقد بلغت عيّنة الدراسة (32) معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها العاملين في معاهد ومؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان، مقسمين إلى (14) معلما و(18) معلمة، وقد تمّ اختيار أفراد عيّنة الدراسة بطريقة قصدية.

واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت استبانة من إعداد الباحثين؛ للكشف عن مشكلات تدريس مهارة الاستماع من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية للناطقين بغيرها مقسّمة إلى ثلاثة أبعاد: المعلم، المتعلم، المحتوى وطرائق التدريس. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: جاء محور المتعلم في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.15) وبانحراف معياري بلغ (0.88) وبدرجة استجابة متوسطة، بينما حلّ محور المحتوى وطرائق التدريس ثانيا بدرجة استجابة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.07) وبانحراف معياري (0.88)، وجاء محور المعلم في نهاية الترتيب وبدرجة استجابة قليلة بمتوسط حسابي (2.02) وبانحراف معياري (0.77) بينما لم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين معلمي ومعلمات اللغة العربية للناطقين بغيرها في وجهة نظرهم في مشكلات تدريس الاستماع تعود إلى الخبرة لصالح فئة الخبرة الأقل من 3 سنوات. وقدّمت الدراسة مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة ذات العلاقة بالنتيجة السابقة، ضمّنها الباحثان في متن الدراسة.

الكلمات المفتاحية: مشكلات، تدريس الاستماع، الناطقين بغير العربية، سلطنة عمان.

The problems of teaching listening, as perceived by Arabic language teachers to non-native speakers in the Sultanate of Oman

Abstract

The study aimed to find out the problems of teaching listening as Arabic teachers (TASOL) in Oman. The study took a sample of 32 male and females of Arabic teachers in the institutions of non Arabic speakers in Oman, divided to 14 male teachers. The study used a questionnaire prepared by the researcher to find out the problems of teachers view of non Arabic speakers and divided in to three dimensions: the teacher, the student and the content and methods of teaching. The study has reached to these results:

1-The student dimension came first with (3.15) arithmetic average with (0.88) standard deviation and medium respond, while the content and methods of teaching came second with medium respond with (3.07) arithmetic average and (0.88) standard deviation. The teacher dimension came at the end with low respond with (2.02) arithmetic average and (0.77) standard deviation.

2-There are differences with statistic evidence)α=0.05(between Arabic teachers for non speaking Arabic in their views in problems of teaching listening belong to the one of 3 years of experience and less.

The study divided the many recommendations and the suggested researches with relevant results that the researchers include in the research.

Key words: problems in teaching English of non speaking Arabic, Sultanate of Oman.

تاريخ استلام البحث:
Date of Submission:
04 - 05 - 2024

تاريخ القبول:
Date of acceptance :
20 - 9 - 2023

تاريخ النشر الرقمي:
Date of publication online :
10 - 10 - 2024

لإقتباس هذا المقال:
For citing this article:
اليعقوبي، خالد. العزري، سيف. (2023) مشكلات تدريس الاستماع كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان). الخليل للدراسات التربوية والنفسية ،1(2)، 28- 42.

المقدمة

يعدّ الاستماع أحد المهارات الأساسية في تعليم اللغات، إن لم يكن أهمها، وذلك نظرا لما تمثله هذه المهارة من ضرورة ملحّة في عمليتي التعليم والتعلم، بل وفي جميع أوجه النشاط الاجتماعي والحياة بصفة عامة، فمن المعروف أنّ بداية عملية التعلم تنطلق من مهارة الاستماع قبل الشروع في المهارات الأخرى، كما تعدّ مهارة الاستماع إحدى المهارات الأساسية في عملية تواصل الفرد مع الآخرين ومع البيئة المحيطة به. ويرى طعيمة آخرون (2010) أنّ الاستماع نشاط أساسي من أنشطة التواصل بين بني البشر، فهو النافذة التي يطلّ بها الإنسان على البيئة والعالم من حوله والجسر الذي يبني به الإنسان علاقته مع الآخرين، وهو الأداة التي يستقبل عن طريقها الرسائل الشفوية.

ويؤكد فضل الله (1998، 38) أنّ الاستماع "هو استقبال الأذن لذبذبات صوتية مع إعطائها انتباها خاصا وإعمال الذهن لفهم المعنى"، كما يقدّم الخزاعلة وآخرون (2011، 102-103) تعريفا للاستماع على أنّه "الإصغاء الواعي الذي يقصد منه تمييز الأصوات، وفهمها واستيعابها واستخلاص الأفكار، واستنتاج الحقائق، وتذّوق المادة المسموعة ونقدها وإبداء الرأي فيها"، ويرى صومان (2009) أنّ الاستماع هو عملية إنسانية مقصودة، أساسها وهدفها هو الاكتساب والفهم والتحليل والتفسير، ثم البناء الذهني لما تمّ الاستماع إليه، ويرى شحاته والسمان (2012) أنّ الاستماع عملية واعية معقدة، يتمّ من خلالها استقبال اللغة المنطوقة، والتي تتطلب انتباها وتركيزا لآراء وأفكار ومشاعر وتعبيرات الآخرين، وصولا إلى حسن الإصغاء والاستجابة الفعالة ومتابعة المتحدث وسرعة فهمه.

أمّا عماد الدين (2012، 37) فيعرّف الاستماع على أنّه "عملية استقبال الأذن للرموز الصوتية بقصد التمييز السمعي، أو التصنيف أو استخلاص الفكرة الرئيسة، أو التفكير الاستنتاجي أو تقويم المحتوى لفهم المعنى، والتفاعل مع الرسالة الصوتية". ويرى الباحثان بأنّ الاستماع هو عملية حسية إدراكية واعية، تتم بين أطراف معينة بهدف التمييز بين الأصوات وفهمها وإدراكها وتحليلها وتفسيرها، واستخلاص نتائجها والاستجابة لها ومحاولة نقدها وإبداء الرأي حولها.

ومهارة الاستماع هي إحدى المهارات الأساسية في عملية التواصل من جهة والتعلم من جهة أخرى، وذلك من خلال فهم الرسالة واستيعابها، ومن ثم محاولة الرّد عليها، وهذا ما يشير إليه عبد اللطيف (2014، 7) "بأنّها فهم الكلام أو الانتباه إلى شيء مسموع مثل الاستماع لمتحدث". ويذكر جمل، وهلالات (2008، 163) "أنّ مهارة الاستماع هي فن من فنون اللغة فهي كذلك مهارة مهمة من مهارات الاتصال المستخدمة في شتى مجالات الحياة اليومية". وهو ما تؤكّده يانج (Yang, 2017, 9) في تعريفها لمهارة الاستماع "بأنّها الحرص على استقبال الذبذبات الصوتية، وتوصيلها إلى عصب السمع مع الاهتمام بما يسمع من حديث. وهي وظيفة عقلية تُعنى بفهم المسموع واستيعابه وتقويمه، وهي نشاط مكتسب له مهاراته، وبالتالي هي في حاجة إلى تعلّم وتدريب موجه ونشط". ويؤكّد الباحثان على أنّ مهارة الاستماع هي إحدى المهارات الأساسية والضرورية في عملية التعلم إن لم تكن أهمها؛ وذلك انطلاقا من حاجة الإنسان إليها في مختلف جوانب الحياة اليومية عامة والاجتماعية خاصة، وكذلك باعتبار الاستماع هو أوّل نشاط للمتعلّم في عملية اكتساب اللغة.

ويشير صومان (2009) إلى أنّ الاستماع مهارة مهمة في زيادة الحصيلة الثقافية للمتعلم حيث تنمو خبراته وتصقل مواهبه في المجتمع الذي يحيط به، كما يشير لافى (2012) إلى أنّ مهارة الاستماع ضرورة ومهمة في تنمية مهارات المتعلمين في اللغة، كونها تتمتع بذات الضرورة في المواد الدراسية الأخرى كالعلوم والرياضيات والتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية، فلن يتمكن الطلاب من تحصيل المفاهيم والحقائق وكذلك المبادئ والقوانين والنظريات في هذه المواد الدراسية إلاّ من خلال الاستماع الجيد، فهو وثيق الصلة بقدرة الطلاب على الفهم والتحصيل، فالاستماع يؤدي دورا مهما وفاعلا في العملية التعليمية التعلمية، وذلك كون الطالب يقضي جلّ وقته مستمعا داخل الحجرة الدراسية. وتؤكّد سهل (2016) في دراستها حول أهمية مهارة الاستماع في الحياة وفي التعليم على وجه الخصوص، باعتبارها الأداة الأولى؛ لاكتساب اللغة، حيث تعدّ هذه المهارة الوسيلة والطريقة المثلى في استقبال وتلقي المعاني والأفكار والآراء ووجهات النظر، كما أنّها تعدّ المهارة الأكثر فاعلية في كلّ الأوقات.

ويؤكّد طاهر (2010) أنّ إهمال مهارة الاستماع وإغفالها من جانب المعلم له جوانب سلبية عديدة من شأنها أن تعيق عملية تعلّم الطلاب وتؤخّر تقدمهم في بقية المهارات اللغوية الأخرى خاصة وفي التحصيل الدراسي عامة، وهذا يقدّم لنا مؤشرا على أهمية ومكانة هذه المهارة الأساسية والضرورية التي ينبغي أن يوليها المعلمون جلّ اهتمامهم وعنايتهم الخاصة في المواقف التعليمية وعند تقديمهم للأنشطة الصفية.

وهناك العديد والكثير من الأهداف لتعليم مهارة الاستماع، حيث تتضح هذه الأهداف في مجموعة من المهارات والقدرات الرئيسة لهذه المهارة، والتي تتيح وتسمح للمتعلمين اكتسابها خلال المراحل التعليمية المختلفة انطلاقا من السهل إلى الصعب، وهذه المهارات يجملها ويذكرها مدكور (2000) في المهارات والقدرات الآتية: التمييز السمعي، والتصنيف، واستخلاص الفكرة الرئيسة، والتفكير الاستنتاجي، والحكم على صدق المحتوى، وتقويم المحتوى.

يواجه معلمو اللغة العربية بصفة عامة ومعلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة مجموعة من المشكلات والصعوبات في تدريس اللغة العربية، ولعلّ من بين هذه المشكلات والصعوبات مشكلات تدريس المهارات اللغوية ومنها مهارة الاستماع، وهو ما أشارت إليه دراسة جبر (2015) ودراسة النجار والجمل (Alnajjar, Aljamal,2019) حيث يجد المعلمون أنفسهم أمام مشكلات متعددة ومتنوعة أثناء تدريسهم لهذه المهارة سواء كانت هذه المشكلات تتعلق بالمعلمين أو بالمتعلمين أو بالمنهاج والمحتوى المقرر أو بالوسائل والأجهزة المخصصة لهذه المهارة أو حتى الصفوف والغرف الدراسية. وهذا ما تؤكّده دراسة غفور (2014) حول مشكلات تعليم الاستماع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، والتي أكّدت على وجود مشكلة عند بعض المعلمين في نظرتهم لمهارة الاستماع بأنّها نوع من الترف التعليمي، وأنّهم لا يثيرون دوافع الطلاب لتنمية هذه المهارة، ودراسة جبر (2015) والتي أبرزت مجموعة من العقبات في طريق التواصل اللغوي عامة وفي ميدان تعليم اللغات خاصة، كما أكّدت على وجود طبيعة معقدة لمهارة الاستماع لا ينبغي إهمالها وإغفالها، وأكّدت على ضرورة إبراز دور المعلم في الانتقاء الواعي والمنظم للأساليب والطرائق التدريسية في هذه المهارة؛ لتتماشى مع الطلبة وغاياتهم وأهدافهم، ودراسة السّمان (2017) والتي أوصت بزيادة الاهتمام بالطالبات المعلمات في ممارسة مهارة الاستماع والتحدث وإكساب الطالبات المعلمات لهاتين المهارتين من خلال إخضاعهن لمجموعة من الدورات والبرامج التدريبية لمهارتي الاستماع والتحدث، وما أشارت إليه دراسة كاتبي (2017) بأنّ مهارة الاستماع لم تحظَ باهتمام كافٍ من جانب القائمين في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، إضافة إلى أنّ بعض المناهج قامت بدمج مهارتي القراءة والاستماع، وبعضها اختزل تلك المهارة في إطار واحد.

وقد تكون جوانب الإشكال عند تدريس مهارة الاستماع في الخطوات التي يتبعها المعلمون في تطبيق هذه المهارة داخل الغرفة الصفية، وقد يكون في طرائق التدريس المتبعة في تأدية مهارة الاستماع، أو في اختيار المادة والمحتوى لهذه المهارة ومدى تناسبه مع مستويات المتعلمين. إضافة لما تؤكده العديد من الدراسات حول مشكلات تدريس الاستماع لجوانب ذات صلة ومتعلقة بموضوع الدراسة الحالية كدراسة بيومي، وإسماعيل، ورحمان، وأنور، ومحمد، وهريدي (Baioumy, Ismail, Rahman, Annuar, Mohammed and Haridi, 2018)، والتي أظهرت نتائجها وجود اختلاف

لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدلّ على فعالية الاستراتيجية المقترحة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ودراسة شامية (2017) والتي كانت حول فاعلية استراتيجية مقترحة تعتمد على قصص الفيديو على موقع اليوتيوب في تطوير الاستماع ومهارات التحدث لدى الناطقين بغير اللغة العربية، حيث أشارت إلى وجود مشكلة تتعلق بالمتعلمين تتمثل في فهم المسموع في تعلّم اللغة العربية عند الطلاب الأجانب عامة والأتراك خاصة، كما أشارت النتائج لهذه الدراسة أيضا إلى أنّ مشكلة مهارة الاستماع لا تعود إلى المتعلمين فقط بل إلى جوانب أخرى منها المعلم والمنهاج المقرر في العملية التعليمية.

والدراسات المتعلقة بجانب المحتوى والمقرر والمعلم في الوقت نفسه كدراسة أبو ديّة (2009) والتي قدّمت برنامجا محوسبا لتنمية بعض مهارات تدريس الاستماع في اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بالجامعة الإسلامية بغزة، حيث أوصت هذه الدراسة بضرورة الاستفادة من البرنامج المحوسب في تنمية مهارات التدريس بشكل عام، ومهارات الاستماع في تدريس اللغة العربية بشكل خاص.

ويؤكّد لافى (2012) إلى أنّ إهمال مهارة الاستماع وعدم وجود حصة مستقلة لها أسوة ببقية المهارات اللغوية الأخرى، إنّما يعود لاعتقادات تربوية خاطئة -لدى البعض- منها صعوبة تدريس الاستماع وصعوبة إمكانية قياس مهاراته، وأنّ الاستماع يمارس ضمنيا في حصص اللغة العربية، ويمارس كذلك خارج الحجرة الدراسية من خلال الإذاعة المدرسية مثلا.

وإن كانت جلّ هذه الدراسات خارج السلطنة إلا أنّها تجمع على وجود إشكالات في تدريس مهارة الاستماع لدى الناطقين بغير العربية، كما تؤكّد دراسة باعباد (2015) إلى كثرة شكوى المعلمات للناطقات بغيرها والمتعلقة بتدريس مهارة الاستماع وذلك لقلّة الموارد والدراسات التي تتناول تعليم مهارة الاستماع في مجال اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتشير دراسة كاتبي (2017) أنّ مهارة الاستماع لم تحظ باهتمام كافٍ لدى القائمين في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها سواء من ناحية التدريس أو التأليف.

وخلاصة القول: أنّ مهارة الاستماع لها أهمية كبيرة في عمليتي التعليم والتعلّم، وهي مكملة ومرتبطة في الوقت ذاته ببقية المهارات اللغوية الأخرى، بل هي الباكورة الأولى من بين هذه المهارات في عمليتي التعليم والتعلم، كما أنّ لها دورا كبيرا في زيادة الحصيلة المعرفية والثقافية للمتعلمين، ولذا ينبغي على كلّ من المعلمين والمتعلمين إيلاءها أهمية خاصة في المواقف التعليمية، فإهمال هذه المهارة وإغفالها يؤدي إلى جوانب سلبية متعددة من شأنها أن تعيق عملية التعلّم لدى المتعلمين.

مشكلة الدراسة

تشير بيانات الدراسات أنّ معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ينبغي له أن يمتلك المهارات والكفايات اللازمة في تدريس المهارات اللغوية، وبالأخصّ مهارة الاستماع، فتدريس اللغة العربية للناطقين بها يختلف في جوانب محورية كبيرة عن تدريسها للناطقين بغيرها، وذلك انطلاقا من كون الأول لديه القدرة الكاملة في التواصل بشكل مباشر مع طلابه، فهم يفهمون ويعون سماعا وإدراكا للمطلوب منهم، وهو بخلاف معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها حيث إنّه يجد صعوبة في هذا الجانب، بالإضافة إلى أنّه لا توجد دراسة سابقة ركّزت على وجهة نظر المعلمين أنفسهم حول الصعوبات والمشكلات التي يواجهونها أثناء تدريسهم لهذه المهارة للناطقين بغيرها في سلطنة عمان، حيث أنّ معظم الدراسات التي تناولت تعليم مهارة الاستماع في السلطنة اختصت بطلاب المدارس الحكومية وهم من الناطقين بالعربية كدراسة البلوشي (2004)، ودراسة الكلباني (2006)، ودراسة الشكيلي (2007)، أمّا الدراسات الأخرى التي تناولت تعليم مهارة الاستماع للناطقين بغيرها فقد تناولت جوانب أخرى، ولم تتناول الكشف عن مشكلات تدريس مهارة الاستماع، لذلك ستحاول هذه الدراسة تسليط الضوء وسدّ النقص المعرفي في الوقوف عند أهم مشكلات تدريس الاستماع من وجهة نظر معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان، وذلك من خلال إعداد قائمة بهذه المشكلات إسهاما من الدراسة؛ لإيجاد الحلول المناسبة لها والتغلب عليها ولتطوير كفاءات المعلمين وخبراتهم في هذه الجانب.

وبناء على ما تقدّم فإنّ الباحث حدّد مشكلة الدراسة في مشكلات تدريس الاستماع كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان؟

مشكلة الدراسة

تجيب الدراسة عن الأسئلة التالية:

أ- ما مشكلات تدريس الاستماع كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها

ب- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين معلمي اللغة العربية في مشكلات تدريس الاستماع تعزى إلى خبرة المعلم ؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

أ- تحديد مشكلات تدريس الاستماع من وجهة نظر معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان في مجالات: المعلم، المتعلم، المحتوى، طرائق التدريس.

ب- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المعلمين في مشكلات تدريس الاستماع تعزى إلى خبرة المعلم.

أهمية الدراسة

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

أ- تحديد مشكلات تدريس الاستماع من وجهة نظر معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان في مجالات: المعلم، المتعلم، المحتوى، طرائق التدريس.

ب- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المعلمين في مشكلات تدريس الاستماع تعزى إلى خبرة المعلم.

حدود الدراسة

تنقسم حدود الدراسة إلى الحدود الآتية:

أ- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على مشكلات تدريس الاستماع كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان دون التعرض لمشكلات تدريس المهارات الأخرى كالقراءة والكتابة والتحدث.

ب - الحدود البشرية: معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان، والعاملون في معهد نور مجان للتدريب بفرعيه عبري ومسقط، وكلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمنح، ومعهد لغتي بالبريمي، ومعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة صحار.

ج- الحدود المكانية: معهد نور مجان للتدريب بفرعيه عبري ومسقط، وكلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمنح، ومعهد لغتي بالبريمي، ومعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة صحار.

د- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة على معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان في العام الدراسي 2019 / 2020م.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

أ- مشكلات تدريس الاستماع

ب- معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها

الإطار النظري للبحث

يتناول الإطار النظري مفهوم الاستماع، وأهميته، وأهدافه، وأنواعه، ومهاراته، كما يتناول مشكلات تدريس الاستماع وذلك على النحو التالي:

أولا: مفهوم الاستماع، وأهميته، وأهدافه، وأنواعه، ومهاراته

المبحث الأول: مفهوم الاستماع، وأهميته، وأهدافه، وأنواعه، ومهاراته:

1- مفهوم الاستماع:

هناك فروق جوهرية بين مفاهيم الاستماع و السماع والإنصات، ويشير كلّ من مدكور (2000) وصلاح، والرشيدي (2014) وكذلك دراسة رحمضان (2011) إلى هذه الفروق، فالسماع هو عملية استقبال حاسة الأذن للذبذبات الصوتية من أي مصدر دون أن يكون هناك اهتمام أو إعارة انتباه بشكل مقصود من المستمع لمصدر هذا الصوت كسماع صوت الطائرة مثلا، بينما الاستماع يعدّ أكثر شمولية وتعقيدا من السماع وأعلى مرتبة من حيث الأهمية وذلك كونه يعطي فيه المستمع اهتماما خاصا مع الانتباه والإدراك المقصود لما يستقبله من أصوات، وفي ضوء ما استمع إليه المستمع يستطيع أن يقدّم التحليل والتفسير والتطبيق والنقد والتقويم للمادة التي استمع إليها، أمّا الإنصات فهو فهم المستمع وإدراكه مع تركيز لما يسمعه من أجل تحقيق هدف معين، ويمكننا القول: بأنّ الإنصات هو استماع مستمر، وهذا ما يؤكدّه كذلك الخزاعلة، والسخني، والشقصي، والشوبكي (2011)، وطعيمة، ومدكور، وهريدي (2010) حول هذه الفروق بين هذه المفاهيم الأساسية لمهارة الاستماع، وليس أصدق من ذلك قوله تعالى: ﴿وإذا قرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون﴾ (الأعراف:204). ويعرّف سايدك وميكايل (Sidek and Mikail,2017) المشار إليهما في باعباد (2015) الاستماع بأنّه عملية نشطة لتقييد المعنى حيث يقوم المستمع برسم مصادر معلومات مختلفة من أجل تفسير المعنى المقصود للرسالة.

ويعرّف فضل الله (1998) الاستماع بأنّه استقبال حاسة الأذن للذبذبات الصوتية مع إعارتها وإعطائها انتباها مع العمل على إعمال الذهن لفهم المعنى، ويعرّفه المراشدة (2008) بأنّه نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، وهو الأداة التي يستقبل عن طريقها الإنسان الرسالة الشفوية، ويؤكّد عبد اللطيف (2014) إلى أن مهارة الاستماع هي المهارة التي تمكن الطلاب من الاتصال بعالمهم الخارجي والاستجابة لهذه المؤثرات، والتي تستوجب منهم قدرا كبيرا من الانتباه والتركيز مع الفهم والاستنتاج وتقديم النقد وإبداء الرأي.

ويرى عبد الهادي، وأبو حشيش، وبسندي (2003) أنّ الاستماع هو عملية استقبال الأذن للأصوات وذلك بقصد وانتباه، وهو الوسيلة الأكثر استخداما من بين وسائل الاتصال البشري المتعددة والمختلفة، وهو الأكثر استخداما في الحياة وفي التعليم، ويؤكّد بيومي وآخرون (2018) أنّ الاستماع هو الالتفات والانتباه المقصود لما تتلقاه الأذن من أصوات، مع وجود تفاعل معها عقليا ونفسيا، بينما يرى يانج (Yang,2017) أنّ الاستماع هو مهارة معقدة يعطي فيها المستمع كل اهتماماته للمتحدث، ويركّز انتباهه وحديثه إليه، محاولا في الوقت ذاته تفسير أصواته وإماءاته وحركاته وسكناته، بهدف فهم واستيعاب ما تتضمنه وتحويه تلك الرسالة المنطوقة، بما يكفل للمستمع تحقيق اتصال شفوي مع الآخرين.

ويعرفه نصري (2014) بأنّه عملية عقلية يقوم بها متعلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها وذلك عن طريق تفاعلهم مع النصوص التي استمعوا إليها، مما ينتج عنها التوصل للمعنى المناسب للمادة المسموعة والتفاعل معها واتخاذ القرار المناسب بشأنها. ويرى الباحث أنَّ الاستماع هو عملية حسية إدراكية واعية، تتم بين أطراف معينة بهدف التمييز بين الأصوات وفهمها وإدراكها وتحليلها وتفسيرها، واستخلاص نتائجها والاستجابة لها ومحاولة نقدها وإبداء الرأي حولها.

2- أهمية الاستماع:

يمثّل الاستماع أهمية ومكانة كبيرة في الحياة الاجتماعية بشكل عام وفي المجال التربوي بشكل خاص، فهو يعدّ من العادات الاجتماعية التي يرى فيها المتحدث نفسه عنصرا رئيسا أثناء ممارسة حديثه وخطاباته وتوجيه كلامه للمستمعين، فهو يحسّ ويشعر بالإهانة وبالتقليل من شأنه إذا لم تتم إعارته الانتباه والاهتمام لحديثه وكلامه، ومن خلال الاستماع ستطيع المتعلم أن يلّم بما يدور حوله من توجيهات ونصائح وإرشادات وأخبار وأحاديث متنوعة ومختلفة، ولهذا نجد أنّ الأمم المتحضرة والمتقدمة تُولي هذه المهارة عناية واهتماما كبيرين في تربية وتنشئة أبنائهم على حسن الاستماع منذ نعومة أظفارهم، فهو مظهر من مظاهر الأدب الراقي (البجة، 2010).

كما تتمثّل أهمية الاستماع في جوانب عدّة منها تزويده للمتعلم بالمعلومات الإثرائية والمعرفية، فمن خلال تفاعل المتعلم مع ما يسمعه من حديث المتكلم كدليل على قدرته على المضي قدما في مجاراته في الحوار، كما أنّه يساعد المعلم على جذب انتباه والتفات المتعلم إلى المفردات والقواعد والتراكيب الجديدة، وعن طريق الاستماع يستطيع المتعلم أن يكتسب اللغة، فلكي نتعلّم كيف نتحدث لغة ما، لا بدّ أولا أن نتعلّم كيف نستمع إليها (القضاة، 2018).

ويؤكّد عماد الدين (2011) إلى أنّ الاستماع تتجلى وتتضح أهميته في أنّه جزء لا يتجزأ من حياة البشر، ولكونه كذلك وسيلة من وسائل الاتصال الفعّال بين الآخرين، كما أنّه يعين الإنسان على زيادة ثقافته وخبراته ومعلوماته، وعلى مشاركة الآخرين في المواقف المختلفة، كما يعدّ الاستماع ركنا أساسيا وفعّالا في استيعاب المتعلمين وتحصيلهم، فنجد الطالب مثلا متأخرا في جانب التحصيل الدراسي ليس بسبب مسألة قلّة الذكاء عنده، بل لأنّه لا يفهم ولا يستوعب بوضوح؛ وهذا عائد إلى أنّه لا يسمع بوضوح، وهذا يعطينا مؤشرا قويا على وجود علاقة وارتباط وثيق الصلة بين عدم تطوّر مهارة الاستماع عند هذا الطالب وقلّة الاستيعاب والتحصيل الدراسي.

كما تتبيّن أهمية الاستماع عند فقدان القدرة على الاستماع للآخرين حيث يكون سببا في فشل التواصل معهم في مختلف مجالات الحياة، ومما ينبغي معرفته هو أنّه من المهم أن نفهم المشكلات قبل أن نبدأ في حلها، ويجب كذلك أن نفهم التعليمات والتوجيهات قبل البدء في اتباعها والأخذ بها، ويجب أيضا مشاركة الأفكار وفهمها جيدا قبل أن يتم تقييمها، ولعلّ أغلب بل معظم الأسباب الرئيسة التي تقف وراء المشكلات والصعوبات التي يواجهها بنو البشر في مسألة العلاقات الشخصية تتمحور حول الافتقار إلى الاستماع الجيد لبعضهم العض، حيث أنّ العلاقات الشخصية تنشأ وتستمر بين الناس عن طريق الاستماع فيما بينهم (صومان، 2009).

ويرى فضل الله (1998) أنّ للاستماع أهمية كبيرة تتمثل في نواحٍ عدّة منها أهميته بالنسبة لمن حرموا نعمة البصر وبالتالي أصبح الاستماع هو طريقهم للتعلم والتواصل، كما أنّه وسيلة التواصل بين الحكّام وشعوبهم وبين الشعوب وحكامهم، وفي عصر التكنولوجيا والانفجار المعرفي الذي نعيشه حاليا ومع تقدّم وسائل الاتصال تزداد أهمية الاستماع، بالإضافة إلى أنّه من الأمور الأساسية لظهور الكلام عند الأطفال، فالطفل يحاكي ما يصل إليه عن طريق السمع وتعطّل السمع يؤدّي إلى تعطّل الكلام.

وتتميّز مهارة الاستماع بأهمية كبيرة في الحياة وفي التعليم، فهي الأداة الأولى في اكتساب اللغة، وهي الطريقة الأكثر استخدامًا لدينا لتلقي المعاني والأفكار من حولنا، والتفاعل معهم، وهي مهارة فعّالة يستخدمها الإنسان طوال الوقت، حتى عندما يحتاج الشخص إلى النوم ، تظل السمعة هي المعنى الذي يمكن استدعاؤه للعودة إلى الانتباه واليقظة، فالاستخدام اليومي للاستماع أكثر من أي مهارة أخرى؛ مما يؤكّد أهمية الاستماع ويظهر دوره البارز في تبادل الخبرات والمعارف، ودوره الأساسي في اكتساب اللغة سواء كانت أصلية أم أجنبية: بيومي وآخرون(2018) و محمد، وقناوي، وسلطان (2017). وترتفع معامل الارتباط بين مهارتي الاستماع والقراءة، حيث يتعلّم المتأخّر قرائيا عن طريق الاستماع، أكثر مما يتعلّم من القراءة، حيث أنّ القدرة على التمييز السمعي مرتبطة بالقراءة (إبراهيم، 2013) ودراسة باعباد (2015).

- مهارات الاستماع:

للاستماع مهارات أساسية ينبغي الأخذ بها عند تدريس هذه المهارة؛ وذلك لارتباط هذه المهارات عند تنفيذها بأنواع الاستماع، وأهداف تدريسه،

وكذلك بمستويات المتعلمين، ويشير مدكور(2000)، والخزاعلة، والسخني، والشقصي، والشوبكي (2011)، وطاهر(2010)، وصلاح والرشيدي (2014). إلى أنّ هذه المهارات تنقسم إلى مهارات عامة (رئيسة) ومهارات خاصة (فرعية)، وتتمثّل المهارات العامة فيما يلي:

1- التمييز السمعي: وهي القدرة على تذكّر الأصوات في نظام تتابعي معيّن، وتشتمل هذه المهارة على مجموعة من المهارات الخاصة الآتية، ومنها أن يتعرّف على الأصوات المختلفة في البيئة كأصوات الحيوانات والطيور، وأن يميّز الصفات المتعلّقة بالأصوات مثل (هادئ، مرتفع ...)، ويستخلص المعنى من نغمة الصوت، وينطق الحروف والكلمات والجمل المسموعة نطقا صحيحا، ويحاكي الأصوات المختلفة في البيئة، ويستكمل الفراغات في الجمل المنطوقة بكلمات مناسبة، ويضع الكلمات في معان مختلفة بتغيّر حركاتها، ويميّز التشابهات والاختلافات في بداية الكلمة وفي وسطها وفي نهايتها، ويميّز الرموز الصوتية المتقاربة في الشكل والنطق.

2- استخلاص الأفكار الرئيسة للمادة المسموعة: وهي التي تركز على الكثير من الكلمات المفتاحية والحقائق والمفاهيم والأفكار الواردة في الموضوع، ويندرج ضمن هذه المهارة المهارات الخاصة الآتية: ومنها أن يذكر عنوانا مناسبا للمادة المسموعة، ويلخّص ما استمع إليه في جملة أو جملتين، ويستخلص الأفكار الرئيسة من الموضوع المتحدث عنه، ويلخّص الكلام المنطوق، ويحدّد فكرة كلّ جزء في القصّة المسموعة، ويرسم حدثا معينا في جزء من القصة.

3- مهارة التفكير الاستنتاجي: وهي الوصول إلى حقيقة جديدة من خلال الحقائق الواضحة للنّص، وتشتمل هذه المهارة على المهارات الخاصة الآتية: أن يستخلص المعنى من نغمة الصوت، ويتوصل إلى المعنى من الكلام المتحدث به، ويستخلص معنى الكلمة من سياق الجملة، والأفكار الرئيسة من الموضوع والمعلومات المهمة مما يسمع، ويكمل القصة المسموعة الناقصة حتى يصل لنهاية متوافقة معها، ويتعرّف على أهداف المتكلم، ويعبّر عن الكلمة أو الفكرة في الجملة بالرسم، ويتنبّأ بالنتائج نتيجة للاستماع إلى أحداث متسلسلة.

4- مهارة الحكم على صدق المحتوى: وهذه المهارة تتطلب من المستمع أن يكون لديه رد فعل على ما استمع إليه في ضوء خبرته الشخصية، وهي بذلك تتجاوز مجرد استقبال الرسالة، وتندرج ضمنها مجموعة من المهارات الخاصة ومنها أن يتعرّف على التناقضات الواردة في الموضوع، ويطبّق أصول الأدب وقواعده في التحدّث والاستماع، ويذكر أسباب تفضيله لقصة معينة سمعها دون غيرها، ويستخلص الجملة التي لا ترتبط بالقصة القصيرة والمكونة من خمس أو ست جمل، ويحكم على شخصيات المسرحية التي شاهدها أو سمعها في ضوء معايير مناسبة، ويستمع إلى بعض برامج التلفاز والبرامج الإذاعية ويقومها.

5- مهارة تقويم المحتوى: وهي أرقى مهارات التفكير والفهم على الإطلاق، حيث أنّها تتطلب من المستمع أن يقف على مدى دقّة المتحدث في اختيار الكلمات وتحديد المفهومات، وتوضّح كيفية معالجة أسباب الضعف وأسباب القوة، والمهارات الخاصة التي تندرج ضمنها هي أن يقوّم الكلام المنطوق من جوانب عدّة مثل الأسلوب ودقة المعلومات ومستوى الإلقاء، ويصف حالته النفسية وشعوره بعد سماعه قصة مثيرة، ويصف مشاعر المتحدث أو الممثل، ويفرّق بين الأحكام الشخصية للمتكلم والحقائق، وينقد طريقة التعبير عن المعنى المطلوب من حيث صحة العبارة وجودة الصوت والمشاعر المطلوبة، ويميّز بين القصص الحقيقية والخيالية التي تحكى له، ويستمع إلى بعض برامج التلفاز والبرامج الإذاعية ويقومها.

ويذكر البجة (2010) أنّ المهارات العامة هي تلك المهارات التي لا بدّ من توافرها في كلّ عملية استماع ناجحة، والمهارات الخاصة هي تلك التي لا بدّ من امتلاكها للقيام بمهارات أخرى لاحقة لها وتعين على تقديم المهارات العامة. ويرى الباحث أن تعدّد هذه المهارات يُقدّم للمعلم منهجية واضحة في كيفية التعامل مع دروس الاستماع وآلية تنفيذها وتطبيقها وفقا لمستويات المتعلمين، مع الأخذ في الاعتبار ضرورة تحديد أهداف دروس الاستماع قبل الشروع في تنفيذها، وصولا إلى تحقيق تلك الأهداف

ثانياً: مشكلات تدريس الاستماع

يصادف الكثير من المعلمين والمعلمات عند تنفيذهم لأغلب الدروس التي ينفذونها العديد والكثير من العقبات والمشكلات، ومن هذه المشكلات مشكلات تدريس المهارات اللغوية والتي تعدّ مهارة الاستماع واحدة منها، ولذا تستوجب منهم ضرورة معرفتها، والإعداد المسبق لها لتفاديها وتلافيها بقدر الإمكان، لتتحقق أهداف الدرس بشكل جيد، ورغم كثرة أنشطة الاستماع التي تقدّم في فصول تعليم اللغة بشكل عام والتي أغلبها ما يقوم على جهود فردية، إلاّ أنّه بالرغم من ذلك يعاني بعض المعلمين والمعلمات من وجود العديد من المشكلات في تدريس مهارة الاستماع، وسنحاول في هذا المبحث الوقوف على مشكلات تدريس الاستماع بشكل عام.

وتشترك دراسة باعباد (2015) مع الدراسة الحالية في تناولها لجانبين مهمين حول مشكلات تدريس مهارة الاستماع تعود إلى كلّ من المعلم والمتعلم، أمّا الأول فتكمن المشكلات والصعوبات لديه في عملية التحضير والإعداد لتدريس هذه المهارة على وجه الخصوص، والذي يتمثّل أكثر في ندرة توفّر المادة السمعية المناسبة والتي يمكن أن يقدمها لطلابه، كما أنّها تستلزم من المعلم الوقت الكثير والطويل للبحث عن المادة المسموعة والتي تتناسب مع مستويات طلابه، ومن ثمّ إعداد الأنشطة الملائمة لهذه المادة المسموعة، بالإضافة إلى أنّه وإن وجدت نصوص الاستماع السليمة، إلاّ أنّها لا تساير ولا تحاكي التوجهات المعاصرة والحديثة، كما أنّ الكثير من المعلمين والمعلمات يجدون صعوبة في توصيل هذه المهارة -أي تدريسها- لأسباب عدّة منها لقلّة الساعات التدريسية لهذه المهارة، أو لعدم وضوح الطريقة المناسبة عند المعلم لتدريس هذه المهارة، أو في كيفية تفعيل هذه المهارة بشكل فعّال ومفيد في المواقف التعليمية، كما تلعب الخبرة التي يمتلكها المعلم دورا بارزا في تقديم وتنفيذ هذه المهارة للمتعلمين.

أمّا بالنسبة للمتعلمين فإنّ االباحثين يريان من خلال خبرتهما أنّ الشعور بالخوف والقلق والتوتر عند تطبيق الاستماع قد يكون سببا لإحدى مشكلاته؛ وذلك بسبب صعوبة التقاط وتجميع المعلومات من اللغة المنطوقة، كما يرجع سبب صعوبة تطبيق هذه المهارة عند المتعلمين إلى عدم معرفتهم بالاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لفهم المسموع، وكذلك إلى قلّة توافر المادة السمعية على الشبكة العنكبوتية (الأنترنت)، والتي تمكّن المتعلم من الاستعانة بها لممارسة مهارة الاستماع بشكل أكبر خارج الغرفة الصفيّة، وهذا ما أشارت إليه دراسة غفور (2014).

ويرى كل من عبد الهادي وآخرون (2003) وطاهر (2010) وجمل، وهلالات (2008) والعبيدي (2012) إلى أنّ أهم مشكلات تدريس الاستماع تعود إلى عوامل وأسباب جسمية وأخرى نفسية وعقلية، أمّا العوامل والأسباب الجسمية فهي تعود وترجع للمتعلم، كأن يكون المستمع يعاني من ضعف في السمع، أو لا يستطيع التمييز بين الأصوات التي ينطقها المعلم، أو أن يكون المتعلم مريضا مرضا يشغله عن المتابعة والتركيز لما يقوله المعلم؛ لشعوره بالألم، بحيث لا يفهم مضمون الحديث، كما أضافوا أنّ الأسباب النفسية والعقلية يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

- الملل والشرود الذهني: بحيث ينصرف المستمع عن المتحدث، فلا يصغي لما يقوله، وإن صغى فإنّه يكون حاضرا بجسده فقط، أمّا ذهنه فيكون بعيدا كلّ البعد عن أفكار ومضمون الحديث.
- عدم وجود الرغبة لدى المستمع للإنصات لكلام وحديث المتكلم باهتمام.
- ضعف القدرات العقلية لدى المستمع، بحيث لا يستطيع متابعة المتحدث، ولا يقدر على إعمال فكره، فيخفق في تحقيق أهداف الاستماع.
- عدم التحمّل: وهو فقدان القدرة على المتابعة والاستمرار، كأن يكون كلام المتحدث سريعا، أو أنّ الموضوع المقدم ليس في دائرة اهتمام المستمع.

- ضعف الطاقة على الاستماع: وذلك كون أنّ عملية الاستماع تحتاج وتستلزم جهدا ومثابرة وصمودا أمام الصعوبات والمعوقات، وهنا لا بدّ من تنمية وتطوير هذه الطاقة والتدريب عليها، علما بأنّه قد يكون هذا الضعف ناتجا عن أسباب عضوية كضعف الجهاز السمعي عند المتعلم أو المستمع وهذا ما أكّدته دراسة (باعباد، 2015) ودراسة الفراوزي (2017).
- ضعف التحكّم على سرعة المتحدث: حيث يعتقد الكثير من متعلمي اللغة أنّ من أعظم الصعوبات والإشكالات التي تواجههم هي السرعة المفرطة التي يتحدّث بها المتكلم في الموقف؛ مما يؤثر على قدرة المستمع في متابعته، والاحتفاظ بالمعلومات التي سمعها وتلقاها (البوسعيدي، 2012, Al-Busaidi,).
- محدودية المفردات عند المستمع: اختيار المتحدّث لمفردات جديدة تعدّ عاملا مؤثرا بشكل كبير على عملية الاتصال؛ لأنّ المستمع ربما لا يمتلك مثل هذه المفردات، فهي جديدة في قاموسه، وبالتالي تقف حجرة عثرة في سبيل تحقيق التواصل المنشود بين المتحدّث والمستمع.

المبحث الثالث: مشكلات تدريس الاستماع ذات العلاقة بالمعلم والمتعلم والمحتوى وطرائق التدريس.

في هذا المبحث تطرّق الباحثان للحديث بشكل مفصّل لمشكلات تدريس الاستماع والمتعلقة بكلّ من المعلم، والمتعلم، والمحتوى، وطرائق التدريس.

أ- مشكلات تدريس الاستماع المتعلقة بالمعلم: قد يمثّل المعلم عائقا أساسيا في تدريس مهارة الاستماع، ويرجع صلاح والرشيدي (2014) وفضل الله (1998) واليومي، وأبو عمشة، وسليماني، وعلوي (2018) ذلك لأسباب عديدة منها قلّة تمكّن المعلم أو إلمامه من المادة أو الموضوع الذي يتحدّث فيه، وضعف صوت المعلم وسيره على نبرة ووتيرة واحدة أثناء الحديث، وكذلك افتقاره لمهارة توصيل المعلومات للمتعلم (المستمع)، وعدم التفات وانتباه المعلم لمستويات وإمكانات وخبرات وقدرات المتعلمين، وإغفال المعلم للجوانب التي تدعم عملية الاتصال مثل: إشارات الجسد، والإيماءات، وعدم اختيار المعلم للوقت المناسب لعرض المادة المسموعة، وضعف قدراته وتضارب أفكاره والخلل في أدائه، ممّا يجعله غير مقنع أو مؤثر.
- قلّة التنويع في الأساليب والاستراتيجيات لعرض المادة المسموعة التي يقدمها، فيسير المعلم بطريقة رتيبة واحدة طوال الموقف التعليمي، مما يشعر المتعلمين بالملل، وهو ما يؤكّده فاندرجرفت وجوخ (Vandergrift & Goh) الواردان في دراسة باعباد (2015) والتي تتمثّل في عدم وضوح الصورة للكثير من المعلمين في كيفية وآلية تدريس مهارة الاستماع ومدى تفعيل هذه المهارة بشكل فعّال ومفيد، وكذلك يجد بعض المعلمين صعوبة في تقييم طلابهم وفقا لهذه المهارة.
- تجاهل المعلم لميول ورغبات واهتمامات طلابه.

ب- مشكلات تدريس الاستماع المتعلقة بالمتعلم (المستمع): بما أنّ المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية وهو الأساس فيها، لذا ينبغي صبّ الاهتمام على هذه الفئة على وجه الخصوص، وإعطائها الأولوية في عملية الاتصال؛ وذلك لأنّ الهدف من الرسالة المسموعة إيصالها لهذه الفئة لأسباب ومقاصد متنوعة ومتعددة، وربما يكون المتعلمون كمستمعين سببا في فشل عملية الاتصال اللغوي بينهم وبين المتحدث، وهذا ما يؤدي بالتالي إلى فشل عملية الاستماع، نتيجة لعوامل منها: الأعراض الجسمية والمرضية والفسيولوجية كضعف السمع أو المرض العارض في حاسة الأذن، وضعف القدرة السمعية لدى المتعلم، وإن أمكن معالجتها عن طريق علو الصوت أو تقريب المتعلم من مصدر الصوت، وضعف الذاكرة السمعية: بمعنى القدرة على استدعاء المثيرات السمعية التي سبق عرضها على المتعلم بطريقة لفظية، والأعراض النفسية والعقلية مثل: عدم الميل للدراسة وضعف الذكاء عند المتعلم وقلّة الحصيلة اللغوية التي تعينه على فهم ما يلقى عليه (محمد، وقناوي، وسلطان، 2017).

ويشير مدكور (2000) وسليمان (2018) إلى أهمية وجود منهج ومحتوى لتعليم وتعلّم فن ومهارة الاستماع، بحيث تكون له أهدافه المحددة ومحتواه الخاص، وكذلك طرائقه وأساليبه التدريسية، على أن يحتوي هذا المنهج على مجموعة متنوعة ومتعددة من البرامج التي تراعي المستويات والفروق الفردية من مرحلة تعليمية لأخرى، وكذلك حسب حاجات المتعلمين وميولهم ورغباتهم، وهذا ما أكدته وأوصت به دراسة (عبدالله، 2001) ودراسة (العمري، 2007) ودراسة (كاتبي، 2017) ودراسة (محمد، وقناوي، وسلطان، 2017) ودراسة النّجار، والجمل (Alnajjar, Aljamal,2019).

د- مشكلات تدريس الاستماع والمتعلّقة بطرائق التدريس: تؤكّد دراسة أبو ديّة (2008) أنّ طرائق تعليم اللغة متنوعة ومتعددة، بحيث يستلزم من المعلم أن يختار منها ما يناسبه. وما ينبغي معرفته أنّه ليست هناك طريقة مثلى من طرائق التدريس تتناسب مع كلّ الظروف ولكلّ الدارسين، ويرى الباحث أن الطريقة المناسبة هي التي تساعد المعلم على تحقيق أهداف درسه، وتوصيل المعلومة بأسهل وأبسط الطرق لطلابه.

وتوصي دراسة مارليتا ورمداني (2019) بأهمية اختيار المعلم للطريقة المثلى عند تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتؤكّد العديد من الدراسات على أهمية طرائق التدريس والدور الكبير الذي تقوم به في عمليتي التعليم والتعلّم ومنها دراسة محمد، وقناوي، وسلطان (2017) ودراسة الفقيه (2017) ودراسة علي، والعابد (2017) وكذلك دراسة بيومي، وإسماعيل، ورحمان، وأنور، ومحمد، وهريدي (Baioumy, Ismail, Rahman, Annuar, Mohammed and Haridi, 2018).

كما أشارت دراسة جبر(2015) إلى ضرورة توظيف الطرائق والأساليب المبتكرة والشائقة في الغرف الدراسية والتي تلبي احتياجات المتعلمين وميولهم، وتدفعهم نحو التعلّم، وكذلك ضرورة إبراز دور المعلم في الانتقاء المناسب لهذه الطرائق، نظرا لتنوّع موضوعات المناهج الدراسية، وغايات الدراسين المتباينة.

الطريقة والإجراءات

أولا منهج الدراسة:

انتهجت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي وفقا لطبيعة الدراسة وأهدافها، والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الميدان، ويهتم بوصفها نوعيا وكمّيا، ويحدد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، ويوضّح مقدار وحجم الظاهرة؛ وذلك من خلال تحليل البيانات ومناقشتها وتصنيفها واستخلاص نتائجها، ويضيف بركات (2010) في هذا السياق إلى أنّ البحوث الوصفية لا تقف عند وصف الظاهرة أو الحدث وتشخيصه، بل تتخطى ذلك إلى مسألة التحليل والتفسير والتوضيح؛ بغرض الوصول للنتائج المفيدة؛ لتصحيح الواقع أو استحداث معارف جديدة.

وفي الدراسة الحالية وصفت الدراسة واقع مشكلات تدريس مهارة الاستماع من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان.

مجتمع الدراسة:

يتمثّل مجتمع الدراسة في معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بمعهد نور مجان بفرعيه عبري ومسقط، وكلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بولاية منح، ومركز اللغة العربية لتعليم اللغة العربية بجامعة صحار، ومعهد لغتي بولاية البريمي، وقد بلغ عددهم (32) معلما ومعلمة .

عيّنة الدراسة:

تمثّلت عيّنة الدراسة بعيّنة قصدية مكونة من (32) من معلمي ومعلمات اللغة العربية للناطقين بغيرها في مؤسسات تعليمها بسلطنة عمان والمتمثلة في معهد نور مجان بفرعيه عبري ومسقط، ومعهد لغتي بالبريمي، ومركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة صحار، وكلية السلطان قابوس لتعليم

اللغة العربية للناطقين بغيرها بمنح، والعيّنة هنا هي مجتمع الدراسة نفسها، والجدول رقم (1) يوضّح مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بسلطنة عمان المتضمنة في العينة، وعدد المستجيبين لملء الاستبانة.

الجدول (1): قائمة بمؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بسلطنة عمان وعدد المستجيبين لملء الاستبانة

المؤسسة	عيّنة الدراسة	الذكور	الإناث	النسبة المئوية
معهد نور مجان (عبري)	7	4	3	22%
معهد نور مجان (مسقط)	7	2	5	22%
كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمنح	9	5	4	28%
مركز اللغة العربية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة صحار	5	3	2	16%
معهد لغلي (البريمي)	4	0	4	12%
المجموع	32	14	18	100%

وقد تم استرداد جميع الاستبانات دون استبعاد أي منها؛ وذلك نتيجة تقيّد المعلمين والمعلمات في الإجابة عن كافة فقرات الاستبانة، وعليه أصبح العدد الذي طبّقت عليه الدراسة (32) معلما ومعلمة .

رابعا متغيرات الدراسة:

الجدول رقم (2): توزيع أفراد عينة الدارسة تبعا لمتغير الخبرة

نوع المتغير	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	خبرة قليلة 1-3	7	22%
	خبرة متوسطة 3-5	5	16%
	خبرة كبيرة 5 سنوات فأكثر	20	62%
	المجموع	32	100%

يوضّح الجدول السابق توزيع أفراد عيّنة الدراسة حسب سنوات الخبرة، حيث تمّ تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات هي: خبرة قليلة من 1- 3 سنوات، وخبرة متوسطة من 3 – 5 سنوات، وخبرة كبيرة من 5 سنوات فأكثر، ويلاحظ أنّ النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة تركّزت في الخبرة الكبيرة (من 5 سنوات فأكثر) حيث بلغ عددهم (20) ونسبتهم (62%)، بينما وصل عدد أفراد العينة ممن يمثلون الخبرة المتوسطة (3-5 سنوات) إلى (5) بنسبة بلغت (16%)، وقد بلغ عدد أفراد الخبرة القليلة (7) من أفراد عينة الدراسة ونسبتهم (22%).

خامسا أداة الدراسة:

تحقيقا للأهداف المرجوة من الدراسة تمثّلت الأداة في استبانة تضمنت عددا من البنود المتعلقة بمشكلات تدريس الاستماع من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية للناطقين بغيرها في محاور ثلاثة هي: المعلم، والمتعلم، والمحتوى، وطرائق التدريس، وقد سارت خطوات بناء الاستبانة وفقا للخطوات الآتية:

- اطلع الباحث على العديد من المصادر ذات العلاقة بمشكلات تدريس الاستماع مثل دراسة عبدالله (2001)، ودراسة البوسعيدي (Al-Busaid, 2102)، ودراسة غفور (2014)، ودراسة باعباد (2015)، ودراسة الرواشدة، والزايد، ونواف (Alrawashdeh, Alzayed and Nawaf, 2017).
- تحديد المحاور الرئيسة التي شملتها الاستبانة.
- صياغة العبارات التي تقع تحت كل محور.

إعداد الاستبانة في صورتها الأولية وقد تكوّنت من (28) عبارة موزعة على ثلاثة محاور هي: المعلم (7) عبارات، والمتعلم (11) عبارة، والمحتوى وطرائق التدريس (10) عبارات.

وبناء على الخطوات السابقة قام الباحثان بالاستفادة من تلك الخطوات في الإعداد الأولي لأداة الدراسة، ثم قام بعد ذلك بتعديلها وفقا للخطوات الآتية:

- عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من حملة رسالة الماجستير والدكتوراة في التربية، وعلم اللغة، وطرائق التدريس، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ للتأكّد من مناسبة العبارات وفقا لمحاور الدراسة، ودقّة صياغتها، وحذف أو تعديل بعض العبارات بما يتناسب ومحاور الدراسة.

بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، تمّ تعديل بعض المفردات، والمصطلحات، وزيادة عدد من العبارات، حيث بلغ عدد عبارات الاستبانة بعد صياغتها (30) عبارة موزّعة على ثلاثة محاور، حيث أعطى لكلّ عبارة سُلّم متدرج تبعا لمقياس ليكرت (Likert) الخماسي: بدرجة كبيرة جدا، وبدرجة كبيرة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة قليلة، وبدرجة قليلة جدا؛ بحيث تُمنح الاستجابة على هذا المقياس درجة تتراوح بين (5) درجات في حالة الاستجابة بدرجة كبيرة جدا، ودرجة واحدة (1) في حالة الاستجابة بدرجة قليلة جدا، كما في الجدول رقم (4).

جدول رقم (3): توزيع مقياس ليكرت (Likert) الخماسي الموجهة لعيّنة الدراسة

بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
5	4	3	2	1

سادسا: محتوى الاستبانة:

تمّ تصميم الاستبانة في صورتها النهائية ؛ حيث تكوّنت من ثلاثة أقسام: القسم الأول موجه لعيّنة الدراسة يشرح المطلوب منها، والقسم الثاني احتوى على البيانات الشخصية المتعلقة بمتغيرات الدراسة وهي:

- النوع الاجتماعي: (ذكر – أنثى).
- وسنوات الخبرة: (خبرة قليلة 1-3، وخبرة متوسطة 3-5، وخبرة كبيرة من 5 سنوات فأكثر).

وأخيرا القسم الثالث الذي تضمّن محاور الاستبانة وعباراتها والمتمثّلة في تبيين وجهة نظر المعلمين والمعلمات حول مشكلات تدريس الاستماع، موزّعة حسب الجدول رقم (4) الآتي:

جدول رقم (4): توزيع محاور الدراسة وفقرات كلّ منها والنّسب المئوية للفقرات

رقم المحور	المحور	ترتيب العبارات في الاستبانة	عدد الفقرات	النسب المئوية
1	مشكلات تتعلق بالمعلم	9-1	9	30%
2	مشكلات تتعلق بالمتعلم	19-10	10	33%
3	مشكلات تتعلق بالمحتوى وطرائق التدريس	30-20	11	37%

ولتقدير الاستجابة لأداة الدراسة، استخدم الباحث مقياس ليكرت (Likert) الخماسي الموضّح سابقا، وتمّ استخدام المعيار الآتي للحكم على درجة موافقة المستجيبين على كلّ عبارة من محاور الاستبانة، والجدول رقم (5) يوضّح معيار الحكم المستخدم في الدراسة.

جدول رقم (5): معيار الحكم على درجة الموافقة على كلّ عبارة من محاور الاستبانة

درجة الاستجابة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
مدى المتوسط	4.21- 5.00	3.41 – 4.20	2.61 – 3.40	1.81 – 2.60	1.00 – 1.80

سابعا: صدق الاتساق الداخلي للاستبانة

جرى التحقّق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب معامل ارتباط كلّ مفردة وبين المحاور، وهي كالآتي:

1- ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للمحور: تمّ حساب معاملات الارتباط لكلّ مفردة بالدرجة الكليّة للمحور التي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما هي مبيّنة في الجدول رقم (6):

جدول (6) معاملات ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية للمحور

المعلم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المتعلم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المحتوى وطرائق التدريس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.284	0.0372	10	0.097	0.0763	20	0.521	0.082
2	0.351	0.0263	11	0.085	0.0792	21	0.534	0.074
3	0.574	0.051	12	0.769	0.003	22	0.333	0.0290
4	0.657	0.020	13	0.120	0.0711	23	0.840	0.001
5	0.745	0.005	14	0.623	0.030	24	0.697	0.012
6	0.801	0.002	15	0.856	0.000	25	0.539	0.070
7	0.600	0.039	16	0.807	0.002	26	0.543	0.068
8	0.687	0.014	17	0.782	0.003	27	0.364	0.0244
9	0.661	0.019	18	0.603	0.038	28	0.618	0.032
			19	0.705	0.010	29	0.449	0.0144
						30	0.545	0.067

يتّضح من نتائج الجدول رقم (7) أنّ جميع قيم الارتباط موجبة ودالة عند مستوى الدلالة (0.01)، ممّا يدلّ على وجود علاقة قوية وشبه تامة بين درجة كلّ مفردة محور والدرجة الكلّية للمحور.

2- صدق البناء للاستبانة

تمّ حساب معاملات ارتباط كلّ محور فرعي بالدرجة الكلّية للاستبانة، وجاءت النتائج كما هي مبيّنة بالجدول رقم (7):

جدول رقم (7): قيم معاملات ارتباط درجة المحور الفرعي بالدرجة الكلّية للأداة

المحور الفرعي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المعلم	0.615	0.033
المتعلّم	0.566	0.045
المحتوى وطرائق التدريس	0.680	0.015

يتّضح من نتائج جدول (7) أنّ جميع قيم الارتباط موجبة ودالة عند مستوى الدلالة (0.01) كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.566)، و(0.680) ممّا يدلّ على وجود علاقة موجبة ومناسبة بين درجة كلّ محور فرعي والدرجة الكلّية للمحور الرئيس.

كما يوضح الجدول (8) الثبات الكلي لكل محور من محاور الاستبانة للأداة.

جدول (8): معامل ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة

المجال	قيمة ألفا كرو نباخ
المعلم	0.645
الطالب	0.671
المحتوى وطرائق التدريس	0.516

ثامنا: إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

§ بعد التأكّد من صدق وثبات أداة الدراسة ووصولها للصورة النهائية سعى الباحث إلى البدء بتطبيق الاستبانة.

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

- نصّ السؤال الأول على: ما مشكلات تدريس الاستماع كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات الاستبانة والتي تقيس وجهة نظر المعلمين لمشكلات تدريس الاستماع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في محاور المعلم، المتعلم، المحتوى وطرائق التدريس، وقد تم ترتيب العبارات ترتيبا تنازليا وفقا للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأخيرًا تم حساب المتوسط العام للمحور.

جدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمشكلات تدريس الاستماع كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها لجميع فقرات الاستبانة مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
26	قلة ملاءمة بعض المحتويات لمستويات الطلاب الفعلية	3.16	0.987	متوسطة
20	قلة وجود برامج إلكترونية مساندة لدعم دروس الاستماع.	3.16	1.273	متوسطة
11	الطلاب لا يحضرون المادة المسموعة مسبقا.	3.13	1.362	متوسطة
23	قلّة توافر المواد السمعية على الشبكة العنكبوتية التي يمكن للطلاب الاستعانة بها لممارسة الاستماع بشكل أكبر خارج الصفّ.	3.06	1.243	متوسطة
29	لا يوجد منهج واضح ومحدد لتدريس مهارة الاستماع.	3.03	1.275	متوسطة
22	قلة احتواء المناهج على مواد سمعية وأنشطة تنمي مهارة الاستماع.	3.03	1.177	متوسطة
18	صعوبة مجاراة المتعلم لحديث المعلم.	2.91	1.027	متوسطة
30	قلة توافر المواد السمعية في المؤسسة التعليمية.	2.88	1.264	متوسطة
27	العديد من المحتويات والمواد السمعية لا تحتوي على نصوص واقعية أو تحاكي الواقع	2.87	1.100	متوسطة
19	بطء تذكّر ما درسه الطالب خلال درس الاستماع.	2.81	0.931	متوسطة
25	كثير من المحتويات والمواد السمعية لا تحاكي الواقع وتبتعد عن حياة الطلاب اليومية.	2.81	1.176	متوسطة
6	قلة الدورات التدريبية في معرفة المعايير التي تحدد مستوى متعلّم اللغة العربية في فهم المسموع.	2.75	1.218	متوسطة
28	الأنشطة الموجودة في الكتاب لا تخاطب التفكير الناقد.	2.72	0.924	متوسطة
16	يواجه الطلاب صعوبة في إدراك الفكرة الرئيسة للدرس.	2.66	1.035	متوسطة
10	شعور الطلاب بالنعاس أو الملل في درس الاستماع.	2.28	1.198	قليلة
7	أجد صعوبة في اختيار المادة السمعية المناسبة لمستويات الطلاب.	2.16	1.221	قليلة
4	لا يوجد لدي اطلاع كاف عن الدراسات والأبحاث في تدريس مهارة الاستماع	2.16	1.081	قليلة
1	لا أمتلك الخبرة الكافية في تدريس مهارة الاستماع.	2.06	0.982	قليلة
5	أجد صعوبة في تقييم الطلاب بمدى فهم المسموع.	1.88	1.129	قليلة
9	أجد صعوبة في ربط المادة المسموعة بالواقع.	1.87	0.942	قليلة
8	أجد صعوبة في صياغة الأسئلة والتمارين المناسبة للمادة المسموعة.	1.84	1.051	قليلة
2	ليس عندي قناعة كافية بما أقدمه في حصة الاستماع للطلاب.	1.75	0.916	قليلة جدا
3	أفتقر إلى المعرفة الوافية بالطريقة المناسبة لتقديم درس الاستماع.	1.72	0.924	قليلة جدا
	المتوسط العام للفقرات	2.78	0.682	متوسطة

من خلال الجدول (9) يتضح أن مشكلات تدريس الاستماع كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان تراوحت بين (كبيرة) و(قليلة جدا) رغم أن أغلبها جاءت (متوسطة) بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.94- 1.72)، وبانحرافات معيارية كانت بين (0.924- 1.190)، كما أنه لا توجد أي عبارة في هذا الجدول جاءت في مستوى استجابة (كبيرة جدا). ويعزو الباحث مجيء معظم الفقرات في مستوى استجابة متوسطة إلى خبرة المعلمين العاملين في هذه المؤسسات وإلى قدرتهم على التغلب على معظم المشكلات التي تواجههم في تدريس مهارة الاستماع، حيث تركزت خبرة العينة في فئة خمس سنوات فأكثر كما يشير إلى ذلك الجدول رقم (18) والذين بلغ عددهم (20) من (32) هو حجم العينة، كما أنّ الفقرات (7، و4، و3) على التوالي تدلّ على هذه الخبرة والدراية الكاملة في تعامل المعلمين مع دروس الاستماع، حيث نصّت الفقرة (7) على "أجد صعوبة في اختيار المادة السمعية المناسبة لمستويات الطلاب"، ونصّت الفقرة (4) على "لا يوجد لدي اطلاع كاف عن الدراسات والأبحاث في تدريس مهارة الاستماع"، حيث جاءت درجة الاستجابة في كل منهما بدرجة قليلة، بينما نصّت الفقرة (3) على "أفتقر إلى المعرفة الوافية بالطريقة المناسبة لتقديم درس الاستماع"، حيث جاءت بدرجة استجابة قليلة جدا.

كما جاءت الفقرات (26 و20) بدرجة استجابة متوسطة ومعدل المتوسط الحسابي نفسه (3.16)، حيث نصّت الفقرة (26) على "قلة ملاءمة بعض

المحتويات لمستويات الطلاب الفعلية"، ونصّت الفقرة (20) على "قلة وجود برامج إلكترونية مساندة لدعم دروس الاستماع"، وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عبدالله (2011) وهي أهمية استخدام الميزات الإلكترونية لبعض المعينات التعليمية في تطوير تعلّم مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكذلك دراسة غفور (2014) والتي توصلت إلى قلّة وجود محتوى لمهارة الاستماع، ودراسة كاتبي (2017) والتي توصلت إلى أنّ مهارة الاستماع لم تحظَ باهتمام كافٍ لدى القائمين في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأنّ بعض المناهج في هذا المجال قامت بدمج مهارتي القراءة والاستماع، إضافة إلى دراسة محمد، وقناوي، وسلطان (2017) والتي أكّدت على وجود فاعلية التدريس باستخدام مقاطع الأفلام والمسلسلات في تنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، وما توصلت إليه دراسة النجار والجمل (Alnajjar, Al-jamal 2019)) إلى وجود نقص المعرفة التكنولوجية لدى المعلمين المشاركين وأوصت بضرورة انضمام المعلمين في الأردن إلى ورش عمل تدريبية بغض النظر عن الجنس أو الخبرة من أجل دمج التكنولوجيا في عملية التدريس بهدف تحسين مهاراتهم التدريسية وأداء طلابهم في مهارتي الاستماع والكلام.

وجاءت الفقرة (19 و25) بالمتوسط الحسابي نفسه (2.81)، حيث نصّت الفقرة (19) على "بطء تذكّر ما درسه الطالب خلال درس الاستماع"، بينما نصّت الفقرة (25) على "كثير من المحتويات والمواد السمعية لا تحاكي الواقع وتبتعد عن حياة الطلاب اليومية"، ويعزو الباحث ذلك إلى سرعة المتحدث أو المتكلّم أو النصّ الذي استمع إليه المتعلم، كأن يتضمن مجموعة من المفردات الجديدة في قاموس المتعلم، وكذلك إلى اختلاف المستويات الطلابية، أو عدم توافق نصّ الاستماع مع مستويات المتعلمين، وإلى سرعة المتحدث أثناء حديثه مع المتعلمين، وبعد نصّ الاستماع عن الواقع اليومي وعن البيئة الاجتماعية التي يدرس فيها غير الناطقين بالعربية، حيث تؤكّد نتائج دراسة البوسعيدي (Al-Busaid, 2102) على أنّ مجموعة من الناطقين بغير العربية أرجعوا صعوبة الاستماع عند دراستهم للغة العربية إلى عوامل عديدة من بينها السرعة في الحديث مع الأشخاص الذين يتحدثون ويتحاورون معهم، وكذلك إلى سرعة نسيان ما استمعوا إليه، و إلى فقد جزء من كلام المتحدث أثناء استغراقهم في التفكير لما يقوله، وإلى قلّة وجود فرص كافية لممارسة اللغة العربية في المجتمع العماني، وتتفق كذلك مع دراسة جبر (2015) والتي توصلت إلى وجود مجموعة من العقبات في طريق التواصل اللغوي عامة وفي ميدان تعليم اللغة خاصة، حيث أنّه لا يمكن إغفال الطبيعة المعقّدة لمهارة الاستماع، إذ أنّها تحتاج لجهد كبير للوصول للغاية والنتائج المطلوبة.

كما جاءت العبارات (13، 24، 15) بدرجة استجابة كبيرة على التوالي، فقد جاءت هذه العبارات متتالية متصدرة بقية العبارات. إذ نصت العبارة (13) على "قلة المفردات العربية عند الطلاب تؤثر على فهم المسموع" بمتوسط (3.94) وبانحراف معياري ((1.190، كما نصت العبارة (24) على "البحث عن محتوى سمعي مناسب يستغرق وقتا طويلا" بمتوسط (3.66) وبانحراف معياري (1.125)، أما العبارة (15) فقد نصت على "حدوث ارتباك عند الطلاب عند سماع التعبيرات الجديدة" بمتوسط (3.59) وبانحراف معياري (1.160).

ويعزو الباحث ذلك إلى قلّة المخزون السمعي للمواد السمعية المتوفرة والتي تتناسب مع الموضوعات المراد تقديمها للمتعلمين بما يتناسب مع مستوياتهم مقارنة بمادة لغوية أخرى في باقي المهارات اللغوية الأخرى كالبحث عن نصّ قرائي من مجلة أو جريدة إذا كان الموضوع يتعلق بمهارة القراءة مثلا، وقلّة توافر الوسائل التعليمية والبرامج المصممة لتعليم مهارة الاستماع وهو ما تؤكده دراسة (رحمضان، 2011) ودراسة (باعباد،2015).

أما العبارات التي جاءت في الترتيب الأخير فهي (8، 2، 3)، إذ نصّت العبارة (8) على "أجد صعوبة في صياغة الأسئلة والتمارين المناسبة للمادة المسموعة" بدرجة استجابة قليلة، وكان متوسطها (1.84) وبانحراف معياري (1.051)، بينما نصت العبارة (2) على "ليس عندي قناعة كافية بما أقدمه في حصة الاستماع للطلاب" بدرجة قليلة جدا وكان متوسطها (1.75) وبانحراف معياري (0.916)، أما العبارة (3) فقد جاءت بمتوسط (1.72) وبانحراف معياري (0.924) ونصّت على "أفتقر إلى المعرفة الوافية بالطريقة المناسبة لتقديم درس الاستماع"، وجميع هذه العبارات تندرج ضمن محور المعلم، وتتوافق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الرواشدة، والزايد، ونوّاف (Alrawashdeh, Alzayed and Nawaf, 2017) في أنّ المشكلات المتعلقة بتدريس مهارة الاستماع والمرتبطة بالمعلم أقلّ درجة من حيث الاستجابة من تلك المتعلقة بالمتعلمين والمحتوى وطرائق التدريس، ويعزو الباحث ذلك إلى وجود قناعة كافية يمتلكها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها بأهمية هذه المهارة في عملية التعليم والتعلم، وإلى امتلاكهم لهذه المهارات في عملية التدريس كون الأغلبية العظمى منهم أصحاب خبرة تدريسية كبيرة وقطعوا شوطا كبيرا في مجال تدريس اللغة العربية في المدارس الحكومية في السلطنة. كما تشير النتائج السابقة إلى اهتمام معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بممارسة المهارات اللغوية ومن بينها الاستماع في الغرفة الصفية بشكل سليم وهو ما أكدته دراسة (الفقيه، 2017).

كما جاءت الفقرات (13 و24 و15 و14 و21 و17) على التوالي بدرجة استجابة كبيرة، حيث نصّت الفقرة (13) على "قلة المفردات العربية عند الطلاب تؤثر على فهم المسموع" وبمتوسط حسابي (3.94)، والفقرة (24) نصّت على "البحث عن محتوى سمعي مناسب يستغرق وقتا طويلا" وبمتوسط حسابي (3.66)، بينما الفقرة (15) نصّت على "حدوث ارتباك عند الطلاب عند سماع التعبيرات الجديدة" وبمتوسط حسابي وصل إلى (3.59)، ونصّت الفقرة (14) على "صعوبة التمييز بين أصوات العربية عند الطلاب" وبمتوسط حسابي (3.53)، والفقرة (21) نصّت على "ندرة المواقع الإلكترونية التي تساعد الطلاب على تعلّم اللغة العربية وتطوير مهارة الاستماع" وبلغ المتوسط الحسابي لها (3.50)، ونصّت الفقرة (17) على "بطء التعلّم عند بعض الطلاب في فهم المسموع" وبمتوسط حسابي (3.44)، ويعزو الباحث النتيجة السابقة إلى عوامل عدّة منها قلّة الحصيلة والقاموس المعجمي من المفردات التي يمتلكها المتعلمون الناطقون بغيرها وخاصة في المستوى المبتدئ، والذي بدوره ينعكس سلبا على شعورهم بالقلق والتوتر عند تنفيذ حصة في مهارة الاستماع، وافتقار المؤسسات والمعاهد المعنية في هذا الجانب إلى المعامل والمختبرات المهيأة لتوظيف مهارة الاستماع إسوة ببقية تعليم اللغات الأخرى، إضافة للصعوبة التي يواجهها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في البحث وقتا زمنيا طويلا للوصول لمادة سمعية تتناسب ومستويات وقدرات طلابهم، وخاصة أنّ المواقع الإلكترونية لا تضمّ الكثير من هذه المحتويات السمعية، وتؤكّد دراسة غفور (2014) إلى قلّة وجود محتوى لمهارة الاستماع، وأنّه لا توجد خطة لتقويم مهارة الاستماع، وأنّ معامل اللغة في تنمية مهارة الاستماع ضعيفة، وتختلف النتيجة السابقة مع ما أشار إليه مدكور (2000) في أهداف تدريس الاستماع ومنها أنّه ينبغي على المستمع أن يتعرّف إلى الأصوات المختلفة في البيئة وضرورة التمييز بين النغمات الصوتية محاولا محاكاة هذه الأصوات والنطق بها، واستخلاص المعنى من هذا الصوت، وهو ما يسمّى بالتمييز السمعي ومهاراته.

أولا: النتائج المتعلقة بمشكلات تدريس الاستماع المتعلقة بالمعلم

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الأول: المعلم، مرتبة تنازليا

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
6	قلة الدورات التدريبية في معرفة المعايير التي تحدد مستوى متعلّم اللغة العربية في فهم المسموع.	2.75	1.218	متوسطة
4	لا يوجد لدي اطلاع كاف عن الدراسات والأبحاث في تدريس مهارة الاستماع	2.16	1.081	قليلة
7	أجد صعوبة في اختيار المادة السمعية المناسبة لمستويات الطلاب	2.16	1.221	قليلة
1	لا أمتلك الخبرة الكافية في تدريس مهارة الاستماع.	2.06	0.982	قليلة
5	أجد صعوبة في تقييم الطلاب بمدى فهم المسموع.	1.88	1.129	قليلة
9	أجد صعوبة في ربط المادة المسموعة بالواقع.	1.87	0.942	قليلة
8	أجد صعوبة في صياغة الأسئلة والتمارين المناسبة للمادة المسموعة.	1.84	1.051	قليلة
2	ليس عندي قناعة كافية بما أقدمه في حصة الاستماع للطلاب.	1.75	0.916	قليلة جدا
3	أفتقر إلى المعرفة الوافية بالطريقة المناسبة لتقديم درس الاستماع.	1.72	0.924	قليلة جدا
	المجموع	2.02	0.772	قليلة

ويتبيّن من الجدول (10) أن درجة الاستجابة لمشكلات تدريس الاستماع كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان وتحديدا في محور المعلم تراوحت بين المتوسطة والقليلة جدا، وإن كان معظمها بدرجة استجابة قليلة وبمتوسطات حسابية بين (2.75- 1.72)، وبانحرافات معيارية بلغت بين (0.924 -1.218)، كما أنه لا توجد أي عبارة في هذا المحور جاءت في مستوى استجابة (كبيرة جدا أو كبيرة)، ويرجع الباحث حصول معظم فقرات هذا المحور على درجة تراوحت بين المتوسطة والقليلة جدا إلى قدرة المعلمين وامتلاكهم للخبرات اللازمة التي مكّنتهم من التعامل مع دروس الاستماع في المواقف التعليمية وتقديمها بالشكل الذي يحقق أهداف تدريسها، خاصة وأنّ شريحة كبيرة منهم مارسوا عملية التدريس لسنوات طويلة للغة العربية للناطقين بها في المدارس الحكومية بالسلطنة، وخضعوا للعديد من الدورات والبرامج التدريبية اللازمة في طرائق التدريس والمهارات اللغوية ومنها مهارة الاستماع، إضافة لوعي المعلمين وإدراكهم الكامل بأهمية حصة الاستماع، وتهيئتهم للجو التعليمي في الغرفة الصفية بما يساعد الطلاب على تقبل درس الاستماع ولبناء تواصل مستمر أقلّ توترا في درس الاستماع، وقناعتهم الكاملة بأهمية حصة الاستماع ومعرفتهم بالأساليب والطرائق التدريسية الملائمة؛ لتقديم وتنفيذ مهارة الاستماع، وتختلف النتيجة السابقة مع ما أوصت به دراسة المقبالية (2019)، حيث أشارت إلى ضرورة تطوير معلمي ومعلمات اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال الدورات والبرامج التدريبية، ومن ضمنها تدريبهم على مهارة تدريس الاستماع.

وقد جاءت العبارات (6، 7، 4) على التوالي في صدارة هذا المحور، حيث نصّت الفقرة رقم (6) على "قلة الدورات التدريبية في معرفة المعايير التي تحدد مستوى متعلّم اللغة العربية في فهم المسموع"، متصدرة فقرات هذا المحور بدرجة استجابة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (2.75) وبانحراف معياري (1.218)، بينما جاءت الفقرة رقم (7، و4) على التوالي بنفس المتوسط الحسابي (2.16)، حيث نصّت الفقرة (7) على "أجد صعوبة في اختيار المادة السمعية المناسبة لمستويات الطلاب"، وبانحراف معياري (1.221)، بينما نصّت الفقرة (4) على "لا يوجد لدي اطلاع كاف عن الدراسات والأبحاث في تدريس مهارة الاستماع" وبانحراف معياري بلغ (1.081).

أما العبارات التي جاءت في الترتيب الأخير في هذا المحور فهي (8، 2، 3)، إذ نصّت العبارة (8) على "أجد صعوبة في صياغة الأسئلة والتمارين المناسبة للمادة المسموعة" بدرجة استجابة قليلة، وكان متوسطها (1.84)، بينما نصّت العبارة (2) على "ليس عندي قناعة كافية بما أقدمه في حصة الاستماع للطلاب" بدرجة قليلة جدا وكان متوسطها (1.75)، أما العبارة (3) فقد جاءت بمتوسط (1.72) ونصّت على "أفتقر إلى المعرفة الوافية بالطريقة المناسبة لتقديم درس الاستماع"، ويعزو الباحث النتيجة السابقة إلى امتلاك المعلمين للمهارات والاستراتيجيات اللازمة في تدريس الاستماع، ومقدرتهم على التعامل مع طبيعة هذه المهارة في الموقف التعليمي وتهيئة الجو المناسب للمتعلمين في كيفية تنفيذ وتقبّل دروس الاستماع، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السمان (2107) والتي أشارت إلى فاعلية الاستراتيجيات التدريسية التي يقدمها المعلمون في تنمية مهارة الاستماع لدى دراسي اللغة العربية للناطقين بغيرها من المسلمين في المستوى المتقدم، وكذلك دراسة الرواشدة، والزايد، ونوّاف (Alrawashdeh, Alzayed and Nawaf, 2017) والتي كان من أبرز نتائجها أنّ النسب بين مشكلات تدريس الاستماع عند المعلمين منخفضة مقارنة بتلك المتعلقة ببيئة التدريس أو المصادر والوسائل التعليمية، بينما تختلف النتائج السابقة عمّا أوصت به دراسة الفقيه (2017) بضرورة زيادة الاهتمام بالطالبات المعلمات عند ممارسة مهارتي الاستماع والتحدث، واكساب الطالبات المعلمات لهاتين المهارتين من خلال عقد دورات تدريبية للمهارتين السابقتين لطالبات الجامعة عامة وكلية التربية خاصة، وما أوصت به دراسة عماد الدين (2012) بضرورة إعداد دليل تدريبي للمعلمين لتدريس مهارات الاستماع قائم على توظيف السرد القصصي.

ثانيا: النتائج المتعلقة بمشكلات تدريس الاستماع المتعلقة بالمتعلم

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثاني: المتعلم، مرتبة تنازليا

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
13	قلة المفردات العربية عند الطلاب تؤثر على فهم المسموع.	3.94	1.190	كبيرة
15	حدوث ارتباك عند الطلاب عند سماع التعبيرات الجديدة.	3.59	1.160	كبيرة
14	صعوبة التمييز بين أصوات العربية عند الطلاب.	3.53	1.164	كبيرة
17	بطء التعلّم عند بعض الطلاب في فهم المسموع.	3.44	1.216	كبيرة
12	شعور الطلاب أن مهارة الاستماع هي أصعب المهارات اللغوية.	3.22	1.263	متوسطة
11	الطلاب لا يحضرون المادة المسموعة مسبقا.	3.13	1.362	متوسطة
18	صعوبة مجاراة المتعلم لحديث المعلم.	2.91	1.027	متوسطة
19	بطء تذكّر ما درسه الطالب خلال درس الاستماع.	2.81	0.931	متوسطة
16	يواجه الطلاب صعوبة في إدراك الفكرة الرئيسة للدرس.	2.66	1.035	متوسطة
10	شعور الطلاب بالنعاس أو الملل في درس الاستماع.	2.28	1.198	قليلة
	المجموع	3.15	0.883	متوسطة

من مجمل البيانات السابقة في الجدول (14) يتّضح أنّ مشكلات تدريس الاستماع كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في السلطنة في محور المتعلم جاءت بين درجة استجابة كبيرة وقليلة وبمتوسط حسابي تراوح بين (2.28 – 3.94)، حيث وردت الفقرات (13 و15 و14 و17) على التوالي بدرجة استجابة كبيرة، وكانت أعلى الفقرات من حيث درجة الاستجابة الفقرة (13) والتي نصّت على "قلة المفردات العربية عند الطلاب تؤثر على فهم المسموع" بمتوسط حسابي بلغ (3.94) وبانحراف معياري (1.190)، بينما نصّت الفقرة (15) على "حدوث ارتباك عند الطلاب عند سماع التعبيرات الجديدة" وبمتوسط حسابي (3.59) وبانحراف معياري (1.160)، وجاءت الفقرة (14) بمتوسط حسابي (3.53) وبانحراف معياري (1.164) ونصّت الفقرة على "صعوبة التمييز بين أصوات العربية عند الطلاب"، بينما أشارت الفقرة (17) على "بطء التعلّم عند بعض الطلاب في فهم المسموع"، بمتوسط حسابي (3.44) وبانحراف معياري (1.216).

وجاءت الفقرات (12 و11 و18 و19 و16) على التوالي أيضا بدرجة استجابة متوسطة، حيث نصّت الفقرة (12) على "شعور الطلاب أن مهارة الاستماع هي أصعب المهارات اللغوية" بمتوسط حسابي (3.22) وبانحراف معياري

بلغ (1.236)، وتلتها الفقرة (11) بمتوسط حسابي (3.13) وبانحراف معياري (1.362) حيث نصّت هذه الفقرة على "الطلاب لا يحضرون المادة المسموعة مسبقا"، وجاءت بعدها الفقرة (18) بمتوسط حسابي (2.91) وبانحراف معياري (1.027)، بينما نصّت الفقرة (19) على "بطء تذكّر ما درسه الطالب خلال درس الاستماع" بمتوسط حسابي (2.81) وبانحراف معياري (0.931)، وجاءت الفقرة (16) بمتوسط حسابي (2.66) وبانحراف معياري (1.035) حيث نصّت هذه الفقرة على "يواجه الطلاب صعوبة في إدراك الفكرة الرئيسة للدرس"، ويرجع الباحث النتيجة السابقة إلى الصعوبة التي يواجهها المتعلمون في التمييز بين الأصوات في اللغة العربية وخاصة المستوى المبتدئ، وإلى سرعة المتحدث الذي يتخاطبون معه أثناء حواراتهم ومناقشاتهم معه، إضافة لقلّة الحصيلة المعرفية من المفردات والكلمات المعجمية التي يمتلكونها أثناء إجراء هذه الحوارات داخل الغرفة الدراسية أو خارجها، ممّا يسبب لهم القلق والارتباك ويجعلهم يفقدون الفكرة الرئيسة لهذا الحوار، كما يعتقد ويظنّ الكثير من المتعلمين أنّ مهارة الاستماع هي المهارة الأصعب من بين المهارات اللغوية الأخرى، والتي تمثّل عائقا وحاجز عثرة أمام تعلمهم للغة، ممّا يولّد لديهم شعورا بالنفور والتضايق أثناء تنفيذ المعلم لحصة الاستماع.

وتتّفق النتيجة السابقة مع دراسة البوسعيدي (Al-Busaid, 2102) والتي أشارت إلى صعوبة مهارة الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية للنطقين بغيرها، والتي أرجعت أسباب هذه الصعوبة إلى السرعة في حديث المتكلم، وفقدانهم لجزء كبير جدا من كلامه وعدم قدرتهم على فهم ما يستمعون إليه.

بينما جاءت الفقرة (10) في ذيل ترتيب فقرات هذا المحور بدرجة استجابة قليلة وبمتوسط حسابي (2.28) وبانحراف معياري (1.198)، ونصّت على "شعور الطلاب بالنعاس أو الملل في درس الاستماع" ويعزو الباحث ذلك إلى قرب دروس ونصوص الاستماع من واقع وبيئة المتعلم، وتضمّنها لما فيه استثارته وجذبه لدروس الاستماع، مما ينعكس إيجابا على تقبلّه لهذه المهارة، وكذلك تهيئة المتعلمين قبل تطبيق درس الاستماع من جانب المعلمين، واحتواء الأسئلة والأنشطة التطبيقية المتعلقة بنصّ الاستماع الذي استمع إليه المتعلمين من بيئتهم وواقعهم الذي يعايشوه أثناء فترة التعلّم، حيث تختلف النتيجة السابقة مع نتائج دراسة غفور (2014)، والتي أظهرت نتائج الدراسة أنّ الأنشطة التي تقدّم للطلاب في مهارة الاستماع قليلة جدا.

ثالثا: النتائج المتعلقة بمشكلات تدريس الاستماع المتعلقة بالمحتوى وطرائق التدريس

الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثالث: المحتوى وطرائق التدريس، مرتبة تنازليا

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
24	البحث عن محتوى سمعي مناسب يستغرق وقتا طويلا.	3.66	1.125	كبيرة
21	ندرة المواقع الإلكترونية التي تساعد الطلاب على تعلّم اللغة العربية وتطوير مهارة الاستماع.	3.50	1.164	كبيرة
26	قلة ملاءمة بعض المحتويات لمستويات الطلاب الفعلية	3.16	0.987	متوسطة
20	قلة وجود برامج إلكترونية مساندة لدعم دروس الاستماع.	3.16	1.273	متوسطة
23	قلّة توافر المواد السمعية على الشبكة العنكبوتية التي يمكن للطلاب الاستعانة بها لممارسة الاستماع بشكل أكبر خارج الصفّ.	3.06	1.243	متوسطة
22	قلة احتواء المناهج على مواد سمعية وأنشطة تنمي مهارة الاستماع	3.03	1.177	متوسطة
29	لا يوجد منهج واضح ومحدد لتدريس مهارة الاستماع	3.03	1.257	متوسطة
30	قلة توافر المواد السمعية في المؤسسة التعليمية.	2.88	1.264	متوسطة
27	العديد من المحتويات والمواد السمعية لا تحتوي على نصوص واقعية أو تحاكي الواقع	2.87	1.100	متوسطة
25	كثير من المحتويات والمواد السمعية لا تحاكي الواقع وتبتعد عن حياة الطلاب اليومية.	2.81	1.176	متوسطة
28	الأنشطة الموجودة في الكتاب لا تخاطب التفكير الناقد.	2.72	0.924	متوسطة
	المجموع	3.07	0.884	متوسطة

يتّضح من خلال نتائج الجدول السابق والمتعلق بمحور المحتوى وطرائق التدريس أنّ المتوسطات الحسابية لهذا المحور كانت بين كبيرة ومتوسطة، حيث تراوحت بين (2.72 – 3.66)، كما لم ترد درجة استجابة كبيرة جدا أو قليلة أو قليلة جدا في هذا المحور، ويعزو الباحث ذلك إلى عدّة أسباب منها خبرة المعلمين في انتقاء نصوص ودروس الاستماع التي تتناسب مع مستويات طلابهم، ومعرفتهم بالأساليب والطرائق التدريسية الملائمة لتقديم دروس الاستماع، وهو ما يتفق مع نتيجة محور المعلم حيث جاءت الفقرة "7" والخاصة "بصعوبة حصول المعلم على مادة سمعية لمستوى التلاميذ" على درجة متوسطة، مما يشير مرة أخرى إلى وجود خبرة كافية عند المعلمين في اختيار المواد السمعية، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة ماريليتا ورمداني (2019) بضرورة وجود طرائق تدريس مناسبة ومعلمين مؤهلين ومدربين لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكذلك وضع المواد والمناهج والمحتويات الدراسية المناسبة لدارس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ودراسة عبد اللطيف (2014) والتي قدّمت للمعلمين خطوات ومنهجية تدريس مهارة الاستماع في اللغة العربية باستخدام البيئة والوسائل التدريسية الفاعلة، وكذلك دراسة القضاة (2018) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0 05.) بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى أثر استراتيجية الاستماع الاستراتيجي في تحسين مهارات الاستيعاب الاستماعي الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج دراسة محمد، وقناوي، وسلطان (2017) وجود فاعلية لطرائق التدريس باستخدام مقاطع الأفلام والمسلسلات في تنمية مهارة الاستماع لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكذلك دراسة علي والعابد (2017) والتي أظهرت نتائجها وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اكتساب مهارتي الاستماع والمحادثة تعزى إلى طريقة التدريس، لمصلحة أفراد المجموعة التجريبية، ودراسة السّمان (2017) والتي توصلت إلى فاعلية الاستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارة الاستماع لدى مجموعة البحث من دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها من المسلمين في المستوى المتقدم، ونتائج دراسة محمد (2013) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (α=0 05.) بين درجات القياس القبلي والبعدي في مهارات الاستماع لدى مجموعة الطلاب التي درست باستراتيجية التنبؤ.كما جاءت الفقرات (24 و21) على التوالي بدرجة استجابة كبيرة، حيث نصّت الفقرة (24) على "البحث عن محتوى سمعي مناسب يستغرق وقتا طويلا" بمتوسط حسابي بلغ (3.66) وبانحراف معياري (1.125)، ونصّت الفقرة (21) على "ندرة المواقع الإلكترونية التي تساعد الطلاب على تعلّم اللغة العربية وتطوير مهارة الاستماع"، بمتوسط حسابي (3.50) وبانحراف معياري (1.164)، بينما جاءت بقية فقرات المحور (26 و20 و23 و29 و22 و30 و27 و25 و28) على التوالي وبدرجة استجابة متوسطة، حيث جاءت الفقرتان (26 و20) بنفس المتوسط الحسابي (3.16)، حيث نصّت الفقرة (26) على "قلة ملاءمة بعض المحتويات لمستويات الطلاب الفعلية" بانحراف معياري (0.987)، ونصّت الفقرة (20) على "قلة وجود برامج إلكترونية مساندة لدعم دروس الاستماع" بانحراف معياري (1.273)، ويعزو الباحث ذلك إلى إغفال مهارة الاستماع بشكل كبير جدا من جانب القائمين على إعداد وتصميم البرامج والمناهج والمحتويات التعليمية، وإدراج هذه المهارة المهمة ضمن باقي المهارات اللغوية الأخرى أثناء التدريس، وكذلك إلى القصور في محتوى بعض المناهج التعليمية في توفير محتوى تعليمي مناسب للمتعلمين؛ مما يحتّم على معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها لبذل الكثير من الجهد لتعويض هذا القصور والحصول على مواد سمعية مناسبة من مصادر متنوعة ومتعددة اعتمادا على خبرته، وتؤكّد نتائج دراسة كاتبي (2017) على ذلك، حيث أشارت إلى أنّ مهارة الاستماع لم تحظَ بالقدر والاهتمام الكافي لدى القائمين في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما قامت بعض المناهج بدمج مهارتي القراءة والاستماع، وبعضها اختزل في إطار واحد، وهذا لا يفي بحقّ مهارة

الاستماع التي هي المدخل الأساس لتعلّم اللغة، وكذلك ما أوصت به دراسة عبدالله (2001) ودراسة السويفي (2018) بضرورة استخدام الميزات الإلكترونية لبعض المعينات التعليمية في تطوير تعلّم مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، ودراسة أبو دية (2009) والتي أوصت بضرورة الاستفادة من البرنامج المحوسب في تنمية بعض مهارات التدريس بشكل عام وبعض مهارات تدريس الاستماع في اللغة العربية بشكل خاص، إضافة لما أوصت به دراسة باعباد (2015) ودراسة عبداللطيف (2014) بضرورة وأهمية تصميم وتوفير مواقع وبرامج ومحتويات إلكترونية تعنى وتهتم بمهارة الاستماع، وما أوصت به كذلك دراسة فوزي (2011)، ودراسة الفاعوري، وأبو عمشة (2005) بضرورة اهتمام الخبراء والقائمين على تصميم المناهج من خلال وضع برنامج شامل لأهداف تعليم وتدريس مهارة الاستماع للغة العربية للناطقين بغيرها، وتوفير الوسائل التعليمية الحديثة لتطوير أساليب وطرائق التدريس.

الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمشكلات تدريس الاستماع للمحاور الثلاثة مرتبة تنازلياً

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
المتعلم	3.1500	0.88318	متوسطة
المحتوى وطرائق التدريس	3.0795	0.88434	متوسطة
المعلم	2.0208	0.77209	قليلة
المجموع	2.7854	0.68271	متوسطة

يشير الجدول (13) أنّ المتوسط العام لمحاور مشكلات تدريس الاستماع كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في السلطنة كان بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.78) من أصل (3) محاور، حيث جاء محور المتعلم في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.15) وبانحراف معياري بلغ (0.88) وبدرجة استجابة متوسطة، بينما حلّ محور المحتوى وطرائق التدريس ثانيا وبدرجة استجابة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.07) وبانحراف معياري (0.88)، وجاء محور المعلم في نهاية الترتيب وبدرجة استجابة قليلة وبمتوسط حسابي (2.02) وبانحراف معياري (0.77)، ومن الممكن تفسير تقدّم محور المتعلم؛ نظرا للخلفيات المعرفية البسيطة التي يمتلكها المتعلمون في كيفية التعامل مع دروس ونصوص الاستماع وإلى صعوبة فهم المسموع من جانب المتعلمين عند تعلّمهم اللغة العربية لغة ثانية، إضافة لكونها تعدّ المهارة الأصعب من بين المهارات اللغوية الأخرى كما يشير الكثير من المتعلمين الناطقين بغير العربية، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة العمري (2007)، ودراسة شامية (2017)، كما أنّ الاستماع عملية معقّدة في طبيعتها فهو يشتمل على جوانب عدّة منها إدراك الرموز اللغوية عن طريق التمييز السمعي، وكذلك فهم مدلول هذه الرموز، وربط خبراته السابقة بالخبرات الحالية التي يمتلكها، بالإضافة إلى محاولة فكّ هذه الرموز وتحليل الرسالة المسموعة، ومن ثم نقدها وإبداء الرأي حولها وتقويمها والحكم عليها، وكلّ ذلك يتطلب إعدادا وتدريبا للمتعلمين في كيفية التعامل مع هذه المهارة وصقل مهاراتهم وتدريبهم وتعويدهم بشكل متواصل على التعامل بشكل إيجابي مع مهارة الاستماع، وهو ما يؤكّده مدكور (2000) وشعبان (Shabaan, 2012)، فمهارة الاستماع على وجه الخصوص تتطلب من المستمع إلى إعمال ذهن وتركيز، والانتباه لعملية النطق في الوقت ذاته، كما أنها مرتبطة بشكل كبير ببقية المهارات اللغوية الأخرى.

كما جاء محور المحتوى وطرائق التدريس ثانيا وفقا للنتيجة السابقة وبدرجة استجابة متوسطة، ويعزو الباحث ذلك إلى قلّة الاهتمام بالمواد السمعيّة والبصرية الداعمة لتنمية مهارة الاستماع وتضمينها في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإلى بُعد بعض الأنشطة والأسئلة التي يتم طرحها للمتعلمين في نهاية المادة السمعية وبالتالي قد تكون بعض هذه الأنشطة والأسئلة المعروضة للمتعلمين غير مرتبطة بالمحتوى السمعي، وكذلك إلى ندرة توافق المحتوى السمعي وواقع وبيئة المتعلم أو حتى بيئة التعلّم نفسها، فما يجده المتعلم في الغرفة الدراسية شيئا، وما يصادفه في المجتمع والبيئة الخارجية شيء آخر، وهذا ما أكّدته دراسة كاتبي (2017) أنّ مهارة الاستماع لم تحظَ باهتمام كافٍ لدى القائمين في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها سواء من ناحية التدريس أم من ناحية التأليف، وظهر هذا جليا وواضحا بالنظر إلى المناهج المؤلفة التي تستهدف غير الناطقين بالعربية، وبعض المناهج التي أهملت هذه المهارة ولم تذكرها البتة.

كما أنّ السير وفق طريقة تدريس واحدة دون أن يكون هناك تنويع في الأساليب والطرائق والاستراتيجيات التي يقدّم بها الدرس أو المهارة ينعكس سلبا على تعلّم المتعلمين، فإدخال المثيرات مثل التكنولوجيا من شأنها أن تضفي جوا تعليميا مميزا على الحصة الدراسية وتجذب انتباه المتعلمين وتشجعهم وتحفزهم على المشاركة والتفاعل في الموقف التعليمي، كما أنها تنمي المهارات اللغوية لديهم في عملية التعليم والتعلم، إضافة إلى أنّ ندرة الجمع بين الجانب التكنولوجي والمحتوى الدراسي وطرائق التدريس قد يكون انعكس سلبا على المتعلمين والمناهج الدراسية في تعليم مهارات اللغة، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة (عبدالله، 2001، وعبد القادر، 2015، ومحمد، وقناوي، وسلطان 2017)، ، ودراسة بيومي، وإسماعيل، ورحمان، وأنور، محمد، وهريدي (Baioumy, Ismail, Rahman, Annuar, Mohammed and Haridi, 2018)، ودراسة النجار والجمل (Alnajjar, Al-jamal, 2019) ودراسة بكري (Bakry, 2013).

وجاء محور المعلم ثالثا بعد محوري المتعلم والمحتوى وطرائق التدريس، ويرجع الباحث ذلك إلى الخبرة الكافية والمهارات اللازمة والإعداد والتدريب الجيد الذي يمتلكه المعلمون في هذا المجال، وخاصة أنّ شريحة كبيرة من عينة الدراسة الحالية هم من ذوي الخبرة الكبيرة وقطعوا شوطا كبيرا في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بها، وتتوافق النتيجة السابقة مع ما أشارت إليه دراسة الرواشدة، والزايد، ونوّاف (Alrawashdeh, Nawaf and alzayed, 2017)، والتي أظهرت نتائجها أنّ النسب المتعلقة بمشكلات تدريس الاستماع والمتعلقة بالمعلمين منخفضة مقارنة بتلك المتعلقة ببيئة التدريس وتوافر المصادر والوسائل التعليمية والتي جاءت نسبتها متوسطة.

ثانيًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشته

نصّ السؤال الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي اللغة العربية في مشكلات تدريس الاستماع تعزى للخبرة؟

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مستوى من مستويات كل متغير لأداء أفراد عينة الدراسة، وقد تمّ استخدام اختبار (One Way Anova)؛ لفحص دلالة الفروق بين المعلمين اعتمادا على مستويات متغيّر الخبرة: خبرة قليلة (أقل من 3 سنوات)، وخبرة متوسطة (3-5)، وخبرة كبيرة (5 سنوات فأكثر).

والجدول الآتي يوضح الإحصاءات الوصفية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لمشكلات تدريس الاستماع كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة.

جدول (14): جدول الاحصاءات الوصفية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لمشكلات تدريس الاستماع تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 3 سنوات	7	2.7619	0.66490
5-3	5	2.2667	0.50674
5 سنوات فأكثر	20	1.7000	0.67259
المجموع	32	2.0208	0.77209

الجدول السابق يوضّح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة وفق متغير الخبرة، إذ حصلت العينة ذات الخبرة (الأقل من 3 سنوات) على أعلى متوسط حسابي بمعدل (2.7619) وبانحراف معياري (0.66490)، وتلاها فئة ذوي الخبرة (5-3) إذ بلغ متوسطها الحسابي (2.2667) وانحرافها المعياري (0.50674)، ثم جاءت آخرا الفئة ذات الخبرة (من خمس سنوات فأكثر) حيث بلغ متوسطها (1.7000) وبانحراف معياري (0.67259).

كما استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)؛ لمعرفة الفروق بين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مشكلات تدريس الاستماع من وجهة نظرهم، وفقا لمتغير الخبرة. والجدول التالي يوضّح ذلك.

جدول (15): اختبار تحليل التباين الأحادي؛ لمعرفة الفروق بين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لمشكلات تدريس الاستماع وفقا لمتغير الخبرة.

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مشكلات تدريس الاستماع	بين المجموعات	6.205	2	3.103	7.330	0.003
	داخل المجموعات	12.275	29	0.423		
	المجموع	18.480	31			

يوضّح الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان في مشكلات تدريس الاستماع من وجهة نظرهم وفقا لمتغير سنوات الخبرة؛ إذ بلغ مستوى الدلالة (0.003) أي أقلّ من (α=0.05)، وتتوافق النتيجة السابقة مع ما أوصت به دراسة النجّار، والجمل (Alnajjar, Aljamal, 2019)، ودراسة ماريليتا ورمداني (2019)،

ويُفسّر الباحث وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان لمشكلات تدريس الاستماع وفقا لمتغير سنوات الخبرة؛ لوجود تفاوت بين خبرة المعلمين من جهة، وإلى قرب نشأة وتأسيس المعاهد والمؤسسات التعليمية والتي تُعنى بهذا البرنامج من بعضها، وكذلك إلى تفاعل عامل الخبرة خاصة وأنّ شريحة كبيرة منهم قطعوا شوطا كبيرا في تدريس اللغة العربية للناطقين بها في المدارس الحكومية بالسلطنة، فإن فاعلية الخبرة تحدث ذلك الفرق الكبير بين المعلمين في مراعاتهم لمشكلات تدريس الاستماع للناطقين بغيرها، وهذا يتضح في المتوسطات الحسابية التي حصلت عليها كل فئة من فئات أفراد العينة حسب مستوى الخبرة، كما أنّ التدريب الذي تلقاه أفراد العينة تدريب غير متساوٍ مما أدى إلى تنوّع الأداء نوعا ما.

وللتوصل إلى اتجاهات هذه الفروق استخدمت الدراسة الحالية اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها اعتمادا على متغير الخبرة في فئاته الثلاث، والجدول (16) يوضّح ذلك:

جدول(16): نتائج اختبار شافيه Scheffe للمقارنات البعدية الخاصة لمتوسطات استجابات المعلمين حسب متغير الخبرة

المتغير التابع	(I) متغير الخبرة	(J) فئات متغير الخبرة	الفرق المتوسطين (J-I)	بين	الخطأ المعياري	قيمة الدلالة
اتجاه الفروق لمشكلات تدريس الاستماع	3 سنوات فأقلّ	5-3	0.49524		0.38095	0.440
		أكثر من 5 سنوات	1.06190*		0.28571	0.004
	5-3	أقل من 3	0.49524		0.38095	0.440
		أكثر من 5	0.56667		0.32530	0.236
	أكثر من 5 سنوات	أقل من 3	1.06190*		0.28571	0.004
		5-3	0.56667		0.32530	0.236

يظهر من الجدول السابق أنه عند مقارنة فئة الخبرة من 3 سنوات فأقل مع الفئتين (5-3)، وأكثر من 5 سنوات فإنه يتّضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لصالح فئة الخبرة الأكثر من 5 سنوات. كما تظهر النتائج أنه عند مقارنة فئة الخبرة من 5-3 سنوات مع فئتي الخبرة أقل من 3 سنوات وأكثر من 5 سنوات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لصالح فئة الخبرة 5-3 سنوات. بينما أظهرت النتائج مرة أخرى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح فئة الخبرة الأكثر من 5 سنوات عند مقارنتها مع فئة الخبرة الأقل من 3 سنوات و5-3 سنوات لصالح فئة الخبرة الأكثر من 5 سنوات، كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الفئة من 5-3 سنوات.

وتؤكد هذه النتيجة ما توصل له الباحث سابقا في أنّ الخبرة لها دور كبير في وجود مشكلات تدريس الاستماع تعود إلى متغيّر الخبرة، فكلما قلّت الخبرة زادت مشكلات تدريس الاستماع كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهو ما تؤكده دراسة المقبالية (2019) والتي أجريت في سلطنة عمان على عينة مشابهة لعينة هذا البحث.

توصيات الدراسة

بناء على النتائج التي خرجت بها الدراسة الحالية، فإنّ الباحثين يُوصي بالآتي:

1- على المؤسسات والمعاهد التعليمية تهيئة متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ للتعرّف على أصوات العربية قبل البدء في برامج اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2- على المؤسسات والمعاهد التعليمية ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية ذوي الخبرة القليلة على تدريس مهارة الاستماع.

3- على مصممي المناهج ضرورة إنتاج وسائل سمعية وبصرية خاصة بتعليم مهارة الاستماع للناطقين بغيرها تكون مضمنة ضمن المناهج الدراسية.

المقترحات :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحث القيام بالبحوث الآتية:

1- أثر برنامج تدريبي لتدريس الاستماع لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2- تحليل منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء مهارات الاستماع اللازمة لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

- إبراهيم، مجدي عزيز (2013). موسوعة التدريس. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- إأبو ديّة، هناء خميس (2009). برنامج محوسب لتنمية بعض مهارات تدريس الاستماع في اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزّة.
- باعباد، منار بنت خالد (2015). مشكلات وحلول في تدريس مهارة الاستماع لمتعلمي اللغة العربية الناطقات بغيرها. أبحاث ودراسات الندوة الثانية عشرة: تحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- قضايا وحلول. 37-52
-

- البلوشي، فتحية بنت محمد بن علي (2004). مدى اكتساب طالبات الصف الثالث الإعدادي لمهارات الاستماع اللازمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.
- جبر، رقية (2015). المهارات الاستقبالية -الاستماع والقراءة- في منهاج الجامعة الأردنية للناطقين بغير العربية: الكتاب الثاني والكتاب الثالث نموذجا. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. 3 (42). 929-940
- جمل، محمد جهاد وهلالات، دلال (2008). مهارات الاتصال الإنساني (ط.1). العين: دار الكتاب الجامعي.
- الحميد، رقيّة فريد جبر (2008). المهارات الاستقبالية -القراءة والاستماع- في منهاج الجامعة الأردنية لتعليم العربية للناطقين بغيرها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- الخزاعلة، محمد سليمان فياض والسخني، حسين عبد الرحمن والشقصي، عبدالله بن جمعة والشوبكي، عسّاف عبد ربه (2011). الاستراتيجيات التربوية ومهارات الاتصال التربوي (ط.1). عمّان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- الراجح، ناصر بن إبراهيم بن عبدالله (2015). تصوّر لبرنامج مقترح للهاتف الجوّال لتنمية مهارة الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.
- سليمان، محمود جمال الدين (2018، 10 أبريل). التدريس التداولي لمهارات التواصل الشفوي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. 1 (3). 149-180.
- السّمان، مروان أحمد محمد (2017، أبريل). استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها من المسلمين. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس – جامعة عين شمس. 1 (22)
- سهل، ليلي (2016، مارس). طرائق تدريس مهارة الاستماع وأساليب تنميتها. مجلة العلوم الإنسانية. (34). 69-82.
- السويفي، وائل صلاح (2018، ديسمبر). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التحليل الرباعي Swat Analyses في تدريس الاستماع لتنمية فهم المسموع والاستماع الاستراتيجي لطلاب الصف الثاني الإعدادي. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 3 (19). 11- 45
- شامية، ثارا (2017). مهارة الاستماع (الاستيعاب -التفاعل الشفوي- الإنتاج الشفوي) بعض المشكلات وحلول مقترحة. مجلة العلوم بجامعة ديزج في لاهوت. (1). 58-75.
- شحاتة، حسن والسمان، مروان (2012). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلّمها. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- الشكيلي، سعيد بن عيسى بن سالم (2007). مدى توافر مهارات الاستماع اللازمة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في أسئلة دروس الاستماع المقررة عليهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.
- صلاح، سمير يونس أحمد والرشيدي، سعد محمد مبارك (2014). التدريس العام وتدريس اللغة العربية (ط.2). الأردن: دار حنين للنشر والتوزيع.
- صومان، أحمد إبراهيم (2009). أساليب تدريس اللغة العربية. عمّان: دار زهران للنشر والتوزيع.
- طاهر، علوي عبدالله (2010). تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرق التربوية (ط.1). عمّان: دار المسيرة.
- طعيمة، رشدي أحمد ومدكور، علي أحمد وهريدي، إيمان أحمد (2010). المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. القاهرة: دار الفكر العربي.
- العابد، عدنان سليم ووساس، أمل علي محمد (2017، أبريل). فاعلية نموذج زاهوريك في اكتساب مهارتي الاستماع والمحادثة في ضوء الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. 2 (11). 277-258.
- عبد القادر، إبراهيم بابكر الحاج (2015). المهارات اللغوية ودورها في إتقان تعليم اللغة العربية لدى الطلاب الماليزيين: دراسة وصفية، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
- عبد اللطيف، هارينه (2014). تدريس مهارة الاستماع في المرحلة الثانوية بمدرسة الجنيد الإسلامية بسنغافورة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، سنغافورة.
- عبد الهادي، نبيل وأبو حشيش، عبد العزيز وبسندي، خالد عبد الكريم (2003). مهارات في اللغة والتفكير (ط.1). عمّان: دار المسيرة، الطبعة الأولى.
- عبدالله، أسامة محمد عبد الرحيم (2018). تصميم مقترح للمقررات الإلكترونية لتدريس مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها: فهم المسموع أنموذجا. مجلة القراءة والمعرفة. (201).
- عبدالله، عمر الصديق (2001). أثر استخدام الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية للمبتدئين الناطقين باللغات الأخرى: مهارة الاستماع نموذجا. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أفريقيا العالمية. السودان.
- عبيدات، سهيل أحمد (2007). إعداد المعلمين وتنميتهم. إربد: عالم الكتب الحديثة.
- العبيدي، خالد بن خاطر بن سعيد (2012، مارس). مقروئية كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معاهد تعليم اللغة العربية. مستقبل التربية العربي. 19 (76). 289-352.
- عماد الدين، أحمد كمال (2012). أثر استخدام السرد القصصي لتنمية مهارات الاستماع في القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساس واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزّة.
- العمري، خالد علي (2007). المشكلات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في تعلّم اللغة الإنجليزية في الأردن من وجهة نظر المعلمين. مجلة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. 1 (21).
- غفور، محمد قاسم محمد (2014). مشكلات تعليم مهارة الاستماع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: دراسة تحليلية تقويمية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.
- الفاعوري، عوني صبحي وأبو عمشة، خالد حسين (2005، 19 ديسمبر). تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول الجامعة الأردنية نموذجا. مجلة دراسات – العلوم الإنسانية والاجتماعية. 32 (3). 487-497.
- الفراوزي، عبد الرزاق (2017، سبتمبر). فاعلية الصورة ودورها في بناء التعليمات ودرها في تنمية مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة في ضوء نظرية الترميز الثنائي. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية. (34) 43-54.
- فضل الله، محمد رجب (1998). الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية (ط.1). عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
- الفقيه، مشاعل محمد (2017، يوليو). مستوى الممارسات التدريسية لمهارات اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية من وجهة نظر المعلمات المتعاونات واتجاهاتهن نحو مهنة التدريس. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 3 (25) 88-105

- القضاة، مراد أحمد والهاشمي، عبد الرحمن (2018). أثر الاستماع الاستراتيجي في تحسين الاستيعاب الاستماعي الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. مجلة العلوم التربوية. (48). 375-386
- كاتبي، هاديا عادل خزنة (2017، 7 يونيو). مستجدات وتجارب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة دراسات – العلوم الإنسانية والاجتماعية. 44 (ملحق). 87-98.
- الكلباني، خالد بن راشد بن علي (2006). فاعلية برنامج تعليمي محوسب في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى طلاب الصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.
- كيتا، جاكريجا (2016، 25 ديسمبر). الكفايات التربوية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المختصين. مجلة دراسات وأبحاث. (25). 333-358.
- اللحيدان، عبدالله بن إبراهيم (2004). مهارات الاستماع (ط.1).الرياض: دار الحضارة للنشر والتوزيع.
- مارليتا، لينا ورمداني، عارف (2018). مشكلات تعليم اللغة العربية في المعاهد التقليدية أل "باسنترين" القديم وحلولها (دراسة تجريبية في معهد مفتاح الهدي 2). مجلة الاتجاه. 1 (10).
- محمد، خلف الديب عثمان (2013، أكتوبر). أثر التفاعل بين استراتيجية التدريس واللغة الأم في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 1 (42). 101-145.
- محمد، محمد عبد الحارس عبد العال وقناوي، شاكر عبد العظيم محمد وسلطان، صفاء عبد العزيز محمد (2017، يوليو). استخدام مقاطع الأفلام والمسلسلات لتنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء احتياجاتهم. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية. 7. 229-279
- مدكور، علي أحمد (2000). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مدكور، علي أحمد وهريدي، إيمان أحمد (2006). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها – النظرية والتطبيق (ط.1). القاهرة: دار الفكر العربي.
- المراشدة، طلال عبدالله طافش (2008). بناء المهارات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية الرسمية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- مصطفى، إبراهيم والزيات، أحمد حسن وعبدالقادر، حامد والنجار، محمد علي (1989). المعجم الوسيط. إسطنبول: دار الدعوة.
- المقبالية، لطيفة بنت راشد (2019). الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى.
- نصري، بسمة حازم (2014). مهارة الاستماع: دراسة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة اللاهوت. جامعة ويكوز إيلول. تركيا. 1(39). 251-275.
- يانج، هيو (2017) Hue, Yang. درجة استخدام التقنيات التعليمية في اكتساب مهارتي الاستماع والمحادثة في اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر الطلبة الصينيين في الجامعات الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Al-Khayyat, Ali S.J and Diaa D.M (2109, March). The Effect of an Instructional Listening Program on Secondary Studnts Listening Achievement. Anbar University Journal for Human Sciences. 1.
- Al-Najjar, Hiyam Said and Al-Jamal, Dina A.H (2019, March). UNRWA EFL in Service teachers Perception of the application of tapack in teaching Listening and Speaking. IUG Journal of Educational and Psychology Sciences. 2(27). 56-72.
- Al-Rawashdeh, Ayah Isam and Al-Zayed, Norma and Nawaf, mohammed (2015). Dissiculties that teachers of English encounter while teaching Listening Comprehension and thri attitudes towards them. 1-76.
- Amin, Eman Abdel-Reheem (2012, July). A Correlation Study between EFL Strategic Listening and Comprehension Skills among Secondary school Students. Journal of the College of Education.91(23).1-26.
- Bakry, Ahmed Amin Mohammed (2013, June). Investigating the Situation of teaching- learning- listening Comprehension: A case study secondary level schools- Port Sudan. Red Sea University Journal. 3. 61-85.
- Fatma, Yousuf Al-Busaidi (2012). Listening Difficulties among Non-Native Speakers of Arabic. Journal of Educational and Psychological Studies- Sultan Qaboos University. 31-44.
- Nashaat Baioumy, Muhamed Zaid Ismail, Roslan Ab Rahmany, Tasnim Mohammed Annuar, Mohammed Zaidan Mohammed, Eman Ahamed Haridi(2018, October). The Effectiveness of a Propsed Starategg Based on Vidoe Stories on Youtube in the Pevelopment of Listening and Speaking Skills among the Non-Arabic Speaking.
- Shabaan, Abeer Muhammad (2012). The Effectivenss of a Suggested Comprehensive Assessment Based Program in Enhancing Primary Stage Students Listening Skills. Journal of Arabic Studies. (187).
- Shobaki, Maha Mohammed Ahmed and Helles, Dawood Darwish(2017). Effectiveness Based on Listening skills for Deeveloping Reading skills to 4th Grad Elementary Girls in Gaza. International Journal of Educational Psychological studies. 2(2). 218-240.

تحليل محتوى الخطة التشغيلية لمركز التميز الطلابي بجامعة نزوى في ضوء مقياس رنزولي لسمات الموهوبين

د. ناصر بن سليّم المزيدي
أستاذ مساعد/ كلية العلوم والآداب/ جامعة نزوى/ سلطنة عمان
د. موزة بنت علي الشيادية
وزارة التربية والتعليم / سلطنة عمان

Dr. Nasser Salim Al-Muzaidi - Assistant Professor
College of Arts and Sciences/University of Nizwa/Sultanate of Oman
Dr. Moza Ali Al-Shiadia
Ministry of Education / Sultanate of Oman

تاريخ استلام البحث:
Date of Submission:
23 - 05 - 2024
تاريخ القبول:
Date of acceptance :
21 - 09 - 2023
تاريخ النشر الرقمي:
Date of publication online :
10 - 10 - 2024
لإقتباس هذا المقال:
For citing this article:
المزيدي، ناصر. الشيادية، موزة. (2023) تحليل محتوى الخطة التشغيلية لمركز التميز الطلابي بجامعة نزوى في ضوء مقياس رنزولي لسمات الموهوبين. الخليل للدراسات التربوية والنفسية،1(2)، 43-53.

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن واقع تضمين الخطة التشغيلية لمركز التميز الطلابي بجامعة نزوى لسمات الموهوبين في ضوء مقياس رنزولي، بتطبيق المنهج النوعي، ولتحقيق هذا الهدف أُعدت بطاقة لتحليل المحتوى تتضمن أربعة محاور ترتبط بسمات الموهوبين، وهي: صفات الإبداع وصفات القيادة وصفات الدافعية والصفات التعليمية، وبعد تطبيق إجراءات الموثوقية من خلال المصداقية والاعتمادية، تم تحليل الخطة باستخدام طريقة تحليل المحتوى، وتوصلت الدراسة إلى أن المحورين الثاني والأول قد احتلا الترتيب الأول والثاني على التوالي بدرجة توفر عال، في حين احتل المحوران الرابع والثالث على الترتيب الثالث والرابع على التوالي بدرجة توفر جيد، وفي ضوء نتائج الدراسة تم إعطاء بعض التوصيات ذات العلاقة.

الكلمات المفتاحية: أنشطة طلابية، جامعة نزوى، خطة تشغيلية، سمات الموهوبين، مقياس رنزولي.

Content Analysis of the operational plan for the Student Excellence Center at the University of Nizwa in the light of the Renzulli Scale for Gifted Attributes

Abstract

The current study aimed at revealing the fact that the operational plan of the Student Excellence Center at the University of Nizwa includes the characteristics of the gifted in the light of the Renzulli scale, by applying the qualitative approach. To achieve this goal, a content analysis card was prepared that includes four themes related to the characteristics of the gifted; They are: the attributes of creativity, leadership attributes, motivational attributes, and educational attributes. After applying reliability measures through credibility and reliability, the plan was analyzed using the content analysis method. The study found that the second and first themes ranked first and second, respectively, with a high availability, while the fourth and third themes ranked third and fourth, respectively, with a good availability. Considering the results of the study, some relevant recommendations were given.

Key words: Student activities, University of Nizwa, Operational plan, characteristics of the gifted, Renzulli scale.

المقدمة

تعد الجامعات من المؤسسات المجتمعية التي تقدم خدمات متنوعة لفئة عمرية مهمة، ألا وهم الشباب، كما تعتبر الجامعات المصنع الرئيسي الأول الذي يرفد سوق العمل بالكوادر المتنوعة في جميع دول العالم، وبذلك تعتبر الجامعات أداة المجتمع الفكرية والثقافية والسياسية التي تعوّل عليها الأوطان في صناعة الناشئة وإعداداهم الإعداد الأول للتقدم والنمو وبناء الحضارات. ووفق هذا الدور فإن الجامعات تعمل على إعداد الطلبة المنتسبين إليها من خلال تنمية قدراتهم ومهاراتهم المختلفة.

وتُعد الأنشطة الطلابية بالجامعات إحدى الطرق التربوية ذات التأثير القوي على تأهيل الطلبة الجامعيين، حيث إنها تُسهم بشكل إيجابي وبفاعلية كبيرة في تحقيق الأهداف الأساسية المنشودة للجامعة، وتتنوع الأنشطة الطلابية في الجامعات بين الأنشطة البدنية والثقافية والفنية والرياضية والإعلامية والتطوعية وغيرها، إلا أنها جميعا تصب في بناء مواهب الطلبة وتطويرها وتأهيلهم إلى ما بعد الدراسة الجامعية.

ويشير الأدب التربوي إلى أن الموهوب هو ذلك الفرد الذي يتمتع بقدرات عقلية فوق المتوسطة، مع درجة من الالتزام والمثابرة وبقدرات إبداعية، وعليه فإن السمات الأساسية للموهوبين هي: (1) القدرات الإبداعية (2) الدافعية (3) القدرات العقلية فوق المتوسطة، ومن هذا المنظور فإن الجامعات بحاجة ماسة لتكيف أنشتطها الطلابية بما يخدم تنمية تلك المواهب من خلال الوقوف المباشر على تأكيد وتطوير تلك السمات الثلاث.

مشكلة الدراسة

في ضوء التحولات الكبيرة التي طالت التعليم العالي في سلطنة عُمان بناء على حتمية مواكبة هذه الجامعات لرؤية عمان 2040، وفي ضوء التأثر الكبير بمتطلبات الثورة الصناعية الرابعة، وما نتج عنه من ارتفاع سقف المؤمل من هذه الجامعات من الحكومة والمجتمع، يظهر بشكل ملح الحاجة إلى التركيز على الطلبة الموهوبين بتلك الجامعات وما يتطلبه من حاجة ملحة إلى التأكد بأن النهج الذي تتبعه تلك الجامعات يتناسب والتوجهات العالمية في بناء الخطط التشغيلية للأنشطة الطلابية.

وبذلك جاءت الدراسة للكشف عن واقع تضمين الخطة التشغيلية لمركز التميز الطلابي بجامعة نزوى لسمات المهوبين في ضوء مقياس رنزولي، من خلال تحليل تلك الخطة. وعليه تحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي:

-ما مدى تضمين محتوى الخطة التشغيلية لمركز التميز الطلابي بجامعة نزوى لسمات المهوبين في ضوء مقياس رنزولي؟

وتهدف الدراسة إلى الكشف عن واقع تضمين الخطة التشغيلية لمركز التميز الطلابي بجامعة نزوى لسمات المهوبين في ضوء مقياس رنزولي.

وتتمثل أهمية الدراسة فيما يأتي:

1-1الأهمية العلمية: تؤدي الدراسة إلى توضيح مدى تطبيق مركز التميز الطلابي بجامعة نزوى للمحاور الأربعة التي طرحها رنزولي في مقياس قياس سمات الموهوبين، وهذا بدوره يضيف لقاعدة البحث العلمية تجربة جديدة تتعلق بجامعة نزوى وأدوار الأنشطة الطلابية بها في تطوير مواهب الطلبة. كما تحاول الدراسة أن تساهم في إثراء الدراسات العربية المتعلقة بتوظيف المقياس نفسه.

1-2 الأهمية التطبيقية: تساعد الدراسة القائمون على مركز التميز الطلابي بجامعة نزوى، والمراكز المشابهة في الجامعات الأخرى في معرفة واقع الأنشطة التي تطرحها جامعة نزوى بسلطنة عُمان، وتعطي إضاءات لتطوير طرق بناء هذا النوع من الخطط لديهم.

منهجية الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي بأسلوب المنحى النوعي، حيث تم جمع البيانات من خلال تصميم بطاقة لتحليل المحتوى، الذي يتَّصف بنقاط قوة تُمَيِّزها عن باقي الأدوات في البحث النوعي، من حيث إن" البيانات الواردة في الوثائق ليست بيانات عفوية، بل مقصودة وبوعي مِمَّنْ كَتَبَها" (كريسويل، 2014/ 2019).

الإطار النظري والدراسات السابقة

مركز التمييز الطلابي بجامعة نزوى

يقع مركز التميز الطلابي في جامعة نزوى تحت مظلة عمادة شؤون الطلاب وخدمة المجتمع، ويقوم المركز بمهام ومسؤوليات متنوعة تخدم الطلبة، والمجتمع. ويعتبر المركز حلقة الوصل بين الجامعة والمجتمع، ويقوم بالإشراف على الفعاليات الخاصة بالمجموعات الطلابية من خلال الأنشطة المتنوعة والفعاليات المتعددة.

وتقوم رؤية مركز التمييز الطلابي على تزويد طلاب الجامعة بالمهارات والمعرفة من خلال الأنشطة الطلابية وغرس حب العمل لديهم؛ ليكونوا ـ بعد تخرجهم ـ مسلحين بما اكتسبوه من مهارات ومعارف ـ إلى جانب شهاداتهم العلمية ـ بما يؤهلهم للانخراط في سوق العمل وخدمة بلدهم، والتواصل مع الآخرين واحترام ثقافاتهم.

في حين يتبنى المركز رسالته من خلال الإشراف على الفعاليات والمناشط الثقافية والفنية والرياضية التي تقيمها المجموعات الطلابية بما يحقق رسالة الجامعة وغايتها، كما يعمل المركز على إذكاء وتشجيع أنشطة التميز الطلابي اللاصفية من خلال الجماعات المعتمدة لأنشطة التميز وتقديم الدعم الفني والمادي لها للوصول إلى أفضل المستويات. (مركز التمييز الطلابي،2020)

ويسعى مركز التمييز الطلابي إلى تحقيق جملة من الأهداف الاستراتيجية منها (مركز التمييز الطلابي،2020):

-تشجيع الطلاب على اكتساب المهارات والتعليم الذاتي المستمر عبر أنشطة التميز الطلابي المختلفة.

-الإسهام في بناء شخصية واسعة الأفق نفسيا وبدنيا، وقادرة على التميز في شتى ميادين الحياة.

-غرس قيمة الوقت لدى الطالب وحسن إدارته واستثماره.

-خلق التفاعل المثمر بين الطلاب، وتنمية العلاقات الأخوية بينهم، وتوثيق علاقاتهم بأعضاء هيئة التدريس وموظفي الجامعة.

-بناء الشخصية المتزنة القادرة على العطاء والإبداع والتواصل مع الآخرين.

-غرس مفهوم احترام ثقافات الآخرين.

-دمج الطلاب مع اختلاف ثقافاتهم مع العادات والقيم العُمانية الأصيلة.

ولتحقيق تلك الأهداف فإن مركز التمييز الطلابي يتبنى عدة مبادئ وقيم تساعده في تحقيق أهداف جامعة نزوى وقيمها، ومن تلك المبادئ والقيم (مركز التمييز الطلابي،2020):

1. التميز الأكاديمي:

تعزيز التميز الأكاديمي من خلال إنشاء مؤسسة أكاديمية مبتكرة ذات فطنة تخدم وتحافظ على تراث الأمة وهويتها وقيمها وتنهض بها من خلال استخدام برامج تعليمية عالية الجودة، والبحث مع أعضاء هيئة تدريس وموظفين بارعين؛ لإنتاج تعليم جيد وعالٍ.

1. القيادة من خلال البحث والابتكار:

الريادة من خلال تطوير البحث والابتكار من أجل المساهمة في النهوض والتقدم لسلطنة عُمان بشكل خاص، والبشرية بشكل عام، وإنتاج واكتساب وتعزيز المعرفة والمرافق، وثقافة الاستدامة والبحث، وإثراءها، وزيادة القدرات البحثية والتواصل العلمي والوعي الأخلاقي.

3. إدارة الجودة:
تطوير ثقافة إدارية وتنظيمية لإدارة الجودة المتكاملة. وتشجيع ممارسة التقييم الذاتي بين أعضاء هيئة التدريس والموظفين من أجل تعزيز كفاءتهم. وتحقيق التحسين المستمر من خلال التفكير النقدي والإشراف الفعال وتوزيع الموارد والنهج القائم على النتائج.
4. ريادة الأعمال والتنمية المستدامة:
الالتزام باستدامة التطوير المستمر للجامعة. حيث ستحافظ الجامعة على النمو من خلال الحفاظ على الأفكار والمفاهيم والأساليب المبتكرة التي تعزز موارد الجامعة. وسيتم تحقيق المساهمات في نمو الجامعة وتقدمها من خلال الشراكات والتعاون والاستشارات والخدمات التطوعية والربط الفعال مع القطاعات الخاصة والعامة والمدنية، فضلاً عن الوسائل المبتكرة لدعم الطلاب ماليًا. وسيتم تحقيق هذا الهدف النبيل من خلال إنشاء مؤسسة أكاديمية ريادية غير هادفة للربح وذات فطنة ومهارة.

واسترشادًا بالقيم والمبادئ الأساسية لكل من الجامعة والعمادة، تبنّى مركز التميز الطلابي القيم التالية:
-الجودة والتميز في ممارسة الأنشطة الطلابية اللاصفية.
-صقل مهارات الطلاب وتطويرها.
-غرس حب العمل بروح الفريق الواحد.
-التواصل مع الآخرين واحترام ثقافاتهم.

ولتحقيق أهداف المركز يقوم القائمون عليه بوضع خطة تشغيلية استنادًا على الخطة التشغيلية للجامعة، حيث تمتد الخطة التشغيلية لمدة خمس سنوات، يتم فيها توزيع المهام في محاور أو استراتيجيات قابلة للتنفيذ وبشكل سنوي، حيث تفصل الأهداف حسب الاستراتيجيات ويوضع لها إجراءات، ويتم تصنيف تلك الإجراءات إلى أهميات عبر السنوات الخمس المختلفة، كما يتم إسناد الإجراءات إلى الفئات المسؤولة عن القيام بها ومتابعة تنفيذها. كما يتم تقويم تحقق تلك الأهداف من خلال قياس المؤشرات الخاصة بالأداء أو ما يسمى بـ Key Performance Indicators (KPIs)
وتتكون الخطة التشغيلية لمركز التمييز الطلابي من ثلاثة محاور (مركز التمييز الطلابي، 2020):
1- الحوكمة والإدارة: الذي يهدف إلى الحفاظ على نظام حوكمة مشترك يتسم بالكفاءة والفعالية، وتعزيز فعالية وكفاءة النظام الإداري.
2- التعليم والتعلم: يتم تحقيقها من خلال تطوير أساليب مبتكرة وتفاعلية للتعليم والتعلم؛ لإنتاج خريجين مؤهلين قادرين على تلبية الاحتياجات المتطورة لبيئات العمل المحلية والعالمية.
3- التنمية المستدامة وريادة الأعمال: وتعنى بتعزيز التنمية المستدامة وريادة الأعمال ومبادرات الاستثمار.
من خلال العرض السابق لرؤية ورسالة وأهداف ومبادئ مركز التمييز الطلابي وخطته التشغيلية يسعنا القول إن المركز يقوم بالإشراف على الأنشطة الطلابية المتنوعة من خلال طلبة موهوبين ومجيدين يمارسون شغفهم وميولهم لخدمة المجتمع.

الأنشطة الطلابية
تسعى الجامعات والكليات إلى إعداد شباب مسلح بشتى أنواع المعارف والمهارات والقيم، وذلك من خلال تزويدهم بها عن طريق البرامج الأكاديمية المختلفة التي تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم، وكذلك من خلال انخراط الطلبة في الأنشطة الطلابية المختلفة التي تتناسب مع ميولهم واتجاهاتهم ورغباتهم. ومن هنا يمكن القول إن المهمة الأساسية للجامعة هي تخريج طلبة يساهمون في الحياة وسوق العمل من خلال تعليمهم وإمدادهم بالمهارات المطلوبة.

وتُعد الأنشطة الطلابية من أهم الجوانب التي يجب على الجامعات الاهتمام بها؛ لاستيعابها عددًا كبيرًا من الطلاب داخلها، فضلا عن قدرتها على تشكيل شخصية الطلاب وبث مجموعة من الأفكار والقيم، التي يمكنها أن تعود بالنفع على نفوسهم وتعمل على تقليل حاجز الاغتراب النفسي بينهم وبين المجتمع. وتتمثل هذه الأنشطة في الندوات والمؤتمرات، وورش العمل، والرحلات العلمية والثقافية وإحياء المناسبات الدينية والوطنية وغير ذلك (شلدان، 2013).
ويعرّف سكران (2014) الأنشطة الطلابية بأنها تلك الأنشطة الثقافية والفكرية والاجتماعية والرياضية التي تسهم في بناء وإعداد الطلاب وتحقّق لهم الشخصية المتوازنة والمتكاملة، وذلك عن طريق تنمية طاقاتهم ومواهبهم وصقلها من خلال لجان النشاط الطلابي الاجتماعية والثقافية، والعملية، والفنية، والرياضية.
وفي تعريف آخر لأحمد (2017) ترى أن الأنشطة الطلابية هي: البرامج التي يمارسها الطلاب اختياريا وغير متضمنة في البرامج الدراسية، وذلك بدافع ذاتي من الرضا الشخصي الذي ينتج عنها، وتقدم هذه البرامج بهدف نمو الفرد والجماعة، وتحقق الأهداف الاجتماعية المبتغاة المرتبطة بأغراض الأفراد وأغراض الجماعة.
ومن خلال التعريفين السابقين يمكننا القول إن صفة الاختيارية هي الصفة السائدة بينهما، فالطلاب هم من يختاروا الانخراط في تلك الأنشطة المختلفة والمتنوعة بمحض إرادتهم، مما يجعل أمر تحقيق الأهداف يسير بشكل سلس ومرن وبأقصى درجات الإتقان.
وتعتبر الأنشطة الطلابية من مكونات المنهج الحديث بمفهومه الواسع الذي لا يقتصر على المعلومات والمعارف التي يقدمها الكتاب الجامعي، بل يقوم على أساس نشاط الطلاب وإيجابياتهم ومشاركتهم في مختلف الأمور المرتبطة بالتعليم والتربية، إذ أصبح وسيلة لإثراء المنهج من خلال إدارة الطلاب لمكونات بيئتهم بهدف اكتساب الخبرات المعرفية القيمة بطرقها المباشرة. ومن الواضح أن الأنشطة الطلابية تجعل الجامعة مجتمعًا متكاملاً يتدرب فيه الطلاب على الحياة المجتمعية ويكتسبوا من خلالها خبرات وتجارب متعددة تساعدهم على تحمل مسئولياتهم الاجتماعية المنوطة بهم، وتثبت فيهم روح الجماعة (شاذلي وآخرون، 2019)
وتهدف الأنشطة الطلابية إلى تحقيق جملة من الأهداف منها (مجاهد، 2022):
1- تعريف الطالب بالأنظمة واللوائح التي تحكم العملية التعليمية.
2- تنمية إحساس الطالب بالانتماء والارتباط بالمؤسسة التعليمية (المعهد الجامعة).
3- غرس القيم الإيجابية لدى الطالب وشغل أوقات الفراغ لدى الطلاب بطريقة صحيحة ومفيدة.
4- الترويح عن النفس وتنمية مهارات الطلاب وتطوير قدراتهم.
5- التدريب على ممارسة فن الحياة ومساعدة الطلاب على التوافق مع المجتمع.
6- تعويد الطلاب على الممارسة الديمقراطية في أمور حياتهم الجامعية.
7- مساعدة الطلاب على تكوين علاقات إنسانية ناجحة مع الآخرين.
8 - تشجيع روح الإبداع والابتكار.

ولتحقيق تلك الأهداف يرى الطهراوي (2015) والوذيناني (2017) أن هناك مجالات مختلفة ومتنوعة من الأنشطة الطلابية التي يستطيع الطالب أن يندمج فيها، ومنها:
1-الأنشطة الاجتماعية: التي تعتمد على توطيد العلاقات بين الطلبة أنفسهم والجامعة من ناحية، ومع المجتمع من ناحية أخرى وتحقيق النمو الاجتماعي السليم، ويشمل برامج الخدمة العامة، والرحلات والزيارات والمسابقات والرعاية الاجتماعية والبحوث والدراسات الميدانية.

2-الأنشطة الثقافية: حيث يتمثل النشاط الثقافي بعقد المحاضرات والندوات الثقافية والدورات التثقيفية والمسابقات العلمية والأدبية بين الأقسام المختلفة داخل إطار الجامعة وخارجه وإتاحة الفرصة لجميع الطلبة في الجامعة لممارسة هواياتهم وإبداعاتهم الثقافية.
3-الأنشطة الرياضية: يتمثل النشاط الرياضي بالمسابقات الرياضية والبطولات التي تعقد بين الكليات والأقسام داخل الجامعة والمشاركات المحلية مع الأندية، والمؤسسات والجامعات والمشاركة الدولية خارج الوطن.
4-الأنشطة الفنية: يتمثل النشاط الفني في إحياء المناسبات الوطنية والفنية داخل الجامعة وخارجها بمشاركة فرق المسرح وفرق الاستعراض والفنون الشعبية وإقامة الأمسيات الشعرية والفنية. وإقامة المعارض وخاصة معارض الفن التشكيلي، كما يتضمن تنظيم وتنفيذ الأنشطة الفنية.

وتتسم الأنشطة الطلابية بمجموعة من الخصائص جعلتها تتميز عن المقررات الدراسية وهي (مجاهد، 2022):
1- يغلب على الأنشطة الطلابية طابع العملية. حيث يمارس الطلاب الأنشطة الطلابية بصفة عملية كالقيام برحلة أو العزف على آلة موسيقية، أو المشاركة في مسابقة.
2- نابعة من ميول ورغبة من قبل الطالب دون إكراه أو إلزام.
3- الطلاب هم من يمارس العمل، ويعايشون الخبرة العملية.
4- بعض الأنشطة الطلابية تكون حلقة وصل بين الجامعة والمجتمع.
5- تعتبر الأنشطة الطلابية خير وسيلة تساعد على تقييم الطلاب أصدق تقييم.
6- تكشف عن ميول الطلاب ومواهبهم واستعداداتهم أكثر مما تكشف عنه المواد الدراسية.

وترتبط الأنشطة الطلابية عادة بالموهبة، والطلبة الموهوبين، فكما أن هناك من الطلبة الموهوبين من يجيد ويتفوق في المقررات الدراسية، فهناك أيضًا مجموعة أخرى لا يكون لهم نصيب من التفوق فيها، إنما تبرز موهبتهم وتفوقهم في أنشطة طلابية تربوية لا صفية، لا تقل أهمية ـ إن لم تزد ـ في تكوين شخصية الطالب.

وفي ضوء ما سبق، فإنه ينبغي اكتشاف ورعاية وتوجيه وتنمية تلك المواهب الطلابية. وهذا في حد ذاته يعتبر جانب مهم وأساسي من أسس الجامعة ووظائفها، والمؤسسات التربوية الأخرى. فالطالب هنا يوظف ميوله ومواهبه وقدراته واستعداداته بشكل اختياري، وعبرها يحقق طموحاته إذا أحسن توجيهها وأشرف عليها بشكل محكم.

الموهبة والموهوبين

وتُعرّف الموهبة (Giftedness) كما في مكتب التربية العربي لدول الخليج (2022) بأنها: القدرة على الأداء المرتفع في واحد أو أكثر من المجالات التالية: القدرة العقلية العامة General Intellectual Ability، واستعداد أكاديمي خاص Specific Academic Aptitude، والتفكير الإبداعي Creative Thinking، والقدرة القيادية Leadership Ability، والفنون البصرية أو الأدائية Visual and Performance Arts، والقدرة النفس حركية Psychomotor Abilities.

ويلاحظ من التعريف السابق أنه شامل للجانب الأكاديمي (النظري)، وجانب المهارات (العملي)، كما يمكن تعريف الطالب الموهوب بأنه:" التلميذ الذي يظهر تميز، أو لديه تميز لا يستوعبه التعليم العام مما يستلم توفير برامج خاصة لرعاية وتنمية هذا التميز وتوظيفه، ويكون هذا التميز في القدرات العقلية والقيادية والتحصيل الدراسي والابداع" (الدوسري، 2017، 99)

خصائص الموهوبين:

يتصف الموهوبون بمجموعة من الخصائص أوردها الأدب التربوي، ومنها ما أورده السبيعي (2009) من تصنيف رنزولي لخصائص الموهوبين، وهي:
أولاً: الخصائص الإبداعية: وفيها يتصف الفرد بأنه:
-محب للاستطلاع ويطرح الأسئلة باستمرار.
-لديه أفكار وحلول لمشاكل عديدة.
-يتميز بسرعة البديهة.
-نقده بنّاء، ويدقق في التحاليل والتعاليل قبل قبولها.
ثانياً: الخصائص القيادية:
-كفء في تحمل المسؤولية.
-محبوب من زملائه ويألف الجميع ويؤلف من الجميع.
-اجتماعي ولا يفضل العزلة.
-يتمتع بالمرونة في التفكير، والعمل في بيئات مختلفة.
ثالثًا: الخصائص الدافعية:
-يسعى إلى إتقان أي عمل يوكّل إليه أو يرغبه وينفذه بدقة.
-لا يحبذ الأعمال الروتينية.
-يفضل العمل بمفرده، ويحتاج إلى القليل من التوجيهات.
-يحب تنظيم الأشياء والعيش بطريقة نظامية.
رابعًا: الخصائص التعليمية:
-لديه حصيلة لغوية ومصطلحات تفوق مستوى عمره.
-لديه حصيلة كبيرة من المعلومات وعن مواضيع شتى.
-كثير القراءة والمطالعة لمواضيع تفوق مستوى سنه.
-نافذ البصيرة ومحلل للوقائع وسريع التوقع.

ويرى القريطي (2013) أن هناك ست خصائص وصفات يتميز بها الموهوبين، وهي:
1- الصفات الجسمانية والوراثية: حيث يتصفون بأن أجسامهم قد تميل لأن تكون أكبر من أجسام العاديين من ناحية الحجم، ولديهم مفردات في سن معينة تفوق أقرانهم.
2- الصفات النفسية: يتصفون بحس الدعابة والمرح والميل الاجتماعي، وهم أكثر نضوجًا من العاديين في انفعالاتهم واستقرارهم النفسي.
3- الصفات العقلية: يتمتع الموهوبين بذكاء في المتوسط قد يكون 130 درجة أو 140 درجة فأكثر، كما أنهم قادرين على فهم السبب والنتيجة.
4- الصفات التعليمية: حيث يتعلمون بسرعة، ويملون من التفاصيل ويظهرون الضجر بسببه لأنهم قادرين على القفز من فكرة لفكرة بسرعة.
5- الصفات القيادية: يتصفون بالثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرارات الصائبة وحل المشكلات المستعصية، والأصالة والاستقرار النفسي والاتزان والنضج الانفعالي.
الصفات الانفعالية والعاطفية: حيث يتسم الموهوبين بالاتزان الانفعالي والعاطفي وعدم العصبية والميل إلى المرح، والنكتة، والدعابة، واللطافة.

وعليه فإن الموهوبين لديهم من الخصائص والصفات ما يجب النظر إليها بعين الاعتبار، لأنهم يعدون ثروة للأمة، يجب تنميتها والمحافظة عليها، والسعي نحو تذليل العقبات والتحديات من أجل رفعة شأنهم.

مقياس رنزولي لسمات الموهوبين

تتكون الموهبة حسب رنزولي من تفاعل ثلاث سمات لا بد من توافرها جميعا لدى الموهوب بالفعل، تتضمن هذه السمات: .(Renzulli & Ries, 1997)
-قدرة فوق المتوسط تتضح من إنجاز الطالب في الفصل إلى الأداء المرتفع.

-التزام بالعمل يظهر من خلال مثابرة الطالب وإنجازه، كما يتضح من اتباع الطالب طرقا مبتكرة في التفكير توصله إلى حلول وتعريفات جديدة للمشكلات.

-قدرة إبداعية: كما أن الطلاب الموهوبين هم الذين لديهم القدرة على تنمية تلك التركيبة من السمات وتطويرها واستخدامها في أي مجال من مجالات النشاط الإنساني له قيمته في مجتمع معين وزمان معين، وإذا استطاع الطالب تنمية التفاعل بين هذه السمات الثلاث وأظهرها فإنه يحتاج مدى واسعًا ومتنوعًا من الفرص والخدمات التربوية غير المعتادة.

قام كلنتن (2004) بتعريب وتقنين وتطوير مقياس رنزولي لقياس سمات الشخصية، وهو مقياس تقييم الصفات السلوكية للطلبة المتميزين، مقنن على البيئة السعودية، بترخيص خاص من (Renzulli, & Reis, Gavin, Siegle, & Sytsma, 2003)، يهدف المقياس إلى كشف سمات الطلبة الموهوبين، ويتكون المقياس من أربعة أبعاد (مركز ديبونو لتعليم التفكير، 2017)، وهي:

البعد الأول: الصفات الإبداعية: ويتكون من تسع عبارات تصف الصفات السلوكية.

البعد الثاني: الصفات القيادية: ويتكون من عشر عبارات تصف الصفات القيادية.

البعد الثالث: الصفات الدافعية: ويتكون من تسع عبارات تصف الصفات الدافعية.

البعد الرابع: الصفات التعلمية: ويتكون من ثمان عبارات تصف امتلاك الطالب للصفات التعلمية.

الدراسات السابقة

يستعرض الباحثان الدراسات السابقة القريبة من الدراسة الحالية، حيث لم يحصل الباحثان على دراسات مماثلة لهذه الدراسة مما يجعلها رائدة في مجالها على حد علمهما، فهي رائدة كدراسة نوعية، وكذلك في تحليل الخطة التشغيلية لمركز التميز الطلابي.

قامت الزنيدي (2022) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة الأنشطة الطلابية من وجهة نظر الطالبات، وكذلك التعرف على مستوى درجة ممارسة المهارات القيادية من وجهة نظر الطالبات، والمعوقات التي تحول دون تحقيق الأنشطة لدورها في تنمية المهارات القيادية، والكشف عمّا إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور الأنشطة الطلابية في تنمية المهارات القيادية لدى الطالبات، والكشف عمّا إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات الأنشطة الطلابية في تنمية المهارات القيادية لدى طالبات كلية الصيدلة في جامعة القصيم تبعًا لبعض المتغيرات، تكونت عينة الدراسة من (179) طالبة من طالبات كلية الصيدلة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وأسفرت نتائجها عن أن دور الأنشطة الطلابية بكلية الصيدلة بجامعة القصيم في تنمية المهارات القيادية من وجهة نظر الطالبات فيما يتعلق بالمهارات القيادية الفنية والفكرية متحققة بدرجة كبيرة، وفيما يتعلق بالمهارات القيادية الإنسانية متحققة بدرجة متوسطة، وفيما يتعلق بالمعوقات التي تحول دون تحقيق الأنشطة الطلابية لدورها في تنمية المهارات القيادية لدى الطالبات متحققة بدرجة متوسطة، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور الأنشطة الطلابية في تنمية المهارات القيادية لدى عينة الدراسة ترجع لاختلاف المستوى الدراسي، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد عينة البحث حول المعوقات التي تحول دون تحقيق الأنشطة الطلابية لدورها في تنمية المهارات القيادية لدى الطالبات ترجع لاختلاف المستوى الدراسي. وهدفت دراسة الغنبوصي، وأحمد (2020) إلى الكشف عن دور الأنشطة الطلابية بجامعة السلطان قابوس في تنمية المهارات القيادية لدي طلبتها من وجهة نظر الطلبة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (53) فقرة موزعة على ست مهارات قيادية هي (القدرة على تحمل المسئولية، القدرة على اتخاذ القرار، القدرة على حل المشكلات، القدرة على إدارة الوقت، القدرة على التفاعل الاجتماعي، القدرة على التفاوض)، وتم تطبيق أداة الدراسة بعد التحقق من صدقها ومن قيمة ثباتها لكرونباخ ألفا، التي بلغت (0.922) على مستوى الأداة ككل، أما عينة الدراسة فقد بلغت (130) طالبًا وطالبة موزعة وفق الآتي: وفقا للنوع إلى (63) طالب، و(67) طالبة، ووفقا للكلية إلى (40) طالب من الكليات الإنسانية وتشمل كليات (التربية، والآداب والعلوم الاجتماعية، والحقوق، والاقتصاد والعلوم السياسية) و(90) طالبا من الكليات العلمية وتشمل كليات (الطب، والهندسة، والعلوم، والزراعة والعلوم البحرية، والتمريض). وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، وكذلك اختبار ت (T-test) لحساب دلالة الفروق. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الموافقة كانت "كبيرة" على جميع محاور الاستبانة، وذلك بمتوسط حسابي قدره (3.92) وانحراف معياري قدره (0.841)، مما يوضح أن الأنشطة الطلابية الجامعية لها دور كبير في تنمية المهارات القيادية لدى الطلبة المشاركين في الأنشطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور على الأداء ككل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة لتفعيل دور الأنشطة الطلابية في تنمية المهارات القيادية بجامعة السلطان قابوس، من أهمها مشاركة الطلبة في تخطيط الأنشطة وإدارتها، وتضمين الخطة الإستراتيجية للجامعة مجال كامل عن الأنشطة الطلابية.

واستهدفت الدراسة التي قام بها عبد، وعلي، وإبراهيم (2020) التعرف على مدى ممارسة مسؤولي الأنشطة الرياضية (لإدارة الذات، الابداع الإداري) والعلاقة بين إدارة الذات والإبداع الإداري بإدارة عمل مسؤولي الأنشطة للنشاطات الرياضية في جامعة النهرين، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملائمته لطبيعة الدراسة، وتمثلت عينة الدراسة في (22) مسؤولا عن الأنشطة الرياضية بجامعة النهرين، كما استخدم الباحثون الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وكانت من ضمن النتائج أن مسؤولي الأنشطة الرياضية يمارسون إدارة الذات بدرجة جيدة نسبيا من خلال محاور التخطيط وإدارة الوقت والثقة بالنفس والتوزان والاتصال، ويمارسون الإبداع الإداري بدرجة جيدة نسبيا في إدارتهم لعملهم من خلال محاور الأصالة والمرونة والمخاطرة والطلاقة، كما أن هناك علاقة ارتباط إيجابية بين درجة ممارسة إدارة الذات والإبداع الإداري مما يدل على وجود علاقة تكاملية نسبيه بينهما، وتمثلت التوصيات في ضرورة تزويد مسؤولي الأنشطة الرياضية بجامعة النهرين بما هو جديد في مجال إدارة الذات من خلال إقامة دورات وندوات يشارك فيها مسؤولو الأنشطة الرياضية لغرض تطوير النشاط الرياضي بكل جوانبه في الجامعة لما له من أثر إيجابي على الإبداع الإداري نظرًا للعلاقة الارتباطية بينهما، والتأكيد على إدارة قسم النشاطات الطلابية بالجامعة على وضع أهداف مستقبلية عند إعداد المنهاج السنوي للأنشطة الرياضية والمشاركة في البطولات الرياضية الجامعية.

وفي دراسة قام بها كل من القطب، والجندي، وسليمان (2019) هدفت إلى التعرف على دور الأنشطة الثقافية في تحقيق الأمن الفكري لدى طلبة جامعة كفر الشيخ، تكونت عينة البحث من (456) طالبًا وطالبة من طلبة كليات جامعة كفر الشيخ بالفرق الدراسية المختلفة، وتم استخدام الاستبانة كأداة للبحث والتحقق من صدقها وثباتها، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وباستخدام المتوسطات الحسابية والتكرارات والنسب المئوية واختبار كا٢، أشارت النتائج إلى أهمية الدور الذي تقوم به الأنشطة الثقافية كأحد المجالات الرئيسية للأنشطة الطلابية بالجامعة في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة جامعة كفر الشيخ

وتم تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، كما تم تقديم مجموعة من التوصيات التربوية والمقترحات.

وفي دراسة قام بها التميمي (2018) هدفت إلى التعرف بدور الأنشطة الطلابية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب، والتعرف على واقع الأنشطة الطلابية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب، والتعرف على أساليب الأنشطة الطلابية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب، والتعرف على معوقات تفعيل دور الأنشطة الطلابية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب في جامعة الملك سعود. تكونت عينة الدراسة من (150) طالبا (50 في الكليات العملية- 75 في الكليات النظرية) خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨هـ (٢٠١٧م). ومن أهم نتائج الدراسة: دل تحليل بيانات الدراسة أن موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع الأنشطة الطلابية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب كانت بدرجة (متوسطة) وبمتوسط حسابي قدره (3.29) وانحراف معياري قدره (0.45)، وبدرجة (كبيرة) على أساليب الأنشطة الطلابية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب وكانت بدرجة (كبيرة) بمتوسط حسابي قدره (3.97) وانحراف معياري قدره (0.92)، وبدرجة (كبيرة) على المعوقات التي تواجه تفعيل دور الأنشطة الطلابية في تعزيز الأمن الفكري لعينة الدراسة وكانت بدرجة (كبيرة) بمتوسط حسابي قدره (4.13) وانحراف معياري قدره (0.49).

وهدف البحث الذي قام به النذير (2018) إلى التعرف على السمات الجرافولوجية لدى الطلاب الموهوبين السعوديين المشاركين في الأولمبياد الدولي الثالث والخمسين للرياضيات في الأرجنتين ٢٠١٢؛ في المجالات العقلية والنفسية والاجتماعية والقيادية، وأكثر تلك السمات شيوعا بينهم، وقام الباحث بتحليل الخطوط الكتابية (جرافولوجيا) لعينة البحث باستعمال المنهجين البحثيين تحليل المحتوى ودراسة الحالة؛ وهم خمسة طلاب سعوديين من الموهوبين في الرياضيات، الذين مثلوا فريق المملكة العربية السعودية في الأولمبياد الدولي للرياضيات عام ٢٠١٢، المنعقد في الأرجنتين، وذلك باستخدام أداة التحليل المقننة عربيًا ومحليًا، التي تكونت من (43) سمة، المتوفر منها فعليًا لدى العينة (٣٨) سمة، وبعد تطبيق الأداة على الخطوط الكتابية لأفراد العينة توصل البحث إلى: توفر (٧) سمات جرافولوجية عقلية بدرجة مرتفعة وشيوع (58٪) من مجمل السمات الفعلية، وتوفر (9) سمات جرافولوجية نفسية بدرجة مرتفعة وشيوع (50%) من مجمل السمات الفعلية، وتوفر (٤) سمات جرافولوجية اجتماعية وقيادية بدرجة مرتفعة وشيوع (50%) من مجمل السمات الفعلية. وأن هذه السمات (20) سمة نسبة شيوعها (53%) من مجمل السمات الفعلية، ويمكن أن تعد هي سمات الموهوبين جرافولوجيا الرياضيات.

وهدفت دراسة المومني (2018)إلى التحقق من فاعلية مقياس رينزولي للسمات السلوكية (الطبعة الثالثة) في الكشف عن الطلبة الموهوبين للمرحلة العمرية (من 12 إلى 18) سنة، ولتحقيق هذا الهدف تم تعريب المقياس وإعداده بصورته النهائية. تكوّنت عينة الدراسة النهائية من (478) منهم (304) عاديين و(174) موهوبين، كما اشترك في تقييم الطلبة العاديين (283) معلمًا ومعلمة و(165) معلمًا ومعلمة قيموا الطلبة الموهوبين، وتم التحقق من دلالات صدق المقياس من خلال صدق المحتوى حيث بلغت نسبة اتفاق المحكمين (80%)، وتم حساب الصدق التلازمي بين بعد التعلم في مقياس رينزولي للسمات السلوكية واختبار تونى للقدرات العقلية، إذ بلغ معامل الارتباط مع اختبار تونى (0.412)، وتم حساب الصدق التلازمي بين بعد الإبداع في مقياس رينزولي للسمات السلوكية واختبار تورانس للإبداع، حيث بلغ معامل الارتباط مع اختبار تورانس (0.562)، وأشارت نتائج الصدق التمييزي إلى قدرة المقياس على التمييز بين الفقرات على اختلاف المجموعة (عاديون/ موهوبون)، كما تم التعرف إلى فاعلية الفقرات من خلال إيجاد معاملات التمييز بين الفقرة والبعد الفرعي الذي تنتمي له وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.59 و0.94). كما تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقة ثبات المقيمين حيث تراوحت معاملات الثبات بين (0,91 و0,60) وطريقة الاتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ ألفا، حيث تراوحت معاملات الثبات بين (0,98 و0,91)، والاتساق الداخلي بطريقة التجزئة النصفية وبلغت معاملات الثبات بين (0,85 و0,97) وهي بشكل عام معاملات ثبات مرتفعة، وتم استخراج معايير أولية من مقياس رينزولي للسمات السلوكية (الطبعة الثالثة) في الكشف عن الموهوبين في البيئة الأردنية، من خلال تحويل الدرجات الخام إلى رتب مئينية لكل بعد فرعي وعلى الدرجة الكلية للمقياس.

وفي جانب آخر قامت عبد المجيد (2016) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية أداتين لكشف الموهوبين من وجهة نظر مدرسيهم. اعتمدت الباحثة على مقياسين في بحثها الحالي وإجراء المفاضلة بينهما عن طريق استخراج الخصائص السيكومترية للتعرف على أي الأداتين أفضل في الكشف عن الموهوبين. المقياس الأول لريتزولي (Renzolli, 1979) لتقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين في مجالات الدافعية والتعلم، والإبداع والمقياس الثاني لستينبرغ (Stenberg, 2010)، الذي أكدّ فيه على ثلاث قدرات، وهي: القدرة التحليلية، والقدرة الإبداعية والقدرة العملية، وأكدّ على التوازن بين هذه القدرات الثلاث لظهور الموهبة لدى الطالب الموهوب وثبات عالي. وتحقيقا لهدف البحث طبقت الباحثة المقياسين على عينة من الطلبة الموهوبين تألفت من (63) طالبًا وطالبة موزعة على ثلاث مدارس من مدارس الموهوبين في بغداد، والنجف، والبصرة وتم اختيار (12) مدرسًا ممن لديهم خبرة تدريسية تزيد عن ثلاث سنوات ويكون ملاصق للطالب الموهوب، الذي يقوم برصد سلوكياته، وقد توصلت الباحثة بعد استخراج الخصائص السيكومترية للمقياسين إلى أن كليهما يمتلك صدق بناء عالٍ وثبات عالٍ. لذا توصي الباحثة بعدم الاكتفاء بالاختبارات المتبعة حاليا في مدارس الموهوبين في اكتشاف الموهبة لهؤلاء الطلبة ولظهور حاجة لوجود مقاييس أخرى تكمل عمل الاختبارات السابقة وعلى نفس درجة الأهمية.

وهدفت دراسة الفرح والسراج (2008) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين السمات القيادية والمشكلات الانفعالية والصحية لدى فئة الطلبة الموهوبين، كما هدفت إلى استقصاء الفروق التي تعزى لمتغيري الجنس ودرجة الموهبة على السمات القيادية والمشكلات الانفعالية والصحية. تكونت عينة الدراسة من (20) طالبًا موهوبًا من الصف التاسع ممن التحقوا بمدرسة اليوبيل بمدينة عمّان، منهم (10) ذكور و(10) إناث، أما عينة العاديين فقد اشتملت على (20) طالبًا من الصف التاسع ممن التحقوا بمدرستين حكوميتين في مدينة عمّان، منهم (10) ذكور و(10) إناث. طبقت أدوات الدراسة على شكل مقياس للسمات القيادية ومقياس للمشكلات الانفعالية والصحية، وتم استخدام معامل الارتباط بيرسون واختبار T - test لفحص فرضيات الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة ضعيفة بين السمات القيادية وكل من المشكلات الانفعالية والصحية لدى الطلبة الموهوبين، وأشارت الدراسة إلى أن الطلبة الموهوبين يمتلكون مستويات أعلى من السمات القيادية تفوق أقرانهم العاديين، كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية في السمات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين تعزى للجنس لصالح الذكور، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الانفعالية والصحية لدي عينة الطلبة الموهوبين تعزى للجنس، إلا أن الطلبة الذكور يتعرضون لتلك المشكلات بشكل أكبر من الإناث.وقام بخاري (2014) بدراسة هدفت إلى الكشف عن السمات الشخصية وفق نموذج رنزولي وعمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلاب الموهوبين مقارنة بالعاديين في المملكة العربية السعودية، وتعد هذه الدراسة وصفية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من

طلبة الصف الثالث الثانوي في شمال مدينة الرياض للعام (2012 ـ 2013) حيث بلغ عدد أفراد العينة (160) طالبًا وطالبة منهم (117) عاديين، و(43) موهوبين، الذين يشكلون ما نسبته 10% من مجتمع الدراسة وبمتوسط عمري (17) سنة، واستخدم في الدراسة مقياس السمات الشخصية وعمليات ما وراء الذاكرة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق في السمات الإبداعية بين الطلبة الموهوبين والعاديين، بينما تبين وجود فروق بين الطلبة الموهوبين والعاديين في السمات الشخصية (التعلمية، والقيادية، والدافعية) لصالح الطلبة الموهوبين، كما تبين أن الطلبة الموهوبين والعاديين لا يختلفون في عمليات ما وراء الذاكرة. وقد توصلت الدراسة إلى أن الطلبة لا يختلفون في السمات الشخصية في بعد الصفات التعلمية حسب الجنس، ولكنهم يختلفون في السمات الشخصية في الأبعاد (الإبداعية والقيادية والدافعية) لصالح الذكور، وهم أيضًا لا يختلفون حسب التخصص والمستوى التحصيلي سواء في السمات الشخصية أو عمليات ما وراء الذاكرة، كما تبين أن هناك علاقة طردية إيجابية بين السمات الشخصية وعمليات ما وراء الذاكرة عند الطلبة الموهوبين، وأن هناك علاقة طردية إيجابية بين السمات الشخصية وعمليات ما وراء الذاكرة عند الطلبة العاديين في بعد الصفات الإبداعية، ويمكن التنبؤ بعمليات ما وراء الذاكرة من خلال السمات الشخصية سواء لدى الطلبة الموهوبين أو العاديين، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بعدد من التوصيات منها: ضرورة الاهتمام بتطوير السمات الشخصية وعمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة الموهوبين والعاديين من خلال برامج إثرائية متعددة تقدم لهم.

التعليق على الدراسات السابقة

-تنوعت الدراسات السابقة التي بحثت في الأنشطة الطلابية، وكذلك الدراسات التي استخدمت مقياس رنزولي ويتبين أن جميع الدراسات استخدمت البحوث الكمية، عدا دراسة النذير (2018) التي قامت بتحليل الخطوط الكتابية لأفراد العينة.

-استخدمت معظم الدراسات الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة كدراسة الغنبوصي، وأحمد (2020)، والزنيدي (2022)، ودراسة عبد، وعلي، وإبراهيم (2020).

-كان الهدف من دراستي التميمي (2018) والقطب، والجندي، وسليمان (2019) هو معرفة تأثير الأنشطة الطلابية على الأمن الفكري.

تنوعت العينات التي اختارتها الدراسات السابقة من طلبة المدارس إلى أساتذة الجامعة.

الإطار العملي

مجتمع وعينة الدراسة

تكوَّنَ مجتمع وعينة الدراسة من وثيقة الخطة التشغيلية لمركز التميز الطلابي بجامعة نزوى.

أداة الدراسة

هنا لا بُدَّ أن يتضح بشكل كافٍ أن دور الباحث في البحث النوعي لا يكون محايدًا، لاسيَّمَا أنه يُشَكِّلُ جزءاً من مجتمع الدراسة (Leavy, 2014). كما يَعتبِر كريسويل (2014/ 2019) الباحثَ أداةَ الدراسة في البحوث النوعية، ويمكن عرض دور الباحثين في هذه الدراسة باعتبارهم أداةً للبحث من خلال الآتي: يعمل أحد الباحثين أستاذا مساعداً بقسم التربية والعلوم الإنسانية بجامعة نزوى.

كما وتُمَثِّلُ بطاقة تحليل المحتوى أداة جمع المعلومات للدراسة؛ بهدف الوقوف عند واقع ما تحتويه الخطة التشغيلية لمركز التميز الطلابي بجامعة نزوى لسمات الموهوبين في ضوء مقياس رنزولي لسمات الموهوبين، وقد بُنِيَتْ هذه الأداة بالاستفادة من نموذج رنزولي (Renzulli & Ries, 1997)، ومن خلال هذه البطاقة تم استقراء مدى تطابُق البرامج التي تبنتها الجامعة في الأنشطة الطلابية في الوثائق مع توجهات رنزولي التي جمعتها الاستمارة في المحاور الأربعة، من خلال قياس مدى تَوَفُّر كل جزئية.

وقد اشتملت البطاقة على أربعة محاور، وهي: المحور الأول: صفات الإبداع حيث اشتمل على سبعة معايير؛ وهي: تنمية حب الاستطلاع، وتنمية مهارات عرض الأفكار، وتنمية مهارات تقديم الحلول للمشاكل المختلفة، وتطوير القدرة على اكتشاف المشاكل، وسعة الخيال، وتشجيع الحس الفني، والقدرة على التفكير الناقد. والمحور الثاني: صفات القيادة واشتمل على ست معايير، وهي: تحمل المسؤولية والاقناع؛ وتكوين العلاقات مع الآخرين؛ والتعبير عن الرأي؛ والعمل التطوعي؛ والعمل ضمن فرق؛ والمشاركة في الأنشطة. والمحور الثالث: الصفات الدافعية واشتمل على ستة معايير، وهي: إتقان الأعمال؛ والتشجع على القيام بالأعمال غير المألوفة، والتشجيع على البحث، وتشجيع الطلبة على الحزم والتنظيم، والتفريق بين الأشياء الحسنة والسيئة والمحور الرابع: الصفات التعليمية واشتمل على سبعة معايير، هي: اكساب حصيلة لغوية، واكساب معلومات متنوعة في مختلف المواضيع، وتنمية قوة الذاكرة وسرعتها؛ وتنمية تحليل الوقائع وتوقع النتائج، وتنمية القدرة على الاستنتاج، وتنمية مهارات الطلبة في رؤية الأشياء من زوايا مختلفة، وتنمية قدرات الطلبة في تحليل القضايا المعقدة.

الموثوقية في الدراسة

في الوقت الذي يقوم البحث الكمي على الفلسفة الوضعية، التي تلزمه على تتَّبِعُ إجراءاتٍ صارمةً لتحقيق الصدق والثبات، تقوم البحوث النوعية على النظرية البنائية، التي بدورها تُؤَكِّدُ على أن المعرفة متعددة وقائمة على التشارك بين أفراد المجتمع، فوَضَعَ لينكولن وجوبا (Lincoln & Guba, 1985) أربعة معايير أساسية لضمان موثوقية البحوث النوعية، هي: المصداقية Credibility؛ التي يقابلها في البحث الكَمِّي مصطلح الصدق الداخلي، وإمكانية النقل والتعميم Transferability؛ وتعني الصدق الخارجي في البحث الكَمِّي، والاعتمادية Dependability، ويقابلها الثبات في البحث الكَمِّي، والتأكيدية Confirmability؛ التي تقابلها الموضوعية (الزهراني، 2020).

وفي هذه الدراسة استخدم الباحثان عددًا من الاستراتيجيات التي وضعها كريسويل (2013) Creswell لضمان جودة وموثوقية الدراسة، من خلال مجموعة من الإجراءات، هي: (1) التَّأَكُّد من صحته من خلال إعادة تحليل النتائج. (2) استخدام مصادر مختلفة لتفسير نتائج الدراسة. (3) مراجعة الأقران. (4) عَرْض الرأي والرأي المعارِض لفريق الدراسة، فيما توصَّلت إليه الدراسة. (5) عَرْض انحياز الباحثين وارتباطه بموضوع الدراسة.

المصداقية

لِلتَّأَكُّد من مصداقية بطاقة التحليل، تمَّ مراجعة وحدات البطاقة مراجعةً دقيقةً بناء على مقياس رنزولي؛ وتم التَّأَكُّد من صحتها وملاءَمتها في ضوء أسس بناء بطاقات تحليل المحتوى، ثم التحقق من صدق البطاقة من خلال عرضها على لجنة تحكيم مكوَّنة من (6) محكِّمين؛ للحصول على التعديلات النهائية للبطاقة.

الاعتمادية

اعتمد الباحثان على مجموعة من الإجراءات لضمان اعتمادية تحليل المحتوى، من خلال العمل على تلخيص مضمون ما انطوَتْ عليه الاستمارات بالنقد الداخلي والخارجي للوثيقة ثم بالتحليل الاستقرائي (درويش، 2018)، كذلك العمل على حساب الثبات من خلال إعادة تحليل المحتوى نفسه بالأدوات ذاتها بواسطة فاحِص خارجي، ثم حساب نسبة الثبات وفق الآتي: الثبات = عدد مرات الاتفاق / (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف)، حيث تمَّتْ إعادة تحليل الوثائق بالكامل ـ بعد

شهر من التطبيق الأول ـ وتم حساب الثبات وفق الآتي: 76/ (76+ 14) = 84%، وهذا يشير إلى معدّل ثباتٍ عالٍ؛ كما ذكر ذلك غنيم والجهني (2009)، وبذلك اعتمدت الدراسة الحالية التحليل الأول لمناقشة نتائج الدراسة.

إجراءات الدراسة

من أجل تحقيق هدف الدراسة، اتبع الباحثان تطبيق الإجراءات الآتية:

1. تحديد وثيقة التحليل من خلال الاطّلاع على الأدب النظري والرجوع إلى رؤية ورسالة مركز التميز الطلابي بجامعة نزوى.
2. الاطّلاع على الأدب النظري والدراسات المُسَبَّقَة؛ للاستفادة منها في تصميم بطاقة تحليل المحتوى بِمَا يتناسب والوثائق التي تَحَصَّلَ عليها الباحثان.
3. التحقُّق من الاعتمادية من خلال قياس الثبات بإعادة التحليل.
4. تطبيق التحليل الخارجي والداخلي للوثائق، وتطبيق التحليل الاستقرائي.
5. الاستفادة من المراجع الإحصائية لتحويل نسبة التَّوَفُّر إلى مستوى التَّوفُّر، وبناء على أن مقياس رنزولي يحتوي على أربع محاور حيث يحتوي المحور الأول على (7) مفردات ويحتوي المحورين الثاني والثالث على (6) مفردات ويحتوي المحور الرابع على (7) مفردات، وبذلك يفترض أن تشكل نسب التوفر في كل محور ما يلي: (26,9%) المحورين الأول والرابع و(23%) في المحورين الثاني والثالث، من خلال تحويلها إلى أربعة مستويات بناءً إلى المعادلة التالية (أبو عقيل، 2012): طول المُدَّة = (الحَدُّ الأعلى البديل – الحَدُّ الأدنى البديل)/ عدد المستويات.

وبذلك أصبح الحُكْم على نسبة التَّوَفُّر عند تحليل محتوى الخطة التشغيلية لمركز التميز الطلابي بجامعة نزوى كما في الجدولين (1) و(2).

جدول (1): معيار الحكم على نسبة التَّوَفُّر للمحورين الأول والرابع

م	النسبة المئوية	مستوى التَّوَفُّر
1	%20,15 - %26,9	عالية
2	%13,45 - أقل من %20,15	متوسطة
3	%6,7 - أقل من %13,45	ضعيفة
4	أقل من %6,7	ضعيفة جِدّاً

جدول(2): معيار الحكم على نسبة التَّوَفُّر للمحورين الثاني والثالث

م	النسبة المئوية	مستوى التَّوَفُّر
1	%17,07 - %23	عالية
2	%11,5 - أقل من %17,07	متوسطة
3	%5,75 - أقل من %11,5	ضعيفة
4	أقل من %5,75	ضعيفة جِدًّا

نتائج الدراسة وتفسيرها

-للإجابة عن سؤال الدراسة الذي نَصَّ على: "ما مدى تضمين محتوى الخطة التشغيلية لمركز التميز الطلابي بجامعة نزوى لسمات المهوبين في ضوء مقياس رنزولي"؟

قام الباحثان بدراسة الخطة التشغيلية لمركز التميز الطلابي بجامعة نزوى ضمن السياق العُمَاني والاطِّلاع والبحث عن تنمية مواهب الطلبة الجامعيين في ضوء الأدب النظري على السياقَيْنِ العربي، والعالمي.

تم تحليل الوثائق – الخطة التشغيلية لمركز التميز الطلابي بجامعة نزوى - في ضوء بنود بطاقة تحليل المحتوى، حيث تم تحديد ما يدلُّ على وجود كل معيار من معايير المحور الواحد الذي تبنته الدراسة، في الخطة التشغيلية لمركز التميز الطلابي بجامعة نزوى، التي تستخدم لتوجيه تنفيذ الأنشطة الطلابية بجامعة نزوى خلال العام الأكاديمي، ويوضح جدول (3) نتيجة التحليل، بمعنى أن التكرار يشير إلى عدد المفردات التي تناولت المعيار في الخطة، فعلى سبيل المثال يدلُّ (22) على أن هذه المفردة ظهرت كنشاط صريح أو ضمني بالخطة (22 مرة)، وهكذا بالنسبة لجميع المعايير. ثم تم تحويل هذه التكرارات إلى نِسَب مئوية، يليه تحويل النسبة المئوية إلى مستوى تَوَفُّر كما أوضحتها إجراءات الدراسة، ويعرِض الجدول (3) النِّسَب في كل محور من المحاور.

جدول(3) : نتائج تحليل الوثيقة باستخدام بطاقة تحليل المحتوى

م	المحور	العبارات	التكرار	النسبة	التوافر
1	المحور الأول: صفات الإبداع	تنمية حب الاستطلاع	34	%12	ضعيفة
2		تنمية مهارات عرض الأفكار	36	%13	ضعيفة
3		تنمية مهارات تقديم الحلول للمشاكل المختلفة	48	%16	متوسطة
4		تطوير القدرة على اكتشاف المشاكل	48	%16	متوسطة
5		سعة الخيال	48	%16	متوسطة
6		تشجيع الحس الفني	48	%16	متوسطة
7		القدرة على التفكير الناقد	32	%11	ضعيفة
		ترتيب المحور	2	%34.8	عال (تجاوز)
8	المحور الثاني: صفات القيادة	تحمل المسؤولية والاقناع	65	%21	عالية
9		تكوين العلاقات مع الآخرين	37	%12	متوسطة
10		التعبير عن الرأي	59	%19	عالية
11		العمل التطوعي	21	%7	ضعيفة
12		العمل ضمن فرق	68	%22	عالية
13		المشاركة في الأنشطة	55	%19	عالية
		ترتيب المحور	1	%36	عال (تجاوز)
14	المحور الثالث:	إتقان الاعمال	27	%23.4	عالية
15		التشجع على القيام بالأعمال غير المألوفة	20	%17.2	عالية

16	الصفات الدافعية	التشجيع على البحث	18	%15.5	متوسطة
17		تشجيع الطلبة على الحزم	11	%9.5	ضعيفة
18		التنظيم	20	%17.2	عالية
19		التفريق بين الأشياء الحسنة والأشياء السيئة	20	%17.2	عالية
		ترتيب المحور	4	%13.7	متوسط
20	المحور الرابع: الصفات التعليمية	إكساب حصيلة لغوية	13	%10	ضعيفة
21		إكساب معلومات متنوعة في مختلف المواضيع	17	%13	متوسطة
22		تنمية قوة الذاكرة وسرعتها	17	%13	متوسطة
24		تنمية تحليل الوقائع وتوقع النتائج	22	%17	متوسطة
24		تنمية القدرة على الاستنتاج	18	%13	متوسطة
25		تنمية مهارات الطلبة في رؤية الأشياء من زوايا مختلفة	22	%17	متوسطة
26		تنمية قدرات الطلبة في تحليل القضايا المعقدة	22	%17	متوسطة
		ترتيب المحور	3	%15.5	متوسط
		المجموع الكلي لتكرارات جميع المحاور	846		

المحور الأول: صفات الإبداع

حصل هذا المحور على الترتيب الثاني ضمن محاور بطاقة تحليل المحتوى، حيث اشتمل على سبعة معايير، وهي: تنمية حب الاستطلاع، وتنمية مهارات عرض الأفكار، وتنمية مهارات تقديم الحلول للمشاكل المختلفة، وتطوير القدرة على اكتشاف المشاكل، وسعة الخيال، وتشجيع الحس الفني، والقدرة على التفكير الناقد. وجاءت معايير: تنمية مهارات تقديم الحلول للمشاكل المختلفة وتطوير القدرة على اكتشاف المشاكل وسعة الخيال وتشجيع الحس الفني، في مقدمة المعايير الأعلى تكرارًا حيث حصلت على نسبة توفر قدرها 14%، بينما حصل معيارَ: القدرة على التفكير الناقد، على أقل درجة توفر بنسبة 11% فقط، وفي المتوسط حَقَّقَ هذا المحور مستوى تَوَفُّر عال بنسبة 34.8%.

ويفسر الباحثان وقوع معايير تنمية مهارات تقديم الحلول للمشاكل المختلفة وتطوير القدرة على اكتشاف المشاكل وسعة الخيال وتشجيع الحس الفني، في مقدمة المعايير الأعلى تكرارا كونها تشكل التوجه الأكثر انتشارا في تنمية قدرات الشباب كما أظهرتها رؤية عُمَان2040" (المجلس الأعلى للتخطيط، 2019) من تنمية القدرات الوطنية، حيث برز ضمن أول أولياتها التركيز على بناء قدرات وطنية ذات تطلعات عالية قادرة على الابتكار مشجعة للحس الفني والمهارات المتعددة، ولذلك من الطبيعي أن يظهر في خطة الجامعة التوجه ذاته، وهذا يتوافق تماما وما ذكره دليل مهارات المستقبل (البلوشية والمعمري، 2020) حيث أدرج مجموعة من المهارات الأساسية التي تركز عليها سلطنة عُمان في المرحلة القادمة كما يظهرها الشكل التالي:

شكل 1: مهارات المستقبل لسلطنة عمان (البلوشية والمعمري، 2020، ص 14)

وهذا يتوافق والدراسة الزنيدي (2022) في نتائجها، وكذلك الحال في دراسة بخاري (2014) التي بدورها أكّدت ضرورة الاهتمام بتطوير السمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين وفق مقياس رنزولي. ومن جانب آخر نجد بأنه بالرغم من أن معيار القدرة على التفكير الناقد جاء في الترتيب الأخير بنسبة 11%، إلا أنه لا يعتبر ضعف حقيقي في المستوى، حيث أنه من المفترض أن يشكل المعيار حوالي 14%، ولكن يرجح الباحثان تراجع هذا المعيار ليكون في ذيل قائمة المعايير عائد إلى أن هذه المهارة، وهي " التفكير الناقد" من أهم المهارات التي مازال على المؤسسات التعليمية بصفة عامة والجامعات بصفة خاصة، ضرورة الاعتناء بها والتركيز عليها، كما يظهرها دليل مهارات المستقبل (البلوشية والمعمري، 2020) كإحدى المهارات الفرعية التي تنتمي إلى مهارة أساسية رئيسة، وهي " مهارات المعرفة الأساسية"، وهي كذلك من أهم تطلعات رؤية عمان 2040، وركز عليها في الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (2017)، حين أوصت بضرورة تطوير المناهج بما يضمن تأصيل مهارات عدة من ضمنها مهارة التفكير الناقد.

المحور الثاني: صفات القيادة

حصل هذا المحور على الترتيب الأول ضمن محاور بطاقة تحليل المحتوى، واشتمل على ستة معايير، وهي: تحمل المسؤولية والإقناع، وتكوين العلاقات مع الآخرين، والتعبير عن الرأي، والعمل التطوعي، والعمل ضمن فرق، والمشاركة في الأنشطة. حيث حصل معيار العمل ضمن فرق، ومعيار تحمل المسؤولية والاقناع على مستوى تَوَفُّر عالٍ بنسبتي 22% و21% على التوالي. في حين حصل معيارالعمل التطوعي على مستوى تَوَفُّر ضعيف بنسبة 7% فقط، وبصفة عامة في المتوسط حَقَّقَ هذا المحور مستوى تَوَفُّر عالٍ بنسبة 36%.

ليس من الغريب أن يحتل محور صفات القيادة الترتب الأول ضمن قائمة مجموعة المحاور الأخرى، لا سيما وأن الكثير من الدراسات أكّدت ضرورة بناء الطلبة المهوبين في هذا المجال، وأكّدت ضرورة إعداد جيل قادر على قيادة المؤسسات المختلفة في جميع القطاعات بمهارة وجودة عالية، وهذه النتيجة تتوفق ودراسة كل من (الزنيدي،2022) و(الغنبوصي وأحمد، 2020) حيث أظهرت هذه الدراسة نتيجة مهمة، وهي أن الأنشطة الطلابية الجامعية لها دور كبير في تنمية المهارات القيادية لدى الطلبة المشاركين في الأنشطة.

أما عن احتلال المعايير تحمل المسؤولية والاقناع مقدمة قائمة المعايير فهذا يفسره الباحثان على أن مركز التميز الطلابي بجامعة نزوى قد وضع في مقدمة مهامه الرئيسية الإسهام في بناء شخصية واسعة الأفق نفسيا وبدنيا، قادرة على التميز في شتى ميادين الحياة. هذا بدوره ما أكد عليه السبيعي (2009) والدوسري (2017) في الأدبيات، حين طرح أهم صفات الموهوبين وهذا بدوره يتفق ودراسة كل من الفرح والسراج (2008)، التي كان من أبرز نتائجها إن الطلبة الموهوبين يمتلكون مستويات أعلى من السمات القيادية تفوق أقرانهم العاديين، وكذلك دراسة المومني (2018).

من جانب آخر يظهر معيار العمل التطوعي في صورة المعيار الأضعف ضمن قائمة المعايير في هذا المحور لسبب رئيس وهو بأن جامعة نزوى قد وضعت برنامجًا مستقلاً للعمل التطوعي والحث عليه، وهذا البرنامج "يهتم بتشجيع وتفعيل العمل التطوعي لدى طلبة الجامعة وهيئاتها التدريسية، وذلك من خلال توجيه الطاقات الطلابية والأكاديمية لتسهم في دعم الأعمال الخيرية والتطوعية ذات الصلة بأفراد المجتمع، باعتبار أن جامعة نزوى جزء فاعل في تنمية وتطور المجتمع المحلي".(جامعة نزوى، 2022، 10:22) ومن الأهمية بمكان التأكيد بأن هذا البرنامج مستقل بشكل كامل عن مركز التميز الطلابي، ولذلك نجد أن هذا المعيار لم يتضح في الخطة بشكل كاف.

المحور الثالث: الصفات الدافعية

حصل هذا المحور على الترتيب الرابع ضمن محاور بطاقة تحليل المحتوى، واشتمل على ستة معايير، وهي: إتقان الأعمال، والتشجع على القيام بالأعمال غير المألوفة، والتشجيع على البحث، وتشجيع الطلبة على الحزم والتنظيم، والتفريق بين الأشياء الحسنة والأشياء السيئة، وحصل معيار إتقان الاعمال على نسبة توفر قدرها 23.4%، في حين إن معيار تشجيع الطلبة على الحزم حصل على نسبة التوفر الأقل وهي 9,5%، لذلك يُعْطَى المحور في المتوسط مستوى تَوَفُّر متوسط بنسبة13.7%.

يفسر الباحثان حصول هذا المحور على نسبة توفر متراجعة عن باقي المحاور، وذلك لأن أغلب معايير هذا المحور تنسب إلى الجانب الوجداني غير الملموس بشكل مباشر، حيث وضعها رنزولي تتناول الجزء القيمي أكثر من المهارات الظاهرة التي يمكن قياسها بشكل مباشر، كمعيار" التفريق بين الأشياء الحسنة والأشياء السيئة" على سبيل المثال، لذلك يتضح لنا أن معيار " تشجيع الطلبة على الحزم" المعيار الأقل نسبة على الاطلاق، وبالرغم من ذلك فإن هذا المحور قد اشتمل على معايير تركز عليها الدولة ضمن توجهاتها الرئيسة كمعيار " لتشجيع على البحث" حيث تتأمل سلطنة عُمان ضمن رؤية عمان (2040) (المجلس الأعلى للتخطيط، 2019) الوصول إلى قائمة العشرين دولة الأولى عالميا في البحث العلمي، هذه النتائج شابهت النتائج ذاتها التي ظهرت من تطبيق مقياس رنزولي في الكشف عن الموهوبين في البيئة الأردنية في دراسة المومني (2018).

المحور الرابع: الصفات التعليمية

حصل هذا المحور على الترتيب الثالث ضمن محاور بطاقة تحليل المحتوى، واشتمل على سبعة معايير، هي: اكتساب حصيلة لغوية؛ واكتساب معلومات متنوعة في مختلف المواضيع، وتنمية قوة الذاكرة وسرعتها، وتنمية تحليل الوقائع وتوقع النتائج، وتنمية القدرة على الاستنتاج، وتنمية مهارات الطلبة في رؤية الأشياء من زوايا مختلفة، وتنمية قدرات الطلبة في تحليل القضايا المعقدة. وقد حصلت معايير تنمية تحليل الوقائع وتوقع النتائج، وتنمية مهارات الطلبة في رؤية الأشياء من زوايا مختلفة، وتنمية قدرات الطلبة في تحليل القضايا المعقدة على نسبة توفر قدرها 17%، في حين حصلت معيار اكتساب حصيلة لغوية على نسبة 10%، وهذا يضع هذا المحور في مستوى توفر متوسط بشكل عام.

ويفسر الباحثان حصول معايير "تنمية تحليل الوقائع وتوقع النتائج، وتنمية مهارات الطلبة في رؤية الأشياء من زوايا مختلفة، وتنمية قدرات الطلبة في تحليل القضايا المعقدة" على مراكز متقدمة ضمن معايير المحور على أهميتها الكبرى التي حصل عليها هذه المعايير اكاديميا واجتماعيا وبحثيا، فالمتفحص لرؤية عمان 2040، وكذلك دليل سلطنة عمان لمهارات المستقبل (البلوشية والمعمري، 2020)، يجد هذه المعايير الثلاثة قد ذُكرت ضمن المهارات الفرعية الأساسية التي يتطلع لها الوطن، من جانب آخر تظهر أهداف مركز التميز الطلابي بالجامعة وجود ضمني لهذه المعايير ضمن قائمة الأهداف الأساسية، بالرجوع إلى الإطار النظري من الدراسة، نجد أن الكثير من المنظرين قد تناولوا هذه المهارات بشكل كبير لتشكل المهارات المهمة التي يجب أن يكتسبها الطلبة الموهوبين، والتي يجب ان تراعى لتنتج طالبًا متميزًا قادرًا على الاستفادة من قدراته الحقيقية، مثل (القريطي، 2013)، وهذا بدوره يتوافق والكثير من الدراسات السابقة التي تناولت القضية ذاتها في السياق ذاته، مثل دراسة الغنبوصي، وأحمد (2020)، والزنيدي (2022)، ودراسة عبد، وعلي، وإبراهيم (2020).

توصيات الدراسة

تُوصي الدراسة الحالية في ضوء النتائج التي توصلت إليها إلى ما يلي:

1- وضع الخطط التشغيلية الخاصة بالموهوبين في ضوء المقاييس العالمية للموهوبين كمقياس رنزولي وغيره.

2- على المراكز المتخصصة أن تضع خططا تشغيلية تلمس من خلالها المهارات الأكثر عمقًا، كالتي تبنتها رؤية عُمان 2040 ومهارات المستقبل.

3- من الجيد أن تكون هناك علاقة تكاملية بين مركز التمييز الطلابي والبرامج الأخرى في جامعة نزوى كبرنامج العمل التطوعي.

المقترحات البحثية:

1- عمل دراسة بحثية تحليلية للخطة التشغيلية لبرنامج العمل التطوعي والبرامج الأخرى في جامعة نزوى والخاصة بالموهوبين.

2- عمل دراسة تحليلية مقارنة بين الخطط التشغيلية في جامعات مختلفة في السلطنة للبرامج الخاصة بالموهبين.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو عقيل، إبراهيم. (2012). مبادئ في الإحصاء. دار أسامة للنشر والتوزيع.
- أحمد، أماني صالح. (2017). دور الأنشطة الطلابية في تنمية القيم الاجتماعية لدى الشباب الجامعي، دراسة مطبقة على الأسر الطلابية بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالمنصورة. مجلة الخدمة الاجتماعية، 7(57)، 245-292.
- بخارى، حامد. (2014). السمات الشخصية وفق نموذج رنزولي وعمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلاب الموهوبين مقارنة بالعاديين في المملكة العربية السعودية. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان.
- البلوشية، جليلة، والمعمري، جليلة. (2020). مهارات المستقبل (دليل لمؤسسات التعليم وسوق العمل بسلطنة عمان). جامعة السلطان قابوس.
- التميمي، حسن بن محمد. (2018). دور الأنشطة الطلابية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب في جامعة الملك سعود. مجلة القراءة والمعرفة، (206)، 303-331.

- درويش، محمود أحمد. (2018). مناهج البحث في العلوم الإنسانية. مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.
- الدوسري، عبد الرحمن بن علي (2017). أبنائنا بين الإبداع والموهبة والتميز. سما للنشر والتوزيع.
- الزنيدي، سمية عبد الله. (2022). دور الأنشطة الطلابية في تنمية المهارات القيادية لدى طالبات كلية الصيدلة في جامعة القصيم. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،(27)، 307 -356.
- الزهراني، محمد بن عبد الله بن عطية. (2020). معايير تقييم جودة البحوث النوعية في العلوم الإنسانية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية: مركز رفاد للدراسات والأبحاث، 8((3، 605-.622
- السبيعي، معيوف. (2009). الكشف عن الموهوبين في الأنشطة المدرسية. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- سكران، محمد محمد. (2014). الأنشطة المدرسية اللاصفية. عالم التربية، 48(15)، 421-436.
- شاذلي، ناهد، وموسى، مي، وأبو السعود، سعيد، وإسماعيل، طلعت (2019). متطلبات تفعيل دور الجامعة في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب من خلال ممارسة الأنشطة الطلابية. دراسات تربوية ونفسية، (104)،247 -294،
- شلدان، فايز. (2013). دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها وسبل تفعيله. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 1(21)، 33-73.
- الطهراوي، كمال حسن عطية. (2015). المهارات القيادية لدى أعضاء المجالس الطلابية وعلاقتها بمستوى الأنشطة الطلابية في الجامعات الفلسطينية. [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة الأقصى، غزة.
- عبد المجيد، حزيمة كمال. (2016). الكشف عن فاعلية أداتين لكشف الموهوبين من وجهة نظر مدرسيهم. مجلة كلية التربية للبنات، 27(1)، 175-194.
- عبد، زياد حميد، وعلي، رونق ناطق، وإبراهيم، أكثم محمود. (2020). مدى ممارسة مسؤولي الأنشطة الرياضية بجامعة النهرين لإدارة الذات والإبداع الإداري. مجلة علوم التربية الرياضية، 13 (6)، 380 -396.
- الغنبوصي، سالم، وأحمد، عزام. (2020). دور الأنشطة الطلابية في تنمية المهارات القيادية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. العلوم التربوية، 28(4)، 485 – 522.
- غنيم، إبراهيم أحمد، والجهني، الصافي يوسف شحاته. (2009). الكفاءات التدريسية في ضوء الموديولات التعليمية. مكتبة الأنجلو المصرية.
- الفرح، يعقوب، والسراج، عبد المحسن. (2008). العلاقة بين السمات القيادية وفقا لمقياس رينزولي والمشكلات الانفعالية والصحية لدى الطلبة الموهوبين من الصف التاسع. مجلة بحوث التربية النوعية، (12)، 166-182.
- القريطي، عبد المطلب أمين (2013). الموهوبون والمتفوقون (خصائصهم ورعايتهم). عالم الكتب.
- القطب، سمير عبد الحميد، والجندي، ياسر مصطفى، وسليمان، علي صبري. (2019). دور الأنشطة الثقافية في تحقيق الأمن الفكري لطلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، 19(1)، 21-44.
- كريسويل، جون. (2019). تصميم البحوث الكمية- النوعية – المزجية (عبد المحسن عايض القحطاني، المترجم). دار المسيلة للنشر والتوزيع (العمل الأصلي نُشِرَ في 2014).
- كلنتن، عبد الرحمن. (2004). مقياس تقييم الصفات السلوكية للطلبة المتميزين، عجمان: مؤسسة حميد بن راشد للتطوير والتنمية البشرية، الإمارات العربية المتحدة.
- مجاهد، نهى عادل. (2022). التربية على المواطنة العالمية. دار التعليم الجامعي.
- المجلس الأعلى للتخطيط (2019). الوثيقة الأولية لرؤية عمان 2040. مسقط: مكتب الرؤية (المؤلف).
- مجلس التعليم. (2014). مسيرة التعليم في سلطنة عُمان: الملخص التنفيذي. إصدارات مجلس التعليم بسلطنة عُمان.
- مركز التمييز الطلابي. (2020). الخطة التشغيلية لمركز التميز الطلابي بجامعة نزوى. جامعة نزوى.
- مركز ديبونو لتعليم التفكير. (2017). مقياس رنزولي لسمات الموهوبين. مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- مسترجع من http:/search.mandumah.com/Record/979950
- مكتب التربية العربي لدول الخليج. (2022). معجم المصطلحات التربوية https://terms.abegs.org.
- موقع جامعة نزوى، عن الجامعة،https://www.unizwa.edu.om/index.php?contentid=1900
- المومني، هناء علي. (2018). فاعلية مقياس رينزولي للسمات السلوكية (الطبعة الثالثة) في الكشف عن الطلبة الموهوبين في الأردن [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
- النذير، محمد بن عبد الله. (2018). تحليل السمات الجرافولوجية لدى الطلاب الموهوبين السعوديين المشاركين في الأولمبياد الدولي للرياضيات. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 1(3)،181-208.
- الوذيناني، محمد معيض. (2017). الأنماط القيادية الطلابية الممارسة في الأنشطة الجامعية كما يتصورها الطلبة ومشرفوهم. المجلة التربوية، 12(32)، 239-297.
- وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (2017). تقييم النظام التعليمي لسلطنة عُمان لصفوف (1- 12). وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

المراجع الأجنبية:

- Creswell, J. W. (2013). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. Sage.
- Leavy, P. (2014). Introduction. In P. Leavy (Ed.), The Oxford Handbook of Qualitative Research (pp. 1–13). Oxford University Press.
- Lincoln, Yvonna & Guba, Egon (1985). Naturalistic Inquiry: London: Sage.
- Renzulli, J, & Reis, S., Gavin, M, Siegle, D, & Sytsma, R. (2003). Four new scales for rating the behavioral characteristics of superior. university of Connecticut, Neag Center for Gifted Education and Talent Development 2131 Hillside Road Unit 3007 Storrs, CT 06269-3007.www.gifted.uconn.edu
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). The school wid Enrichment Model, A How-to-Guide for Educational, Excellence. Creative Learning Press.

الاستقامة التنظيمية لمديري مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بمستوى التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في محافظة الداخلية بسلطنة عمان

د. ربيع بن المر بن علي الذهلي
أستاذ مساعد، جامعة نزوى، سلطنة عمان
نورة بنت عبد الله بن حمود الذهلية
مشرفة إدارة مدرسية - وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان

Dr. Rabie Al Mur Ali Al Dhahli
Assistant Professor, University of Nizwa, Sultanate of Oman
Noura Abdullah Hamoud Al Dhahli
School Administration Supervisor - Ministry of Education, Sultanate of Oman

تاريخ استلام البحث:
Date of Submission:
23 - 05 - 2024
تاريخ القبول:
Date of acceptance :
20 - 09 - 2023
تاريخ النشر الرقمي:
Date of publication online :
10 - 10 - 2024
لإقتباس هذا المقال:
For citing this article:
الذهلي، نورة. الذهلي، ربيع. (2023) الاستقامة التنظيمية لمديري مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بمستوى التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في محافظة الداخلية بسلطنة عمان.. الخليل للدراسات التربوية والنفسية، 1(2)، 54- 66.

ملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى الاستقامة التنظيمية لمديري مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بمستوى التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في محافظة الداخلية بسلطنة عمان، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الاستبانة حيث طبقت على (408) من المعلمين والمُعلمات.

وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد الاستقامة التنظيمية في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان جاءت كبيرة، وفي جميع الأبعاد، وبينت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد الاستقامة التنظيمية تُعزى إلى متغيري الجنس ولصالح الإناث، وكذلك المُسمى الوظيفي ولصالح فئة المعلمين.

كما أسفرت النتائج عن أن مستوى التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان جاء كبيرًا بصورة إجمالية، كما جاء كبيرًا في جميع الأبعاد. وأوضحت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة من المعلمين لمستوى التزامهم بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي، ولكن وجدت هذه الفروق في متغير الجنس ولصالح الإناث. وبالإضافة إلى ما سبق كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى(0.01) بين أبعاد الاستقامة التنظيمية جميعها لدى مديري المدارس، وكذلك أبعاد التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان.

وفي ضوء نتائج الدراسة، فقد قدَّمت مجموعة من التوصيات، أهمها: منح مُديري المدارس مزيدًا من الصلاحيات التي تزيد تمكنهم من تأصيل منظومة أخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية عامة والاستقامة التنظيمية خاصة، مما يُساعدهم في بناء مناخ من النزاهة، والتفاؤل، والثقة، والتسامح، والتعاطف بينهم وبين المُعلمين في مدارسهم.

الكلمات المفتاحية: الاستقامة التنظيمية، التزام المعلمين، ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، مدارس التعليم الأساسي، سلطنة عمان.

Organizational Virtuousness of basic education school principals and its relationship to the level of Teachers' commitment to The Code of Conduct in Al-Dhakhiliya Governorate, Sultanate of Oman

Abstract

The current study aims at identifying to what degree the principals of Basic Education Schools in the Al Dakhilyia governorate in the Sultanate of Oman are committed to the principles of Organizational Virtuousness and its relationship with teachers' commitment to work ethics.The study's methodology involves using a Descriptive-Analytic Approach in which the researcher developed a standardized survey for the organizational virtuousness of school principals and the work ethics of teachers. it has been applied to the study sample of four hundred and eight (408) teachers. The study found an overall increase in the practice of organizational virtuousness concepts by the principals of basic education schools. Moreover, there was an overall increase in the commitment of teachers to the code of conduct. It is noteworthy that there was a statistically significant superiority in the practice of organizational virtuousness principles with the female participants in integrity, optimism and sympathy subsets. The teachers' survey shows no statistically significant difference in the commitment of teachers to the code of conduct from job title variables. The gender variable shows a statistically significant increase in the commitment to the code of conduct with the female participants in all survey sections. Moreover, the study revealed a statistically significant positive relationship between the organizational virtuousness measures and the degree of the teachers' commitment to the code of conduct in basic education schools. In light of the study results, a set of recommendation was proposed, the most prominent of which are: encouraging schools' administrations to embrace organizational virtuousness concepts because of its positive relationship with teachers' commitment to a code of conduct, developing and improving the skills of school principals to align with latest advances of organizational virtuousness practices.

Keywords: Organizational Virtuousness, Teachers' commitment, Code of Ethics for the Teaching Profession, basic education school.

المقدمة

يعدُّ مدخل الاستقامة التنظيمية من المداخل الإدارية الحديثة التي تدعم أخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية، حيث يُعبر عن مجموعة من السمات والخصائص التي يتمثلها القادة في مؤسساتهم، مثل: احترام الآخرين وتقديرهم، والتعامل معهم بشفافية وموضوعية الأمر الذي ينتج عنه انعكاسات إيجابية على العاملين في المدارس تتمثل في تحسن أدائهم بصورة مستمرة، وزيادة رضاهم الوظيفي، والانتماء والولاء للمدرسة، والشعور بالسعادة المهنية، وجعلهم يبذلون الكثير من الجهد في أداء واجباتهم، وتمكينهم من مواجهة المشكلات والتغلب عليها بكفاءة وفعالية.

ومن أوائل الذين تناولوا موضوع الاستقامة التنظيمية الباحث كاميرون Cameron، وقد قام بتحديد خمسة أبعاد لها، الأول التفاؤل بمواجهة التحديات، والثاني الثقة بين القائد والعاملين، واشتمل البعد الثالث على التعاطف مع الآخرين ورعايتهم، وتضمن البعد الرابع النزاهة وقيم الفضيلة كالصدق، في حين تضمن البعد الخامس التسامح مع الآخرين والاعتذار عند الخطأ (Cameron et al., 2004).

وتؤثر الاستقامة التنظيمية لمديري المدارس على مستوى التزام المعلمين بأخلاقيات مهنة التعليم، حيث يعد البعد الأخلاقي ركيزة أساسية في العملية التربوية تعين المعلم على القيام بدوره التربوي والمجتمعي، فتأثير المعلم لا يقتصر على البيئة الصفية أو البيئة المدرسية فقط وإنما يمتد ليشمل مجتمعه، وهذا ما يجعل الطلبة يقتدون به في سلوكياتهم أيضاً، فالمعلم يقوم بدور المربي والأخلاقي الذي يغرس القيم الفاضلة في نفوس طلابه (الغافرية والقاسمية، 2019).

وعليه، فإن أخلاقيات مهنة التعليم هي إحدى مكونات هذه المهنة، وهي الضابط الأخلاقي الذي يتحكم في سلوك المعلم ونشاطه، حيث تنشر الشعور بالعدالة وما ينتج عنه من رضا وظيفي ودافعية للعمل بين العاملين، كما تشجع على العمل بروح الفريق الواحد مما يخلق نوعاً من التعاون والتكامل، فيزيد من إنتاجية العمل، ويزيد الثقة بين إدارة المدرسة والعاملين من جهة، وبين العاملين أنفسهم من جهة أخرى (العلوي و الغسانية، 2009).

لذا كانت المواثيق الأخلاقية لمهنة التعليم مهمة وضرورة لمن يعمل في هذه المهنة وهي مرجعية لسلوك العاملين. والتزام المعلم بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم وتطبيقه لها يسهم في الارتقاء بمستواه، ويجعله على درجة كبيرة من حب مهنته والالتزام بأسسها وسلوكياتها وأداء واجباتها على أكمل وجه، فصلاح المجتمع ينطلق من الأثر الذي يتركه المعلم في سلوكيات طلابه (الخبراني، 2009).

ولأخلاقيات مهنة التعليم ستة أبعاد -كما وردت في ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم بسلطنة عمان- هي: أخلاقيات المعلم مع مهنته، وأخلاقيات المعلم مع مسؤوليه، وأخلاقيات المعلم مع زملائه، وأخلاقيات المعلم مع طلابه، وأخلاقيات المعلم مع المجتمع وأولياء الأمور، وأخلاقيات المعلم مع مادة تخصصه (وزارة التربية والتعليم، 2010).

وفي سلطنة عمان أولت وزارة التربية والتعليم اهتماما كبيراً بضرورة التزام مديري المدارس بالاستقامة التنظيمية، وظهر ذلك جلياً في الدليل الصادر من الوزارة لمهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها، حيث حدد الدليل مجموعة من الواجبات الوظيفية التي تؤكد على ذلك، مثل: الالتزام بأخلاقيات المهنة، ومتابعة التزام العاملين بتنفيذها، والعمل على تعزيز الولاء والانتماء الوظيفي، والعمل على غرس القيم والأخلاق الحميدة (وزارة التربية والتعليم، 2015)

مشكلة الدراسة

بالرغم من الجهود المبذولة من قبل وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان في سبيل تطوير إدارات المدارس من خلال الدورات والمشاغل التدريبية من أجل رفع كفاءة الإدارة المدرسية إلا إن نتائج بعض الدراسات أشارت إلى مجموعة من الممارسات لدى مديري المدارس اتضحت فيها جوانب قصور متعلقة بالاستقامة التنظيمية، التي قد تؤثر سلباً على أدائهم المهني.

حيث توصلت دراسة المطيري (2022) إلى وجود تدنٍّ في مستوى التفاؤل التنظيمي والنزاهة التنظيمية داخل المدرسة، وأن أغلب المديرات يفتقدن بعض أبعاد الاستقامة التنظيمية وأن هناك تدنٍّ في مستوى الاطلاع المستمر على اللوائح والأنظمة وجمود في تطبيقها، كما أظهرت النتائج ضعف التواصل بين المديرات والعاملات بالمدرسة وأولياء الأمور، وأن مستوى العلاقات الاجتماعية كان متدنٍّيا وهي غالبا ما تكون على حساب العمل. وبينت نتائج دراسة الناصري وإبراهيم (2020) وجود قصور لدى مديري المدارس فيما يتعلق بالاعتراف بالأخطاء ومحاولة تصحيحها، وكذلك تدني ثقة المدير بالعاملين في المدرسة، وأظهرت نتائج دراسة آل الشيخ وإبراهيم (2016) إلى أن درجة ممارسة مديري المدرسة لسلوك الاعتذار جاءت متوسطة، ومتوسطة في ممارسة بعد الاعتراف بالخطأ وبعد تحمل مسؤولية الخطأ، وبعد الندم، وبعد التعويض وإصلاح الضرر، وبعد التعهد بعدم التكرار. كما، وأجرى الخروصي (2014) أن درجة توافر الممارسات الداعمة للقيادة الأخلاقية لمديري المدارس بسلطنة عمان جاءت متوسطة، كما أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى وجود ممارسات وسلوكيات لدى معلمي المدارس في سلطنة عُمان تُعد من مظاهر القصور في التزامهم بأخلاقيات مهنة التعليم، حيث أبرزت نتائج دراسة الحاتمي (2014) أن هناك قصوراً في اهتمام المعلمين في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان بدعم علاقاتهم مع زملائهم في العمل، وأن العمل مع الزملاء يشعرهم ببعض الهموم. كما أشارت نتائج دراسة الضامري (2011) إلى أن هناك قصوراً لدى معلمي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان في مجال العمل الجماعي تمثل ذلك في قلة المشاركة في المجالس المدرسية وفرق العمل.

وانطلاقاً من نتائج الدراسات السابقة جاءت هذه الدراسة لسد الفجوة البحثية في القيام بهذه الدراسة التي تربط بين متغيري الدراسة: الاستقامة التنظيمية والتزام المعلمين بميثاق مهنة التعليم، بالإضافة إلى طبيعة عمل الباحثين، والذي له علاقة بالبيئة المدرسية، وما لمسوه من غياب بعض أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى بعض مديري المدارس، تمثل ذلك في قلة ثقة مديري المدارس بمعلميهم، وظهور بعض المشكلات مع المعلمين لكون التعامل معهم لم يرتق إلى المستوى المطلوب، مع غياب التسامح والتعاطف بينهم في بعض الأحيان، الأمر الذي قد ينعكس سلباً على التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، وكلها مؤشرات وردت في استمارات استطلاع الآراء واستمارات الزيارات الإشرافية، فإن مشكلة الدراسة تتحدد في التساؤلات الآتية:

أسئلة الدراسة

تتمثل أسئلة الدراسة فيما يلي:

1. ما درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي لأبعاد الاستقامة التنظيمية في محافظة الداخلية بسلطنة عمان؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي لأبعاد الاستقامة التنظيمية في محافظة الداخلية بسلطنة عمان تعزى إلى متغيرات الجنس، والمستوى الوظيفي؟
3. ما مستوى التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لمستوى التزامهم بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان والتي تُعزى إلى متغيرات الجنس، والمستوى الوظيفي؟

5. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد الاستقامة التنظيمية ومستوى التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

1. التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي لأبعاد الاستقامة التنظيمية في محافظة الداخلية بسلطنة عمان.
2. الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي لأبعاد الاستقامة التنظيمية في محافظة الداخلية بسلطنة عمان تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمستوى الوظيفي.
3. تحديد مستوى التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان.
4. الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لمستوى التزامهم بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان والتي تُعزى إلى متغيرات: الجنس، والمستوى الوظيفي.

الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد الاستقامة التنظيمية، ومستوى التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

-قد تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدب التربوي بشكل عام والأدب التربوي العماني بشكل خاص، ويمكن استخدام نتائجها في تدعيم الدراسات المستقبلية.

-يتوقع من هذه الدراسة عبر إطارها النظري والدراسات السابقة، وما تتوصل إليه من نتائج وتوصيات، أن تمهد الطريق أمام الباحثين لإجراء دراسات أخرى، كما أنها ستفتح أفكارًا بحثية أخرى لدراسات مستقبلية ذات علاقة بموضوع الاستقامة التنظيمية.

-تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية متغيراتها، حيث إن الاستقامة التنظيمية من المداخل الحديثة في المجال الإداري، كما أن التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم له تأثير على جودة الأداء في المدارس.

الأهمية التطبيقية:

-تمثل نتائج هذه الدراسة أهمية للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم والمديريات التابعة لها، في إعداد برامج التنمية المهنية لمديري المدارس والمعلمين في سلطنة عمان، التي يمكن أن يقدمها المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين ومراكز التدريب في المحافظات التعليمية فيما يتعلق بالاستقامة التنظيمية، وأهمية التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم.

-من المؤمل أن تقدم الدراسة الحالية صورة عن واقع تطبيق مديري المدارس لأبعاد الاستقامة التنظيمية، وواقع التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، وبالتالي تعريف المسؤولين بوزارة التربية والتعليم والمديريات التابعة لها بذلك، من أجل توفير جميع المتطلبات لدعم مدخل الاستقامة التنظيمية، وكذلك ما يتطلبه من التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت على العلاقة بين الاستقامة التنظيمية والتزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم.

الحدود البشرية: اقتصرت على عينة من المعلمين والمعلمات.

الحدود المكانية: اقتصرت على مدارس التعليم الأساسي الحكومية في محافظة الداخلية بسلطنة عمان

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الميدانية في الفصل الأول من العام الدراسي 2021/2022م.

مصطلحات الدراسة

1- الاستقامة التنظيمية:

تعرف الاستقامة التنظيمية بأنها: "مدخل تنظيمي يرتكز على أخلاقيات المهنة والسلوك الإنساني الحميد، ويجعل العاملين أكثر إبداعاً والتزاماً، وأكثر حرصاً على تحقيق الجودة والتميز في أداء الأعمال، وأكثر قدرة على مواجهة التحديات والمشكلات". (Abedikooshki & Zeinabadi, 2016, p. 8)

وتعرف إجرائيا بأنها أفضل الصفات والمبادئ والمعايير الأخلاقية، التي يتمثلها مديرو مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان، وتحكم بيئة العمل، ويعبر عنها في هذه الدراسة بالدرجة التي تحصل عليها فقرات الأداة التي أعدها الباحثون.

2- ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم:

يعرف الغامدي (2010) ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم بأنه "مجموعة من الضوابط التي ينبغي أن يلتزم بها أطراف العملية التعليمية، وتكون بمثابة المرجع الذي يحتكم إليه في تقويم ممارساتهم السلوكية والمهنية، وهذه الضوابط مستمدة من المعتقد أو من الثقافة السائدة في المجتمع" (ص. 166).

ويعرف إجرائيا بأنه الوثيقة الرسمية المنظمة لسلوك المعلمين، وتضم مجموعة من القواعد والمبادئ الأخلاقية والمهنية التي ينبغي للمعلمين في محافظة الداخلية بسلطنة عمان الالتزام بها، ويعبر عنها في هذه الدراسة بالدرجة التي تحصل عليها فقرات الأداة التي أعدها الباحثون.

الأدب النظري، والدراسات السابقة.

المحور الأول: الاستقامة التنظيمية.

تعد الاستقامة التنظيمية من الفضائل الأخلاقية التي تهتم بالارتقاء بآمال وتطلعات القادة والعاملين، وتزيد من اهتمامهم وإدراكهم وتصوراتهم نحو العمل المؤسسي، كما تجعلهم أكثر إيجابية عند ممارساتهم المهنية، وبالتالي تجعلهم أكثر قدرة على مواجهة التحديات، ولديهم القدرة على حل المشكلات التي قد تواجه المؤسسة (Malik & Naeem, 2016).

ويركز مدخل الاستقامة التنظيمية على الجانب الروحي والأخلاقي في الشخصية القيادية، كما أنه يدعم ويهتم بالعلاقات الإنسانية بين العاملين، وينشر قيم الإيثار والتعاطف فيما بينهم، الأمر الذي يزيد من قدرة العاملين على صنع واتخاذ القرارات التي تراعي مصلحة العمل (Hamrahi et al., 2015). وتعرف الاستقامة التنظيمية بأنها "كل ما يتعلق بالعدالة، والمنافسة، والنزاهة، والتصرفات السليمة لأعضاء المنظمة في بيئة العمل" (Cameron& caza, 2006, P.255). كما أشار نبيين(Nepean, 2007, p. 152) إلى أن "الاستقامة التنظيمية هي أفضل الصفات التي تميز العنصر البشري". كما عرفها التميمي (2015، 27) "بأنها قيمة مهمة من قيم المنظمة التي يمكن أن يتحلى بها القائد في عالم الأعمال المعاصر، الذي يتطلب -أكثر من أي وقت مضى- أفرادًا يتوخون العدل والاستقامة، وقلوبهم يملؤها الحب لجميع البشر".

وتمثل الاستقامة التنظيمية أفضل حالة إنسانية وأعلى التطلعات التي يتسم بها البشر في المنظمات، ويمكن أن نراها في التميز الأخلاقي لجماعات العمل (Cameron et al., 2012). كما توفر الاستقامة التنظيمية مساحة مهمة للقادة لتعزيز أداء منظماتهم، كما أن المنظمات المستقيمة تفوق أداء المنظمات الطبيعية بشكل ملحوظ (Ziapour et al., 2015). ويرى شاكيرا ((Shekari,2011 أن الاستقامة التنظيمية تعزز من وجود ابتكارات وإبداعات في مكان العمل مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى الربحية، ويمكن للمنظمات التي تعزز الاستقامة في سلوكيات أعضائها أن تتطور إلى مجتمعات أخلاقية تتبادل الممارسات التي تتعلق بأداء تنظيمي أفضل. وفي السياق نفسه أكد كوشيكي وزانابادي ((Kooshki & Zainabadi, 2015 أن الاستقامة التنظيمية تنعكس إيجاباً في تعزيز الالتزام التنظيمي والتأثير على سلوك المواطن الإيجابي، وبالتالي التأثير على اتجاهات العمل.

وهناك خمسة أبعاد للاستقامة التنظيمية، وذلك كما يأتي: البعد الأول: الثقة التنظيمية وهي إيمان الفرد والقائد التنظيمي بأهداف المنظمة وسياساتها وقراراتها، والثقة المتبادلة بينهم، وخاصة من حيث السلوك. كما يشير مفهوم الثقة أيضاً إلى: الشعور باستحقاق المنظمة -بوصفها كيانا- لتكون مؤتمنة وفقا لإدراك الموظف ((Cameron et al., 2004، والبعد الثاني: التفاؤل التنظيمي ويشير إلى مدى شعور العاملين بالمنظمة بأنهم سوف يكونون ناجحين عند القيام بمهامهم، وخاصة عندما يواجهون تحديات كبيرة (Higgins et al., 2010). والبعد الثالث: النزاهة التنظيمية: حيث يرى بيكر (Becker, 1998) أنها التزام الموظفين بالعمل وفقاً لمجموعة من المبادئ والقيم الأخلاقية، وهي تعني الدفاع عما هو منصف وعادل. والبعد الرابع: التسامح التنظيمي حيث يشير إلى قبول الاعتذار عن الأخطاء التي يمكن أن تصدر من الموظف، كما يشير أيضاً إلى التصرفات التي تهدف إلى منع سلسلة من الأحداث الناتجة عن التفاعل البشري (Bright & Exline, 2011). والبعد الخامس: التعاطف التنظيمي، ويشير إلى التعاطف مع الآخرين في السراء والضراء، والاهتمام برعايتهم، والوفاء باحتياجاتهم، ومراعاة أحوالهم وظروفهم في العمل (Clark, 1999).

المحور الثاني: ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم:

تعد مهنة التعليم من أهم المهن، بل هي المهنة الأم بالنسبة إلى المهن الأخرى، فعلى يد المعلم يتخرج الطبيب والمهندس وغيرهم من أصحاب المهن والوظائف، والالتزام بأخلاقيات المهنة له دور كبير في تطوير المهن المختلفة وتقدمها. وقد عرفها ناصر (2006، 324) بأنها "القواعد والقوانين والضوابط التي تحكم سلوك العاملين في مهنة التعليم حفاظاً على سمعة رسالتهم من العبث أو أي تصرف غير لائق يخالف قاعدتها العامة". ويعرفها التونجي (2011،314) "بأنها الأخلاق النبيلة التي تدفع إلى الإخلاص في العطاء العلمي والتربوي، والصدق مع النفس، وفداء الآخر، والغيرة على العطاء، فهي الجهد المتميز لنشر الخير والقضاء على الجهل سعياً إلى التقدم ونشر المثل العليا وبثها بين الطلبة والمجتمع".

ويعد ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم ضرورة من الضروريات التي تسهم في ضبط سير العملية التربوية، ذلك بسبب خطورة هذه المهنة التي يعتمد عليها في بناء شخصية الإنسان. ويساعد الميثاق في تحقيق العديد من المكاسب المهنية، مثل: مسؤوليات المهنة، وتحفيز الممارسين لها وإرشادهم تجاه السلوك المقبول، ورفع درجة الوعي لديهم بمختلف جوانبها. وهي وثيقة عهد تتضمن مجموعة من القواعد والمبادئ المهنية والأخلاقية للواجبات التي تصف السلوك المتوقع منهم عند إنجاز مهامهم التربوية والتعليمية داخل المدرسة وخارجها ليطبقوها بأمانة وإخلاص أمام الله سبحانه وتعالى، ونحو أنفسهم، ومهنتهم، وطلبتهم، وزملائهم، وأولياء الأمور، ومجتمعهم، وبذلك يعترف المجتمع بحقوقهم، ويمكنهم مهنياً واجتماعيا واقتصاديا لأداء رسالتهم (القرشي، 2015، ص. 224). ويعرفه الخبراني (2010، 647) "بأنه مجموعة من الضوابط التي ينبغي أن يلتزم بها المعلم من السجايا الحميدة والسلوكيات الفاضلة، التي يتعين أن يتحلى بها العاملون في حقل التعليم العام فكراً وسلوكاً أمام الله، ثم أمام أنفسهم والآخرين، ويترتب عليهم واجبات أخلاقية".

والأخلاقيات والقيم هي اللبنة الأساس في خلق بيئة تعليمية مهيأة لجيل واع وملتزم، ولا تستطيع المدرسة أن تحدث الأثر المطلوب بدون معلم ملتزم بأخلاقيات مهنة التعليم، حيث يعد المعلم هو: المربي، والموجه، والقائد التربوي، والقدوة، وهو الأساس الذي يرتكز عليه بناء الأمة، لذا وجب على المعلم أن يعمل ضمن إطار الالتزام بالمعايير الأخلاقية. وإذا كان المعلم ضعيفاً من الناحية الأخلاقية فلا فائدة ترجى مما يقدمه من معرفة علمية(الغسانية، 2009).

والمتابع لميدان التربية والتعليم يلاحظ الحاجة الماسة للاهتمام بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، حيث ظهرت بعض السلبيات في الميدان التربوي، وهي دليل واضح على وجود قصور في وعي بعض المعلمين بأدوارهم ومسؤولياتهم المهنية (الخبراني، 2010). ومن هنا جاء الاهتمام بمواثيق أخلاقيات مهنة التعليم، فهي من الضرورات القصوى التي تضبط سير العملية التربوية والتعليمية من أي خروج عن أهدافها، وتعزز التزام المعلمين بهذه الأخلاق للارتقاء بمهنة التعليم، وتطوير المجتمع (خلف الله، 2018).

ويمكن تحديد أهداف هذه المواثيق بشكل عام، فمن ذلك ما ذكره الشويش والشايع (2014) أن أهداف مواثيق أخلاقيات مهنة التعليم تتمثل في الآتي:

-تحديد واجبات المعلمين نحو مهنتهم، وأنفسهم، ومجتمعهم، وطلبتهم داخل المدرسة وخارجها.

-توعية العاملين في مهنة التعليم بأهمية الميثاق، ودوره في تعزيز مهنة التعليم والارتقاء بها.

-التعريف بحقوق المعلمين على المجتمع نظير تأديتهم واجباتهم ومسؤولياتهم.

-المساهمة في تعزيز مكانة المعلم الاجتماعية والاقتصادية.

الدراسات السابقة

أولاً: دراسات تتعلق بالاستقامة التنظيمية:

أجرى السعد (2020) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية عمّان الثانية للقيادة المتسامية وعلاقتها بالاستقامة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع المعلومات، وطُبِّقَت على عينة مكونة من (300) معلم ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري مدارس تربية عمّان الثانية للاستقامة التنظيمية كانت متوسطة، وتوصلت الدراسة أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

وأجرى الناصري وإبراهيم (2020) دراسة هدفت التعرف إلى درجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة لجمع المعلومات، وطُبِّقَت على عينة مكونة من (203) من المعلمين والمعلمات. وتوصلت النتائج إلى أن درجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين جاءت كبيرة في أبعاد الدراسة ككل، وكشفت النتائج كذلك عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير والمؤهل، ووجدت الفروق في متغير الجنس لصالح الذكور.

وقام أبو شكير (2018) بدراسة هدفت إلى تحديد دور الاستقامة التنظيمية كمتغير معدل في تعزيز تأثير أخلاقيات العمل في الحد من الاستنزاف الشعوري للعاملين من وجهة نظر المعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وطُبِّقَت الاستبانة على عينة مكونة من (210) من المعلمين

ومعلمات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن متغير الاستقامة التنظيمية يحسن ويدعم أخلاقيات العمل التي تعتمدها إدارات المدارس، وأن ممارسة المديرين للاستقامة التنظيمية جاءت مرتفعة، ومرتفعة أيضاً في أبعاد الاستقامة التنظيمية جميعها، وهي: (التفاؤل، والثقة، والتعاطف، والنزاهة، والمغفرة).

وأجرى الفرجاني (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على الأخلاقيات المهنية لمدير المدرسة، والعوامل المرتبطة بها من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس التعليم العام في مدينة بنغازي، وقد استخدم في ذلك المنهج الوصفي. وعينة الدراسة تتكون من (423) معلما ومعلمة، مستخدمة بذلك الاستبانة لجمع المعلومات. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن مستوى الأخلاقيات المهنية عند مديري المدارس العامة بمدينة بنغازي مرتفع من وجهة نظر المعلمين، كما توصلت نتائج الدراسة كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس.

وأجرى الشتوي والحبيب (2017) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة الرياض للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر معلميهم، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وطُبِّقَت على عينة بلغ عددهم (367) معلمًا. وتوصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس الثانوية بمنطقة الرياض يمارسون القيادة الأخلاقية بدرجة كبيرة.

قدم أساد وآخرون (Asad et al 2017.) دراسة هدفت إلى تحليل العلاقة بين الاستقامة التنظيمية والرضا الوظيفي من خلال المناخ الأخلاقي كمتغير وسيط، وطُبِّقَت على عينة مكونة من (271) فرداً من أعضاء هيئة التدريس في جامعات باكستان. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن المناخ الأخلاقي يدعم العلاقة بين الاستقامة التنظيمية والرضا الوظيفي ويعمل على زيادته، وأن الاستقامة التنظيمية تؤثر إيجاباً على الرضا الوظيفي.

وأجرى نارتجن وديلكسي (Nartgun & Dilekci, 2016) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين أساليب القيادة لدى مديري المدارس وأبعاد الاستقامة التنظيمية للمعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة حيث طبقت (232) معلماً ومعلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الاستقامة التنظيمية للمعلمين في المدارس التركية الثانوية والابتدائية وأنماط القيادة التي يمارسها مديرو المدارس، وهي: القيادة الثقافية، والتعليمية، والأخلاقية، والتنبؤية، والتحويلية. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين حول أساليب القيادة تبعاً لمتغير الجنس.

كما قدم عبديكوشكي وزينابادي (Abedikooshki & Zeinabadi , 2016) دراسة هدفت إلى معرفة مدى توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية للمعلمين في المدارس الثانوية في إيران، واتبعت المنهج الوصفي، كما طبقت الاستبانة على (403) من المعلمين والمعلمات. وتوصلت النتائج إلى تأثير أبعاد الاستقامة التنظيمية على معلمي المدارس الثانوية، حيث إنها تزيد من التزامهم التنظيمي ورضاهم الوظيفي واتجاهاتهم الإيجابية. كما توصلت إلى أن توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى معلمي المدارس الثانوية كانت بدرجة كبيرة بشكل عام، وكبيرة في جميع المحاور، وهي: الثقة، والتفاؤل، والتسامح، والتعاطف، والنزاهة.

ثانياً: دراسات تتعلق بالتزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم

هدفت دراسة الغافرية والقاسمية (2019) التعرف على درجة التزام معلمي مدارس التعليم الأساسي للصفوف (5-9) بأخلاقيات مهنة التعليم في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة حيث طبقت على عينة مكونة من (256) معلماً ومعلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة التزام معلمي مدارس التعليم الأساسي للصفوف (5-9) بأخلاقيات مهنة التعليم في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان جاءت بدرجة تقدير عالية في محاور الاستبانة جميعها، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى متغير النوع لصالح الإناث، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي في المحاور كافة.

كما هدفت دراسة أبو الحاج (2018) التعرف إلى درجة التزام المعلمين والمعلمات بأخلاقيات مهنة التعليم في مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة من وجهة نظر الطلبة ومعرفة علاقة ذلك بأسباب تدني مستوى تحصيل الطلبة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة على عينة مكونة من (310) طالب وطالبة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن متوسط درجة التزام المعلمين بأخلاقيات مهنة التعليم كان متوسطاً، وجاء متوسطاً في مجالاته الثلاثة: (العلاقات الإنسانية، والتعليم والتعلم، والصفات الشخصية)، كما أشارت النتائج أيضا إلى وجود علاقة عكسية بين درجة الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم، والأسباب المؤدية إلى تدني تحصيل الطلبة.

قام جيثجو وأوزكارا (Githgo & Ozkara, 2017) بدراسة هدفت إلى الكشف عن آراء مديري المدارس حول أخلاقيات الإدارة في تركيا، واتبعت الدراسة المنهج النوعي، كما استخدمت المقابلة الفردية كأداة في جمع المعلومات وطُبِّقت على عينة من (30) مديرًا بمحافظة إسكي شهر بتركيا. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن غالبية مديري المدارس لا توجد لديهم مبادئ أخلاقية مهنية، كما أنهم أوضحوا أنهم غير محتاجين إليها، وأوضحت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة أخلاقيات الإدارة تعزى إلى متغير النوع لصالح الإناث.

وفي دراسة حمادنة (2013) التي هدفت التعرف إلى درجة التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في مديريات تربية المفرق بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري مدارسهم استخدم المنهج المسحي لإجراء الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (142) مديراً ومديرة، ولجمع المعلومات استخدم أداة الاستبانة. وخلصت الدراسة إلى أن درجة التزام معلمي ومعلمات اللغة العربية بأخلاقيات المهنة في مديريات تربية المفرق من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس كان عالياً، وجاء عالياً في مجالات الدراسة: (علاقة معلم اللغة العربية بزملائه، وعلاقته بمديره، وعلاقته بطلابه، وعلاقته بمجتمعه، وعلاقته بمهنته)، كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تقديرات مديري المدارس ومديراتها لدرجة التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها بأخلاقيات مهنة التعليم تعزى إلى الجنس.

وهدفت دراسة كيجلر (Kegler, 2011)، إلى الكشف عن الفروق في التصورات الذاتية حول أخلاقيات مهنة التعليم لدى الطلبة والمعلمين من حيث متغير الجنس، حيث تكونت العينة من (78) معلماً وطالباً. ولجمع البيانات استُخدمت الاستبانة الإلكترونية عبر الإنترنت. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، كما خلصت إلى أن احترام الفردية في مجتمعات الطلبة والالتزام بالتشريعات والقوانين المطبقة في المدرسة من ضمن الأهم بالنسبة إلى الطلبة.

التعليق على الدراسات السابقة

وتتضمن الآتي:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة جميعها في اتباع المنهج الوصفي وفي استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات والمعلومات. كما تتفق الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في اختيار المعلمين عينة لها، حيث اتفقت في ذلك مع دراسات كل من: السعد (2020)، وأبو شكير (2018)، نارتجن وديلكسي (Nartgun & Dilekci, 2016)، وعبديكوشكي وزينابادي (Abedikooshki & Zeinabadi , 2016)، والغافرية والقاسمية (2019).

وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في موضوع الدراسة،

حيث جمعت بين متغيرين، هما: الاستقامة التنظيمية لمديري المدارس، والتزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، إذ لم تجمع بينهما الدراسات السابقة جميعها. كما تختلف الدراسة الحالية في عينتها مع دراسة أبو الحاج (2018)، التي كانت عينتها الطلبة، ودراسة حمادنة (2013)، وجيثجو وأوزكارا(2017) التي كانت عيناتها مديري ومديرات المدارس، ودراسة عبيدي وآخرون (2014)، حيث كانت العينة فيها موظفين يعملون في جامعة آزاد الإسلامية.

وتمثلت أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد طرائق توثيق مشكلة الدراسة من نتائج البحوث والدراسات السابقة، وفي اختيار المنهج الوصفي الارتباطي كمنهج للدراسة؛ بسبب مناسبته لطبيعة الدراسة الحالية، وفي تحديد الأداة التي سوف تُستخدَم في الدراسة الحالية وهي الاستبانة، ومعرفة كيفية بنائها. وفي تحديد الأساليب الإحصائية التي ستُستخدَمُ في الدراسة الحالية، والتعرف على كيفية استخلاص نتائج الدراسة، ووضع توصياتها ومقترحاتها.

منهج الدراسة، وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، حيث إنه ملائم لطبيعة الدراسة، "والذي يصف درجة العلاقة بين المتغيرات وصفا كميا، ويهتم بالكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بينهما، والتعبير عنها بصورة رقمية" (ملحم، 2002).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية للعام الدراسي (2021/2022) جميعهم، البالغ عددهم (3893) معلماً ومعلمة، حسب كتاب الإحصاء السنوي الصادر عن وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2021-2022م. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، 2021).

عينة الدراسة

أُخذت عينة عشوائية لأفراد مجتمع الدراسة بلغت (450) من المعلمين والمعلمات، ووصلت حصيلة جمع الاستبانات (408) استبانات، وجميعها صالح للتحليل الإحصائي، وبلغ عدد الاستبانات غير المسترجعة (42)، وشكلت العينة نسبة (10.5%) من مجتمع الدراسة ويوضح جدول (1) العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1) العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة	الإجمالي
النوع	ذكر	120	29,4%	408
	أنثى	288	70,6%	
المسمى الوظيفي	معلم	362	88,7%	
	معلم أول	46	11,3%	

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة طُوِّرت أداة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالاستقامة التنظيمية، مثل: دراستي أبو شكير (2018)، والسعد (2020)، وكذلك الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، مثل دراسات:الغافرية والقاسمية (2019)، وأبو حاج (2018) وتكونت أداة الدراسة في صورتها الأولية.

الجزء الأول: تضمن البيانات الأساسية عن عينة الدراسة، من حيث: الجنس، والمسمى الوظيفي.

الجزء الثاني: المجال الأول: الاستقامة التنظيمية، وتكون من خمسة أبعاد، هي: (الثقة، والنزاهة، والتسامح، والتفاؤل، والتعاطف)، وبلغ عدد الفقرات (18) فقرة.

الجزء الثالث: المجال الثاني: ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، وتكون من أربعة أبعاد، هي: (علاقة المعلم مع زملائه، وعلاقة المعلم مع طلبته، وعلاقة المعلم برؤسائه، وعلاقة المعلم بأولياء الأمور والمجتمع المحلي)، وبلغ عدد الفقرات (29) فقرة.

صدق الأداة

1. الصدق الظاهري:

استُخدم الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين، حيث وُزِّعت أداة الدراسة على مجموعة من المختصين في مجال الإدارة التعليمية، وبلغ عددهم (10) محكمين، ذلك في جامعات: نزوى، والسلطان قابوس، ووزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، وقد عادت الاستبانات جميعها محكمة، وأجمع المحكمون على صدقها، وملاءمتها لقياس الأبعاد التي وضعت من أجلها، ذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم. وأُجرِيت التعديلات الآتية في ضوء ملاحظات المحكمين ففي المجال الأول: الاستقامة التنظيمية بعد الثقة: عُدِّلت صياغة الفقرات: (1)، و(3)، و(4)، وفي بعد النزاهة: عُدِّلت صياغة الفقرتين: (3)، و(4)، وفي التسامح: عُدِّلت صياغة الفقرتين: (1)، و(3)، وفي بعد التفاؤل: عُدِّلت صياغة الفقرات: (1)، و(3)، و(4)، وفي بعد التعاطف: عُدِّلت صياغة الفقرتين: (1)، و(2).

أما المجال الثاني: ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم ففي بعد علاقة المعلم مع زملائه: عُدِّلت صياغة الفقرات: (2)، و(4)، و(7)، وفي بعد علاقة المعلم مع طلبته: عُدِّلت صياغة الفقرات: (5)، و(7)، و(8)، وفي بعد علاقة المعلم برؤسائه: عُدِّلت صياغة الفقرات: (3)، و(5)، و(7)، وفي علاقة المعلم بأولياء الأمور والمجتمع المحلي: عُدِّلت صياغة الفقرات: (1)، و(3)، و(5).

وتكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من مجالين، المجال الأول: الاستقامة التنظيمية، وتكون من خمسة محاور، هي: (الثقة، والنزاهة، والتسامح، والتفاؤل، والتعاطف)، وبلغ عدد الفقرات (18) فقرة. المجال الثاني: ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، وتكون من أربعة محاور، هي: (علاقة المعلم مع زملائه، وعلاقة المعلم مع طلبته، وعلاقة المعلم برؤسائه، وعلاقة المعلم بأولياء الأمور والمجتمع المحلي)، وبلغ عدد الفقرات (29) فقرة.

2. صدق البناء:

من أجل معرفة صدق البناء لمجالي الدراسة استُخدام معامل ارتباط بيرسون بين المجموع الكلي لكل محور والمجموع الكلي لكل مجال على حدة، حيث طُبِّقَت الاستبانة على عينة مكونة من (30) معلماً ومعلمة من خارج العينة الأصلية للدراسة، ويتضح ذلك من خلال جدول (2).

جدول (2) قياس صدق البناء لمجالي الدراسة بمعامل ارتباط بيرسون.

م	أبعاد مجال التنظيمية	الاستقامة	معامل بيرسون	ارتباط	أبعاد مجال أخلاقيات مهنة التعليم	معامل بيرسون	ارتباط
1		الثقة		0,82**	علاقة المعلم مع زملائه		0,88**
2		النزاهة		0,95**	علاقة المعلم مع طلبته		0,93**
3		التسامح		0,93**	علاقة المعلم برؤسائه		0,88**
4		التفاؤل		0,94**	علاقة المعلم بأولياء الأمور		0,83**
5		التعاطف		0,89**	والمجتمع		

**دالة عند مستوى (0,01).

يتضح من خلال الجدول (2) أن مجالي الدراسة يتصفان بصدق البناء، وهذا يجعلهما صالحين للتطبيق.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة طُبِّقَت على عينة من خارج عينة الدراسة الأصلية مكونة من (30) معلماً ومعلمة، حيث استُخدام معامل ألفا كرونباخ

(Cronbach'sAlpha)، ويوضح جدول (3) ثبات مجالي أداة الدراسة بمعامل ألفا كرونباخ، وكذلك للمجموع الكلي.

جدول (3) قياس ثبات مجالي الدراسة بمعامل ألفا كرونباخ.

م	أبعاد مجال التنظيمية	الاستقامة	معامل ألفا كرونباخ	أبعاد مجال أخلاقيات مهنة التعليم	معامل ألفا كرونباخ
1	الثقة		0,76	علاقة المعلم مع زملائه	0,92
2	النزاهة		0,87	علاقة المعلم مع طلبته	0,92
3	التسامح		0,82	علاقة المعلم برؤسائه	0,91
4	التفاؤل		0,86	علاقة المعلم بأولياء الأمور والمجتمع	0,89
5	التعاطف		0,89		0,97
	الكلي		0,95	الكلي	

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

إجراءات تطبيق أداة الدراسة

بعد إعداد أداة الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها، توجه الباحثون إلى قسم التربية والدراسات الإنسانية للحصول على مهمة تسهيل باحث، وبعد الحصول على مهمة تسهيل باحث، تقدمت للمكتب الفني بوزارة التربية والتعليم برسالة للحصول على الموافقة لتطبيق أداة الدراسة، وجاء الرد بالموافقة، وتم إشعار مديرية التربية والتعليم بمحافظة الداخلية ومخاطبتها لتسهيل مهمة التطبيق للباحثة، وإعطائها صلاحية التطبيق، وحُوِّلت الأداة إلى استبانة إلكترونية باستخدام برنامج جوجل درايف، وطُبِّقَت على المعلمين في مدارس المحافظة.

المعالجة الإحصائية

من أجل الضبط الإحصائي لمجالي أداة الدراسة، ولتحليل النتائج، استُخدام برنامج الرزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث اتُّبِعَت الأساليب الإحصائية الآتية:

1.معامل ارتباط بيرسون لحساب الصدق الداخلي وللإجابة على السؤال الخامس.

2.معامل ألفا كرونباخ من أجل استخراج ثبات أداة الدراسة.

3.المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من أجل الإجابة على السؤالين: الأول، والثالث.

4.اختبار ت (T-Test) لعينتين مستقلتين، لمعرفة تأثير المتغيرات على استجابات أفراد عينة الدراسة، من أجل الإجابة عن السؤالين: الثاني، والرابع.

معيار الحكم على النتائج:

حُدِّدَ طول الخلايا وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وحُسِب المدى (5-1=4) ومن ثَم قُسِمَ على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية، أي: (4÷5=0.8)، وبعد ذلك أُضيفَت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الخماسي.

المتوسط الحسابي	الدرجة(المستوى)
4.20 -5	كبيرة جداً
3.40 -4.19	كبيرة
2.60 -3.39	متوسطة
1.80 -2.59	قليلة
1 -1.79	قليلة جداً

الإجابة عن أسئلة الدراسة

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد الاستقامة التنظيمية في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال استُخرِجَت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أبعاد الاستقامة التنظيمية مرتبة ترتيباً تنازلياً، وجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لأبعاد الاستقامة التنظيمية، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية.

م	الرتبة	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
2	1	النزاهة	4.13	.57	كبيرة
4	2	التفاؤل	4.10	.58	كبيرة
1	3	الثقة	4.05	.57	كبيرة
3	4	التسامح	4.04	.60	كبيرة
5	5	التعاطف	4.01	.71	كبيرة
	المجموع الكلي		4.07	.53	كبيرة

يظهر الجدول (5) أن درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد الاستقامة التنظيمية في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان جاءت كبيرة، كما جاءت كبيرة أيضاً في الأبعاد جميعها، و بلغ المتوسط العام للمحاور (07.4) بانحراف معياري قدره (.53). وجاء في الرتبة الأولى بُعد النزاهة بدرجة ممارسة كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (13.4)، وانحراف معياري قدره (.57)، وجاء في الرتبة الثانية بُعد التفاؤل بدرجة ممارسة كبيرة أيضا، وبمتوسط حسابي بلغ (10.4)، وانحراف معياري قدره (.58)، وجاء في الرتبة الثالثة بُعد الثقة بدرجة ممارسة كبيرة أيضا، وبمتوسط حسابي بلغ (05.4)، وانحراف معياري قدره (.57)، وجاء في الرتبة الرابعة بُعد التسامح بدرجة ممارسة كبيرة أيضا، وبمتوسط حسابي بلغ (04.4)، وانحراف معياري قدره (.60). أما بُعد التعاطف فجاء في الرتبة الخامسة والأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (01.4)، وانحراف معياري قدره (.71)، وبدرجة ممارسة كبيرة أيضا.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي لأبعاد الاستقامة التنظيمية بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمستوى الوظيفي؟

وعُرِضت نتائج كل مُتغير على حدة على النحو الآتي:

1-متغير الجنس:

حُسِبَت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للأبعاد جميعها وفقا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، وأُجرِيَ اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (6).

جدول (6) نتائج اختبار ت(T-test) للكشف عن أثر الجنس على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من المعلمين.

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
الثقة	ذكور	120	4.03	.57	406	0.252	0.80	غير دالة
	إناث	288	4.05	.58				
النزاهة	ذكور	120	4.01	.61	406	2.683	0.01*	لصالح الإناث
	إناث	288	4.18	.55				
التسامح	ذكور	120	3.99	.60	406	0.926	0.36	غير دالة
	إناث	288	4.05	.60				
التفاؤل	ذكور	120	3.93	.56	406	3.864	0.00*	لصالح الإناث
	إناث	288	4.17	.57				
التعاطف	ذكور	120	3.89	.66	406	2.231	0.03*	لصالح الإناث
	إناث	288	4.06	.72				

*دالة عند مستوى (0,05)

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة ممارسة مديري ومديرات مدارس محافظة الداخلية في سلطنة عمان للاستقامة التنظيمية تُعزى إلى مُتغير الجنس (ذكر، أنثى)، في أبعاد: (النزاهة، والتفاؤل، والتعاطف) لصالح الإناث،مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه يوجد تأثير للجنس في استجاباتهم. كذلك، يتضح من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة إلى بُعدي (الثقة، والتسامح)، مما يعني عدم وجود تأثير لمتغير الجنس في استجاباتهم.

1- متغير المسمى الوظيفي:

حُسِبَت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للأبعاد جميعها وفقا لمتغير المُسمى الوظيفي (معلم، معلم أول)، وأُجرِيَ اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه الجدول (7).

جدول (7) نتائج اختبار ت(T-test) للكشف عن أثر الوظيفة على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من المعلمين.

المحاور	الوظيفة	العدد **	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
الثقة	معلم	46	4.14	.56	90	1.852	0.07	غير دالة
	معلم أول	46	3.92	.56				
النزاهة	معلم	46	4.17	.62	90	2.385	0.02*	لصالح المعلم
	معلم أول	46	3.86	.61				
التسامح	معلم	46	4.17	.59	90	2.650	0.01*	لصالح المعلم
	معلم أول	46	3.82	.66				
التفاؤل	معلم	46	4.05	.57	90	1.175	0.24	غير دالة
	معلم أول	46	3.90	.66				
التعاطف	معلم	46	4.02	.74	90	1.535	0.13	غير دالة
	معلم أول	46	3.78	.79				

*دالة عند مستوى (0,05) ** نظرًا لتباين عدد العينة في مستوى متغير الوظيفة تم اخذ عينة عشوائية متساوية

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة ممارسة مديري ومديرات مدارس محافظة الداخلية في سلطنة عمان للاستقامة التنظيمية تُعزى إلى مُتغير الوظيفة (معلم، معلم أول)، في بُعدي (النزاهة، والتسامح) لصالح المعلمين،مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه يوجد تأثير لمتغير الوظيفة في استجاباتهم. كذلك، يتضح من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة إلى محاور: (الثقة، والتفاؤل، والتعاطف)، مما يعني عدم وجود تأثير لمتغير الوظيفة في استجاباتهم.

ثالثاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال استُخرِجَت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مجال التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، مرتبة ترتيباً تنازلياً، وجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على محاور مقياس التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية.

م	الرتبة	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الالتزام
2	1	علاقة المعلم مع طلبته.	4.14	.55	كبير
4	2	علاقة المعلم مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي.	4.12	.59	كبير
1	3	علاقة المعلم مع زملائه.	4.11	.53	كبير
3	4	علاقة المعلم برؤسائه.	4.10	.58	كبير
		المجموع الكلي	4.12	.51	كبير

يظهر من الجدول (8) أن مستوى التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان جاء كبيراً، كما جاء كبيراً أيضاً في الأبعاد جميعها، وبلغ المتوسط العام للأبعاد (12.4)، بانحراف معياري قدره (0.51). وجاء في المرتبة الأولى بُعد علاقة المعلم مع طلبته بمستوى التزام كبير، وبمتوسط حسابي بلغ (14.4)، وانحراف معياري قدره (0.55). وجاء في الرتبة الثانية بُعد علاقة المعلم مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي بمستوى التزام كبير، وبمتوسط حسابي بلغ (12.4)، وانحراف معياري قدره (.59). وجاء في الرتبة الثالثة بُعد علاقة المعلم مع زملائه بمستوى التزام كبير وبمتوسط حسابي بلغ (11.4)، وانحراف معياري قدره (0.53). أما بُعد علاقة المعلم مع رؤسائه فجاء في الرتبة الرابعة والأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (10.4)، وانحراف معياري قدره ((0.58، وبمستوى التزام كبير أيضا.

رابعاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لمستوى التزامهم بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان تُعزى إلى متغيرات: الجنس، والمسمى الوظيفي؟

وعُرِضَت نتائج كل مُتغير على حدة على النحو الآتي:

1 - متغير الجنس:

حُسِبَت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للأبعاد جميعها وفقا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، وأُجْرِيَ اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (9).

جدول (9) نتائج اختبار ت(T-test) للكشف عن أثر الجنس على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من المعلمين.

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
علاقة المعلم مع زملائه	ذكور	120	3.92	.56	406	4.616	*0.00	لصالح الإناث
	إناث	288	4.19	.50				
علاقة المعلم مع طلبته	ذكور	120	3.89	.60	406	6.176	0.00*	لصالح الإناث
	إناث	288	4.25	.49				
علاقة المعلم برؤسائه	ذكور	120	3.89	.631	406	4.665	0.00*	لصالح الإناث
	إناث	288	4.18	.54				
علاقة المعلم مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي	ذكور	120	3.87	.66	406	5.455	0.00*	لصالح الإناث
	إناث	288	4.21	.53				

*دالة عند مستوى (0,05)

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لمستوى التزامهم بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان تُعزى إلى مُتغير الجنس (ذكر، أنثى) في الأبعاد جميعها ولصالح الإناث، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه يوجد تأثير للجنس في استجاباتهم.

2- متغير المسمى الوظيفي:

حُسِبَت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للأبعاد جميعها، وفقا لمتغير المسمى الوظيفي (معلم، معلم أول)، وأُجرِيَ اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه الجدول (10).

جدول (10) نتائج اختبار ت(T-test) للكشف عن أثر الوظيفة على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من المعلمين.

المحاور	الوظيفة	العدد *	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
علاقة المعلم مع زملائه.	معلم	46	4.14	.60	90	1.627	0.11	غير دالة
	معلم أول	46	3.96	.42				
علاقة المعلم مع طلبته.	معلم	46	4.13	.64	90	1.541	0.13	غير دالة
	معلم أول	46	3.95	.45				
علاقة المعلم برؤسائه.	معلم	46	4.10	.67	90	1.252	0.21	غير دالة
	معلم أول	46	3.95	.46				
علاقة المعلم مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي.	معلم	46	4.02	.70	90	0.713	0.48	غير دالة
	معلم أول	46	3.93	.54				

* نظراً لتباين عدد العينة بالنسبة إلى متغير الوظيفة أُجريت عينة عشوائية متساوية

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لمستوى التزامهم بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان تُعزى إلى مُتغير المسمى الوظيفي (معلم، معلم أول) في الأبعاد جميعها، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا يوجد تأثير للوظيفة في استجاباتهم.

خامساً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد الاستقامة التنظيمية، ومستوى التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال استُخدِم معامل ارتباط بيرسون الموضح في جدول (12)، كما استُخدِم المعيار الموضح في الجدول (11) لتفسير قوة معامل الارتباط كما ورد عند (دويدين، 2018).

جدول (11) 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- إلى1	قوية جدا

وقد أظهرت نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة على أبعاد الاستقامة التنظيمية، وأبعاد التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، والجدول (12) يوضح ذلك:

جدول (12)معامل ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد الاستقامة التنظيمية ومستوى التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان

الأبعاد	علاقة المعلم مع زملائه	علاقة المعلم مع طلبته	علاقة المعلم برؤسائه	علاقة المعلم بأولياء الأمور والمجتمع	المجموع الكلي (أخلاقيات مهنة التعليم)
الثقة (معامل بيرسون)	0.45**	0.46**	0.48**	0.32**	0.47**
قوة العلاقة	ضعيفة	ضعيفة	ضعيفة	ضعيفة	ضعيفة
النزاهة (معامل بيرسون)	0.56**	0.55**	0.52**	0.41**	0.57**
قوة العلاقة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	ضعيفة	متوسطة
التسامح (معامل بيرسون)	0.47**	0.40**	0.42**	0.32**	0.46**
قوة العلاقة	ضعيفة	ضعيفة	ضعيفة	ضعيفة	ضعيفة
التفاؤل (معامل بيرسون)	0.60	0.54	0.53**	0.41**	0.58*
قوة العلاقة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	ضعيفة	متوسطة
التعاطف (معامل بيرسون)	0.56	0.48	0.49**	0.39**	0.53*
قوة العلاقة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة	ضعيفة	متوسطة
المجموع الكلي (الاستقامة التنظيمية) (معامل بيرسون)	0,59**	0.55**	0.55**	0.42**	0.59**
قوة العلاقة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	ضعيفة	متوسطة

** دالة عند مستوى (0,01)

يتضح من الجدول (12) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين أبعاد مقياس الاستقامة التنظيمية جميعها وأبعاد مقياس التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان، وتراوحت قوة العلاقة الارتباطية بين الضعيفة والمتوسطة، حيث تراوح معامل ارتباط بيرسون بين(32,0) و(59,0). كذلك يتضح من خلال الجدول السابق، أن هناك علاقة ارتباطية متوسطة وموجبة بين المجموع الكلي لأبعاد الاستقامة التنظيمية، والمجموع الكلي لأبعاد التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، وقد يعني ذلك أنه كلما ارتفعت درجة ممارسة مديري المدارس للاستقامة التنظيمية أدى ذلك إلى ارتفاع في مستوى التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم بحسب رأي عينة الدراسة.

تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد الاستقامة التنظيمية في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان؟

خلصت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد الاستقامة التنظيمية في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان جاءت كبيرة، وقد تعزى هذه النتيجة الكبيرة إلى جهود وزارة التربية والتعليم واهتمامها الكبير بضرورة التزام مديري المدارس بممارسة الاستقامة التنظيمية، وظهر ذلك جلياً في دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها الصادر من الوزارة، حيث حدد الدليل مجموعة من الواجبات الوظيفية التي تؤكد على ذلك، كما قد تفسر هذه النتيجة بوعي مديري المدارس بأنهم يقدمون نموذجا يحتذى به في مدارسهم في التعامل الأخلاقي، بوصف المدير الرجل الأول في المدرسة، الذي تتوجه إليه أنظار الجميع -بمن فيهم المجتمع المحلي- كقدوة يحتذى به، وأن ممارسة أبعاد الاستقامة التنظيمية سوف تعزز من مستوى تقدير واحترام العاملين في المدرسة للمدير.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الناصري وإبراهيم (2020)، ودراسة أبو شكير (2018)، ودراسة الفرجاني (2018)، ودراسة الشتوي والحبيب (2017) التي أظهرت أن توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية جاءت بدرجة كبيرة، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة السعد (2020) التي أوضحت أن درجة ممارسة مديري مدارس تربية عمّان الثانية للاستقامة التنظيمية كانت متوسطة.

وجاء في الرتبة الأولى بُعد النزاهة بدرجة ممارسة كبيرة، وقد يُعزى ذلك إلى وعي مديري المدارس بأن النزاهة تُعد واحدة من القيم الأساس التي يبحث عنها الموظفون في موقع عملهم، كما أنها السمة المميزة للشخص الذي يظهر مبادئ أخلاقية سليمة في عمله، وهي تشكل الأساس الذي يبني عليه زملاء العمل الثقة والعلاقات الشخصية الفعالة بينهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي كل من: الناصري وإبراهيم (2020)، وأبو شكير (2018) اللتين أظهرتا أن درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد الاستقامة التنظيمية جاءت كبيرة بالنسبة إلى بُعد النزاهة.

وجاء في الرتبة الثانية بُعد التفاؤل بدرجة ممارسة كبيرة، وقد يُعزى ذلك إلى معرفة المديرين بأن التفاؤل يُعد أحد أهم السمات التي تساعد على تحقيق النجاح في العمل، فالمدير المتفائل يمتلك المقدرة على تحقيق الطموحات، ويبعد عنه التشاؤم والإحباط، وبالتالي يمتلك سعة الصدر والصبر على تطوير العمل وتحسين أداء العاملين، وبث روح الأمل والحماس لديهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي كل من: الناصري وإبراهيم (2020)، وأبو شكير (2018) اللتين أظهرتا أن درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد الاستقامة التنظيمية جاءت كبيرة بالنسبة إلى بُعد التفاؤل.

وجاء في الرتبة الثالثة بُعد الثقة بدرجة ممارسة كبيرة، وقد يُعزى ذلك إلى وعي مديري المدارس بأهمية منح الثقة المناسبة للعاملين، لأنها تساعد على تحقق أهداف المدرسة من خلال كسب ولاء الموظفين وثقتهم، وهي تعطي مجالا واسعا للموظف كي يعطي أفكارا وإبداعات

لتطوير العمل، لثقته في مديره بأنه سيقف في صفه ويسانده، وسيعامله معاملة عادلة وقائمة على الاحترام المتبادل، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي كل من: الناصري وإبراهيم (2020) وأبو شكير (2018)، اللتين أظهرتا أن درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد الاستقامة التنظيمية جاءت كبيرة بالنسبة إلى بُعد الثقة.

وجاء في الرتبة الرابعة بُعد التسامح بدرجة ممارسة كبيرة، وقد يُعزى ذلك إلى أن سيادة التسامح بين العاملين في المدرسة يسهم في تحسين العلاقات بينهم، ويشعرهم بالاستقرار الوظيفي والانتماء، لأنه يبدد الكثير من المخاوف الوظيفية، ويجفف العديد من منابع القلق الوظيفي، ويعزز قدرة الموظفين على التفكير الحر والإبداع وتقديم المبادرات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي كل من: الناصري وإبراهيم (2020)، وأبو شكير (2018)، اللتين أظهرتا أن درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد الاستقامة التنظيمية جاءت كبيرة بالنسبة إلى بُعد التسامح.

وجاء في الرتبة الأخيرة بُعد التعاطف، ورغم حصوله على هذه المرتبة إلا أن درجة الممارسة كانت كبيرة، وقد يُعزى ذلك إلى إدراك المديرين بأن التعاطف مع الموظفين يعدُّ أمرا في غاية الأهمية، فكثير من المعلمين يعانون من أنواع متعددة من الإجهاد بسبب تعدد مهام عملهم الوظيفية، وتعاملهم مع فئات مختلفة من الطلبة، وبالتالي عندما يجد المعلمون أو الموظفون في المدرسة بصفة عامة التعاطف الذي يظهره المديرون تجاههم فإن ذلك سيحسن حالتهم المزاجية وأداءهم الوظيفي بشكل إيجابي، ويرفع من مستوى مشاركتهم وانخراطهم في العمل. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي كل من: الناصري وإبراهيم (2020)، وأبو شكير (2018)، اللتين أظهرتا أن درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد الاستقامة التنظيمية جاءت كبيرة بالنسبة إلى بُعد التعاطف.

ثانياً: تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الداخلية في سلطنة عمان للاستقامة التنظيمية تُعزى إلى متغيرات: الجنس، والمسمى الوظيفي؟

1-متغير الجنس:

أبرزت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الداخلية في سلطنة عمان للاستقامة التنظيمية تُعزى إلى مُتغير الجنس (ذكر، أنثى)، في أبعاد: (النزاهة، والتفاؤل، والتعاطف) ولصالح الإناث، وهذا يعني أن درجة ممارسة الإناث للاستقامة التنظيمية في هذه الأبعاد الثلاثة كانت أفضل من مدارس الذكور حسب رأي عينة الدراسة، وقد لا تعني هذه الفروق تجاهل دور مديري المدارس في ممارسة الاستقامة التنظيمية، ولكن قد يعلل ذلك بأن الإناث يملن -بطبعهن الفطري- بدرجة أكبر نحو استخدام الأساليب الأكثر رفقًا ورحمة وعطفًا ونزاهة في تعاملهن مع الآخرين، ولعل البيئة المدرسية الخاصة بمدارس الإناث تساعد المديرات على ممارسة هذا النوع من أساليب القيادة أكثر من بيئة العمل بمدارس الذكور. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الفرجاني (2018)، التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة تعزى إلى متغير الجنس.

كذلك يتضح من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة إلى بُعدي (الثقة، والتسامح)، وقد يفسر ذلك بتشابه بيئة وظروف العمل لدى كل من الذكور والإناث، بالنظر إلى أن جميعهم يعملون في الوزارة نفسها. وقد اتفقت نتيجة مع دراسة السعد (2020)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة تعزى إلى متغير الجنس. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الناصري وإبراهيم (2020)، التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة توفر أبعاد الاستقامة التنظيمية حسب تقديرات أفراد عينة الدراسة التي تعزى إلى متغير الجنس، ولصالح الذكور.

2. متغير المسمى الوظيفي:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات لدرجة ممارسة مديري ومديرات مدارس محافظة الداخلية في سلطنة عمان للاستقامة التنظيمية تُعزى إلى مُتغير الوظيفة (معلم، معلم أول)، في بُعدي: (النزاهة، والتسامح) لصالح المعلمين، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين الأوائل يجدون ضغوطًا أكبر من قبل مديري المدارس بحكم طبيعة عملهم وإشرافهم المباشر على المعلمين، وقد يضطرهم ذلك إلى أن يكونوا أكثر صرامة وحزمًا في تعاملهم مع المعلمين المشرفين عليهم، وربما يرجع ذلك أيضا إلى أن المعلمين الأوائل كانوا يطمحون بأن تكون ممارسة مديري ومديرات مدارس محافظة الداخلية في سلطنة عمان للاستقامة التنظيمية بدرجة أكبر تجاههم.

كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة إلى محاور: (الثقة، والتفاؤل، والتعاطف)، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين جميعهم -بغض النظر عن مسماهم الوظيفي- يعملون في بيئة العمل نفسها، وتتشابه معهم -إلى حد كبير- إجراءات العمل وظروفه

ثالثاً: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما مستوى التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان؟

خلصت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين جاء بمستوى التزام كبير، وقد تعزى هذه النتيجة إلى إدراك المعلمين بأن أخلاقيات مهنة التعليم تعدُّ أحد مكونات مهنة التعليم، وتمثل الضابط الأخلاقي الذي يتحكم في نشاط المعلم وسلوكه، مع إدراكهم بأن مهنتهم لها خصوصيتها، حيث إنهم يحملون رسالة سامية، وهم يمثلون قدوة يحتذى بهم، وأن التزامهم الأخلاقي يمثل مصدر احترام وتقدير لهم من قبل طلابهم ومجتمعهم. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الغافرية والقاسمية (2019)، ودراسة حمادنة (2013)، أوضحت أن التزام معلمي مدارس التعليم الأساسي بأخلاقيات مهنة التعليم جاء بدرجة تقدير عالية.

ومن جهة أخرى، فقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة أبو الحاج (2018) التي أظهرت أن درجة التزام المعلمين والمعلمات بأخلاقيات مهنة التعليم في مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة من وجهة نظر الطلبة كان متوسطاً.

وجاء في الرتبة الأولى محور علاقة المعلم مع طلبته بمستوى التزام كبير، وقد يُعزى ذلك إلى إدراك المعلمين مسؤوليتهم الوظيفية تجاه طلبتهم، كما أن اهتمام المعلم بمصلحة الطالب وتقويم سلوكه من أولويات عمله ويأتي في مقدمة الترتيب، فالمعلم يعدُّ مربياً ومعلماً في آن واحد، وكلما اتسمت علاقة المعلم مع طلابه بالإيجابية ساعده ذلك على فهم الخلفية الثقافية والاجتماعية والصحية والاقتصادية لطلبته. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الغافرية والقاسمية (2019) التي أظهرت أن التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم جاء بمستوى عالٍ بالنسبة إلى محور علاقة المعلم مع طلبته.

وجاء في الرتبة الثانية بُعد علاقة المعلم مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي بمستوى التزام كبير، وقد يعزى ذلك إلى إدراك المعلمين بأن عملية التعليم تعدُّ قضية مجتمعية، ولا بد أن يشارك فيها جميع الأطراف بمن فيهم أولياء الأمور والمجتمع المحلي والمعلمين، وكلما كانت علاقة المعلم بهذه الأطراف إيجابية أدى ذلك إلى تحسين الأداء الدراسي للأبناء.

وجاء في الرتبة الثالثة بُعد علاقة المعلم مع زملائه بمستوى التزام كبير، وقد يُعزى ذلك إلى إدراك أفراد العينة بأن العلاقة الجيدة مع زملاء العمل تبعث في نفوسهم الطمأنينة والراحة، وتساعد على إيجاد مناخ مدرسي مثالي مليء بالطاقة الإيجابية نحو العمل. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج

دراسة الغافرية والقاسمية (2019)، التي أظهرت أن التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم جاء بمستوى عالٍ.

وجاء في الرتبة الرابعة والأخيرة محور علاقةُ المعلم برؤسائه، ورغم حصوله على هذه المرتبة إلا أن مستوى الالتزام كان كبيرا، وقد يُعزى ذلك إلى إدراك المعلمين بأن العلاقة بين الموظف والمدير علاقة عمل ومسؤولية، ولا بد أن تتسم هذه العلاقة بالإيجابية؛ لأن الجميع يعملون في المؤسسة نفسها، ويسعون لتحقيق أهداف مشتركة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الغافرية والقاسمية (2019)، التي أظهرت أن التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم جاء بمستوى عالٍ بالنسبة إلى محور علاقة المعلم برؤسائه.

رابعا: تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لمستوى التزامهم بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان تُعزى إلى متغيرات: الجنس، والمسمى الوظيفي؟

1- متغير الجنس:

أبرزت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لمستوى التزامهم بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان تُعزى إلى مُتغير الجنس (ذكر، أنثى)، في الأبعاد جميعها ولصالح الإناث، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على وجود تأثير للجنس في استجاباتهم، وقد يعزى ذلك لكون الإناث -بحكم طبيعتهن- أكثر حرصا والتزاما بالأنظمة والقوانين المنظمة للعمل، لا سيما ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم. كما تتسم الإناث بصفة عامة بطبيعة مسالمة، وهادئة، ومتعاونة، وعلاقات تتسم بالود، والعطف، والاحترام، ويتمتعن بقدر كبير من التحمل، والصبر، وسعة الصدر في التعامل مع الطالبات، والرؤساء، وزميلات العمل، والمجتمع، أكثر من الذكور، ذلك لطبيعتهن الفطرية التي ميزهن الله تعالى بها كأمهات.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الغافرية والقاسمية (2019)، التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا في تقدير أفراد العينة الدراسة تعزى إلى متغير النوع ولصالح الإناث، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة حمادنة (2013)، التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير الجنس.

2- متغير المسمى الوظيفي:

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لمستوى التزامهم بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان تُعزى إلى مُتغير الوظيفة (معلم، معلم أول) في الأبعاد جميعها، وقد يعزى ذلك إلى اشتراك أفراد العينة جميعهم -باختلاف مسمياتهم الوظيفية- في العمل ضمن المؤسسة التربوية نفسها، لذا تتقارب أهدافهم وتصوراتهم وقناعاتهم حول مستوى التزامهم بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم. وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الغافرية والقاسمية (2019)، التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تقدير أفراد العينة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

خامساً: تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد الاستقامة التنظيمية، ومستوى التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان؟ كشفت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين محاور مقياس الاستقامة التنظيمية جميعها، وأبعاد مقياس التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان، وتراوحت قوة العلاقة الارتباطية بين الضعيفة والمتوسطة، ويتضح أن إجمالي العلاقة الارتباطية كانت متوسطة وموجبة بين المجموع الكلي للاستقامة التنظيمية والمجموع الكلي لمستوى التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، وهذا يعني أن ممارسة المديرين للاستقامة التنظيمية قد يعزز مستوى التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم ويرفعه، لأن ممارسة المديرين للاستقامة التنظيمية يعني تمسكهم بالمبادئ والمنطلقات الأساس لجوهر الأخلاق. كما تعزز ممارسة المدير للاستقامة التنظيمية من مستوى تحسين وتنامي العلاقات الشخصية ورفع مستوى الدافعية والرغبة في تحمل المزيد من المسؤولية، وتقوية العلاقات الإنسانية وبنائها في محيط العمل.

واتفقت أيضا مع نتيجة دراسة أبو شكير (2018)، التي بينت أن متغير الاستقامة التنظيمية يحسن أخلاقيات العمل.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها، فإنها توصي بالآتي:

أولاً: توصيات خاصة بالاستقامة التنظيمية لمُديري المدارس:

- زيادة الاهتمام بتدريب مُديري المدارس على أخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية عامة والاستقامة التنظيمية خاصة، ذلك سواء على مستوى وزارة التربية والتعليم ممثلة في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، أو المُديريات العامة للتربية والتعليم مُمثلة في مراكز التدريب بالمُحافظات.
- منح مُديري المدارس مزيداً من الصلاحيات التي تزيد تمكنهم من تأصيل منظومة أخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية عامة والاستقامة التنظيمية خاصة، مما يُساعهم في بناء مناخ من النزاهة، والتفاؤل، والثقة، والتسامح، والتعاطف بينهم وبين المُعلمين في مدارسهم.
- بناء ميثاق أخلاقي لوظيفة الإدارة المدرسية في سلطنة عُمان تكون الاستقامة التنظيمية من مرتكزاته الرئيسة.
- تضمين أبعاد الاستقامة التنظيمية في كفايات ومعايير وعناصر تقويم أداء مُديري المدارس بسلطنة عُمان.

ثانياً: توصيات خاصة بالتزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم:

- زيادة الاهتمام بتدريب المعلمين على الالتزام بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، ذلك سواء على مستوى وزارة التربية والتعليم ممثلة في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، أو المُديريات العامة للتربية والتعليم، ذلك عبر مشروع المدرسة وحدة للإنماء المهنية.
- تشجيع المعلمين على اتباع نمط القيادة الديمقراطية في الإدارة الصفية، الذي يتيح الحوارات والنقاشات المُنفتحة والفعالة مع الطلبة، مما يدعم الثقة المُتبادلة بينهم.
- زيادة اهتمام المعلمين بالتركيز في عملهم، ذلك في ضوء توجيهات ونصائح وإرشادات مُديري المدارس المُستمدة من التشريعات والقوانين واللوائح المُنظمة للعمل.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو الحاج، مجدي. (2018). درجة التزام المعلمين والمعلمات بأخلاقيات مهنة التعليم في مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة وعلاقته بأسباب تدني مستوى التحصيل طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، -الأردن.
- أبو شكير، زهراء جمال. (2018). الدور المعدّل للاستقامة التنظيمية كمتغير معدّل في تعزيز تأثير أخلاقيات العمل في الحد من الاستنزاف الشعوري للعاملين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة كربلاء، العراق. دار المنظومة.
- آل الشيخ، عزيزة سعيد، وابراهيم، حسام الدين. (2016). درجة ممارسة مديري المدارس لسلوك الاعتذار في محافظة الداخلية بسلطنة عمان، عالم التربية، -مصر.

- التميمي، آمال كاظم مهدي. (2015). تأثير القيادة الروحية في الاستقامة التنظيمية لبناء قيمة عليا للعاملين (دراسة حالة في العتبة العباسية المقدسة) (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الكوفة.
- التونجي، عمر محمد. (2011). أخلاقيات المهنة والسلوك الاجتماعي، عمّان، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.
- الحاتمي، سليمان علي محمد. (2014). الاحتراق النفسي وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات لدى المعلمين العمانيين في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- حمادنة، أديب. (2013). درجة التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق (رسالة ماجستير منشورة) جامعة آل البيت، الأردن. دار المنظومة.
- الخبراني، يحي محمد علي. (2010). متطلبات تطبيق ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، -الرياض.
- الخروصي، أحمد محمد عبد الله. (2014). درجة توافر الممارسات الداعمة للقيادة الأخلاقية لمديري المدارس بسلطنة عمان كما تحددها معايير مجلس القيادة التربوية الأمريكية (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- خلف الله، محمود إبراهيم عواد (2018). درجة ممارسة معلمي التعليم المهني بمحافظات فلسطين الجنوبية لأخلاقيات المهنة الواردة في ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم وقواعد السلوك من وجهة نظرهم، مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات، دير البلح.
- السعد، رانيا إبراهيم، والشرفات، صالح سويلم. (2020). درجة ممارسة مديري مدارس تربية عمّان الثانية للقيادة المتسامية وعلاقتها بالاستقامة التنظيمية (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا، جامعة آل البيت، -الأردن. دار المنظومة.
- الشتوي، سليمان عبد الله. (2017). القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الثانوية، المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث.
- الشويش، خالد عبيد علي، والشايع، علي صالح. (2017). مستوى وعي معلمي المرحلة الابتدائية بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم وعلاقته بالتزامهم الأخلاقي والمهني من وجهة نظر المشرفين والمعلمين بمنطقة القصيم (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة القصيم، السعودية. دار المنظومة.
- الضامري، جمعة مالك. (2011). تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) بسلطنة عمان في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- العلوي، راشد حمد سعيد، والغسانية، هناء أبو بكر. (2009). ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، التطوير التربوي، سلطنة عمان .
- الغافرية، بدرية ناصر سعيد، والقاسمية، عايدة بطي. (2019). درجة التزام معلمي مدارس التعليم الأساسي للصفوف (9-5) بأخلاقيات مهنة التعليم في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، مصر.
- الغامدي، حمدان أحمد. (2010). إطار مقترح لميثاق أخلاقيات المهنة لأعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، رسالة الخليج، الرياض.
- الغسانية، هناء أبي بكر. (2009). ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، مجلة التطوير التربوي، سلطنة عمان.
- الفرجاني، محمد أمراجع. (2018). الأخلاقيات المهنية لمدير المدرسة والعوامل المرتبطة بها من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام في مدينة بنغازي (رسالة ماجستير). جامعة قاريونس، كلية الآداب، ليبيا. دار المنظومة.
- القرشي، خلف سليم. (2015). تصور مقترح لميثاق أخلاقي للمعلم والمتعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء الفكر التربوي، مجلة الثقافة والتنمية.
- المطيري، زكية. (2022). الاستقامة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة من وجهة نظر المعلمات. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب.
- ملحم، سامي محمد. (2002). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان.
- ناصر، إبراهيم (2006). التربية الأخلاقية، عمّان، الأردن: دار وائل للنشر.
- الناصري، ناصر سيف، وإبراهيم، حسام الدين. (2020). درجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المُعلم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر.
- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (2010). ميثاق أخلاق مهنة التعليم، مسقط.
- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (2015). دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها، مسقط.
- وزارة التربية والتعليم. (2009)، دليل نظام تطوير الأداء المدرسي، سلطنة عمان.
- وزارة التربية والتعليم. (2014). بيانات عن المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بسلطنة عمان، مسقط، تاريخ الرجوع إليه2/3/2022 مشتق من: www.edu.gov.om
- وزارة التربية والتعليم. (2017). الإطار الوطني العماني للمهنة، سلطنة عمان، مشتق من: www.edu.gov.om

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abedikooshki, S., & Zeinabadi, H. (2016). Organizational Virtuousness in Schools: A Review of Factor Structure of a Tool in Secondary Schools. Journal of Administrative Management, Education and Training (JAMET), 2(12(, 60-69.
- Asad, H., Naseem, R., & Faiz, R., (2017), Mediating effect of Ethical Climate between Organizational Virtuousness and Job Satisfaction. Journal of Commerce and Social Sciences, 11(1), 35-48.
- Becker, T. (1998), Integrity in organizations: Beyond honesty and conscientiousness. Academy of Management Review, 23(1), 154-161
- Bright, D, & Exline, J. (2011). Forgiveness at four levels: Intrapersonal, relational, organizational, and collective group. InK. Cameron & G. Spreitzer (Eds.), Handbook of Positive Organizational Scholarship. New York: Oxford University Press
- Cameron, K. & Caza, A. (2006), The Amplifying and Buffering Effects of Virtuousness in Downsized Organizations, Journal of Business Ethics (64),249–269.
- Cameron, K. & Winn, G (2012). Virtuousness in Organizations. In Cameron, K.S. and Spreitzer, G.M. (Eds.) Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship (pp. 231-243). New York: Oxford University Press. Summarized by Penelope Mallinckrodt (Ross MBA Class of 2013).

- Cameron, K., Bright, D., & Caza, A. (2004). Exploring the Relationships between Organizational Virtuousness and Performance. American behavioral scientist, (47), 766-790.
- Clark, A. (1999). An embodied cognitive science? Trends in Cognitive Sciences, 3(9), 345-351.
- Githgo, S., & Özkara, F. (2017). A Qualitative Research on Administration Ethics at School. Journal of Education and Training Studies, 5(11), 44-53.
- Hamrahi, M., Najafbagy, R., Musakhani, M. (2015). Factors Effecting on Promoting Organizational Virtuousness in Iran State Agencies. Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences, 5 (1), 4772-4779.
- Higgins,M., Shoshana,R., Dobrow, R., & Roloff, S. (2010), Optimism and the Boundryless career: The role of developmental relationships. Journal of Organizational Behavior,(31),749-769.
- Kegler, D. (2001). Gender Differences in Perceptions of ethics Among Teacher Education Students at San Diego State University. Un published doctoral dissertation, San Diego State University, United State of America.
- Kooshki, S. & Zeinabadi, H. (2015) An Investigation into the Role of Organizational Virtuousness in the Job Attitudes of Teachers. Journal UMP Social Sciences and Technology Management, 3(1), 563-570
- Malik, S., & Naeem, R. (2016). Organizational Virtuousness, Perceived Organizational Support and Organizational Citizenship Behavior: A Mediation Framework. Journal of Behavioral Sciences, 26(1), 113-129.
- Nartgun, S., Dilekci, U. (2016). Teacher Views on Administrators' Leadership Styles and Level of Organizational Virtuousness. Anthropologist, 24(1), 363-373.
- Nepean, W. (2007). Virtuous Firms Perform Better: An Empirical Investigation of Organizational Virtues and Performance. Business Post Comment.
- Shekari, H., Mohamad A. & Said, M. (2011) Developing values in organization: a reflection on organizational virtuousness approach. International Journal of Research In Commerce & Management, 2(5), 11-15.
- Ziapour, A., Molavi, S. & Afsari, D. (2015) A Study of the Relationship between Organizational Virtuousness and Employee Engagement. International Research Journal of Applied and Basic Sciences, 9 (8), 1442-1447.

المجلد الأول العدد الثاني - أكتوبر 2024
مجلة الخليل للدراسات التربوية والنفسية
Al-Khalil Journal for Linguistic and Literary Studies

أثر برنامج القيم الدينية على الذكاء العاطفي لأطفال التعليم المبكر في سلطنة عمان

محفوظة بنت راشد بن سعيد المشيقرية
أستاذ مساعد، جامعة نزوى، سلطنة عمان

Mahfoudha Rashid Saeed Al-Mishqari
Assistant Professor, University of Nizwa, Sultanate of Oman

تاريخ استلام البحث:
Date of Submission:
06 - 04 - 2023

تاريخ القبول:
Date of acceptance :
21 - 09 - 2023

تاريخ النشر الرقمي:
Date of publication online :
10 - 10 - 2024

لإقتباس هذا المقال:
For citing this article:
المشيقرية، محفوظة. (2023) أثر برنامج القيم الدينية على الذكاء العاطفي لأطفال التعليم المبكر في سلطنة عمان. الخليل للدراسات التربوية والنفسية،1(2)، 67- 77.

ملخص

يهتم المجتمع بغرس القيم لدى الأطفال والتي تتمثل في مجموعة من المعايير والضوابط، وتكون موجهة لسلوكهم من خلال الأقوال والأفعال. لذا يهدف البحث الحالي قياس أثر برنامج القيم الدينية على الذكاء العاطفي للأطفال في سلطنة عمان. من المهم أن يتسلح الأطفال بالقيم الأساسية مثل امتلاك مهارات التسامح وإدراك وإدارة الذات وحل النزاعات بالطرق السلمية. اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث قدم البحث الحالي برنامج القيم الدينية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (4-6) سنوات في سلطنة عمان. تكونت العينة من (30) طفل في المجموعة التجريبية و (30) طفل في المجموعة الضابطة. واستخدمت الباحثة معهم مقياسًا من صورتين لقياس سلوك الأطفال قبل التجربة وبعدها، وتضمن البرنامج (16) جلسة تدريبية تم تقديمها خلال (8) أسابيع بمعدل ساعة واحدة لكل جلسة. جاءت نتائج الدراسة لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت لبرنامج القيم الدينية، حيث لوحظ تحسن في ذكاءهم العاطفي بعد التحاقهم ببرنامج القيم الدينية، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج. وكذلك تطور الذكاء العاطفي لأطفال المجموعة التجريبية أنفسهم مقارنة بسلوكهم قبل انضمامهم إلى البرنامج ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في برنامج القيم الدينية. قدم البحث مجموعة من التوصيات من أهمها: تدريب الطلاب في جميع المستويات الأكاديمية على القيم الدينية.

الكلمات المفتاحية: القيم الدينية - الذكاء العاطفي - التعليم المبكر

The Effect of Religious Values on the Emotional Intelligence of Early Learning Children in Sultanate of Oman

Abstract

Society is interested in instilling values in children, which are represented in a set of standards and controls, and that guide their behavior through words and actions. Therefore, the current research aims to measure the impact of the religious values program on the emotional intelligence of children in the Sultanate of Oman. It is important for children to be armed with basic values such as having the skills of tolerance, awareness and self-management, and resolving conflicts through peaceful means. The researcher adopted the semi-experimental method. The current research presented a religious values program for children aged (4-6) years in the Sultanate of Oman. The sample consisted of (30) children in the experimental group and (30) children in the control group. The researcher used a scale of two pictures to measure the children's behavior before and after the experiment. The program included (16) training sessions that were delivered during (8) weeks, at a rate of one hour for each session. The results of the study were in favor of the experimental group that was exposed to the program of religious values, it was noted that their emotional intelligence improved after joining the religious values program compared to the control group that did not undergo the program. As well as the development of emotional intelligence of the children of the experimental group themselves compared to their behavior before joining the program. The results also showed that there were no statistically significant differences between males and females in the religious values program. The research presented a set of recommendations, the most important of which are: Training students at all academic levels on religious values.

Keywords: religious values - emotional intelligence - early education

المقدمة

اهتمت المجتمعات منذ القدم اهتمامًا كبيرًا بالقيم، على اعتبار أنها تشكل مبادئ أي مجتمع وتحدد اتجاهاته والتي بدورها تنعكس على سلوك الأفراد فيه، كما تعد القيم أساسًا للتنشئة الاجتماعية، والغايات السامية التي تسعى الأنظمة التربوية في العالم إلى تحقيقها وغرسها في نفوس الطلاب في مختلف المراحل الدراسية (بروبه وصالحي، 2022).

ويشهد العالم اليوم تطورات مختلفة على مستوى القيم الدينية وفي شتى مجالات الحياة التي أبرزها التقدم العلمي والتكنولوجي ألغت المسافات بين البلدان والمجتمعات والشعوب والثقافات، مما أظهر العديد من التحديات التي تهدد الكائن الحي، وبدأت في هدم أركان الحياة الطبيعية للفرد والمجتمع ، فبرزت مظاهر التوتر والقلق إلى الشعور بالأمان والاطمئنان النفسي ، الذي يعد منالحاجات الضرورية للانسان (المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، 1994).

حيث عُرف العمانيون منذ القدم بقيم آمنوا بها، فأصبحت لهم عقيدة تمثل سلوكياتهم وتوجهها نحو أسس التعامل السلمي مع الآخرين. كما أخذت القيم الدينية الأخلاقية مكان بارز في الرؤية العمانية في النهضة الحديثة والمتجددة. فالأمم التي تفتقد إلى القيم والأخلاق وعمق التقاليد الإيجابية الأصيلة لن تكون قادرة على النهوض والرقي. فالقيم هي الصفات الإيجابية التي يرتقي بها الإنسان في عمومه أما في الخصوصية فتعتبر القيم هي ما تميز الشخصية العمانية التي تشيه خصوصية الشخص الذي يتبع أي سلوك بأريحية وصدق دون أي معاناه أو جهد يبذل، كون أن القيم هي متمثلة في سلوك الإنسان العماني والتي تربى عليها منذ الصغر وتمثلت في عراقة وطنة وماضية (الديب، 2017).

كما أن من أهداف وأولويات رؤية عمان 2040 تأسيس مجتمع معرفي، وبناء مناهج تعليمية معززة للقيم ومراعية لمبادئ الدين الإسلامي والهوية العمانية ، وانسان معتز بهويته وثقافته، ملتزم بمواطنته وقيمة،. كما جاء توجيه جلالة السلطان هيثم بن طارق سلطان عُمان في خطابة عام 2022 لجميع المؤسسات والأفراد في المجتمع، في ضرورة الاهتمام بأبناء عمان نحو التمسك بالمبادئ والقيم الأصيلة والاعتزاز بالهوية وجوهر الشخصية العمانية، والدعوة نحو الانفتاح للعالم الخارجي في توازن بناء وتفاعل إيجابي لا يفقد الانسان العماني الأصالة والهوية التي تربى عليها.

واستنادًا على ذلك، برزت أهمية القيم التي على الفرد أن يمتلكها والتي تساعدة في توجيه لطريق الخير ، حيث أنها تكون لدى الانسان الضبط الذاتي والذي ينعكس بالتالي على نفسه وعلى تعامله مع الآخرين. ومن هذا المنطلق، تعتبر العواطف وسيلة للتواصل وتعكس معتقدات الأطفال وأهدافهم والتعبير عن رغباتهم ونواياهم في الحياة اليومية، غالبًا ما تستخدم العواطف والمشاعر كمرادفات للإشارة إلى الأنظمة المعقدة التي تسمح بالتنشيط المستمر للوعي واللاوعي ومحاكمة التهديدات التي يواجهها الأشخاص يوميًا ((Damásio, 1994. المشاعر هي التجربة الذهنية للعواطف ، بينما العواطف هي مجموعات معقدة من التفاعلات الكيميائية والعصبية ، محددة بيولوجيًا وتعتمد على آليات الدماغ. كما أنه يلعب دورًا في تنظيم وظائف الجسم والمرونة العقلية (Damásio, 1999).

وتزداد الحاجة إلى تنمية السلوكيات العاطفية للأطفال عندما تحدث تغييرات في النظام التعليمي بسبب تحفيز المشاعر القوية (Scott & Suttan, 2009 (. الادعاء الرئيسي للبعد العاطفي للتعليم هو التفاعل الشخصي المكثف والتحكم العاطفي الذي يؤثر على التدريس ويشكل تطور الطلاب (Nias, 1996).

كما برزت أهمية التعليم المبكر كمرحلة تعليمية، لما لها من دور إيجابي على مستقبل الأطفال الملتحقين بها، فقد وجد مؤسسى هاي سكوب البحثية التربوية High/Scope Education Research Foundation في الولايات المتحدة الأمريكية أن البالغين الذي نشئوا في أسر فقيرة وسنحت لهم الفرصة للالتحاق ببرامج التعليم المبكر كانوا أقل جرائم عندما كانت أعمارهم ثلاث أو أربع سنوات، ودخلهم الإقتصادي عالي، ناجحين في حياتهم الزوجية (العيسري، 2017). وعلاوه على ذلك، فأن الاهتمام بمرحلة التعليم المبكر اليوم تعد من أهم المعايير التي يقاس على أساسها تطور المجتمع، أي أن الاهتمام بهذه المرحلة المهمة من حياة الانسان في أي مجتمع يعتبر في الواقع اهتمام بمستقبل ذلك المجتمع، فرعاية الأطفال وتجهيزهم للمستقبل يفرضها التطور العلمي والتكنولوجي. لذا فإنه يجب تنمية القيم المنبثقة من الدين الإسلامي ودراسة أثرها على الذكاء العاطفي لدى الأطفال، حتى يتمكنون من التعامل مع المجتمع، ويصبحون مواطنين يمكن الاستفادة منهم في المستقبل في بناء الوطن.

مشكلة البحث

تعد المراحل المبكرة من حياة الانسان من أهم أهم المراحل العمرية، نظرًا لأن الفرد يبدأ فيها بتعلم العديد من المهارات، وتنمو لديه الكثير من القدرات، ففيها تنمو القدرات العقلية، ويتم تعميم الأخلاق والآداب الحميدة (سلامة، 2002)، كما لاحظت الباحثة من خلال خبرتها في التعليم المبكر، إن مدارس التعليم المبكر في سلطنة عمان تركز بشكل أساسي على تعليم العلوم والرياضيات واللغة العربية معرفيًا فقط، ولذلك قامت الباحثة بعمل دراسة استطلاعية لمعلمات التعليم المبكر في سلطنة عمان حول المشاكل والمهارات المفقودة لدى الأطفال، واتضح من خلال استجاباتهم تكرار الشكوى من تأثر الأطفال بوسائل الإعلام، ووسائل التواصل الاجتماعي، والتي تسببت في حدوث تضارب في القيم، الأمر الذي أدى إلى تعثر نمو العديد من القيم، مما جاءت الحاجة إلى التفكير في تنمية القيم الدينية لدى أطفال التعليم المبكر لضرورتها لتنمية السلوك الانساني ولأهمية السنوات الخمس الأولى في حياة الانسان لينمو بشكل سوي وينعم بالصحة النفسية والتوافق مع نفسه ومجتمعه. ومن هذه المنطلقات يهدف البحث إلى تقديم برنامج عن القيم الدينية يساعد المعلمين على تطبيقة بشكل متكامل مع المنهج الدراسي المقدم لأطفال هذه المرحلة، والذي سيكون له الدور الفاعل في توجيه سلوكهم لدفع مجتمعاتهم للعيش في سعادة وسلام وازدهار. وعلاوه على ذلك، فإن الغرض من هذا البحث هو قياس أثر برنامج القيم الدينية على الذكاء العاطفي لأطفال التعليم المبكر في سلطنة عمان. حيث جاء البحث ليجيب على السؤال التالي:

هل لبرنامج القيم الدينية تأثير على الذكاء العاطفي لأطفال التعليم المبكر في سلطنة عمان؟ ، وانبثق من هذا السؤال العديد من الأسئلة، وهي:

1.ما مستوى الذكاء العاطفي لدى أطفال المجموعة التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي؟

2.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء العاطفي للأطفال في مرحلة التعليم المبكر بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج؟

3.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مرحلة التعليم المبكر في الذكاء العاطفي بعد التعرض لبرنامج القيم الدينية؟

أهداف البحث

الهدف الرئيسي للبحث هو تحسين مستوى الذكاء العاطفي لدى أطفال مرحلة التعليم المبكر بسلطنة عمان بعد تطبيق البرنامج التدريبي للقيم الدينية، وتضمن الأهداف الفرعية الآتيه:

1.التعرف على مستوى الذكاء العاطفي لدى أطفال المجموعة التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي؛

2.التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء العاطفي للأطفال في مرحلة التعليم المبكر بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج؛

3.الكشف عن الفروق الدالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في مرحلة التعليم المبكر في الذكاء العاطفي بعد التعرض لبرنامج القيم الدينية.

فرضيات البحث

بناءً على الأهداف والتحدي الحالي والأساس المنطقي لهذا البحث ، فإنه يناقش الافتراضات التالية:

1.لا توجد فروق في مستوى الذكاء العاطفي لأطفال التعليم المبكر بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج .

2.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء العاطفي لأطفال التعليم المبكر بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج.

3.توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مرحلة التعليم المبكر في الذكاء العاطفي بعد الالتحاق ببرنامج القيم الدينية.

أهمية البحث

الأهمية النظرية

-يعد البحث الحالي الأول من نوعه في سلطنة عمان والذي يتعامل مع القيم الدينية وقياس أثرها على الذكاء العاطفي لأطفال مرحلة التعليم المبكر.

-يعتبر هذا البحث مهم لأنه يركز على مرحلة التعليم المبكر في سلطنة عمان. كما أن البرنامج الذي سيقدمه هذا البحث يمكن أن يتلاءم بشكل ملحوظ ويتم تنفيذه في المناهج العُمانية لمرحلة التعليم المبكر.

-يقدم البحث الحالي مرجعًا بحثيًا لجميع الباحثين الراغبين في دراسة القيم الدينية أو الذكاء العاطفي للأطفال ، ليس فقط في سلطنة عمان وإنما في جميع البلدان الأخرى.

الأهمية التطبيقية

-يقدم البحث أدوات جديدة كمقياسي الذكاء العاطفي لفئة أطفال التعليم المبكر، وكذلك قدم البحث برنامجًا للقيم الدينية تم اعداده ليتناسب مع أطفال التعليم المبكر ويمكّن معلمات مرحلة التعليم المبكر من استخدام مهاراته لتعديل سلوك الأطفال .

مصطلحات البحث

القيم الدينية : يعرف الجلاد (2011) القيم الدينية بأنها : " نظام يقوم على مجموعة من المعتقدات الدينية التي يؤمن بها الفرد ويتمثلها المجتمع، وينبثق عنها سلوك محكوم بمجموعة من الأحكام المستوحاة من الشريعة الإسلامية ، يتمثلها الأفراد مختارين بهدف الرقي في حياتهم المادية والروحية، ويتحدد من خلالها مجموعة من المعايير للحكم على الأشياء والأفكار وعلى أنماط السلوك من حيث كونها مرغوبًا فيها أو مرغوبًا عنها" (ص. 69).

أما الباحثة فقد تعرف القيم الدينية إجرائيًا بأنها مجموعة من المبادئ والقواعد الإسلامية الثابته والتي يسعى البرنامج إلى غرسها في عينة البحث من اجل تحسين مهارات الذكاء العاطفي لديهم، من خلال تدريبيهم على مجموعة من القيم هي: (الحب – السلام – التسامح- الصدق – التعاون- الإحترام- الحوار).

الذكاء العاطفي

يُعرف ج. ستيورت (Stewarl, J) الذكاء العاطفي بأنه " مجموعة من السمات والصفات الشخصية والمهارات الاجتماعية والعاطفية، التي تمكن الانسان من تفهم مشاعر وعواطف ذاته أولاً، ثم مشاعر وعواطف الآخرين، ومن ثم يكون أكثر قدرة على ترشيد حياته الاجتماعية انطلاقًا من تلك المهارات " (حسين، 2013، ص.50).

ويعرف اجرائيًا بأنه السلوك العاطفي الذي يظهره المفحوصون (التعليم المبكر) من خلال تعاملهم مع المواقف والأحداث التي يمرون بها بعد تدريبهم على المهارات التالية (الوعي الذاتي ، إدارة المشاعر، العلاقات الاجتماعية، التحفيز) في برنامج القيم الدينية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب في مقياس البحث.

التعليم المبكر

هو نوع من التعليم يقتصر على فئات معينة، هم الأطفال المقيدين في رياض الأطفال من عمر سنة إلى خمس سنوات ونصف (مجلس التعليم، 2014).

هي مرحلة الغرس لبذور العلم والمعرفة والتي من خلالها يحصد الانسان ثمارها في مراحل حياته اللاحقة وتضم الأطفال من عمر (3 – 6 سنوات)، (العيسري، 2017).

وتعرف إجرائيًا بأنها المرحلة التي تسبق مرحلة التعليم الأساسي. وهي الفئة التي اختارالبحث دراستها.

حدود البحث

الحدود البشرية : أطفال التعليم المبكر من عمر (4– 6) سنوات

الحدود الزمانية: العام الدراسي 2021/ 2022

الحدود الموضوعية: برنامج القيم الدينية لقياس أثرة على الذكاء العاطفي للأطفال.

الحدود المكانية : مدرسة المستكشف الصغير بمحافظة مسقط

الاطار النظري

القيم الدينية

يشير سنجي (2020)، أن الشخص الذي لديه مستوى مرتفع من القيم ، يسعى دائما إلى إتباع السلوكيات الإيجابية في جميع المواقف، سواء كان خلال تفاعله مع الأسرة والمحيطين أو من خلال تعامله مع الغرباء، ويضع أمام عينيه هدف الاقتداء بأخلاق النبي – صل الله عليه وسلم ، وقد أسهمت القيم في تنظيم العلاقات الانسانية بين الأفراد مثل السعي للتفاعل فيما بينهم، والتعاون لما فيه الصالح لا التصادم في كل اختلاف، والتعامل مع المحيطين بالود والسماحة والبر لا العدوان والقهر والبغي على حقوق الآخرين، أى أن القيم تهدف إلى توافر العلاقة الإيجابية بين المخلوق والخالق، والتفاعل الإيجابي مع الناس.

كما إن الهدف (١٦) من أهداف التنمية المستدامةSDG)) يعمل على تعزيز المجتمعات السلمية والشاملة من أجل تحقيق التنمية المستدامة ، والوصول إلى توفير العدالة للجميع ، وبناء مؤسسات فعالة وخاضعة للمساءلة على جميع المستويات. وكذلك الحد من جرائم العنف والعمل القسري والاتجار بالجنس وإساءة معاملة الأطفال تعد أهدافًا عالمية واضحة. ويقدّر المجتمع الدولي السلام والعدالة ويدعو إلى إنشاء أنظمة قضائية أقوى تفرض القوانين وتعمل من أجل مجتمع أكثر سلامًا وعدالة (الجمعية العامة للأمم المتحدة ، 2015). ومن أجل تحقيق ودعم أهداف التنمية المستدامة يعمل البحث الحالي على توفير القيم المنبثقة من الدين الإسلامي والتي بدورها ستحقق السلم الفردي والمجتمعي والعالمي من خلال تدريب الأطفال على أبعاد الذكاء العاطفي وتنمية سلوكهم ليكونوا فاعلين في المستقبل ويمتلكون مهارات تضمن لهم الاستقرار والآمان النفسي الداخلي والخارجي.

ويعتمد مستوى غرس القيم في الأطفال على ما يحدث في الفصل الدراسي ، خاصة في الصفوف الدنيا. كما تعتبر المعرفة والقيم والمهارات التي يتعلمها الأطفال في المدرسة ويحملونها معهم إلى الحياة كمواطنين ، كأحد العوامل الأساسية في الجهد المشترك للمجتمعات المدنية والحكومات والمنظمات الدولية الساعية لتحقيق التآلف والتأخي بين الأفراد داخل الدولة وعلى مستوى دول العالم. ومن المفترض أن تلعب المدارس دورًا حيويًا في تعزيز نمو الأطفال والمراهقين من خلال تدريبهم على دورهم المحتمل في المجتمع. بالإضافة إلى المهارات المعرفية الأكاديمية ، يمكن اعتبار تدريس القدرات العاطفية مهمة أساسية للمدرسة. الهدف الرئيسي من البحث الحالي هو قياس تأثير برنامج القيم الدينية على الذكاء العاطفي. كما أن هناك تنوع كبير في الجوانب والقدرات السلوكية والمواقفية التي تعالجها البرامج المختلفة ،

وتصميم وتركيب تدخلاتها. في حين أن بعض البرامج المقدمة للأطفال تتكون أساسًا من المنهج الدراسي ، والبعض الآخر يجمع بين الأنشطة الصفية والأنشطة اللاصفية، والتي تشمل المدرسة بأكملها والوالدين والمجتمع. (Agha & Van Rossum، 2004؛ Botvin, Grif Fi N & Nichols, 2006).

بالإضافة إلى أن القيم الدينية هي التي تميز الشخص عن غيره، وهي التي جسدت الشخصية العمانية على مر العصور. لذلك ، يهدف برنامج القيم الدينية في البحث الحالي ، إلى تعزيز المهارات العاطفية، والتي يمكن للأطفال من خلالها إظهار السلوك المناسب وبالتالي اتخاذ خيارات إيجابية في كثير من الأحيان. وتضمن البحث الحالي عدد من القيم الدينية التي تم تدريب الأطفال عليها، وهي:

1.الحب: يعتبر الحب، قيمة كبيرة في الإسلام حيث تقوم عليه العديد من الأشياء الأساسية. وهي موجه للأشخاص الذين يلبون احتياجات الطفل ، وخاصة الوالدين وأفراد الأسرة، ثم تتسع دائرة الحب لتشمل الغرباء.

2. السلام: تعتبر مفاهيم السلام ضرورة ملحة في عصرنا بسبب النزاعات والصراعات في العالم ، لأن السلام حق من حقوق الإنسان يجب أن يتمتع به جميع الناس ويشمل جميع جوانب الحياة ، لأنه الجوهر. عن حياة الإنسان ، والهدف الذي ينشده الإنسان في الحياة لينعم بحياة آمنة وآمنة في جو من الألفة والتسامح والمحبة ، بعيدًا عن الكراهية والعدوان (زغير ، 2012).

3.التسامح: يعرّف أحمد (2017) التسامح بأنه: المكون المعرفي والعاطفي والسلوكي تجاه الذات والآخرين والمواقف. يتمثل في مجموعة من المعتقدات والمبادئ والمعرفة والسلوكيات والمشاعر التي تجعل صاحبها يتصالح مع نفسه ومع الآخرين ، ويتسم بالتسامح في المواقف الحياتية التي يمر بها.

4. الحوار : يعد الحوار الجيد من أفضل وسائل الإقناع وتغيير الاتجاه الذي يمكن أن يغير السلوك إلى الأفضل، لأن المحادثة تروض النفوس لتقبل النقد وتقدير وجهات نظر الآخرين.

5.الاحترام : والاحترام هو أن تعامل الآخرين كما تحب أن يعاملوك، وأن تحب لهم ما تحبه لنفسك، ويظهر الاحترام في الأشخاص الذين يهتمون بحقوق الآخرين والتفكير في الآخرين بشكل إيجابي يحد من العنف والظلم والكراهية (Borba,2001).

6. التعاون : التعاون الإنساني هو أساس تنمية الأفراد والمجتمعات حيث يسعى إلى تنمية الثقافات وتعزيزها، ويعتبر العمانيون مثالاً جيدًا للتعاون والتعاضد محليًا ودولياً، حيث تعتبر قيمة التعاون قيمة وجدانية عالية وأصيلة لدى الانسان العماني، وقد أكد عليها جلالة السلطان قابوس سلطان عمان الراحل حين قال: "علينا أن نستمد من تجاربنا الماضية عزمًا جديدًا وتصميمًا أكيدًا على العمل متعاونين متكاتفين بكل ما لدينا من طاقات البذل والعطاء والتفاني في أداء الواجب. لنكون دائمًا في مستوى القدرة على تذليل الصعاب وقهر التحديات وبلوغ الأهداف التي رسمناها لأنفسنا من أجل خير بلادنا.. وخير أجيالنا الحاضرة والقادمة " (الخطاب السامي، 1981).

7.قيمة الصدق : من أجل تعليم الصدق للأطفال، فعلى الآباء التعامل بصدق مع ابناءهم لأنهم المثل والقدوة الأولى والأخيرة لأطفالهم ، فعليهم أن يجيبوا على أسئلة الطفل بصدق مهما كان عمرهم، ويمكن الإجابة على بعض الأسئلة بما يتناسب مع أذهانهم وأعمارهم ، ولا يعطى الأطفال إجابة خاطئة مهما كان السؤال (ربحي ، 2016).

فهذه القيم الدينية التي تميز بها العمانيون على مر العصور والتي أمتدت منذ القدم من شخصيات مؤثرة كالجلندى بن مسعود الذي تميز بحسن الصفات الحميدة كالعدل والاحسان، والصدق والبصيرة والسعلم والحلم، وغيرها من الصفات الأخلاقية الجميلة التي انعكست على أبناء عصره في جميع أخلاقهم (الصوافي، 1989).

الذكاء العاطفي

يعرف الذكاء العاطفي بأنه قدرة الأفراد على التحكم في عواطفهم من أجل التمييز بينهم وتوظيف هذه القدرة لتوجيه تفكير الفرد وتصرفاته الذاتية. عرّف جولمان الذكاء العاطفي بأنه مجموعة من المهارات العاطفية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد (عثمان ورزق ، 2002).

وعلى الرغم من أهمية المجال العاطفي للتدريس والاعتراف بأن العواطف لا تنفصل عن إدراكهم، فإن النظرة المعرفية غالبًا ما تتجاهل دور العواطف في التدريس (O'Connor,2008) ، ومؤخراً في بلدان مثل إسبانيا ، كان هناك اهتمام متزايد بالتعليم العاطفي. يهدف هذا الارتفاع إلى تعزيز الكفاءة العاطفية كجزء أساسي من رفاهية الطلاب الشخصية والاجتماعية. كان التعليم العاطفي في المدارس أيضًا هدفًا للبحث حول تعليم المعلمين ، مثل, Melero Domínguez, Pescador (2009 &). الأطفال الذين يعانون من ضعف الصحة الاجتماعية والعاطفية معرضون لخطر كبير (Engle et al., 2007). تسبب المشاكل النفسية اضطرابات عاطفية وسلوكية ، مما يظهر تأثيرًا سلبيًا على قدرة الطفل على تحقيق إمكاناته التنموية والتعليمية (Rutter, 2002).

كما أن في المملكة المتحدة ، يعاني حوالي 10٪ من الأطفال والمراهقين من المستويات السريرية للمشاكل السلوكية والعاطفية (Ford, Goodman & Meltzer, 2003). ينص كيسلر (Kessler,2005,) على أن "أول ظهور للاضطرابات العاطفية والسلوكية التي تفي بمعايير التشخيص DSM-IV تبدأ عادةً في السنوات الدراسية مما يجعل هذه المجموعة السكانية بالغة الأهمية لاستهدافها". لا يمكن التخفيف من هذه الاضطرابات العاطفية والسلوكية المحتملة إلا من خلال برنامج تعليمي منهجي يتعلق بتعليم القيم على المستويات العقلية والعاطفية والجسدية والاجتماعية.

نظرية الذكاء العاطفي لجولمان Goleman Theory

بني البحث على نموذج دانيال جولمان (1995) Goleman ، عالم النفس والصحفي الأمريكي. يؤكد نموذج جولمان للذكاء العاطفي على السلوك العاطفي كمزيج من القدرات العقلية وسمات الشخصية مثل التفاؤل والرفاهية والأمل والسعادة. تقدم النظرية توضيحًا جديدًا لأسباب القضايا النفسية والسلوكية في العائلات والمجتمعات في تعليقه على دراسات وأبحاث الدماغ البشري على مدى العقدين الماضيين ، ناقش جولمان على وجه التحديد النظام العاطفي للدماغ ، والذي يوضح كيف تتحكم العواطف القوية في عمليات العقل البشري وكيف يؤدي الانخفاض في السلوك العاطفي / الذكاء إلى العديد من المشكلات البشرية ، والتي أدت إلى تأثير سلبي على الصحة الجسدية والنفسية (سليماني ، 2015).

وفي بحث نشره هوبرتي (Huberty, 2017) ، تمت دراسة السلوك العاطفي لطلاب ما قبل المدرسة. قام المؤلف بالتحقيق في مدى لعب السلوك العاطفي في التحصيل الدراسي للطلاب في مرحلة المدرسة المبكرة. ذكر المؤلف أن الطلاب الذين يعانون من مشاكل عاطفية وسلوكية غالبًا ما يظهرون ويواجهون صعوبات ومضاعفات مختلفة في الفصل الدراسي بشكل خاص وفي المدرسة بشكل عام من المستويات الخفيفة إلى الشديدة. شدد المؤلف على أهمية تقديم برنامج تعليمي فريد في التعامل مع هذه القضايا ومعالجتها في المدرسة بحيث لا تؤثر هذه المشاكل على الأداء الأكاديمي والاجتماعي لطلاب ما قبل المدرسة وتتعارض معها. وخلص المؤلف إلى أن غالبية الأطفال الذين يعانون من مشاكل عاطفية وسلوكية لا يتلقون العلاج، مما يزيد من احتمالية استمرارهم في سن المراهقة والبلوغ. علاوة على ذلك ، شدد المؤلف على أن العديد من هؤلاء الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية وسلوكية يعانون من مشاكل أكاديمية تتعارض مع قدرتهم على الحصول على عمل مناسب وأن يكونوا بالغين أكفاء . لهذا السبب ، اقترح المؤلف أن هؤلاء الطلاب يجب أن يحددوا ويقدموا المساعدة في الفصل والمدرسة وخارجها. قد يساعد هذا بالتالي في منع أو تقليل المشاكل التي تتداخل

مع تحصيلهم الشخصي والاجتماعي والمهني والأكاديمي.
وبما أن السلوك العاطفي له تأثير خطير على سلوك الأطفال في مرحلة التعليم المبكر داخل وخارج الفصل الدراسي ، فإن تنفيذ برنامج للقيم مهم للغاية ، مما قد يساعد في إيجاد حلول لهذه المشكلات السائدة. ومن ثم ، يحاول البحث الحالي إلى إيجاد حلول عملية من خلال تقديم بعض الطرق التي قد تتعامل مع الآثار السلبية الناتجة عن اضطرابات السلوكيات العاطفية التي تؤثر بشكل كبير على الجوانب العقلية والاجتماعية والأكاديمية لمرحلة التعليم المبكر ويتطلب التطور الصحي لطلاب ما قبل المدرسة استقرار السلوك العاطفي. حيث يمكن الوصول إلى هذا من خلال تعليم الأطفال وتدريبهم على القيم بحيث يكون لبرنامج البحث فائدة كبيرة لصحتهم النفسية والعقلية. ومن ثم ، ينبغي مناقشة بعض المفاهيم الأساسية للسلوك العاطفي ، أي السمة والحالة. وعلاوه على ذلك فإن السمة تشير إلى بعض خصائص السلوك العاطفي التي يمكن رؤيتها عبر مجموعة متنوعة من الظروف والإعدادات (Huberty, 2017). ويظهر البحث الحالي في الواقع أهمية إجراء ودمج برنامج تعليمي للقيم الدينية في المناهج التعليمية في سلطنة عمان. ويجب إثبات أن مثل هذا البرنامج مهم إجرائها لأنها قد تبدوا فعالة ولها تأثير كبير على السلوكيات العاطفية للأطفال في سن التعليم المبكر.

أبعاد الذكاء العاطفي
في هذا البحث ، تم اختيار أربعة من المهارات العاطفية لتنميتها في طفل التعليم المبكر ، والمهارات هي:
1.الوعي الذاتي: يصف Neisser (1997) الذات الشخصية" بأنها "الوعي الأولي لمشاركة الفرد في التفاعلات الاجتماعية ، مما يسمح لأفعال الفرد بالتشابك مع تصرفات الآخرين. يشير الوعي الذاتي إلى القدرة على أن تكون موضع اهتمام الفرد (Duval & Wicklund, 1972). في هذه الحالة ، يقوم الفرد بتعريف ومعالجة وتخزين المعلومات المتعلقة بالذات بنشاط. التمييز المهم إذا كان بإمكان المرء أن يدرك ويعالج المنبهات المختلفة من البيئة التي يعيش فيها (على سبيل المثال ، الطعام واللون) دون أن يعرف الفرد صراحة ما يفعله (الوعي الباطن). يصبح المرء مدركًا لذاته عند التفكير في تجربة) معالجة وإدراك المنبهات (على سبيل المثال ، "أرى شيئًا أزرق ؛ أنا أتناول الطعام ومذاقه جيد").
2. إدارة المشاعر: تعد إدارة العواطف والتحكم فيها فنًا يتطلب آليات لامتلاك والعمل وفهم عواطف الفرد وابتكار تقنيات متخصصة تتعلق بهذه المشاعر. تُستخدم العواطف للإشارة إلى كل مشاعر الحزن والسعادة والغضب والإثارة والإحباط والعاطفة وما إلى ذلك. كل شخص لديه القدرة على فهم المشاعر ، ومع ذلك ، فإن تقنيات ومهارات الارتباط بهذه المشاعر تختلف من شخص لآخر. على سبيل المثال ، في حين أن بعض الناس يبددون الغضب بالابتسام ، فإن آخرين يبقون أنفسهم بعيدًا عن الموقف الذي أدى إلى الغضب. لذلك ، لا توجد قاعدة صارمة وسريعة عندما يتعلق الأمر بإدارة العواطف. بعبارة أخرى ، لا يوجد "كيف" فيما يتعلق بهذا الموضوع. ومع ذلك ، فإن المبدأ العام هو أنه يجب على المرء أولاً وقبل كل شيء تقييم نفسه / ها وفهم عواطفه / مشاعرها ثم إيجاد طرق مناسبة له / لها للسيطرة على هذه المشاعر (Udoh, 2017).
3.التحفيز: زعم جولمان دانيال (2006) أن "كلمة الدافع مشتقة من الكلمة اللاتينية movere ، والتي تعني التحرك". يُعرّف دانيال (المرجع نفسه) الدافع بأنه "العملية التي تبدأ وتوجه وتحافظ على السلوكيات الموجهة نحو الهدف". إنه في الواقع دافع يشجعنا على التصرف والقيام بكل فعل (أي أن العطش يحفزنا على الشرب). يشمل التحفيز أيضًا القوى البيولوجية والاجتماعية والعاطفية والمعرفية التي تعمل على تنشيط السلوك. بالإضافة إلى ذلك ، يتم استخدام مصطلح الدافع بشكل متكرر في الاستخدام اليومي لوصف سبب قيام الشخص بشيء ما. الدوافع هي "أسباب" السلوك - الاحتياجات أو الرغبات التي تقود السلوك وتشرح ما نفعله. الدافع هو الحالة الداخلية التي تنشط أو تنشط أو تحرك وتوجه السلوك نحو الأهداف (Goleman, 2006).
4. العلاقات الاجتماعية: الطفولة المبكرة هي الفترة التي يمر فيها الدماغ بتطور كبير يدعم أسس عملية التعلم واكتساب المهارات الحياتية والعقلية في وقت لاحق ، وفي هذه المرحلة يكون الأطفال أكثر اعتمادًا على علاقاتهم مع الآخرين لضمان حياتهم الاجتماعية والعاطفية وتطورهم المعرفي. ومن هنا تأتي أهمية تطوير برامج متنوعة وعالية الجودة تتكيف مع الثقافة المحلية التي تلبي احتياجات الأطفال، بالإضافة إلى التأثير المعرفي والعاطفي والأخلاقي. ويمكن الاهتمام بالتعليم المبكر أن يعزز بناء ثقافة الحوار والسلام ، لأن تعلم كيفية التواصل ضروري للأطفال من أجل تطوير التفاعل مع الناس من حولهم ، وتلبية احتياجاتهم من خلال فهم أفكارهم ومشاعرهم والمعلومات التي يريدون التعبير عنها والتعامل معها (اليونسكو ، 2015).

الدراسات السابقة

لقد أجريت العديد من الأبحاث والدراسات الخاصة بالذكاء العاطفي ومشاعر الإنسان واثرها على سلوك المتعلم والرقي بأخلاقه والدور الذي تؤديه مهارات الذكاء العاطفي في تحقيق التوازن الانفعالي والسلوك الخلقي في المراحل الدراسية المختلفة ، ومن هذه الدراسات.
هدف بحث أجراه كل من علي والزبيدي وأخرون (2020) تنمية القيم الدينية والهوية الوطنية لدى سبعة أطفال في مرحلة الروضة بالمجموعة التجريبية، ومقارنة نتائجيم مع سبعة أطفال بالمجموعة الضابطة من خلال إخضاع أطفال المجموعة التجريبية إلى برنامج تدريبي قائم على المدخل القصصي لـ (15) جلسة، وعقب انتهاء الجلسات التدريبية تم تطبيق مقياسي القيم الدينية والهوية الوطنية (القياس البعدي)، وكذلك تم التطبيق بعد مرور شهر (القياس التتبعي)، وأظهرت النتائج تحسن مستوى القيم الدينية والهوية الوطنية عقب التدريب واستمرار تحسن المستوى خلال مرحلة القياس التتبعي.
وفي دراسة أجراها عبدالحميد (2020) هدفت إلى التعرف على برنامج مكون من القصص التربوية في تنمية القيم الدينية لدى طفل الروضة، وللتحقق من ذلك تم استخدام المنهج شبه التجريبي على عينة مكونه من (30) طفلًا من أطفال الروضة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي بعد استخدام برنامج القصص التربوية، كما أظهرت وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بأهمية إعداد مواد ومناهج تتضمن البرامج القصصية وتضمينها في برامج إعداد المعلمات والتعرف على طرق تطبيقها ليصل أثرها على الأطفال.
هدفت دراسة صباح (2018) إلى التعرف على مستوى الذكاء الوجداني بأبعاده الثلاثة لدى أطفال المرحلة التحضيرية (4- 5) سنوات، والكشف عن الفروق في الذكاء الوجداني بين الأطفال تبعًا لمتغير الجنس، حيث استخدمت الدراسة مقياس الذكاء الوجداني من إعداد عفاف عويس (2006)، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (40) طفل وطفلة. وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج كان أهمها: إن مستوى فهم الإنفعالات لدى عينة الدراسة جاء متوسط، ومستوى إدراك الانفعالات لديهم جاء منخفض، وكذلك مستوى إدارة الإنفعالات الذي جاء منخفض أيضًا، أما مستوى الذكاء الوجداني فقد جاء لدى أطفال السنة التحضيرية متوسطًا، وبأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الذكاء الوجداني بين الذكور والأناث.
وفي بحث أجرته رحيم وعبدالواحد (2015) هدف إلى التعرف على أهم مشكلة تواجه الأطفال في مرحلة رياض الأطفال الذي تتراوح أعمارهم

(4 - 6) سنوات وهي مشكلة في نقص الذكاء العاطفي لدى الأطفال. حيث أستخدمت الباحثتان مقياس للذكاء العاطفي وعلاقته ببعض المتغيرات من إعدادهما، كما طبقت الدراسة على (50) طفل وطفلة و(5) معلمات من روضات مختلفة. وتوصلت التدراسة إلى أن عينة الدراسة يمتلكون ذكاء عاطفي ممتاز، وبأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

قام الدياسطي وعبدالمجيد (2010) بفحص العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الاجتماعي والنفسي. تم تطبيق الدراسة على مجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين 13 و 16 سنة. تم استخدام مجموعة من الأدوات والأدوات في الدراسة. تم اعتماد "استبيان المستوى الاجتماعي والثقافي" الذي صاغه حميد لقياس التوافق الاجتماعي والنفسي. لقد اعتمدت الدراسة مقياس الذكاء الذي صاغه صالح. تضمنت عينة الدراسة 400 طالب وطالبة من المرحلتين الإعدادية والثانوية. وأظهرت الدراسة وجود علاقة بين الذكاء العاطفي بكل أبعاده وبين فهم الوعي والضمير. أما البعد الثاني فيتضمن "التعاطف مع الآخرين ، أما البعد الثالث فيتضمن إدارة الضمير ، أما البعد الرابع فيتضمن المهارات الاجتماعية". اشتملت الدراسة على كافة أبعاد التوافق الاجتماعي والنفسي عند مستوى دلالة (0.001). وهذا يدل على ارتباط الذكاء العاطفي بأبعاد التوافق النفسي والاجتماعي. كما أظهر ذلك أن الذكاء العاطفي كان مرتفعا ليسمح بقدرة نفسية واجتماعية على التوافق مع الظروف الاجتماعية مثل الأسرة والمدرسة.

أما دراسة توفيق وخلف (2009) فقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية القصة كمدخل لإنماء الذكاء العاطفي لطفل الروضة. واستخدمت الباحثتان رواية القصة كمدخل لإنماء الذكاء العاطفي، كما استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وطبقت على عينة الدراسة اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن لقياس الذكاء واختبار الذكاء العاطفي من ٰعداد الباحثتان. وأجريت الدراسة على ستين طفلاً وطفلة من (6-7) سنوات وقسمت العينة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة). وخرجت الدراسة بنتيجة مفاداها تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج المستخدم برواية القصة.

كما أجرى زيدان وإمام (2003) دراسة حول العلاقة بين أبعاد الذكاء العاطفي. تم تصنيف خمسة أبعاد: مناهج التعلم المختلفة ، وبعض الأبعاد الأخرى للشخصية والتخصصات المختلفة. عينة من (35) طالب وطالبة. كان هناك 180 طالبًا ؛ 175 طالبة في مختلف التخصصات العلمية. أظهرت النتائج أن "هناك علاقة غير إحصائية ذات دلالة إحصائية بين الانطواء ومعظم أبعاد الذكاء العاطفي (التعاطف ، وإدارة العاطفة ، وتنظيم العواطف والوعي الذاتي)". كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية في بعد الاتصال وفي الدرجة الكلية للذكاء العاطفي. ومع ذلك ، أكدت الدراسة أن هناك علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية في جميع الأبعاد المختلفة للذكاء العاطفي، استبعد هذا التعاطف والوعي الذاتي الذي يظهر علاقة إيجابية بالتأكيد.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الدراسات السابقة يتضح قلة الدراسات التي أجريت على موضوع القيم وأثرها على الذكاء العاطفي، كما أنه لا توجد دراسة تناولت القيم الدينية لمرحلة التعليم المبكر في سلطنة عمان وهذا ما ستتميز به البحث الحالي، ومن الملاحظ أيضًا أن بعض الدراسات استهدفت معلمات التعليم المبكر، وتباينت الدراسات في المنهج المتبع وطبيعة العينة المختارة وأعمارهم. وأخرى درست دور معلمة رياض الأطفال في تنمية القيم الدينية وبعضها درست الذكاء العاطفي والاجتماعي. ومن حيث عدد عينة البحث فقد تراوحت الدراسات السابقة من (46 - 1626)، وقد استفاد البحث الحالي في تحديد عينة الدراسة ومنهجيتها ومناقشة نتائجها.

منهجية البحث

اعتمد البحث المنهج شبه التجريبي لتقييم آثر برنامج القيم الدينية المطبق على أطفال التعليم المبكر في سلطنة عمان. ويعتبر برنامج القيم الدينية هو المتغير المستقل ؛ والذكاء العاطفي هم المتغير التابع.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من أطفال التعليم المبكر بمحافظة مسقط والبالغ عددهم (6879) حسب أحصائية سلطنة عمان للعام الدراسي 2021/2022

عينة الدراسة

تم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية، حيث التقت الباحثة بمشرفات التعليم المبكر في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان لمعرفة المدارس التي يوجد بها عدد لا يقل عن (60) طفل وطفلة في مرحلة التعليم المبكر، ومن ثم قامت الباحثة بزيارة المدرسة والالتقاء بإدارتها وأخذ موافقتها وموافقة أولياء الأمور لأخضاع أبناءهم للدراسة، ثم طبقت الباحثة المقياس القبلي على الأطفال والتأكد من ضعف مهارات الذكاء العاطفي لديهم، بعد ذلك قامت الباحثة بتقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، بحيث يكون في المجموعة التجريبية (30) طفل وطفلة، وفي المجموعة الضابطة (30) طفل وطفلة.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة على المجموعة التجريبية والضابطة

المقياس	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		المجموع
	ذكر	انثى	ذكر	انثى	
القبلي	13	17	14	16	60
البعدي	13	17	14	16	60

أدوات البحث

يهدف البحث الحالي إلى دراسة أثر برنامج القيم الدينية في تنمية الذكاء العاطفي لأطفال التعليم المبكر في سلطنة عمان، من خلال:

1 - بناء برنامج للقيم الدينية تم تدريب الأطفال عليه من أجل تنمية الذكاء العاطفي.

أهداف البرنامج:

يعتبر الهدف أولى الخطوات التي يجب مراعاتها كمعيار في ضوء محتويات البرنامج، وتحديد أساليب التقويم واستراتيجيته. وفق الآتي:

الهدف العام للبرنامج:

يتمثل الهدف العام للبرنامج في تنمية الذكاء العاطفي لأطفال التعليم المبكر، كما أشتمل البرنامج على مجموعة من الأهداف الخاصة والتي يتم من خلالها إكساب الأطفال القيم الدينية مثل (الاحترام – التسامح – الحب– التعاون- السلام – الحوار – الصدق) من أجل تنمية الذكاء العاطفي لديهم من خلال تنفيذ مجموعة من الاستراتيجيات المناسبة لهذه الفئة العمرية كأسلوب القصة والأناشيد والألعاب والاسترخاء وآيات القرآن الكريم. وهدف البرنامج إلى تحقيق الغايات الآتية:

1.تعزيز القيم الدينية في حياة الأطفال.

2.تنمية الذكاء العاطفي في حياة الأطفال، من خلال تدريبهم على القيم الدينية (الصدق – الاحترام – التسامح – الحوار – السلام – الحب– التعاون).

3.مساعدة الطفل على إدراك المشاعر والانفعالات والتعرف عليها والتعبير عنها.

4.تدريب الطفل على استخدام مهارات الذكاء العاطفي التي تعلمها في مختلف المواقف والأمور الحياتية اليومية.

5.تنمية التفاعل الإيجابي بين الأطفال.

6.تقديم خبرات متنوعة للأطفال للتعبير عن مشاعرهم الخاصة وتعليمهم كيفية الاهتمام بمشاعر الآخرين والتعاطف معهم.

7.إثارة وعي الأطفال بطرق توظيف انفعالاتهم وإدارتها على نحو سليم في المواقف المختلفة التي يتعرضون لها.

الخطة الزمنية للبرنامج

تألف البرنامج من (16) جلسة تدريبية، تم تطبيقهم في (8) أسابيع بمعدل يومين في الأسبوع (الاثنين والاربعاء) ساعة في كل يوم، حيث طبق البرنامج خلال الفترة من (1 / 3 – 21/ 4/ 2022).

2- إعداد مقياس من صورتين، في القيم الدينية، لتنمية الذكاء العاطفي للأطفال. مستمد من دراسة المشيقرية (2021).

تم إعداد المقياس بطريقة مرتبطة بالقيم الدينية التي يجب تقديمها للأطفال من أجل تنمية الذكاء العاطفي لديهم. حيث تم صياغة المقياس بطريقة تمكن الأطفال من اختيار الصورة الصحيحة من بين صورتين.

روعيت بعض الإجراءات عند تصميم المقياس على النحو التالي:

- أن يكون السؤال واضحاً ومحدداً، والصور واضحة في حجمها وألوانها ومضمونها.
- أن يكون لكل سؤال إجابة واحدة صحيحة (صورة واحدة).

يحتوي المقياس على أربعة أبعاد تتكون من 18 عنصرًا (1- 18) ، بعد مهارات الوعي بالذات يتكون من 4 عناصر، وبعد مهارات إدارة المشاعر يتكون من 4 عناصر، أما بعد مهارات التحفيز يتكون من 4 عناصر، وبعد مهارات العلاقات الاجتماعية يتكون من 6 عناصر.

صدق وثبات أدوات البحث

لمعرفة صدق أدوات البحث تم عرض المقياس والبرنامج بصورتهم الأولية على عدد (8) محكمين من جامعة السلطان قابوس ووزارة التربية والتعليم وجامعة الكويت وجامعة مالايا بماليزيا ومدرسة الهدى الخاصة. وبناء على أراء المحكمين تم تعديل المقياس والبرنامج بحذف واضافة بعض الفقرات وفقًا للتوجيهات التي أبداها المحكمين.

ثبات أداة الدراسة

تم استخدام معادلة ألفاكرونباخ، للتأكد من ثبات درجة المقياس، حيث أن معامل الثبات حسب معادلة ألفاكرونباخ سجل (0.708)، وتعتبر هذه القيمة مناسبة وتؤكد صلاية المقياس للدراسة.

عرض وتحليل نتائج البحث

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق في مستوى الذكاء العاطفي لأطفال التعليم المبكر بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج.

لمناقشة الفرضية الأولى سيتم أولاً دراسة استجابة عينة البحث لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وذلك بالاعتماد على مقاييس التكرارات والنسب المئوية لفقرات أداة القياس بالنسبة لمحاور الذكاء العاطفي وهي:

-الوعي بالذات
-إدارة المشاعر
-العلاقات الاجتماعية
-التحفيز

ولذلك سيتم فيما يلي تناول هذه المحاور بالتحليل والبحث للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية قبل إجراء برنامج القيم الدينية على عينة البحث:

محور الوعي بالذات:

احتوى هذا المحور على 5 فقرات والهدف من هذه الفقرات دراسة مستوى الوعي بالذات لدى أطفال التعليم المبكر في سلطنة عمان بشكل عام ولمعرفة ذلك سيتم الاعتماد على اختبارات التكرارات والنسب المئوية والجدول (2) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (2): دراسة مستوى الوعي بالذات كأحد محاور الذكاء العاطفي لدى المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لأطفال التعليم المبكر قبل تطبيق البرنامج

رقم السؤال	المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
	نعم %	لا	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	نعم %	لا	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
1	60	40	0.498	1.6	63.3	36.7	0.490	1.63
2	66.7	33.3	0.479	1.67	66.7	33.3	0.479	1.67
3	46.7	53.3	0.507	1.47	53.3	46.7	0.507	1.53
4	83.3	16.7	0.379	1.83	83.3	16.7	0.379	1.83
5	83.3	16.7	0.379	1.83	76.7	23.3	0.430	1.77
المتوسط الحسابي الكلي			0.179	1.68			0.201	1.69

يتضح من جدول (2) أن المتوسط الحسابي الكلي لمحور الوعي الذاتي للمجموعة الضابطة لأطفال التعليم المبكر التي تمثل عينة البحث كان (1.68) بانحراف معياري 0.179 وبقيم متقاربة (1.69) كمتوسط حساب وبانحراف معياري 0.201 كانت نتائج المجموعة التجريبية أيضاً وهذا يعكس واقع أن عينة البحث قبل إجراء البرنامج كان لهم نفس درجة الوعي الذاتي كأحد محاور الذكاء العاطفي لدى عينة البحث.

محور إدارة المشاعر:

احتوى هذا المحور على 4 فقرات والهدف من هذه الفقرات دراسة مستوى إدارة المشاعر لدى أطفال التعليم المبكر في سلطنة عمان بشكل عام ولمعرفة ذلك سيتم الاعتماد على اختبارات التكرارات والنسب المئوية والجدول (3) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (3) دراسة مستوى إدارة المشاعر كأحد محاور الذكاء العاطفي لدى المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لأطفال التعليم المبكر قبل تطبيق البرنامج

رقم السؤال	المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
	نعم %	لا	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	نعم %	لا	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
1	66.7	33.3	0.479	1.67	70	30	0.466	1.70
2	80	20	0.407	1.80	80	20	0.407	1.80
3	60	40	0.498	1.60	60	40	0.498	1.60
4	66.7	33.3	0.479	1.67	66.7	33.3	0.479	1.67
المتوسط الحسابي الكلي			0.262	1.68			0.234	1.69

يتضح من جدول (3) أن المتوسط الحسابي الكلي لمحور الوعي الذاتي للمجموعة الضابطة لأطفال التعليم المبكر التي تمثل عينة البحث كان (1.68) بانحراف معياري 0.262 وبقيم متقاربة (1.69) كمتوسط حساب وبانحراف معياري 0.234 كانت نتائج المجموعة التجريبية لنفس العينة مما يؤكد أن المجموعتين الضابطة والتجريبية كان لهم نفس الدرجة من إدارة المشاعر قبل إجراء البرنامج.

محور العلاقات الاجتماعية:

احتوى هذا المحور على 6 فقرات والهدف من هذه الفقرات دراسة مستوى العلاقات الاجتماعية لدى أطفال التعليم المبكر في سلطنة عمان بشكل عام ولمعرفة ذلك سيتم الاعتماد على اختبارات التكرارات والنسب المئوية والجدول (4) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (4) دراسة مستوى العلاقات الاجتماعية كأحد محاور الذكاء العاطفي لدى المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لأطفال التعليم المبكر قبل تطبيق البرنامج

رقم السؤال	المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
	نعم %	لا	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	نعم %	لا	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
1	66.7	33.3	0.479	1.67	70	30	0.466	1.70
2	80	20	0.407	1.80	80	20	0.407	1.80
3	60	40	0.498	1.60	60	40	0.498	1.60
4	66.7	33.3	0.479	1.67	66.7	33.3	0.479	1.67
المتوسط الحسابي الكلي			0.262	1.68			0.234	1.69

يتضح من جدول (4) أن المتوسط الحسابي الكلي لمحور الوعي الذاتي للمجموعة الضابطة لأطفال التعليم المبكر التي تمثل عينة البحث كان (1.66) بانحراف معياري 0.175 وبقيم متقاربة (1.63) كمتوسط حسابي وبانحراف معياري 0.221 كانت نتائج المجموعة التجريبية لنفس العينة مما يؤكد أن المجموعتين الضابطة والتجريبية كان لهم نفس المستوى من العلاقات الاجتماعية قبل إجراء البرنامج.

محور التحفيز:

احتوى هذا المحور على 4 فقرات والهدف من هذه الفقرات دراسة مستوى التحفيز لدى أطفال التعليم المبكر في سلطنة عمان بشكل عام ولمعرفة ذلك سيتم الاعتماد على اختبارات التكرارات والنسب المئوية والجدول (5) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (5) دراسة مستوى التحفيز كأحد محاور الذكاء العاطفي لدى المجموعة الضابطة والتجريبية لأطفال التعليم المبكر قبل تطبيق البرنامج

رقم السؤال	المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
	نعم %	لا	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	نعم %	لا	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
1	73.3	26.7	0.450	1.73	66.7	33.3	0.479	1.67
2	70	30	0.466	1.70	70	30	0.466	1.70
3	66.7	33.3	0.479	1.67	70	30	0.466	1.70
4	60	40	0.498	1.60	50	50	0.509	1.50
المتوسط الحسابي الكلي			0.229	1.66			0.234	1.64

يتضح من جدول (5) أن المتوسط الحسابي الكلي لمحور الوعي الذاتي للمجموعة الضابطة لأطفال التعليم المبكر التي تمثل عينة البحث كان (1.66) بانحراف معياري 0.229 وبقيم متقاربة (1.64) كمتوسط حسابي وبانحراف معياري 0.234 كانت نتائج المجموعة التجريبية لنفس العينة مما يؤكد أن المجموعتين الضابطة والتجريبية كان لهم نفس المستوى من التحفيز قبل إجراء البرنامج.

ومما سبق يمكن مناقشة الفرضية الأولى والتي نصت على: " لا يوجد فرق في مستوى الذكاء العاطفي لأطفال التعليم المبكر بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج"، وذلك بأنه قد اتضح من النتائج أعلاه أن مستوى الذكاء العاطفي (والمتمثل في محاوره الأربعة: الوعي بالذات وإدارة المشاعر والعلاقات الاجتماعية والتحفيز) كان متساوياً بين كل من أطفال المجموعة الضابطة وأطفال المجموعة التجريبية والمتمثلة في أطفال التعليم المبكر في سلطنة عمان وذلك قبل إجراء البرنامج التدريبي المعني بالقيم الدينية.

ولدراسة فروق المتوسطات بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) قبل إجراء البرنامج التدريبي سيتم استخدام اختبار فروق المتوسطات للعينة المستقلة Independent Sample T-Test والجدول (6) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (6) نتائج اختبار فروق المتوسطات بين كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لأطفال التعليم المبكر لمحاور الذكاء العاطفي قبل اجراء البرنامج التدريبي

	محاور الدراسة	قيمة (F)	مستوى دلالة (F)	قيمة (T)	مستوى الدلالة
الذكاء العاطفي	الوعي بالذات	0.016	0.901	-1.699	0.095
	إدارة المشاعر	0.477	0.493	0.530	0.598
	العلاقات الاجتماعية	1.384	0.244	-0.776	0.441
	التحفيز	0.243	0.624	-0.136	0.893

يوضح جدول (6) نتائج اختبار فروق المتوسطات بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لأطفال التعليم المبكر قبل إجراء البرنامج التدريبي المعني بالقيم الدينية وقد اتضح من هذه النتائج ان قيم مستوى الدلالة لجميع محاور الذكاء العاطفي كانت أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تنفيذ البرنامج التدريبي.

ومن ذلك يمكن مناقشة الفرضية الأولى لهذه الدراسة والتي تنص على "لا يوجد فرق في مستوى الذكاء العاطفي لأطفال التعليم المبكر بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج"، حيث نقبل بهذه الفرضية، حيث أن النتائج أعلاه أكدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لكافة محاور الذكاء العاطفي قبل تطبيق البرنامج.

الفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء العاطفي لأطفال التعليم المبكر بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج"

لدراسة ومناقشة هذه الفرضية تم الاستعانة باختبار فروق المتوسطات للعينات المستقلة والجدول (7) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (7) نتائج اختبار فروق المتوسطات بين كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لأطفال التعليم المبكر لمحاور الذكاء العاطفي بعد تطبيق البرنامج التدريبي

	محاور الدراسة	قيمة (F)	مستوى دلالة (F)	قيمة (T)	مستوى الدلالة
الذكاء العاطفي	الوعي بالذات	0.859	0.358	-1.807	0.76
	إدارة المشاعر	0.791	0.377	-4.690	0.000
	العلاقات الاجتماعية	0.483	0.490	-3.778	0.000
	التحفيز	0.446	0.507	-3.821	0.000

يوضح جدول (7) نتائج اختبار فروق المتوسطات بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لأطفال التعليم المبكر لمحاور الذكاء العاطفي بعد إجراء البرنامج التدريبي المعني بالقيم الدينية وقد اتضح من هذه النتائج ان قيم مستوى الدلالة لكل من إدارة المشاعر والعلاقات الاجتماعية والتحفيز كانت أقل من 0.05 مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تنفيذ البرنامج التدريبي. أما فيما يتعلق بمحور الوعي بالذات فقد كانت قيمة مستوى الدلالة 0.076 أي أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تنفيذ البرنامج التدريبي تعزو لهذا المحور.

ولمعرفة لصالح أي مجموعة كانت الدلالة الإحصائية لفروق المتوسطات تم حساب المتوسطات الحسابية لمحاور الذكاء العاطفي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد إجراء البرنامج التدريبي الجدول (8) يوضح النتائج.

جدول (8) قيم المتوسطات الحسابية لمحاور الذكاء العاطفي لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد اجراء البرنامج التدريبي

	محاور الدراسة	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكاء العاطفي	الوعي بالذات	1.77	0.204	1.85	0.165
	إدارة المشاعر	1.67	0.201	1.89	0.170
	العلاقات الاجتماعية	1.68	0.163	1.86	0.199
	التحفيز	1.63	0.215	1.83	0.190

نلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول (8) أن قيم المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة لكل محاور الذكاء العاطفي الأمر الذي يدل وبوضوح تحسن مهارات أطفال التعليم المبكر فيما يتعلق بالوعي بالذات وإدارة المشاعر والعلاقات الاجتماعية وكذلك التحفيز، وعليه يمكننا القول أن فروق المتوسطات الدالة احصائياً كانت لصالح المجموعة التجريبية.

وبشكل عام فإنه يمكن مناقشة الفرضية الثانية والتي تنص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء العاطفي لأطفال التعليم المبكر بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج"، حيث نرفض هذه الفرضية ونقبل بالفرضية البديلة حيث أكدت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لكافة محاور الذكاء العاطفي بعد تطبيق البرنامج. حيث يُظهر هذا البرنامج نتائج مثمرة لكل من أطفال التعليم المبكر ومعلميهم، وبأن النمو في الذكاء العاطفي لدى لأطفال يساعدهم على عدم التركيز على الذات وبالتالي التحكم في العواطف والسلوكيات الجيدة مع الآخرين، وكذلك القدرة على فهم مشاعر واحتياجات الآخرين، والثقة بنفسه وبالآخرين. كما يساعدهم على تطوير مهارات التفكير والعلاقات مع البالغين. حيث أن الأطفال إذا أصيبوا بمشاعر سلبية ، فقد يؤدي ذلك إلى مشاعر غير مرغوب فيها مما يؤدي إلى العزلة والانطواء عن الآخرين ونقص الثقة بالنفس.

بالإضافة إلى أن النتيجة الحالية في البحث أوضحت أن هناك فرقًا دالاً إحصائيًا بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في الذكاء العاطفي من حيث أن أعضاء المجموعة الضابطة لا يتعرفون على أخطائهم أثناء الإجابة على المقياس القبلي وعدم تعرضهم للبرنامج جعلهم على نفس المستوى ودون إظهار أي تطور أو تحسن في ذكاءهم العاطفي بعكس المجموعة التجريبية التي تحسن مستواها بعد تعرضهم لبرنامج القيم الدينية. تتفق هذه الاستنتاجات مع دراسات أخرى مثل (علي والزبيدي وأخرون ، 2020؛ وعبدالحميد، 2020؛ رحيم وعبدالواحد، 2015؛ الدياسطي وعبدالمجيد، 2010 ؛ وتوفيق وخلف، 2009 ؛ زيدان وإيمان ، 2003) ، التي أكدت على أهمية تدريب الأطفال على الذكاء العاطفي وتعزيز القيم في أنفسهم ليعيشوا حياة سلمية إيجابية فاعلة. كما أظهرت نتائج البحث الحالي أن الذكاء العاطفي للأطفال في المجموعة التجريبية تحسن بشكل ملحوظ بعد إلتحاقهم ببرنامج القيم الدينية بالترتيب التالي (إدارة المشاعر – العلاقات الاجتماعية – الوعي بالذات- التحفيز). على الرغم من هذه الاختلافات في التأثير ، فإن جميع المهارات المرتبطة بالذكاء العاطفي قد حسنت سلوك أطفال مرحلة التعليم المبكر الذين تلقوا تدريبًا في البرنامج. لذلك أكدت الدراسة على أهمية الاهتمام بالذكاء العاطفي لأطفال التعليم المبكر وزيادة البحث في هذا الجانب.

الفرضية الثالثة: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مرحلة التعليم المبكر فيما يتعلق بمحاور الذكاء العاطفي بعد الالتحاق ببرنامج القيم الدينية"

لدراسة ومناقشة هذه الفرضية تم الاستعانة باختبار فروق المتوسطات للعينات المستقلة والجدول (9) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (9) نتائج اختبار فروق المتوسطات بين كل من الذكور والاناث لأطفال التعليم المبكر لمحاور الذكاء العاطفي بعد تطبيق البرنامج التدريبي

	محاور الدراسة	قيمة (F)	مستوى دلالة (F)	قيمة (T)	مستوى الدلالة
الذكاء العاطفي	الوعي بالذات	1.720	0.200	0.676	0.505
	إدارة المشاعر	13.714	0.001	2.271	0.047
	العلاقات الاجتماعية	17.766	0.000	3.178	0.008
	التحفيز	0.679	0.417	1.312	0.200

يوضح جدول (9) نتائج اختبار فروق المتوسطات بين الذكور والاناث بين أطفال التعليم المبكر لمحاور الذكاء العاطفي بعد إجراء البرنامج التدريبي المعني بالقيم الدينية وقد اتضح من هذه النتائج ان قيم مستوى الدلالة لكل من إدارة المشاعر والعلاقات الاجتماعية كانت أقل من 0.05 مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث بعد تنفيذ البرنامج التدريبي تعزو لهذين المحورين من محاور الذكاء العاطفي.

ولمعرفة لصالح الذكور أم الإناث كانت الدلالة الإحصائية لفروق المتوسطات، تم حساب المتوسطات الحسابية لمحاور الذكاء العاطفي فيما يتعلق بالمتغير الوصفي (الجنس) بعد إجراء البرنامج التدريبي والجدول (10) يوضح النتائج.

جدول (10) قيم المتوسطات الحسابية لمحاور الذكاء العاطفي لكل من الذكور والاناث بعد اجراء البرنامج التدريبي

	محاور الدراسة	الذكور		الاناث	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكاء العاطفي	الوعي بالذات	1.88	0.215	1.84	0.190
	إدارة المشاعر	1.96	0.094	1.84	0.196
	العلاقات الاجتماعية	1.96	0.073	1.77	0.228
	التحفيز	1.88	0.165	1.80	0.202

نلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول (10) أن قيم المتوسطات الحسابية للذكور كانت أكبر من المتوسطات الحسابية للإناث لمحور إدارة المشاعر والعلاقات الاجتماعية، الأمر الذي يدل أن فروق المتوسطات الدالة احصائياً كانت لصالح الذكور فيهما.

وعليه يمكن مناقشة الفرضية الثالثة والتي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مرحلة التعليم المبكر فيما يتعلق بمحاور الذكاء العاطفي بعد الالتحاق ببرنامج القيم الدينية " ، حيث تظهر نتائج هذه الفرضية بأهمية تدريب جميع أطفال التعليم المبكر (ذكورًا وإناثًا) في سلطنة عمان على برنامج القيم الدينية ودمجه مع المناهج الدراسية المقدمة لأطفال هذه الفئة. حيث توضح النتائج أن كل شخص يحتاج إلى تعلم القيم، خصوصًا من أجل تنمية بعدي العلاقات الشخصية وإدارة المشاعرمن أبعاد الذكاء العاطفي ولتعزيز الحفاظ على باقي الأبعاد، ويتفق البحث الحالي مع دراسات مثل (رحيم وعبدالواحد، 2015) في وجود فروق بين الذكور والإناث إلا أنه أختلفت نتائجه في أن الفروق جاءت لصالح الإناث بعكس البحث الحالي التي جاءت لصالح الذكور. وأختلف البحث الحالي مع دراسة صباح (2018) التي أثبتت بأنه لا

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني.
مما سبق من نتائج يمكننا أن نستخلص الآتي:
-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستويات الذكاء العاطفي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج.
-توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستويات الذكاء العاطفي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد إجراء وتطبيق البرنامج.
-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الذكاء العاطفي بين الذكور والإناث في بعدي الوعي بالذات والتحفيز ويوجد فروق بين الذكور والإناث في بعدي إدارة المشاعر والعلاقات الاجتماعية لصالح الذكور.
وعليه يمكن استنتاج أن للبرنامج التدريبي المعني بالقيم الدينية الأثر الواضح على اكساب الأطفال مهارات الذكاء العاطفي بشكل واضح ومؤكد بالنتائج الإحصائية.

الخاتمة

لطالما كان الاهتمام بتعليم القيم والسعي لتحقيقها مطلبًا إنسانيًا ، حيث نشهد اليوم في الألفية الثالثة ، زيادة ملحوظة في معدلات الصراع والعنف على الرغم من زيادة الوعي بوحدة المصير البشري وأهمية القيم باعتبارها افتراضًا للتنمية. فقد خلص هذا البحث إلى أن هناك تأثير لبرنامج القيم الدينية على الذكاء العاطفي للأطفال في مرحلة التعليم المبكر في سلطنة عمان. بالإضافة إلى أنه نجح في التركيز على بعض جوانب النمو وتعزيز السلوك لدى الأطفال، ومن المحتمل أن تكون مفيدة للمتعلمين والمعلمين ومصممي المناهج الدراسية وصانعي السياسات التعليمية في عُمان. وخرج البحث الحالي بمجموعة من التوصيات والمقترحات نستعرضها وفق الآتي:

التوصيات والمقترحات:
وبناءً على النتائج التي خلص اليها البحث فإننا نوصي بما يلي:
- تنفيذ برنامج القيم الوطنية في مرحلة التعليم المبكر في سلطنة عمان بالتوازي مع المناهج التعليمية.
-تدريب المعلمين على استخدام برنامج القيم الدينية مع الأطفال.
-إجراء العديد من الدراسات في القيم الدينية لجميع المراحل الدراسية.
-إعداد برامج تنمي الذكاء العاطفي لدى طلاب المدارس.

المراجع

المراجع العربية:

- أحمد ، صفاء. (2017). برنامج مقترح من منظور الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية لتنمية التسامح الاجتماعي لدى المراهقين. الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين ، 3 (57): 383-442.
- بروبه، سهيلة وصالحي، سندس. (2022). القيم الدينية في مناهج التعليم الابتدائي كتاب التربية الإسلامية سنة خامسة – إنموذجًا]رسالة ماجستير غير منشورة[. جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي.
- توفيق، أسماء وخلف، أمل . (2009). فاعلية القصة كمدخل لإنماء الذكاء العاطفي لطفل الروضة. مجلة الطفولة العربية (37): 37- 70.
- الجلاد. ماجد. (2011). تدريس التربية الإسلامية، الأسس النظرية والأساليب العملية. عمان، دار المسيرة للنشر.
- الجمعية العامة للأمم المتحدة . (٢٠١٥). تحويل عالمنا : خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠.
- حسين، مهدي. (2013). العلاقة بين الذكاء العاطفي وعملية التعليم. دراسة اتطلاعية تحليلية لعينة من الكليات الأهلية العراقية . مجلة كلية التراث الجامعة، العراق، 4(13): 40 – 76.
- الخطاب السامي . (1981). الخطاب السامي في افتتاح المجلس الاستشاري بتاريخ 3/11/1981. سلطنة عمان.
- الدياسطي، رشا وعبدالمجيد، فايزة. (2010). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي والإجتماعى لدى عينة من أطفال (13-16) سنة. مجلة دراسات الطفولة ، 6 (13): 123-154.
- الديب، صلاح. (2017). أسرار الشخصية العمانية (التسامح وعزة النفس). جريدة الوطن، استرجع 8/ 1/ 2023، https://alwatan.com
- ربحي، إسراء (2016). الصدق مع الأطفال . http://www.mawdoo3.com
- رحيم، نجلاء وعبدالواحد، حلا. (2015). الذكاء العاطفي لدى أطفال الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة العلوم النفسية، (23): 346- 375.
- زغير . رشيد. (2012). سيكولوجية النمو . درا الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان.
- زيدان ، عصام؛ وإمام، كمال. (2003). الذكاء العاطفي وعلاقته بأساليب التعلم وبعض أبعاده. مجلة الدراسات العربية في علم النفس ، 2 (1).
- سلامة ، وفاء. (2002). التربية البيئية لطفل الروضة. سلسلة مراجع في التربية وعلم النفس. دار الفكر العربي. القاهرة.
- سليماني ، آمال. (2015). برنامج تدريبي يعتمد على مهارات الذكاء العاطفي في تنمية الدافعية للإنجاز لدى معلمي التعليم المتوسط. دراسة ميدانية. قسم العلوم الاجتماعية جامعة محمد خيدر. الجزائر.
- سنجي، سيد محمد. (2016). برنامج مقترح قائم على السيرة النبوية لتنمية القيم الدينية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية. مجلة كلية التربية ببنيا، 27 (117): 243- 298.
- صباح، ميزي. (2018). مستوى الذكاء الوجداني لدى أطفال المرحلة التحضيرية (4-5) سنوات بالمدرسة الابتدائية حجاب إبراهيم (إنموذجًا)]رسالة ماجستير[. جامعة محمد بو ضياف، المسيلة.
- الصوافي، صالح. (1989). الإمام جابر بن زيد العماني واثاره في الدعوة، ط2. وزارة التراث والثقافة. سلطنة عمان.
- عبدالحميد ، أريج . (2020). فعالية" برنامج مقترح" من القصص التربوية لتنمية بعض القيم الدينية لدى طفل الروضة. مجلة كلية العلوم التربوية والنفسية، 4(4): 125- 142.
- عثمان ، فهد ، ورزق ، محمد (2002). مقياس الذكاء العاطفي: مفهوم ومقاس. القاهرة: دار الفكر العربي ، مصر.
- علي، عبير والزبيدي، محمد وكيشار، أحمد والغامدي، محمد والمالكي، عطيه . (2020). فعالية برنامج تدريبي قائم على المدخل القصصي في تنمية القيم الدينية والهوية الوطنية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمحافظة الطائف. المجلة التربوية (46): 2149- 2181 .DOI: 10.12816/EDUSOHAG
- العيسري ، عامر. (2017). التعليم المبكر وتأثيرة في القدرات الشخصية المستقبلية. جريدة الرؤية الإلكترونية. https://a;roya.om
- مجلس التعليم . (2014). التعليم في سلطنة عمان. عُمان.
- المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا. (1994). تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا : الدورة الحادية والعشرون ، 1993 – 1994. (27)، 1- 217، مطبوعات المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي، القاهرة.

- المشيقرية، محفوظة. (2021). أثر برنامج تربية السلام على السلوك الاجتماعي والانفعالي لأطفال التعليم قبل المدرسي في سلطنة عمان] رسالة دكتوراه، جامعة مالايا[. ماليزيا.
- اليونسكو. (2015). كتيب مهارات الحوار في الطفولة. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية. بيروت.

المراجع الأجنبية:

- Agha, S., and Van Rossem, R. (2004). Impact of a school-based peer sexual healthintervention on normative beliefs, risk perceptions, and sexual behavior of Zambian adolescents. Journal of Adolescent Health, 34: 441–452.
- Borba, M. (2001). Building Moral Intelligence, the Seven Essential Virtues that Teach Kids to Do the Right Think. San Francisco: Josses Bass.
- Botvin, G., Griffin, K., and Nichols, T. (2006). Preventing youth violence and delinquency through a universal school-based prevention approach. Preventive Science, 7: 403–408.
- Damásio, A. (1994). Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain. NewYork, NY: Putnam.
- Damásio, A. (1999). The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness. New York, NY: Harcourt Brace.
- Domínguez, M. R. F., Pescador, P., and Melero, T. (2009). El desarrollo socioafectivo enlaformación inicial de los maestros [Affective development in the initial training of teachers]. Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 12, 33- 50.
- Duval, S., and Wicklund, R. A. (1972). A Theory of Objective Self Awareness. New York: Academic Press. education and emotional intelligence. Teaching and Teacher Education, 26: 830–837.
- Engle, P.L., Black, M.M., Behrman, J.R., CabraldeMello, M., Gertler, P.J., Kapiriri, L., and et al. (2007). Strategies to avoid the loss of development potential more than 200 million children in the developing world. Lancet, 369: 229–242.
- Ford, T., Goodman, R., and Meltzer, H. (2003). The British Child and Adolescent Mental Health Survey1999: The prevalence of DSM-IV disorders. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 42: 1203–1211.
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York, NY: Bantam Books.
- Goleman, D. (2006). Social intelligence. The new science of human relationships. New York, NY: Bantam Books.
- Huberty, J. (2017). Students with emotional and behavioral problems. Neuroscience and Biobehavioral Psychology. Elsevier: https://doi.org/10.1016/B978-0128093245.05547-4
- Kessler, R.C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K.R., and Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalenceandage-of-onsetdistributions of DSM IVdisordersinthe national comorbidity survey replication. Archives of General Psychiatry, 62(6): 593–602.
- Neisser, U. (1997). The roots of self-knowledge: Perceiving self, it, and thou. In J. G.Snodgrass & R. L. Thompson (Eds.), The Self Across Psychology: Self-Recognition, Self-Awareness, and the Self-Concept (pp. 18–33). New York: New York Academy of Sciences.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. Cambridge Journal of Education, 26(3): 293–306.
- O'Connor, K. E. (2008). 'You choose to care': Teachers, emotions, and professional identity. Teaching and Teacher Education, 24: 117 –126.
- Rutter, M. (2002). Development and psychopathology. InM.Rutter, & E. Taylor (Eds.), Child and Adolescent Psychiatry (pp. 309–324). Oxford: Black well Science Ltd.
- Scott, C., and Sutton, R. (2009). Emotions and change during professional development for teachers: A mixed methods study. Journal of A Mixed Methods Study, 3(2): 151-171. From. https://doi.org/10.1177/1558689808325770
- Udoh,U. (2017). Managing your emotions. https://www.researchgate.net/publication/319549904.

المجلد الأول العدد الثاني - أكتوبر 2024
مجلة الخليل للدراسات التربوية والنفسية
Al-Khalil Journal for Linguistic and Literary Studies

درجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كورونا (COVID-19) في سلطنة عُمان من وجهة نظر مديري المدارس أنفسهم

لطيفة بنت عبد الله بن علي الكندية
جامعة نزوى / باحثة دكتوراه – جامعة دمياط
أحمد بن عبد الله بن محمد العبري
جامعة نزوى / باحث دكتوراه – جامعة دمياط
د. أحمد محمد جلال الفواعير
أستاذ مشارك - كلية العلوم والآداب - جامعة نزوى

Latifa bint Abdullah bin Ali Al-Kindi
Nizwa University / PhD Researcher - Damietta University
Ahmed bin Abdullah bin Mohammed Al-Abri
Nizwa University / PhD Researcher - Damietta University
Dr. Ahmed Mohammed Jalal Al-Fawair
Associate Professor - College of Arts and Sciences - University of Nizwa

عدد صفحات البحث من 78 الى 85

تاريخ استلام البحث:
Date of Submission:
27 - 01 - 2023

تاريخ القبول:
Date of acceptance :
30 - 05 - 2023

تاريخ النشر الرقمي:
Date of publication online :
10 - 10 - 2024

لإقتباس هذا المقال:
For citing this article:
الكنديه، لطيفه بنت عبد الله بن علي. العبري، أحمد بن عبد الله بن محمد. الفواعير، أحمد محمد جلال. (2023) درجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كورونا ((COVID-19 في سلطنة عُمان من وجهة نظر مديري المدارس أنفسهم. الخليل للدراسات التربوية والنفسية،1(2)، 78-85.

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد -19 في سلطنة عُمان، واستخدم المنهج الوصفي، وطورت استبانة تكونت من جزئيين: الجزء الأول: البيانات العامة لأفراد عينة الدراسة، والجزء الثاني: درجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد -19 في سلطنة عُمان مكون من (6) أبعاد موزعة على بعد القيادة والرؤية ، وبعد التعلم والتعليم، وبعد الإنتاجية والممارسة المهنية، الدعم والإدارة والعمليات، التقييم والتقويم، القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية، وتألفت عينة الدراسة من (159) مدير ومديرة مدرسة حكومية وخاصة، وبنسبة (8.6%) من المجتمع الأصلي.

وتوصلت النتائج إلى أن درجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد -19 في سلطنة عُمان جاءت بدرجة كبيرة جدا، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة لتقديرات عينة الدراسة لدرجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد -19 في سلطنة تبعا لمتغير الجنس، ولمتغير سنوات الخبرة في الدرجة العامة وجميع الأبعاد، عدا البعد الثالث الإنتاجية والممارسة المهنية لصالح الفئة (1-21)، والبعد السادس القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية لصالح لفئة (22-44)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير نوع المدرسة في الدرجة العامة والبعد الأول: القيادة والرؤية، والبعد الرابع: الدعم والإدارة والعمليات، والبعد السادس: القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية وجميعها لصالح المدارس الخاصة.

وفي ضوء هذه النتائج قُدمت بعض التوصيات منها: تصميم برامج تدريبية لإكساب الفئات المستهدفة أهم المهارات المستقبلية الإلكترونية، وزيادة تقديم الدعم الفني والتقني للمدارس، وتجهيز الصفوف الدراسية تقنيا، وتقوية شبكة الإنترنت، وتخصيص ارتباطات مالية للمدارس لتحديث البرامج، والمنصات التعليمية، وتصميم البرامج التدريبية.

الكلمات المفتاحية: القيادة الرقمية، مديري المدارس، كوفيد-19، سلطنة عمان

The Degree of Applying Technology Leadership During the Covid-19 Pandemic among School Principals in the Sultanate of Oman from Their Perspective

Abstract

The current study intended to assess principals' technology leadership inclinations and activities during the Covid-19 pandemic in the Sultanate of Oman. Descriptive design was adopted. The study sample consists of (159) principals who were selected randomly (rate 8.6%). The researchers developed the Principals Technology Leadership Assessment Survey, which consist of (34) items distributed in six domains (leadership & vision; learning & teaching; productivity & professional practice; support, management & operations; assessment & evaluation; and social, legal & ethical issues). The results showed that the principals' technology leadership inclinations and activities during the Covid-19 pandemic was very high. According to variables, the results showed that there was no significant difference in technology leadership and all domains due to sex variable, in addition, there was no significant difference in technology leadership and all domains due to experience variable, except productivity & professional practice domain in favor of who their experience is (1-21), and social, legal & ethical issues domain in favor of who their experience is (22- 44). According to type of school, the results showed that there was significant difference in principals' technology leadership inclinations and activities in leadership & vision, support, management & operations, and social, legal & ethical issues domains in favor of private schools.

Keywords: technology leadership, school principals, Covid-19 pandemic, Sultanate of Oman.

المقدمة

تشهد جميع مجالات وجوانب الحياة ثورة وتنمية تكنولوجية تقنية على جميع الأصعدة والقطاعات، والقطاع التعليمي ليس بمعزل عنها، فهناك حاجة ملحة لمواكبة التطورات التكنولوجية لتحقيق الأهداف التعليمية، والتربوية، فيذكر (Domeny, 2017) أن الثورة التكنولوجية غيرت المشهد التقليدي المعتاد بالمدارس لكل من التدريس والتعلم، فالمدارس الحالية بحاجة إلى قادة بإمكانهم تسهيل عملية التغيير ودعم ثقافة التعلم الرقمي، فالقيادة الرقمية ليست القدرة على استخدام التكنولوجيا فقط، ولكن هي نظرة استراتيجية عميقة لثقافة المدرسة التي تركز على المشاركة والانجاز.

وبظهور جائحة كورونا أصبحت الحاجة ملحة بشكل كبير إلى التحول التعليمي الرقمي حتى لا يشل التعليم، ويذكر (Bartsch, et al , 2020) أن جائحة COVID-19تسببت إلى جانب المخاوف الصحية، في أزمات عدة: اجتماعية، واقتصادية، غير مسبوقة كان لها أثر مباشر على المؤسسات الخدمية نظرا لإجراءات السلامة الشاملة، وعينت على العديد من العاملين العمل عن بُعد لحفظ الأرواح، وبالتالي كان القرار في أن يتم وقف التعليم لمدة زمنية ليست بالقصيرة، وهذا كان ناتجا عن قصور في توفر الخدمات التكنولوجية، والبنية التحتية، وعدم وجود منصات مخصصة لذلك، وضعف الانترنت، ونقص الخبرة لدى بعض مديري المدارس والمعلمين للانتقال إلى القيادة الرقمية، والتعليم الإلكتروني، فأشار المالكي وآخرون (2021) إلى أهمية القيادة الرقمية وتعني درجة مدى اهتمام المؤسسات التعليمية إلى استخدام التكنولوجيا الحديثة، في جميع مجالات الإدارة والتعليم ونقل المعلومات والمعرفة، وهنا تجدر الإشارة إلى أن سير العمل بالمؤسسات لن يتعطل، والتقليل من التحديات التعليمية التي ستنجم فيما على أثره، وفي ذات الوقت الحرص على سلامة الطلبة، ووجود التباعد الاجتماعي.

وعرف بونفور (Bounfour، 2016، 134) القيادة الرقمية بأنها " تعبئة الموارد القيادية، والهيكلية؛ لإقناع أفراد المجتمع؛ من أجل الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات الجديدة، والموارد، التي يمكن أن تساعد في تحقيق أهداف التعليم".

كما عرفها مواوسي (Mwawasi, 2014, 1) على أنها" الممارسات الأخلاقية للقادة لتسهيل التعلم، والتعليم، وتحسين الأداء، من خلال إدارة، واستخدام الموارد التكنولوجية الأنسب"، ويعرفها الشهري (2018، 4) على أنها " القيادة القادرة على توظيف التقنيات الحديثة المتمثلة في: أجهزة الحاسب الآلي، والهواتف المتحركة، وملحقاتها وتطبيقاتها المختلفة في الأعمال الإدارية". مراعاة كتابة الأرقام باللغة العربية وليس بالهندية.

وكذلك عرف أناك وسري دراما (Anak Agung Sagung & Sri Darma, 2020, 95) القيادة الرقمية على أنها "تحديد الاتجاه والتأثير على الآخرين وبدء تغييرات مستدامة من خلال الوصول إلى المعلومات، وبناء العلاقات لتوقع التغييرات المهمة لنجاح التعليم في المستقبل عن طريق استخدام مزيج ديناميكي من العقلية والسلوكيات والمهارات لتغيير وتحسين الثقافة بالمدارس من خلال الوسائل التقنية".

ويشير شينينجر (Sheninger, 2019) إلى أن إحدى واجبات القائد الرقمي وضع رؤية، وخطة رقمية واضحة، واستراتيجية لخلق ثقافة تعليمية تعلمية تسهم في تطوير مهارات وكفاءات المعلمين، وبالتالي تنعكس على الطلبة لتزويدهم بالمهارات، والإبداع، والتفكير النقدي، والكفاءة التقنية لريادة الأعمال، لأن إيجاد متعلمين أكفاء في العصر الرقمي هو مفتاح المستقبل.

ويلعب قادة المدارس دورا محوريا في التأثير على المعلمين لمواجهة التحدي المتمثل في تعلم استخدام تقنيات تحسين التعليم والتعلم، والاستخدام الأنسب لها، والمعلمون هم المفتاح لمعرفة ما إذا كانت التكنولوجيا تُستخدم بشكل مناسب وفعال أم لا، في حين أنه من الجدير بالذكر أن كلا من قادة المدارس، والمعلمين لهم أدوار رئيسية في التكامل الناجح لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لذلك فإن وجود قيادة رقمية بالمدارس مهم جدا لتحول مؤسسي رقمي إيجابي لإدارة المخاطر الناجمة عن أي طارئ، وفي ذات الوقت خلق بيئة إبداعية جاذبة؛ ومساعدة على صقل الخبرات، والمهارات، وتحسين الأداء.

ويذكر وكرد ويوسف (Mukred & Yusof, 2020) أهمية القيادة الرقمية والتي تكمن في: أن القادة قادرين على تبني مؤسسات رقمية تساعد على توفير نظام إدارة السجلات، وحفظ البيانات، واستدعاء المعلومات الموثوقة، وبالتالي تسمح للمؤسسة بالعمل بفعالية، وتشجع الشفافية والمساءلة وخاصة للمؤسسات التعليمية لأنها تساعد على تحقيق أهدافها التعليمية، وتسهل التخطيط وتساعد في اتخاذ القرارات، واسترداد المعلومات بكفاءة، وإنشاء البنية التحتية لنظام معلومات آمن، في مؤسسات التعليم العالي، مثل الجامعات، وهناك طلب متزايد على البيئات التي تركز على الحوكمة، والتدقيق، وإدارة المخاطر، وتشجع عمليات التدقيق، وتحسن الأداء والخدمات التعليمية، كما يضيف الشهري (2018) أن القيادة الرقمية تسهم في تبسيط الإجراءات الداخلية، وتخليص المعاملات في وقت قياسي، وتسهيل ربط المدرسة بغيرها من المدارس، وبالإدارات التربوية، والتقليل من المعاملات الورقية.

وتجمع القيادة الرقمية بين طياتها مجموعة من الميزات منها المرونة والتكيف، وأصحاب هذا النوع من القيادة يتميزون أنهم أصحاب ابداع ورؤية تكنولوجية، ويخلقون الفرص الإدارية الإلكترونية، ويسهمون في بناء بيئة مبتكرة ومحفزة تنافسية، ويدفعون الإداريين، والمعلمين لاستعمال الرقمنة، ودقيقين في العمل، ويركزون على المبادرة والتعلم، والقدرة على تحليل البيئة، واحتياجات المعلمين، وللقيادة الرقمية أبعاد ثلاثة هي: المعرفة، الاقناع، والابتكار.

ويذكر شينينجر (Sheninger, 2014) أن ركائز القيادة الرقمية تتمثل في: أولا: الاتصالات حيث يمكن للقادة تزويد المعلمين، والطلبة بالمعلومات المطلوبة مباشرة من خلال مجموعة متنوعة من التطبيقات، والأجهزة، ووسائل التواصل المتاحة وأغلبها متاح ومجاني، دون الحاجة إلى مقابلتهم، ثانيا: العلاقات العامة، ثالثا: تطبيق الطلبة لما تعلموه باستخدام نفس الوسائل التقنية خارج المدرسة.

وهناك الكثير من الدراسات التي بحثت في المشكلات الناجمة عن جائحة كوفيد-19، ودفعت الباحثين للبحث في هذا الموضوع، حيث خرجت هذه الدراسات بتوصيات مهمة، منها: دراسة الحربي (2020) والتي أوصت بأن يكون المدراء أكثر وعياً بالكيفية التي تزيد من تحسين التكنولوجيا الخاصة بهم، والتركيز المستقل للتكنولوجيا في الإدارة والقيادة، وأوصت دراسة هلال (2021) بضرورة تجهيز البنية التحتية لخطوط الإنترنت ذات النطاق العريض، وتمكين الوصول إلى الأجهزة والبرامج المناسبة، واكساب الفئة المستهدفة المهارات الرقمية، والتنسيق بين الجهود المؤسسية المختلفة لتعزيز بنية تحتية رقمية قوية، وكذلك أوصت دراسة العشماوي والعصيمي (2021) برفع مستوى تعزيز الوعي الرقمي لقادة المدارس، وتزويدهم بآليات تحديث أنظمة التشغيل بصفة مستمرة؛ لأهميتها في أمن المعلومات وحماية بيانات المدرسة، كما أوصت دراسة المالكي وآخرون (2021) على تحفيز القيادات المدرسية لتطبيق خصائص، وسلوكيات القيادة التكنولوجية، وتنمية وتطوير فنيات ومتطلبات توظيف القيادة التكنولوجية للقادة، وبناء الثقافة التنظيمية الإيجابية الداعمة للسلوك القيادي التكنولوجي داخل المدارس، وأوصت دراسة عوضه (2021) بتعزيز الموارد الرقمية للمجالات العلمية من خلال زيادة الاستثمار في تصميم برامج المحاكاة التعليمية، والذكاء الاصطناعي، وتقنيات الواقع الالكتروني، والواقع المعزز في العملية التعليمية.

الدراسات السابقة

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت القيادة بشكل عام، والقيادة الرقمية بشكل خاص، مع اختلاف مسمياتها منها:

هدفت دراسة الغنبوصي والهاجري (2016) إلى الكشف عن صعوبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بمدارس وزارة التربية والتعليم في كل من سلطنة عمان ودولة الكويت، وطبق الباحثون استبانة على عينة مكونة من (274) مدير مدرسة ومساعد. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التحديات للتطبيق جاءت بترتيب تنازلي على النحو التالي: (الثقافة الرقمية، الموارد المالية، الموارد البشرية، اللوائح والتشريعات، دعم الإدارة العليا). كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدولتين لصالح الكويت.

أعد (Al Tai-Baqir, & Al-Hadrawi, 2019) دراسة هدفت للكشف عن أثر القيادة الرقمية في تبني الثقافة التنظيمية، واعتمد المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على (85) موظفا في النجف بقسم التربية والتعليم، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى القيادة الرقمية كان متوسطًا بمتوسط حسابي عام (3.17)، وكان مستوى الثقافة التنظيمية مرتفعًا بمتوسط (3.95)، وهناك علاقة ارتباط موجبة بين القيادة الرقمية والثقافة التنظيمية.

وأعد الحربي (2020) دراسة هدفت إلى الوقوف على واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم عن بعد وإدارة الأزمات الطارئة لدى قادة المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة، ووضع تصور مقترح لتوظيف القيادة الرقمية في التعليم عن بعد وإدارة الأزمات الطارئة لدى قادة المدارس في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، وتم اعتماد المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من جميع قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، والبالغ عددهم (50) مديرًا، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم عن بعد لدى قادة المدارس الابتدائية في مكة المكرمة تراوحت بين المتوسطة والمرتفعة.

وأعد العشماوي والعصيمي (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق القيادة الإلكترونية، وعلاقتها بمستوى الوعي الرقمي لدى قادة المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين، وتم استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت الاستبانة على عينة مكونة من (213) معلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن واقع تطبيق القيادة الإلكترونية لدى قادة المدارس الثانوية بمدينة الطائف جاء بدرجة عالية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تعزى لعدد سنوات الخبرة.

وأعد كاراكوسي (Karakose & et al, 2021) دراسة هدفت إلى التعرف على الأدوار القيادية الرقمية لمديري المدارس والقدرات التكنولوجية لهم من خلال جائحة COVID-19 من وجهة نظر معلميهم في تركيا، واعتمد المنهج النوعي وأجريت مقابلات مع عينة مكونة من (89) معلم حاصل على درجة الماجستير، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن مستوى استخدام مديري المدارس للتكنولوجيا الرقمية كانت كافية، ويفضل مديرو المدارس استخدام التقنيات الرقمية لأغراض مثل الاتصالات والأخبار والإعلانات ومشاركة المستندات والمعلومات والاجتماعات الرقمية، وأن مهارات القيادة الرقمية لمديري المدارس تتمركز في: استخدام التكنولوجيا، والمهارات الإدارية، والمهارات الفردية.

وأعد المالكي (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق القيادة التكنولوجية في ضوء جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية بجدة، واعتمدت على المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة مكونة من (738) معلم ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن: درجة تطبيق القيادة التكنولوجية في المدارس الثانوية بجدة في ضوء جائحة كورونا جاءت بدرجة متوسطة، وأن تطبيق مجالات القيادة التكنولوجية (القيادة والرؤية، التعلم والتعليم، الإنتاجية والممارسة المهنية، الدعم والإدارة والعمليات، التقييم والتقويم، والقضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية) جاءت بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لتطبيق القيادة التكنولوجية في ضوء جائحة كورونا تعزى لمتغير الجنس، وعدد سنوات الخدمة.

وأجرت عوضه (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام الفصول الافتراضية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات بجامعة الملك خالد بالسعودية، واعتمد المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة على عينة مكونة من (400) طالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: إيجابية أراء عينة الدراسة نحو الفصول الافتراضية، وأنها من أفضل الحلول التعليمية المستخدمة في ظل أزمة كورونا من وجهة نظرهن، وأن من أهميتها أنها تسمح باستمرارية التعلم في ظل الازمات من اجل حماية المتعلمين من الوباء، كما توصلت إلى أن معدل الصعوبات المرتبطة بتطبيق الفصول الافتراضية جاء منخفض.

التعقيب على الدراسات السابقة

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة نجد هناك أوجه تشابه واختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة من حيث:

منهجية الدراسة: تشابهت هذه الدراسة مع دراسة (Robert 2011)، ودراسة (Philomina & Amutha, 2016)، ودراسة الحربي (2020)، واختلفت مع دراسة العنزي (2021) التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، ودراسة (Karakose & et al, 2021) التي اعتمدت المنهج النوعي.

أدوات الدراسة: تشابهت هذه الدراسة مع أغلب الدراسات مثل: \دراسة (Robert 2011)، ودراسة الغنبوصي والهاجري (2016)، ودراسة (Philomina & Amutha, 2016)، ودراسة الحربي (2020) في استخدامها الاستبانة، واختلفت مع دراسة (Karakose & et al, 2021) التي استخدمت المقابلات.

عينة الدراسة: تشابهت هذه الدراسة مع دراسة الحربي (2020)، واختلفت مع دراسة (Robert 2011) التي طبقت على أكاديميين، ودراسة (Philomina & Amutha, 2016) التي طبقت على معلمين وتربويين، ودراسة الغنبوصي والهاجري (2016) التي طبقت على مديري مدارس ومساعديهم.

وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة كونها تناولت درجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد-19 في سلطنة عمان، وتكشف مدى النضج الرقمي لدى الفئة المستهدفة، والسلوك القيادي الرقمي الممارس على أرض الواقع.

مشكلة الدراسة

إن التنامي المتسارع للتقنيات الحديثة، يؤثر بشكل كبير على العملية التعليمية، وهذا يفرض على القائمين بالمؤسسات التربوية مواكبة العصر التقني، وكذلك فرضت الجائحة لكوفيد -19، تحديات تكنولوجية، فظهرت الحاجة بسبب هذه التهديدات إلى تأهيل مديري المدارس للتعامل مع التقنيات، ومواجهة التغيرات المتسارعة في هذا العصر (الحربي، 2016)، وكذلك مواجهة الحالات الطارئة مثل انتشار الأمراض مثل كوفيد- 19 وبالتالي امكانية التواصل وسير العملية التعليمية دون تأخير، كما يرى المطرف (2020) إن التحول الرقمي واجب وليس نوع من الرفاهية كما كان سابقا، وهو مطلب حيوي وخاصة مع وجود الأزمة الحالية المتمثلة بالجائحة لتقليل الضرر الذي قد يلحق بالعملية التعليمية، وأغلب الدول كانت غير جاهزة لمواجهة الوباء المستجد كوفيد- 19 مما استدعى توقف العملية التعليمية وأدى إلى فاقد تعليمي، ولكن سرعان ما تم تأهيل عدد كبير من مديري المدارس، والمعلمين ورفدهم بالبرامج التدريبية.

ومما يدعم مشكلة هذه الدراسة نتائج الدراسات التي سبقتها فقد توصلت نتائج دراسة المطرف (2020) الى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة في مدى توفر

العناصر المادية اللازمة للتحول الرقمي لصالح الجامعات الحكومية، وفي مدى توافر الكفاءات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس لصالح العاملين في القطاع الخاص، وفي إمكانية التحول الرقمي للتعليم في ظل الأزمات لصالح الجامعات الخاصة، ويتضح من ذلك أنه يوجد تأثير معنوي لاختلاف قطاع التعليم الجامعي على مدى إمكانية التحول الرقمي للتعليم في ظل الأزمات الحالية.

حيث أشارت نتائج دراسة المالكي وآخرون (2021) إلى أن درجة تطبيق القيادة التكنولوجية في المدارس الثانوية بجدة في ضوء جائحة كورونا جاءت بدرجة متوسطة، وأن تطبيق مجالات القيادة التكنولوجية جاءت بدرجة، متوسطة.

وتوصلت نتائج دراسة العنزي (2021) إلى أن: تسبب جائحة كورونا (كوفيد-19) في حدوث انقطاع في التعليم، حيث تسببت في ضرر حوالي (1.6) بليون طالب في أكثر من (190) دولة، وأن التعليم الإلكتروني لا يمكن أن يؤدى إلى نتائج مماثلة للتعليم الذي يتم داخل المدارس، وغياب الإنترنت والتكنولوجيا الرقمية من بعض المنازل خاصةً في الدول النامية.

ولأن الباحثين في قطاع التربية والتعليم المدرسي، والعالي لم يكونوا بمعزل عن ما أحدثته هذه الجائحة من مشكلات، وتحديات تعليمية، وكذلك الباحثين من المنتسبين لمركز التدريب التابع لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان الذي مهمته تقديم برامج مختصة بالبرامج التقنية لتشغيل المنصات التعليمية، فلوحظ توقف العملية التعليمية لفترة، عدم جاهزية المدارس، نقص الخبرات الرقمية، حدوث فاقد تعليمي، وكذلك لإيمان الباحثين بأهمية وجود قيادات رقمية مؤهلة تواكب التنمية والثورة التكنولوجية، وأهمية دور وزارة التربية والتعليم في السنوات القادمة في تقديم البرامج التدريبية التقنية للقادة الحاليين، واجراء مقابلات واختبارات تقنية أثناء تعيين الجدد منهم، ومن خلال ما ورد ذكره سابقا فأثيرت مشكلة الدراسة في الحاجة للكشف عن درجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كورونا ((COVID-19 في سلطنة عُمان.

أسئلة الدراسة

1.ما درجة تطبيق مديري ومديرات مدارس سلطنة عُمان للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد 19؟

2.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات تقديرات درجة تطبيق مديري ومديرات مدارس سلطنة عُمان للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد 19تبعاً لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية)؟

أهداف الدراسة

1- التعرف على درجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد -19 في سلطنة عُمان.

2- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات تقديرات مديري ومديرات المدارسلدرجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد -19 في سلطنة عُمان تبعاً للمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية، نوع المدرسة).

أهمية الدراسة

لهذه الدراسة أهميتان: نظرية، وأخرى عملية:

* الأهمية النظرية: تتضح أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية كونها تتناول درجة تطبيق مديري ومديرات مدارس سلطنة عُمان للقيادة التكنولوجية أثناء جائحة كورونا ((COVID- 19، ولذلك يتوقع أن تسهم في تزويد الباحثين بالمعرفة النظرية والدراسات السابقة لدرجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد -19 في سلطنة عُمان، كما تمثل هذه الدراسة نقطة انطلاق للباحثين لعمل دراسات حديثة وأبحاث لم تبحث من قبل.

الأهمية العملية: تتضح الأهمية العملية لهذه الدراسة من خلال معرفة درجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد -19 في الحقل التربوي في سلطنة عمان. كذلك ترشد المعنيين في وزارة التربية والتعليم في وضع وتصميم برامج هادفة من شأنها إكساب مديري المدارس المهارات والمعارف التي تمكنهم من التطبيق للقيادة الرقمية التي تواكب التطور السريع في عالم التكنولوجيا، وكذلك تزود هذه الدراسة الباحثين بمقياس درجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد -19 في سلطنة عُمان، كما تفيد صناع القرار في الكشف عن واقع تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد -19 في سلطنة عُمان.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة ومحدداتها فيما يأتي:

1. الحد الموضوعي: التعرف إلى درجة تطبيق مديري ومديرات مدارس سلطنة عُمان للقيادة التكنولوجية في أثناء كوفيد (19)، وفي ضوء أبعاد وفقرات أداة الدراسة المستخدمة (القيادة والرؤية، والتعلم والتعليم، والإنتاجية والممارسة المهنية، والدعم والإدارة والعمليات، والتقييم والتقويم، والقضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية).
2. الحد المكاني: طبقت الدراسة في المدارس الحكومية والخاصة في سلطنة عُمان.
3. الحد البشري: أجريت الدراسة على عينة من مديري ومديرات المدارس الحكومية، والخاصة في سلطنة عُمان.

الحد الزماني: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022-2021.

محدد الدراسة: حيث اعتمدت نتائج الدراسة على صدق وثبات الأداة المستخدمة، والمعدة من قبل الباحثين، وجدية عينة الدراسة في الإجابة عن فقرات الأداة.

مصطلحات الدراسة ومفاهيمها الإجرائية

القيادة الرقمية: عرفهاالحربي (2020، 151) على أنها: " الوصول إلى البيانات، والمعلومات، والتواصل الرقمي بين الأفراد، واستخدام القادة البيئة الرقمية والتكنولوجيا لتعزيز التعاون بينهم".

ويعرفها الباحثون إجرائيا بأنها: تهيئة القادة البيئة التربوية وتحويلها إلى بيئة رقمية، صالحة لتبادل المعلومات، والخبرات، واستثمارها بالشكل المطلوب للتأثير الإيجابي، وخلق شبكة تواصل لإنجاز الأعمال رقميا بشكل أسرع وأفضل لمواجهة التحديات الطارئة التي قد تنجم.

جائحة كوفيد-19: وقد عرفتها عوضه (2021، 293) على أنها: " أزمة إنسانية، وصحية غير مسبوقة؛ أدت إلى حدوث العديد من الآثار على كافة المستويات، وعلى المعلمين، والمتعلمين أثناء عملية تدريسهم، وتعليمهم من خلال الفصول الافتراضية".

ويعرفها الباحثون إجرائيا: على أنها: أطلقت عليها منظمة الصحة العالمية هذا الاسم، وهي أزمة صحية عالمية مسبب لها فيروس متحور؛ وأثرت هذه الأزمة على جميع الدول والقطاعات دون استثناء ومازالت مستمرة حتى الآن.

مديرو المدارس: وقد عرفتهم وزارة التعليم (1434هـ، 21) على أنهم " قادة المدرسة الذين يعملون على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية من خلال ممارسة مهامهم الإشرافية مثل إعداد الخطة العامة للمدرسة، وإجراء مفاضلة بين العاملين". ويعرفه الباحثون إجرائيا بأنهم: الأفراد المنتسبين لوزارة التربية والتعليم، ويتقلدون أعلى منصب على مستوى المدرسة ومطالبين بممارسة مجموعة من العمليات الوظيفية داخل وخارج المدرسة وفق الصلاحيات والسياسات المعمول بها.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

استخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي وذلك لملاءمته لطبيعة أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية والخاصة بسلطنة عُمان البالغ عددهم (1844) مديرًا ومديرة، منهم: (1182 في مدارس حكومية، و662 في مدارس خاصة)، وذلك حسب البيانات الواردة في الكتاب السنوي للإحصائيات التعليمية لوزارة التربية والتعليم للعام 2022/2021.

عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من (159) مدير ومديرة مدرسة، وبنسبة (8.6%) من المجتمع الأصلي، حيث اختيرت العينة بالطريقة العشوائية، موزعة عبر رابط إلكتروني يصل إلى مديري ومديرات المدارس عبر نظام المراسلات الخاص بوزارة التربية والتعليم، والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

نوع المتغير	المتغير	العدد	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	78	%49
	أنثى	81	%51
سنوات الخبرة	1-21	69	%43 ~~%43.4~~
	22-44	90	%57 ~~%56.6~~
نوع المدرسة	حكومية	87	%55 ~~%54.7~~
	خاصة	72	%45 ~~% 45.3~~
المرحلة التعليمية	مدارس حلقة أولى (1-4)	35	%22
	حلقة ثانية (5-9)	20	%12.6
	المدارس المستمرة (1-12)	45	%28.3
	مدارس الصفوف (10-12)	59	%37.1

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحثون بتطوير استبانة درجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد -19 في سلطنة عُمان، وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة كدراسة (Anandan & et al, 2015)؛ ودراسة المالكي وآخرون (2021). حيث تكونت أداة الدراسة في صورتها الأولية من (4) أبعاد، البعد الأول: القيادة الرشيدة الحكيمة، وتكون من (5) فقرات، والبعد الثاني: التعلم الرقمي في العصر الرقمي، وتكون من (6) فقرات، والبعد الثالث: التميز في الممارسة المهنية تكون من (9) فقرات، والبعد الرابع: المواطنة الرقمية، وتكون من (6) فقرات، واعتمد تدريج ليكرت (Likert Scale) الخماسي: (دائما-غالبا-أحيانا-قليلا- أبدا).

صدق الأداة

الصدق الظاهري

للتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة؛ عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على (9) من المحكمين من ذوي الاختصاص منهم (3) من المسؤولين في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة،، و(1) من جامعة طرطوس و(3)جامعة نزوى، و(2) من جامعة السلطان قابوس، وذلك بهدف إبداء ملاحظاتهم حول مدى ملاءمة الأبعاد التي أدرجت ضمنها، وحذف أو إضافة أي من الفقرات، وأي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة، حيث أُخذ بكافة ملاحظات المحكمين التي تمحورت في مجملها حول إعادة الصياغة اللغوية كما تم تعديل بعض الفقرات؛ وذلك بسبب تكررها أو تكرر مضمونها، ولم يتم حذف أية فقرة من فقرات الاستبانة، وبالتالي بقيت عدد فقرات الاستبانة بعد التحكيم كما هي موزعة على ستة مجالات، هي: القيادة والرؤية ، وبعد التعلم والتعليم، وبعد الإنتاجية والممارسة المهنية، الدعم والإدارة والعمليات، التقييم والتقويم، القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية

صدق البناء

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل بعد وبين الدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) مديرا ومديرة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الأبعاد ما بين (0.81 – 0.70)، وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (2): قياس الصدق باستخدام قياس الاتساق الداخلي (معامل ارتباط بيروسون)

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
أولا: القيادة والرؤية	0.70	*0.00
ثانيا: التعلم والتعليم	0.77	*0.00
ثالثا: الإنتاجية والممارسة المهنية	0.67	*0.00
رابعا: الدعم والإدارة والعمليات	0.79	*0.00
خامسا: التقييم والتقويم	0.70	*0.00
سادسا: القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية	0.81	*0.00

ثبات أداة الدراسة

تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (3) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا للأبعاد والدرجة الكلية.

جدول (3): معامل ألفا كرونباخ للمحاور والأداة ككل

رقم	البعد	ألفا كرونباخ
~~11~~	القيادة والرؤية	0.83
~~22~~	التعلم والتعليم	0.80
~~33~~	الإنتاجية والممارسة المهنية	0.83
44	الدعم والإدارة والعمليات	0.80
~~55~~	التقييم والتقويم	0.82
~~66~~	القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية	0.81
	معامل الثبات الكلي لأداة الدراسة	**0.84**

يلاحظ من الجدول (3) أن قيم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد –19 في سلطنة عمان تراوحت بين ((0.80 – 0.83، وبلغت قيمة معامل الثبات للأداة ككل ((0.84، وتدل القيم الواردة في الجدول (3) على أن أداة الدراسة وأبعادها ملائمة تمتع بدرجة عالية من الثبات، وبالتالي فهي صالحة لأغراض هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة وهي:

*الجنس وله نوعان: (ذكر، أنثى).

*سنوات الخبرة ولها مستويان: (1-21 سنة،22-44).

*نوع المدرسة وله مستويان:)حكومية، خاصة)

ثانيا: المتغير التابع: متوسطات تقديرات مديري ومديرات المدارس لدرجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد -19 في سلطنة عُمان

إجراءات الدراسة

بعد تحديد عنوان الدراسة قام الباحثون بالاطلاع وجمع الأدبيات والدراسات السابقة، ثم تم بعد ذلك صياغة مخطط الدراسة، ومن ثم تطوير الاستبانة في صورتها الأولية التي عرضت بعد ذلك على المحكمين وتطبيقها على عينة استطلاعية لمعرفة دلالات الصدق والثبات، وبعد ذلك تم تطبيق الاستبانة على العينة المستهدفة بالتنسيق مع الجهات المعنية في وزارة التربية والتعليم من خلال رابط إلكتروني (https://forms.gle/d3HTXfzUuTpZfY856)، وبعد جمع البيانات تم معالجتها إحصائياً، ثم استخراج النتائج ومناقشتها وصياغة التوصيات والمقترحات.

المعالجات الإحصائية

بعد تفريغ الباحثين للاستبانات، تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS) لتحليلها، وقد استخدمت معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لتحديد معامل ثبات الاتساق الداخلي واستخدام معامل ارتباط بيرسون.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول: احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد -19 في سلطنة عُمان من وجهة أفراد عينة الدراسة، مع مراعاة ترتيب المجالات ترتيباً تنازلياً، بالإضافة إلى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجالات، وفقاً للمجالات التي تتبع لها مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد -19 في سلطنة عُمان من وجهة أفراد عينة الدراسة، وفقاً لمتغيرات الدراسة متبوعة بإجراء t-test، وفقاً لمتغيرات الدراسة.

وقد تم تحديد المدى لمقياس ليكرت الخماسي المطبق في الأداة، حيث تم حساب المدى

(5 – 1 = 4)، وقسمته على عدد الحدود المطلوبة لتحديد طول الفئة (4/ 5 = 0.8)، وإضافة الناتج على أقل قيمة (1 + 0.8 = 1.8)؛ للحصول على طول الفئة حسب المعادلة التالية:

$$(\text{طول الفئة} = \frac{\text{أكبر قيمة} - \text{أصغر قيمة}}{\text{أكبر قيمة}} = \frac{5-1}{5} = 0.8)$$

والجدول (4) يوضح معيار الحكم على الفقرات حسب مدى المتوسط الحسابي، وفيما يلي عرض نتائج الدراسة مرتبة حسب أسئلتها:

جدول (4): معيار الحكم على الفقرات حسب مدى المتوسط الحسابي

مدى المتوسط الحسابي	الدرجة
(من1 - أقل من 1.8)	قليلة جدًا
(من1.8 - أقل من2.6)	قليلة
(من 2.6 - أقل من 3.4)	متوسطة
(من 3.4 - أقل من 4.2)	كبيرة
(من 4.2 - 5)	كبيرة جدًا

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على: " ما درجة تطبيق مديري ومديرات مدارس سلطنة عُمان للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد 19؟

للإجابة على هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لتقديرات عينة الدراسة، لجميع أبعاد الجزء الثاني؛ لتحديد درجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد -19 في سلطنة عُمان من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس، حيث تم ترتيبها تنازليا بناء على المتوسطات الحسابية والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات عينة الدراسة لدرجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد -19 في سلطنة عُمان

رقم البعد	رتبة البعد	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	1	الإنتاجية والممارسة المهنية	4.32	0.45	كبيرة جدًا
5	2	التقييم والتقويم	4.29	0.43	كبيرة جدًا
2	3	التعلم والتعليم	4.24	0.43	كبيرة جدًا
4	4	الدعم والإدارة والعمليات	4.22	0.41	كبيرة جدًا
1	5	القيادة والرؤية	4.19	0.43	كبيرة
6	6	القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية	4.17	0.49	كبيرة
		المتوسط الحسابي العام	**4.23**	**0.33**	**كبيرة جدًا**

يتضح من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية للأبعاد الستة، الخاصة بتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد -19 في سلطنة عُمان تراوحت بين (4.17 – 4.32) أي: بين الدرجة الكبيرة والكبيرة جدا. وجاءت الدرجة الكلية لتطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد -19 في سلطنة عُمان بدرجة كبيرة جدا بمتوسط حسابي (4.23)، (وجاء البعد الثالث: الإنتاجية والممارسة المهنية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.32)، وانحراف معياري (0.45)، وبدرجة كبيرة جدا، ويليه في المرتبة الثانية البعد الخامس: (التقييم والتقويم) بمتوسط حسابي (4.29)، وانحراف معياري (0.43)، وبدرجة كبيرة جدا، ثم البعد السادس: القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.17)، وانحراف معياري (0.49)، وبدرجة كبيرة.

وقد جاءت أربعة مجالات بدرجة كبيرة جدًا ووفق ترتيب متوسطاتها الحسابية تنازليًا على النحو الآتي: (مجال الإنتاجية والممارسة المهنية ((4.32، ومجال التقييم والتقويم (4.29)، ومجال التعلم والتعليم (4.24)، ومجال الدعم والإدارة والعمليات(4.22)). وجاء كل من مجال (القيادة والرؤية، والقضايا الاجتماعية والقانونية الأخلاقية) بدرجة كبيرة وبلغت متوسطاتها الحسابية مرتبة (4.19، 4.17). أما بالنسبة للدرجة الكلية لتطبيق مديري ومديرات مدارس سلطنة عُمان للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد 19 فقد جاءت بدرجة (كبيرة) وبمتوسط حسابي بلغ (4.23).

وتعزى هذه النتائج إلى الظروف التي حتمت على إدارات المدارس التفاعل الكامل مع التقنية الرقمية، وضرورة متابعة وانهاء الأعمال المناطة بهم من خلال المنصات الرقمية المختلفة التي اعتمدتها وزارة التربية والتعليم.

واختلفت هذه الدراسة مع دراسة العشماوي والعصيمي (2021) التي جاءت بدرجة كبيرة لتطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية.

واختلفت هذه الدراسة مع دراسة المالكي وآخرون (2021) في المتوسط العام لدرجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية حيث جاءت بدرجة متوسطة، واتفقت في أن بعد الإنتاجية والممارسة المهنية بدرجة

متوسطة، واتفقت في بعد التقييم والتقويم الذي جاء بدرجة متوسطة، وبعد التعلم والتعليم بنفس ترتيب هذه الدراسة، واختلف بالدرجة حيث جاء بدرجة متوسطة، واختلفت بأن بعد القيادة والرؤية جاء بدرجة متوسطة.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات تقديرات درجة تطبيق مديري ومديرات مدارس سلطنة عُمان للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد 19 تبعاً لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (T)، وتحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA)؛ لبيان دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات تقديرات درجة تطبيق مديري ومديرات مدارس سلطنة عُمان للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد 19 تبعًا لمتغيرات (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية). والجداول (6، 7، 8 ،) تبين ذلك.

1. متغير الجنس

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واختبار (ت- T. test) لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد -19 في سلطنة عُمان تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): اختبار (ت- T. test) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير الجنس

رقم البعد	البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	القيادة والرؤية	ذكر	78	4.19	0.42	-.170-	0.87
		انثى	81	4.20	0.43	-.170-	
2	التعلم والتعليم	ذكر	78	4.22	0.44	-.675-	0.50
		انثى	81	4.26	0.43	-.675-	
3	الإنتاجية والممارسة المهنية	ذكر	78	4.37	0.42	1.38	0.17
		انثى	81	4.27	0.47	1.38	
4	الدعم والإدارة والعمليات	ذكر	78	4.21	0.40	-.517-	0.61
		انثى	81	4.24	0.42	-.517-	
5	التقييم والتقويم	ذكر	78	4.33	0.40	1.25	0.22
		انثى	81	4.25	0.45	1.25	
6	القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية	ذكر	78	4.16	0.51	-.330-	0.74
		انثى	81	4.18	0.48	-.329-	
الأداة ككل		ذكر	78	4.24	0.33	0.13	0.90
		انثى	81	4.23	0.34	0.13	

يلاحظ من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

لتقديرات عينة الدراسة لدرجة تطبيق مديري ومديرات مدارس سلطنة عُمان للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد 19 لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تبعًا لاختلاف متغير الجنس. وقد يعزى ذلك إلى أن ظروف الجائحة عمت جميع المدارس مما اضطر مديرو ومديرات المدارس باختلاف جنسهم للتفاعل مع الظروف الطارئة، ومتابعة الأعمال الإدارية الموكلة إليهم.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة العشماوي والعصيمي (2021) في عدم وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الجنس، واختلفت مع دراسة المالكي وآخرون (2021) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة احصائيا لصالح الذكور.

2-. متغير سنوات الخبرة

جدول (7): اختبار (ت- T. test) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

رقم البعد	البعد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	القيادة والرؤية	1-21	69	4.17	0.49	-.517-	0.61
		22-44	90	4.21	0.37		
2	التعلم والتعليم	1-21	69	4.28	0.51	0.929	0.35
		22-44	90	4.21	0.36		
3	الإنتاجية والممارسة المهنية	1-21	69	4.40	0.49	2.001	*0.05
		22-44	90	4.26	0.40		
4	الدعم والإدارة والعمليات	1-21	69	4.17	0.49	-1.436-	0.15
		22-44	90	4.26	0.33		
5	التقييم والتقويم	1-21	69	4.35	0.50	1.568	0.12
		22-44	90	4.24	0.35		
6	القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية	1-21	69	4.02	0.60	-3.470-	*0.00
		22-44	90	4.29	0.36		
درجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد -19 في سلطنة عمان		1-21	69	4.22	0.42	-.591-	0.56
		22-44	90	4.25	0.25		

يلاحظ من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق مديري ومديرات مدارس سلطنة عُمان للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد 19 في كل مجالمن مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تبعا لمتغير سنوات الخبرة، عدا البعد الثالث: الإنتاجية والممارسة المهنية لصالح الفئة (1-21)، والبعد السادس: القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية لصالح الفئة (22-44). وقد يعزى ذلك إلى الفئة الأقل خبرة من فئة الشباب القادرين على التعامل مع التقنية بكل سهولة ويسر، ومتابعة المستجدات التقنية أولا بأول، أما الفئة الأعلى خبرة فكان اهتمامها بالجوانب القانونية والأخلاقية والاجتماعية بشكل أكبر عن أقرانهم؛ بحكم خبرتهم وممارساتهم الطويلة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المالكي وآخرون (2021) التي بينت نتائجها وجود فروق دالة احصائيا لمتغير الخبرة.

3-. متغير نوع المدرسة

جدول (8): اختبار (ت- T. test) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير نوع المدرسة.

رقم البعد	البعد	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	القيادة والرؤية	حكومية	87	4.12	0.44	-2.286-	0.02
		خاصة	72	4.28	0.39	-2.311-	
2	التعلم والتعليم	حكومية	87	4.20	0.45	-1.328-	0.19
		خاصة	72	4.29	0.40	-1.343-	
3	الإنتاجية والممارسة المهنية	حكومية	87	4.28	0.44	-1.135-	0.26
		خاصة	72	4.36	0.45	-1.133-	
4	الدعم والإدارة والعمليات	حكومية	87	4.16	0.43	-2.183-	0.03
		خاصة	72	4.30	0.37	-2.217-	
5	التقييم والتقويم	حكومية	87	4.27	0.42	-.777-	0.44
		خاصة	72	4.32	0.43	-.775-	0.44
6	القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية	حكومية	87	4.02	0.55	-4.489-	0.00
		خاصة	72	4.35	0.35	-4.675-	
الأداة ككل		حكومية	87	4.16	0.34	-2.982-	0.00
		خاصة	72	4.32	0.29	-3.028-	

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق مديري ومديرات مدارس سلطنة عُمان للقيادة الرقمية أثناء جائحة كوفيد 19 في كل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة ككل لكل من مجال (القيادة والرؤية، والدعم والإدارة والعمليات، والقضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية) والأداة ككل تبعا لمتغير نوع المدرسة . وقد يعزى ذلك إلى استقلالها المادي واهتمامها برضا المستفيد من الخدمة والمجتمع المحلي، والتطوير المستمر في الخدمات المقدمة.

التوصيات

توصي هذه الدراسة في ضوء النتائج السابقة بالآتي:

- تصميم برامج تدريبية لإكساب الفئات المستهدفة (مديرو ومديرات المدارس) أهم المهارات المستقبلية الإلكترونية.
- زيادة تقديم الدعم الفني والتقني للمدارس.
- تجهيز الصفوف الدراسية تقنيا، وتقوية شبكة الإنترنت.
- تخصيص ارتباطات مالية للمدارس لتحديث البرامج، والمنصات التعليمية، وتصميم البرامج التدريبية.
- إجراء دراسات مماثلة تتناول متغيرات تصنيفية أخرى وتطبيقها على عينات أوسع وأشمل.

المراجع

المراجع باللغة العربية

- الحربي، حمدان بن محمد دخيل الله. (2020). واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم عن بعد وإدارة الأزمات الطارئة لدى قادة المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة (التصور المقترح). مجلة كلية التربية بالمنصورة، 112(1)، 147-180.
- الشهري، عبد الله معيض عبد الله. (2018). درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس محافظة المجاردة وعلاقتها بتحسين الأداء المدرسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 2(15)، 1-33.
- العشماوي، عبد الله بن طاهر، العصيمي، خالد بن محمد. (2021). القيادة الإلكترونية وعلاقتها بالوعي الرقمي لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية للدراسات العليا بسوهاج، 9 (9)، 525 -567.
- العنزي، عبيد بن نداء رحيل. (2021). استراتيجية القيادة التربوية في ظل جائحة كورونا (COVID-19) في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 37(5)، 375-396.
- عوضه، ساره عبد الله الأحمري. (2021). واقع استخدام الفصول الافتراضية في ظل جائحة كورونا (كوفيد 19) من وجهة نظر الطالبات بجامعة الملك خالد. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 37(5)، 284-320.
- الغنبوصي، سالم بن سليم، والهاجري، سالم سعد. (2016). صعوبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بمدارس وزارة التربية والتعليم في كل من سلطنة عمان ودولة الكويت. مجلة دراسات- العلوم التربوية- الأردن، 43(2)535 -550.
- المالكي, عادل عازب، اليزيدي, نايف عايد، اليزيدي, عبد الرحمن مليح، الطويرقي, وليد حميد، الجهني, عبيد الله حسين. (2021). درجة تطبيق القيادة التكنولوجية في المدارس الثانوية بجدة في ضوء جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 37(10)، 320-376.
- المطرف، عبد الرحمن فهد. (2020). التحول الرقمي للتعليم الجامعي في ظل الأزمات بين الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية (أسيوط). 36(7)، 157-184.
- هلال، محمد عبد الحكيم. (2021). تمكين البنية التحتية الرقمية في مدارس التعليم الثانوي العام بمصر لمواجهة تداعيات جائحة كوفيد-19. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 45 (4)، 61-178.
- وزارة التربية والتعليم. (2021/2022). الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية. الإصدار الحادي والخمسون. سلطنة عمان.

المراجع الأجنبية:

- Al Tai-Baqir, Y. H. S., & Al-Hadrawi, K. A. A. (2019). The impact of digital Leadership in the adoption of the organization culture of the staff of the directorate of education in the governorate of Najaf in Iraq. Arab Journal of Science and Research Publishing:3(6), 19-39.
- Anak Agung Sagung, M. A., & Sri Darma, G. (2020). Revealing the digital leadership spurs in 4.0 industrial revolution. International Journal of Business, Economics & Management, 3(1), 93-100.
- Bartsch, S., Weber, E., Büttgen, M., & Huber, A. (2020). Leadership matters in crisis-induced digital transformation: how to lead service employees effectively during the COVID-19 pandemic. Journal of Service Management.
- Bounfour, A. (2016). Digital Futures, Digital Transformation, Progress in IS. Springer International Publishing, Cham, 134- 137.
- Domeny, J. V. (2017). The relationship between digital leadership and digital implementation in elementary schools (Doctoral dissertation, Southwest Baptist University).
- Karakose, T., Polat, H., & Papadakis, S. (2021). Examining Teachers' Perspectives on School Principals' Digital Leadership Roles and Technology Capabilities during the COVID-19 Pandemic. Sustainability, 13(23), 13448.
- Mukred, M., & Yusof, Z. M. (2020). The performance of educational institutions through the electronic records management systems: factors influencing electronic records management system adoption. In Data Analytics in Medicine: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications, 1578-1598.
- Mwawasi, F. M. (2014). Technology leadership and ICT use: Strategies for capacity building for ICT integration, Journal of Learning for Development, 1(2).
- Philomina, M. J., & Amutha, S. (2016). Information and communication technology awareness among teacher educators. International Journal of Information and Education Technology, 6(8), 603.
- Robert, O. O. (2011). Information and communication technology awareness among technical college teachers in Benue State, Nigeria. International Journal of Vocational and Technical Education, 3(6), 75-80.
- 1Sheninger, E. (2014). Pillars of digital leadership. International Center for Leadership in Education, 1(4), 1-4.
- Sheninger, E. (2019). Digital leadership: Changing paradigms for changing times. Corwin Press.