مجلة
الدراسات
الاجتماعية السعودية

Saudi Social Studies Journal

www.ssss.org.sa

jsss@ksu.edu.sa

العدد (١) سبتمبر ٢٠١٩م/ محرم ١٤٤١هـ

ر. د. م. د ١٦٥٨-٨٦٠٦

المملكة العربية السعودية
الجمعية السعودية للدراسات الاجتماعية

مجلة الدراسات الاجتماعية السعودية

Saudi Social Studies Journal

مجلة الدراسات الاجتماعية السعودية

دورية علمية محكمة

تصدر عن الجمعية السعودية للدراسات الاجتماعية

جامعة الملك سعود

العدد الأول

سبتمبر ٢٠١٩ م / محرم ١٤٤١هـ.

هيئة تحرير مجلة الدراسات الاجتماعية السعودية

(Saudi Social Studies Journal)

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د.	يعقوب الكندري	عضوا	أ.د.	حمود بن فهد القشعان	عضواً
أ.د.	اسماعيل نوري	عضواً	أ.د.	الجوهرة بنت فهد الزامل	عضواً
أ.د.	عبد الله بن محمد الفوزان	عضواً	أ.د.	عزيزة بنت عبد الله النعيم	عضواً
أ.د.	عبد الله بن سعد الجاسر	عضوا			

رئيس التحرير

أ. د. محمد بن عبد الله الشايع

مدير التحرير

د. عماد حمدي عبد الله

هيئة التحرير

أ.د.	عبد الرحمن بن محمد عسيري	عضواً	أ.د.	سارة صالح الخمشي	عضواً
أ.د.	نيل ماكنجي	عضواً	أ.د.	تشارلز كاوجر	عضواً
أ.د.	نايف بن محمد الصبحي	عضواً			

للمراسلة

الجمعية العلمية السعودية للدراسات الاجتماعية – مجلة الدراسات الاجتماعية السعودية

كلية الآداب – جامعة الملك سعود – الرياض – المملكة العربية السعودية

البريد الإلكتروني

jsss@ksu.edu.sa

مجلة الدراسات الاجتماعية السعودية

مجلة (علمية – محكمة– نصف سنوية) تصدر عن الجمعية السعودية للدراسات الاجتماعية، بجامعة الملك سعود، تنشر المواد العلمية التي لم يسبق نشرها، بالعربية أو بالإنجليزية، وتشمل البحوث العلمية في مجالات الدراسات الاجتماعية، والتربوية، وعلم النفس، والتربية الخاصة.

الرؤية

تسعى المجلة أن تكون رائدة ومميزة في مجال النشر العلمي، وتصنَّف ضمن أشهر أوعية النشر العربية والعالمية، وتكون إحدى المجلات المتميزة وفق معايير قواعد البيانات الدولية.

الرسالة

الإسهام العلمي من خلال دعم النشر العلمي للبحوث المحكمة في العلوم الاجتماعية والتربوية وعلم النفس والتربية الخاصة وفق معايير مهنية عالمية متميزة.

الأهداف

١-تعزيز التنوع المعرفي بين الباحثين في مجال العلوم الاجتماعية والتربوية والنفسية على المستويين الإقليمي والدولي.
٢-تطوير المعرفة الاجتماعية والنفسية والإسهام في نشر المعرفة وتبادلها بما يخدم المجتمع ويحقق تقدمه.
٣-تلبية حاجة الباحثين؛ لنشر أبحاثهم وفق معايير التحكيم العلمي.

قواعد النشر

المواد المنشورة

تنشر المجلة البحوث التي لم يسبق نشرها، بالعربية أو بالإنجليزية، في حقل الدراسات الاجتماعية والتربية، والتربية الخاصة، وعلم النفس.

تعليمات للباحثين:

-لا يتجاوز عدد كلمات البحث (١٠ آلاف كلمة) متضمنة الملخصين العربي والإنجليزي، والمراجع. لا مسافة بين علامات الترقيم والكلمات التي تسبقها، فالمسافة دائماً بين علامات الترقيم والكلمات التي تليها، إلا علامات الترقيم المزدوجة لحصر ما بينها مثل: القوسين ( ) والشولتين " " والشرطتين – –، فإنها تُفصل بمسافة عما قبل الحصر بهما وعما بعده، ولكنهما بلا مسافة عما يحصرانه بينهما.

-يرفق مع كل مادة مقدمة للنشر ملخصان أحدهما بالعربية والآخر بالإنجليزية، على ألا تجاوز كلمات كل منهما (٢٠٠ كلمة).

-تكتب بيانات الباحث (الاسم، الرتبة العلمية، التخصص، المؤسسة التعليمية: (القسم، الكلية، الجامعة، وعنوان المراسلة) باللغتين العربية والإنجليزية، في صفحة مستقلة في أول البحث ثم تتبع بصفحات البحث مفتتحة بعنوان البحث.

-لا يرد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث أو هوامشه أو قائمة مراجعه، صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وتستخدم بدلاً من ذلك كلمة "الباحث" أو "الباحثين"

-يُتبع كل مستخلص بكلمات مفتاحية Keywords تعبِّر عن موضوع البحث، والقضايا الرئيسة التي تناولها، وذلك بعد بيانات الباحث وقبل الملخص في نسختيه العربية والإنجليزية، ولا يتجاوز عددها (٦) كلمات.

-تُستَخدَم اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicalsوتستخدم الاختصارات المقننة دولياً، مثل: سم، مم، م، كم، سم٢، مل، مجم، كجم، ق، ٪ ...الخ.

-يتم الإشارة إلى المراجع بنظام الاسم والتاريخ (name, date) داخل المتن ولا يقبل نظام ترقيم المراجع داخل المتن. وترتب المراجع في نهاية البحث هجائياً بقائمة مستقلة والمراجع الأجنبية بقائمة مستقلة أخرى أسفل منها ولا ترقم المراجع في قائمة المراجع نهائياً. ويكون ترتيب البيانات الببليوجرافية على النحو التالي:

أ) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين باسم المؤلف والتاريخ ورقم الصفحة. أما في قائمة المراجع، فيكتب الاسم الأخير للمؤلف (اسم العائلة) ثم الاسم الأول ثم الأسماء الأخرى أو اختصاراتها بالخط الأسود. فعنوان الكتاب ببنط مائل ثم بيان الطبعة. فمدينة النشر: ثم الناشر، ثم سنة النشر.

مثال:المصري، وحيد عطية. مقدمة في هندسة العمليات الحيوية. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤٢٥هـ.

ب) يشار إلى الدوريات في المتن بنظام الاسم والتاريخ بين قوسين على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ بذكر الاسم الأخير للمؤلف (اسم العائلة) ثم الاسم الأول ثم الأسماء الأخرى أو اختصاراتها بالخط الأسود. فعنوان البحث كاملاً بين شولتين " ". فاسم الدورية مختصراً ببنط مائل، فرقم المجلد، ثم رقم العدد بين قوسين، ثم سنة النشر بين قوسين.

مثال:فقيها، أنيس بن حمزة. "نمذجة تقطير خليط ذي نسبة تطاير عالية". مجلة جامعة الملك سعود (العلوم الهندسية)، مجلد١٥، العدد (١)، (٢٠٠٣م)، ١٣-٢٧.

ت) إذا كان المرجع (رسالة علمية لم تطبع): فترتب في قائمة المراجع بذكر الاسم الأخير للباحث (اسم العائلة)، فالاسم الأول والأسماء الأخرى: فعنوان الرسالة، فدرجة الرسالة (رسالة ماجستير/دكتوراه)، فمكانها: البلد، القسم، الكلية، الجامعة، فالسنة). مثال: الكناني، ظافر مشبب: الذات في النقد العربي القديم، رسالة دكتوراة، السعودية، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، ١٤٣٠هـ.

ث) تستخدم الحواشي لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية، ويشار إليها في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر. وترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن. وعند الحاجة، يمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية عن طريق استخدام كتابة الاسم والتاريخ بين قوسين وبنفس طريقة استخدامها في المتن، وتوضع الحواشي أسفل الصفحة التي تخصها والتي ذكرت بها وتفصل بخط عن (المتن).

-يتأكد الباحث من سلامة لغة بحثه، وخلوه من الأخطاء المطبعية واللغوية قبل إرساله.

-المواد المنشورة في المجلة لا تعبر بالضرورة عن رأي جامعة الملك سعود.

-يرسل للباحث نسخة إلكترونية وورقية واحدة فقط من عدد المجلة تتضمن بحثه المنشور.

إجراءات النشر:

-يرسل الباحث بحثه عبر موقع المجلة، واتباع الإجراءات المطلوبة.

-يُعد إرسال الباحث بحثه عبر موقع المجلة الإلكتروني تعهداً من الباحث/الباحثين بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.

-لهيئة تحرير المجلة حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.

-تخضع جميع البحوث، بعد إجازتها من هيئة التحرير، للتحكيم العلمي على نحو سري.

-يرسل البحث إلى اثنين من المحكمين المختصين في موضوعه فإن اختلف رأيهما، أرسل إلى ثالث ويكون رأيه حاسماً.

-البحوث التي يقترح المحكمون إجراء تعديلات عليها تعاد لأصحابها لإجراء التعديلات.

-عند قبول البحث للنشر، لا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقي أو إليكتروني، دون إذن كتابي من رئيس هيئة.

-يبلغ أصحاب البحوث المرفوض نشرها دون إبداء الأسباب

افتتاحية العدد

باسم الله المولى الأجلِّ سبحانه له الحمدُ في الأولى والآخرة، نستفتحُ بالذي هو خير، ربنا عليك توكلنا وإليك أنبنا وإليك المصير.

وبعد، فعلى كثرة ما تموج به الساحة العلمية الأكاديمية من إصدارات دورية، فإن مجلة الدراسات الاجتماعية تود أن ترسم لنفسها مكانة متميزة، وأن تحقق مكسبًا علميًا مبعثه ثقة القراء والباحثين والأكاديميين. وأخذت هيئة التحرير على عاتقها أن تبذل كل ما في وسعها من دقة وتفان وحسن عمل وإتقان، وتحمل مسؤولية وأمانة، حتى تصل المجلة إلى أن تصبح مبعث ثقة الباحثين و أحد أهم أوعية النشر الموثوقة.

واليوم عزيزي القارئ تسعد هيئة التحرير أن تضع بين يديك عددًا جديدًا متنوعًا ، وهو العدد الأول من المجلة ، والذي جاء ثريًا بما ضمه من أبحاث متخصصة ومتنوعة ، واحتوى على أربعة بحوث ، هي :

١ . تقييم مساهمة مقرر علم البيئة في تحقيق أهداف التربية البيئية ودرجة تأييد إدراجه بنظام المقررات بالتعليم الثانوي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمنطقة القصيم .

٢. واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة وسبل تطويرها في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ .

٣. درجة امتلاك الطالبة المعلمة للكفايات التدريسية اللازمة لتقديم المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة ومدى تحقيقها لمعايير التعلم المبكر النمائية بالمملكة العربية السعودية.

٤. التقييم والتخطيط للمرحلة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلميهم.

وجاءت هذه الأبحاث بصورتها الحالية بعد قراءة واعية ومتأنية من المحكمين والباحثين الذين حرصوا على أن تكون فيها الإضافة العلمية المنشودة .

وختامًا أشكر هيئة التحرير وفريق العمل المميز الذي بذل وقته وجهده حتى تصل هذه المجلة بهذه الصورة بين أيديكم وهيئة التحرير تسعد دائمًا باستقبال مقترحاتكم وهي محل اعتبار ، ونحن في انتظار مشاركاتكم واقتراحاتكم على بريد المجلة الإلكتروني

والحمد لله في بدءٍ ومُخْتَتَمِ.

رئيس التحرير

أد. محمد بن عبدالله الشايع

المحتويات

أبحاث العدد

الصفحة

افتتاحية العدد.....ط

١-تقييم مساهمة مقرر علم البيئة في تحقيق أهداف التربية البيئية ودرجة تأييد إدراجه بنظام المقررات بالتعليم الثانوي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمنطقة القصيم .

د. خالد بن إبراهيم بن صالح الدغيم ١- ٢٥

٢- واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة وسبل تطويرها في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠

د.إبراهيم بن عبد الله بن عبد الرحمن الزعيبر.....٢٧-٧٣

٣- درجة امتلاك الطالبة المعلمة للكفايات التدريسية اللازمة لتقديم المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة ومدى تحقيقها لمعايير التعلم المبكر النمائية بالمملكة العربية السعودية.

د. نجلاء فتحي أبوعيد ٧٥-١٠٤

٤- التقييم والتخطيط للمرحلة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلميهم.

د. بندر بن عبدالعزيز الحصان ١٠٥-١٢٧

أبحاث العدد

تقييم مساهمة مقرر علم البيئة في تحقيق أهداف التربية البيئية ودرجة تأييد إدراجه بنظام المقررات بالتعليم الثانوي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمنطقة القصيم

د. خالد بن إبراهيم بن صالح الدغيم

أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم المشارك .كلية التربية . جامعة القصيم

المستخلص: استهدف البحث تقييم مساهمة مقرر علم البيئة في تحقيق أهداف التربية البيئية ودرجة تأييد إدراجه بنظام المقررات بالتعليم الثانوي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمنطقة القصيم، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة للبحث، وتكونت عينة البحث من (٦١) معلماً ومشرفاً من معلمي ومشرفي مقرر علم البيئة من الجنسين بمنطقة القصيم، وتوصل البحث إلى عدد من النتائج أهمها: أن مساهمة مقرر علم البيئة في تحقيق أهداف التربية البيئية جاء بمتوسط (٢,٧٥) وبنسبة (٦٨,٧٥ ٪) وبدرجة مساهمة متوسطة، كما جاء بنفس الدرجة لكل مجال من مجالات أهداف التربية البيئية المعرفية، والمهارية، والوجدانية؛ حيث جاءت متوسطاتها (٢,٩٦)، (٢,٥٨)، (٢,٦٨) على التوالي. كما دلت النتائج على أن هناك تبايناً في قبول عينة البحث لإدراج مقرر علم البيئة ضمن مقررات العلوم بنظام المقررات بالتعليم الثانوي، حيث جاءت استجاباتهم بمتوسط (٣,٣٤) وبنسبة (٦٦,٣ ٪) وبدرجة قبول محايدة، كما دلت النتائج على موافقة عينة البحث على جميع المشكلات التي تضمنتها أداة البحث باعتبارها مشكلات تواجه تدريس مقرر علم البيئة وذلك بمتوسط (٢,٩٩) وبنسبة (٧٤,٧٥ ٪) وبدرجة متوسطة.

الكلمات المفتاحية: التقييم، علم البيئة، التربية البيئية، التعليم الثانوي، نظام المقررات.

Assessment of the Contribution of the Ecology Course in Achieving the Objectives of Environmental Education and the Degree of Support for its Inclusion in the Secondary Course System Education from the Point of View of Teachers and Educational Supervisors in Qassim Region

Dr. Khalid Ibrahim Saleh Al-Deghaim

Abstract: The aim of the research was to assess the contribution of the ecology course in achieving the objectives of environmental education and the degree of support for its inclusion in the secondary course system education from the point of view of teachers and educational supervisors in Qassim region. To achieve this, the researcher used the descriptive survey method, and the questionnaire as a tool for research. The research sample consisted of (61) male and female teachers and supervisors of the ecology course in the Qassim region. The research reached a number of results, the most important of which are: The results showed that the contribution of the ecology course in achieving the objectives of environmental education showed an intermediate degree of contribution at average of (2.75) and (68.75%). The degree of contribution was found to be the same for each of the areas of the environmental education objectives; cognitive, skill and emotional, and their average values were (2.96), (2.58), (2.68), respectively, The results also showed there was a disparity in the acceptance of the research sample that introduces the course of ecology within the science courses in the secondary course system education, and their responses showed an average of (3.34) and (66.3%), with a neutral degree of acceptance. The results indicated that the sample of the research was in agreement with all the problems included in the research tool as problems facing the teaching of the ecology course at an average of (2.99) and (74.75%), with an intermediate degree.

Keywords: Assessment, ecology, environmental education, secondary education, course system

المقدمة

لم يكن موضوع البيئة والمحافظة عليها من الموضوعات التي تفقد حيويتها وجدتها في وقت ما، بل هي من الموضوعات المتجددة والمثيرة للاهتمام التي تجري خارج دائرة الزمن، فالبيئة وقضاياها ومشكلاتها هي حديث الأمس واليوم والغد، على جميع الأصعدة السياسية، والاقتصادية، والإعلامية، والاجتماعية، والتربوية، وكيف لا تنال هذا الاهتمام؟ وهناك إجماع عام على أن حياة الإنسان وصحته ورفاهيته مرتبطة كل الارتباط بسلامة البيئة التي يعيش فيها ومصادرها، وهي التي تحدد مصير الأجيال حاضراً ومستقبلاً.

وعلى الرغم من أن إدراك الإنسان لأهمية البيئة وضرورة المحافظة على مقوماتها قديم قدم وجود الإنسان على الأرض، إلا أن عام ١٩٧٢ يمثل عامًا مفصليًا في تاريخ اهتمام الإنسان بالبيئة، حيث شهد ذلك العام انعقاد مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة البشرية في مدينة ستوكهولم والذي أعطى للبيئة مفهوماً واسعاً بحيث أصبحت تدل على أكثر من مجرد عناصر طبيعية محيطة بالإنسان، بل جعلها بمثابة رصيد من الموارد المادية والاجتماعية المتاحة في وقت ما وفي مكان ما لإشباع حاجات الإنسان وتطلعاته، كما شهد المؤتمر ذاته البداية الحقيقية لمفهوم التربية البيئية كحاجة موضوعية ملحة لتزايد اهتمام الإنسان ببيئته ورغبته في فهمها ومعرفة مكوناتها والعلاقات بينها، والاستفادة من مواردها والحد من مشكلاتها الطبيعية والبشرية، حيث أشار المؤتمر في إحدى توصياته إلى وجوب وضع برنامج تعليمي دولي خاص بالتربية البيئية يجمع بين فروع العلم ويدرس في المدرسة وخارجها ويشمل جميع مراحل التعليم ويوجه للجميع لإطلاعهم على ما يمكن أن يقوموا به من أعمال في حدود إمكاناتهم لإدارة بيئتهم وحمايتها (السعود، ٢٠٠٠؛ مازن، ٢٠٠٧؛ اللبدي، ٢٠١٥).

ومنذ ذلك الحين وحتى يومنا الحاضر؛ أصبح مفهوم التربية البيئية على درجة كبيرة من الأهمية حيث عُقدت العديد من المؤتمرات والندوات، وأجريت كثير من الأبحاث والدراسات حول التربية البيئية، ومفهومها، وأهدافها، وبرامجها، والتأكيد على دورها في مواجهة المشكلات البيئية التي بدأت تؤثر في الحياة البشرية وتهدد الأجيال المقبلة على الأرض، مع التأكيد على إبراز دور التربية في تحقيق غاياتها وأهدافها المعرفية والسلوكية والوجدانية (الجبّان، ٢٠٠٠).

وأوصى مؤتمر التعليم البيئي الذي عقد عام ١٩٧٧ في تبليسي في الاتحاد السوفيتي بضرورة عمل إستراتيجيات للتربية البيئية وتنمية الوعي البيئي، كما تضمنت توصيات مؤتمر موسكو الذي عقد عام ١٩٨٧ التركيز على أهمية تعزيز التربية البيئية من خلال المناهج الدراسية، وجاء ضمن توصيات المؤتمر الوزاري الأول حول البيئة الذي عقدته الجامعة العربية بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة حول البيئة ومنظمة (الإسكوا) عام ١٩٨٧ التأكيد على دمج مفهوم التربية البيئية في المناهج الدراسية في التعليم العام والجامعات، كما أشارت توصيات مؤتمر ريودي جانيرو الذي عقد عام ١٩٩٢ تحت مسمى مؤتمر الأرض إلى ضرورة توجيه التعليم نحو التربية البيئية، وتطوير البرامج التدريسية وتنشيطها، وزيادة الوعي العام لمختلف القطاعات نحو البيئة وقضاياها، كما أكدت ندوة مكتب التربية العربي لدول الخليج في الكويت عام ١٩٨٧ تحت عنوان (البيئة وحمايتها من التلوث في منطقة الخليج العربي) على الاهتمام بالتربية البيئية في برامج التعليم العام النظامي وغير النظامي من خلال تضمينها في المناهج الدراسية، وتدريس مقرر التربية البيئية في الجامعات، وكان من أهم ما أوصت به ندوة (الإنسان والبيئة) والتي نظمها المكتب بسلطنة عمان عام ١٩٩٠ أهمية إدخال التربية البيئية في جميع مراحل التعليم، كما أوصت الندوة الخليجية العربية التي نظمتها كلية التربية بجامعة الإمارات بالتعاون مع منظمة اليونسكو ومكتب التربية العربي لدول الخليج

العربي والتي كانت حول التربية البيئية بضرورة العمل على تطوير المناهج الدراسية في مختلف المراحل في مجال التربية البيئية (رسالة الخليج العربي، ١٩٩٢).

كما أكد كل من: (الصباغ، ١٩٩٩؛ الدخيل، ٢٠١١؛ نشوان والحرازين، ٢٠١١؛ الأستاذ والدحدح، ٢٠١١؛ الزيادات، ٢٠١٣م؛ والدوسري، ٢٠١٦) في دراساتهم وأبحاثهم، على ضرورة الاهتمام بالتربية البيئية وعدم ترك تنمية الوعي البيئي للصدفة، وأن تحتل التربية البيئية مكانة متميزة بين الخطط والبرامج والسياسات التعليمية وأن تكون المدرسة باعتبارها المؤسسة المنوطة بتحقيق أهداف التربية هي المسؤولة عن ذلك.

ولذلك اعتبرت التربية البيئية إحدى مجالات التربية الرئيسة التي تهدف لنشر الوعي البيئي بين الطلاب وغرس السلوكات الإيجابية بينهم نحو البيئة لإعداد جيل واعٍ بأهمية البيئة، وقادر على التعامل معها واستثمار مواردها وثرواتها بحكمة دون إسراف أو عبث، والمحافظة على مكوناتها وعناصرها (Conde& Sanchez, 2010؛ الدوسري، ٢٠١٢).

وعليه؛ فقد حظيت التربية البيئية باهتمام كبير لدى الباحثين التربويين حيث تعددت الآراء في تعريفها وبيان مدلولها وتحديد أهدافها وغاياتها بتعدد وتباين مدلولات التربية من جهة، والبيئة من جهة أخرى، لكن ما يجب تأكيده أن التربية البيئية ليست مجرد دراسة للبيئة وعناصرها، وليست مجرد تدريس معلومات ومعارف حول قضايا ومشكلات البيئة فقط، بل هي أشمل وأعمق من ذلك، فهي عملية منظمة لتكوين القيم والاتجاهات والمهارات اللازمة لفهم العلاقات المعقدة التي تربط الإنسان بالبيئة، واتخاذ القرارات المتصلة بنوعية البيئة، وحل المشكلات القائمة، والعمل على منع ظهور مشكلات بيئية جديدة (Doerr, 2000؛ صبري، ٢٠١٦)، لذا حدد مؤتمر تبليسي عام ١٩٧٧ الأهداف العامة للتربية البيئية، داخل المؤسسات التعليمية وخارجها والتي تعد مصدراً لاشتقاق الأهداف السلوكية لأي منهج تعليمي؛ على النحو التالي: **المعرفة:** إتاحة الفرصة التعليمية للأفراد والجماعات لاكتساب خبرات متنوعة وفهم البيئة ومشكلاتها. **الوعي (الالمام):** معاونة الأفراد والجماعات على اكتساب الوعي والحس المرهف بالبيئة بمختلف جوانبها وبالمشكلات المرتبطة بها. **المهارات:** معاونة الأفراد والجماعات على اكتساب المهارات لتحديد المشكلات وحلها. **الاتجاهات (السلوك):** اكتساب الأفراد والجماعات مجموعة من الاتجاهات والقيم للاهتمام بالبيئة والمشاركة الإيجابية لحمايتها وتحسينها. **المشاركة (المساهمة):** إتاحة الفرصة للأفراد والجماعات للمشاركة النشطة في العمل على حل المشكلات البيئية الملحة (Sato, 2006).

وانطلاقاً من هذه الأهداف وإيماناً بأهمية التربية البيئية وضرورتها في المحافظة على البيئة والتصدي لمشكلاتها ودورها في تحقيق الأمن البيئي والتنمية المستدامة سعت الدول والحكومات على مستوى العالم لتفعيل دور التربية في تحقيق تلك الأهداف من خلال المدرسة والمناهج الدراسية، إذ قامت وزارات التربية والتعليم والجامعات بتنفيذ برامج تعليمية تعتمد على مداخل تربوية متعددة تهدف إلى تزويد الطالب بمجموعة من المعارف وإكسابه مهارات محددة وتعديل سلوكاته تجاه عناصر البيئة المختلفة وقضاياها (عربيات ومزاهرة، ٢٠٠٤) سالكة في ذلك عدداً من المداخل؛ منها: المدخل المستقل حيث تشكل التربية البيئية مادة قائمة بذاتها، ومدخل الوحدات حيث تشكل الموضوعات الخاصة بالتربية البيئية وحدة معينة أو أكثر يتضمنها منهج مادة قريبة من موضوعات الوحدة، ومنها المدخل الاندماجي حيث تندمج موضوعات التربية البيئية في مناهج المواد الدراسية المناسبة (الجبَّان، ٢٠٠٠).

وفي المملكة العربية السعودية أولت وزارة التعليم

اهتماماً كبيراً ببرامج ومشروعات البيئة والتربية البيئية وأفردت لها المبادرات التي تستهدف الطلبة بالمدارس الحكومية وغيرها. منها: برنامج جلوب البيئي، ومشروع أرامكو السعودية للتربية البيئية الذي يهدف إلى بناء وتنمية المهارات والاتجاهات الإيجابية نحو البيئة، كما سعت لتضمين موضوعات البيئة والتربية البيئية ضمن بعض المقررات الدراسية المختلفة في جميع مراحل التعليم، والتي حظيت باهتمام الباحثين ودراساتهم للكشف عن مستوى ما تضمنته هذه المقررات من مفاهيم وجوانب للتربية البيئية، وقياس فاعليتها في تحقيق أهدافها المعرفية والمهارية والسلوكية والوجدانية، فقد أظهرت دراسة طنطاوي (١٩٩٢) أن تناول مقررات العلوم للمفاهيم والقضايا البيئية لا يحقق الوعي البيئي للطلاب، بينما أسهمت هذه المقررات في تنمية اتجاهات بيئية إيجابية ولكن بدور محدود. وأسفرت دراسة المعمر والمشرف (١٩٩٥) إلى أن تناول المقررات الدراسية في التعليم العام للمفاهيم البيئية جاء بصورة محدودة، مع التكرار في عرض بعض المفاهيم في سنة دراسية ولم تظهر في مقررات سنة دراسية أخرى مع تركيز هذه المقررات على جانب واحد من جوانب التربية البيئية، وهو الجانب المعرفي وإغفال الجانب المهاري والوجداني. في حين توصل البكر (١٩٩٥) في دراسته إلى أن محتوى كتب المطالعة العربية تضمن بعض جوانب التربية البيئية بصورة مختصرة، ولم يتناول هذا المحتوى من كل جانب إلا بعض عناصره. كما أن معالجة هذه الكتب لجوانب التربية البيئية تمت بشكل غير متعمق، وبصورة غير مباشرة، وأخيراً أفادت الدراسة أن محتوى كتب المطالعة العربية أسهم بقدر معقول في تحقيق أهداف التربية البيئية، وإن كان المرجو أن يكون هذا الإسهام بصورة أكبر.

وتوصل الديحان (١٩٩٦) في دراسته إلى أن تناول المناهج الدراسية لجوانب التربية البيئية في المرحلة الثانوية كان بصورة ضعيفة جداً. وكشفت دراسة الزهراني (٢٠٠٠) أن معالجة كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة للقضايا البيئية لم تكن على الوجه المطلوب من وجهة نظر غالبية عينة الدراسة، وأن هؤلاء يلجأون بجهودهم الخاصة إلى بعض المراجع؛ لإيضاح القضايا البيئية الواردة في كتب العلوم. وتوصل السبيل (٢٠٠٣) إلى أن عدد جوانب التربية البيئية في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة قليل وغير متسق، ويفتقر للاستمرارية والتتابع في جوانب التربية البيئية. كما أشارت دراسة أحمد (٢٠٠٣) إلى أن كتب العلوم في المرحلة الابتدائية لم تأخذ في الاعتبار أولوية المشكلات البيئية التي تعاني منها المملكة العربية السعودية. في حين أكدت دراسة مهدي (٢٠٠٩) على أنه لا توجد مادة متخصصة للتربية البيئية في التعليم العام.

وكشفت دراسة القحطاني (٢٠١٠) إلى أن هناك العديد من جوانب وعنصر التربية البيئية التي حددتها الدراسة لم ترد في مقررات العلوم للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، كما أكدت على عدم وجود توازن في توزيع جوانب التربية البيئية بين تلك المقررات. وتوصل الدوسري (٢٠١٦) في دراسته إلى أنه لا يوجد منهج خاص بالتربية البيئية يدرس في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وهو ما يسمى بالمدخل المستقل، وأن المناهج الدراسية في التعليم العام لم تتناول بصورة واسعة وشاملة جوانب التربية البيئية، كما أن بعض المناهج لم تتضمن موضوعات عن المشكلات البيئية ولم تعالجها بالشكل المطلوب، وأن المشكلات البيئية التي يمكن تناولها ضمن التربية البيئية في التعليم العام هي بالضرورة المشكلات البيئية التي تعاني منها المملكة العربية السعودية.

وفي الوقت الذي تباينت فيه تلك الدراسات في أهدافها والمقررات التي تناولتها، إلا أنها أكدت جميعها على أهمية التربية البيئية وضرورة تضمينها في المناهج الدراسية المختلفة بالمملكة العربية السعودية، كما تضمنت توصيات لمعدي المناهج ومطوريها بوزارة التعليم يؤكد على ضرورة تضمين التربية البيئية في مناهجنا التعليمية، وإعادة صياغة المقررات الدراسية في مراحل التعليم العام من أجل

تحقيق التكامل بين موضوعاتها وموضوعات التربية البيئية، دون أن توصي أي من تلك الدراسات بتخصيص مقرر خاص بالبيئة لتحقيق ذلك، إلا أنه مع مطلع العاما لدراسي ١٤٢٥/ ١٤٢٦هـ ومع بداية وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية العمل بنظام المقررات في التعليم الثانوي الذي تمت الموافقة على خطته من المقام السامي برقم (٧ م ب/٧٠١)، وتاريخ ١١/ ١٠/ ١٤٢٥هـ (الشامخ والفريح والعبدالكريم، ٢٠٠٨)، تم إضافة مقرر علم البيئة كمقرر دراسي جديد ليكون أحد مقررات العلوم في التعليم الثانوي، والذي جاء مع غيره من المقررات الجديدة استجابة للمستجدات الحديثة وسعياً لتخريج طلاب ذوي كفاءة عالية مزودين بالمعارف العلمية والمهارات الفنية التي تؤهلهم لحل مشكلاتهم ومشكلات مجتمعهم (وزارة التعليم، ٢٠١٢)، وأشارت مقدمة الكتاب المقرر إلى أن «مقرر علم البيئة يأتي في إطار مشروع تطوير الرياضيات والعلوم في المملكة العربية السعودية، الذي يهدف إلى إحداث تطور نوعي في هاتين المادتين، بحيث يكون الطالب فيهما هو محور العملية التعليمية التعلمية» (وزارة التعليم، ٢٠١٦-ب،٣)، كما أضاف أن مقرر علم البيئة يهدف إلى تعريف الطالب المبادئ والمفاهيم والمهارات الضرورية لفهم البيئة، وكيفية أدائها لوظائفها، وتوضيح مدى ارتباطها بالمخلوقات الحية، ومساعدة الطالب على فهم الأساس الجزئي لعلم البيئة وبعض تطبيقاته في الحياة اليومية (وزارة التعليم، ٢٠١٦- ب)، ويُدرّس مقرر علم البيئة ضمن مقررات العلوم في البرنامج المشترك لطلاب نظام المقررات والتي يدرسها جميع الطلاب قبل المسار التخصصي، بواقع خمس حصص دراسية في الأسبوع.

ونظراً لحداثة هذه التجربة في النظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية، ولما تحتاجه هذه التجربة لمزيد من الدراسة والبحث للوقوف على مدى نجاحها وتحقيقها لأهدافها، ولندرة الأبحاث التي تناولت هذا المقرر - على حد علم الباحث - يأتي هذ البحث للوقوف على واقع تدريس هذا المقرر الجديد بنظام المقررات بالتعليم الثانوي ومدى مساهمته في تحقيق أهداف التربية البيئية.

مشكلة البحث

يعد علم البيئة أحد فروع علوم الحياة المهمة الذي يهتم بالكائنات الحية ومواطنها البيئية، وقد نشأ هذا العلم كحاجة موضوعية للبحث في أحوال البيئة الطبيعية، أو مجموعات النباتات، أو الحيوانات التي تعيش فيها، وبين الكائنات الحية الموجودة في هذه البيئة، كما يبحث في الأفراد والجماعات والمجتمعات والأنظمة البيئية، ويعد تدريس علم البيئة كمقرر مستقل ضمن مقررات العلوم بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية مستجداً من المستجدات المتميزة عالمياً وإقليمياً، وشكلاً من أشكال تضمين التربية البيئية في العملية التعليمية، إذ إن تخصيص مقرر مستقل لعلم البيئة يعد من ضمن مدخل الوحدات الدراسية المستقلة لتضمين التربية البيئية في العملية التعليمية، والذي يتم من خلال توجيه منهج مادة دراسية بكامله توجيهاً بيئياً شأنه شأن أي مادة دراسية أخرى في أي خطة دراسية (عمر والمؤمني، ٢٠١٣).

غير أن هناك فرقاً شاسعاً بين تدريس علم البيئة وبين التربية البيئية، فقد يدرس المتعلم مقررات عدة في البيئة وفي ممارساته اليومية نجده يفسد في البيئة، ولا يقدَّر مكوناتها ولا يحافظ عليها، أما إذا حدث للمتعلم تربية بيئية، فإنه سيصبح فرداً فاعلاً في تنمية الموارد البيئية وحمايتها ورفض كل ما يفسد في هذه البيئة، وكثيراً ما تحتوي الكتب المدرسية الكثير من المفاهيم والمصطلحات والمعلومات والحقائق البيئة، غير أن إدماجها لا يؤدي إلى عملية تعديل للسلوك وبذلك لا تحقق الأهداف التربوية التي من أجلها أدمجت هذه المفاهيم والمصطلحات والمعلومات في المناهج الدراسية (أبو العطا، ٢٠٠٧)، يؤكد ذلك

الدمرداش (١٩٩٤، ٧٠) بقوله: "ولعل الفرق الجوهري بين دراسة البيئة والتربية البيئية هو كالفرق بين دراسة العلوم والتربية العلمية فقد لا تؤدي دراسة العلوم إلى تربية علمية ولكنها تؤدي ذلك إذا أصبحت وسيلة لمساعدة الطلاب على اكتساب الاتجاهات العلمية المرغوب فيها والتخلق بالخلق العلمي في أشمل صُورِهِ وأكمل معانيه، وبالمثل فإنه لكي تؤدي دراسة البيئة إلى تربية بيئية حقيقية فإنها ينبغي أن تكون وسيلة تساعد الطلاب على اكتساب مقومات السلوك الراشد إزاء البيئة التي يعيشون فيها، ونقصد به ذلك السلوك الذي يجعل الإنسان يتصرف بحكمه ويتعامل بتعقل وتبصر مع البيئة التي يعيش فيها، فيحسن استغلال ثرواتها ويصونها مما يتهددها من أخطار وما يواجهها من مشكلات ويكون قادراً على تنمية تلك الثروات وتطويرها بما يستهدف رفاهية الفرد والمجتمع".

ونظراً لحداثة هذه التجربة في النظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية، ولما يؤمل من مساهمة مقرر علم البيئة في تحقيق أهداف التربية البيئية وتنمية الوعي البيئي لدى المتعلمين، ولما تحتاجه هذه التجربة لمزيد من الدراسة والبحث للوقوف على مدى نجاحها وتحقيقها لأهدافها، تبرز الحاجة لمثل هذا البحث، كما تتأكد الحاجة لهذا البحث أيضاً في ظل غياب هذا المقرر عن خطة نظام التعليم الثانوي الجديد الذي بدأ مع مطلع العام الدراسي ١٤٣٥ / ١٤٣٦هـ حيث بدأت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية تدريجياً بإلغاء النظام السنوي التقليدي بالمرحلة الثانوية، وتطبيق نظام جديد للتعليم الثانوي أطلقت عليه مسمى (النظام الفصلي)، والذي تمت الموافقة على خطته من المقام السامي برقم (٣١٥٤٣) وتاريخ ٧/ ٨/ ١٤٣٥هـ (وزارة التعليم،٢٠١٦-أ)، ويتم تطبيقه تزامناً مع نظام المقررات الذي يدرس فيه مقرر علم البيئة، وهو نظام شبيه به مع اختلاف في الخطة الدراسية وطريقة تنفيذها، وقد استفاد هذا النظام من نظام المقررات، حيث اعتمد على كثيرٍ من مقرراته مع دمج بعضها وتعديل مسمياتها (وزارة التعليم، ٢٠١٦-أ).

وعلى الرغم من حداثة تطبيق النظام الفصلي واستفادته من نظام المقررات إلا أن الباحث لاحظ غياب مقرر علم البيئة عن الخطة الدراسية للنظام الفصلي وقصره فقط على نظام المقررات، مع أن دليل النظام الفصلي أشار إلى أن "تعزيز التربية البيئة بما يدعم فرص التنمية المستدامة" أحد الأهداف العامة ضمن مستوى تحسين المحتوى التعليمي التي سعت وزارة التعليم لتحقيقها من خلال تطوير هذا النظام (وزارة التعليم، ٢٠١٦-أ)، وهذا ما أثار سؤالاً عن أسباب عدم تضمين مقرر علم البيئة ضمن مقررات العلوم في النظام الفصلي؟ ومن خلال مقابلة الباحث لعدد من معلمي مقررات العلوم في مدارس نظام المقررات وبعض مديري تلك المدارس وبعض من المشرفين التربويين لمواد العلوم لاحظ أن هناك تبايناً واختلافاً كبيراً حول مقرر علم البيئة ومتطلبات تدريسه ومشكلاتها، وأهميته ودوره في تحقيق أهداف التربية البيئية وتنمية الوعي البيئي لدى الطلاب، ولذا جاء هذا البحث الذي يسعى لدراسة جزء من واقع تدريس علم البيئة كمقرر مستقل بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) بالمملكة العربية السعودية ومدى مساهمته في تحقيق أهداف التربية البيئية، وتتحدد مشكلة البحث في سؤال رئيس هو: **ما مدى مساهمة مقرر علم البيئة في تحقيق أهداف التربية البيئية، وما درجة تأييد إدراجه بنظام المقررات بالتعليم الثانوي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمنطقة القصيم.**

أسئلة البحث

سعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مدى مساهمة مقرر علم البيئة بالتعليم لثانوي (نظام المقررات) في تحقيق أهداف التربية البيئية من وجهة نظر معلمي ومشرفي المقرر؟
٢. ما مدى تأييد معلمي ومشرفي مقرر علم البيئة لإدراجه ضمن مقررات العلوم بالتعليم الثانوي (نظام المقررات)؟
٣. ما أهم المشكلات التي تواجه تدريس مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) من وجهة نظر معلمي ومشرفي المقرر؟

أهداف البحث

هدف البحث إلى:

١. تعرف مدى مساهمة مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) في تحقيق أهداف التربية البيئية من وجهة نظر معلمي ومشرفي المقرر.
٢. تحديد مدى تأييد معلمي ومشرفي مقرر علم البيئة لإدراجه ضمن مقررات العلوم بالتعليم الثانوي (نظام المقررات).
٣. الكشف عن أهم المشكلات التي تواجه تدريس مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) من وجهة نظر معلمي ومشرفي المقرر.

أهمية البحث

تتضح أهمية هذا البحث من خلال:

١. مساعدة أصحاب القرار والمسؤولين عن إعداد وتطوير مناهج العلوم في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، على اتخاذ قرارات مناسبة مبنية على دراسة علمية، حيال واقع تدريس مقرر علم البيئة وتحقيقه لأهدافه، والوقوف على المشكلات التي تواجه تدريس المقرر للعمل على وضع الحلول المناسبة لمعالجتها.
٢. مساعدة أصحاب القرار والمسؤولين عن تطوير نظام التعليم الثانوي في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، على اتخاذ قرارات مناسبة مبنية على دراسة علمية، حيال تدريس مقرر علم البيئة في النظام الفصلي إلى جانب نظام المقررات.
٣. مساعدة المسؤولين عن برامج تدريب معلمي علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) بالمملكة العربية السعودية على اتخاذ قرارات مناسبة مبنية على دراسة علمية، حيال نوعية الموضوعات والبرامج التدريبية ذات العلاقة بالتربية البيئية التي يحتاجها معلمو المقرر أثناء الخدمة.
٤. تعريف معلمي علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) بالمملكة العربية السعودية بأهداف التربية البيئية بما يساعدهم في تحقيقها عند تنفيذ المنهج وتدريس موضوعاته.
٥. توجيه نظر الجهات ذات العلاقة بإعداد معلم العلوم بالمملكة العربية السعودية إلى ضرورة تدعيم برامج إعداد معلم العلوم الحالية بمقررات حول البيئة والتربية البيئية.

حدود البحث

اقتصر البحث على:

١. معلمي علم البيئة والمشرفين التربويين من الجنسين الذين يقومون بتدريسه أو الإشراف عليه بغض النظر عن تخصصهم الأكاديمي في مرحلة البكالوريوس.
٢. المدارس الثانوية (نظام المقررات) بإدارات التعليم بمنطقة القصيم، والبالغ عددها خمس إدارات تعليمية؛ هي: الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم، وإدارة التعليم بمحافظة عنيزة، وإدارة التعليم بمحافظة الرس، وإدارة التعليم بمحافظة المذنب، وإدارة التعليم بمحافظة البكيرية.
٣. طبق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧ ـ ١٤٣٨هـ.

مصطلحات البحث

التقييم Assessment:

يعرفه الباحث بأنه عملية منهجية تتضمن إصدار حكم موضوعي على مدى تحقيق مقرر التربية البيئية بنظام المقررات بالتعليم الثانوي لأهداف التربية البيئية بمجالاتها الثلاثة المعرفية والمهارية والوجدانية، وفقاً للمؤشرات المضمنة في الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

أهداف التربية البيئية:

يعرفها الباحث بأنها مجموعة الأهداف المعرفية

والمهارية والوجدانية التي يتم صياغتها بما يناسب طلاب المرحلة الثانوية بالمجتمع السعودي، من أجل رفع مستوى وعيهم ومعرفتهم ببيئتهم ومشكلاتها، وتوضيح مسؤوليتهم ودورهم نحوها، وتعديل سلوكهم واتجاهاتهم تجاه البيئة والشعور بالانتماء الوطني للبيئة والإحساس بالمسؤولية تجاهها، والعمل والمشاركة في حل مشاكلها.

نظام المقررات بالتعليم الثانوي:

خطة للتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية، تتكون من برنامج مشترك يدرسه جميع الطلاب يتفرع إلى مسارين تخصصين أحدهما للعلوم الإنسانية والآخر للعلوم، يتجه الطالب للدراسة في أحدهما، وتتبنى هذه الخطة في هيكلها جوانب عديدة من أهمها:

- نظام الساعات الدراسية المقننة التي يسجلها الطالب في كل فصل دراسي.
- نظام المعدلات الفصلية والتراكمية.
- نظام المنهج التكاملي الذي يربط بين المقررات الدراسية ليمكن الطالب من اكتساب الجوانب المهارية والعملية

والإعداد للحياة والتهيئة لسوق العمل.

- أساليب نوعية في التعليم والتعلم وأدوات جديدة في التقويم (وزارة التعليم،٢٠١٢).

مقرر علم البيئة:

هو أحد مقررات البرنامج المشترك للخطة الدراسية لنظام المقررات للتعليم الثانوي ضمن مقررات العلوم، ويدرس الطالب في هذا المقرر: مبادئ في علم البيئة، المخلوقات الحية والعلاقات بينهما، علم البيئة، انتقال الطاقة في النظام البيئي، تدوير المادة، المجتمعات الحيوية، والأقاليم الحيوية والأنظمة البيئية، علم بيئة المجتمعات، التعاقب البيئي، أقاليم اليابسة، النظام البيئي المائي، علم بيئة الجماعات، ديناميكية الجماعات، السكان، سلوك الحيوان، أنماط السلوك الرئيسة، السلوك البيئي، التنوع الحيوي والحماية، ويمكن تدريس المقرر للطلاب في المستوى الأول أو الثاني أو الثالث وذلك حسب خطة المدرسة المطبقة للنظام وإمكاناتها، ويتكون هذا المقرر من كتاب الطالب ودليل التجارب العملية (وزارة التعليم،٢٠١٢).

منهج البحث

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي المسحي، والذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، من خلال تطبيقها على عينة ممثلة للمجتمع الأصلي (العساف، ٢٠١٠). وقد اختار الباحث هذا المنهج؛ لأنه يحقق أهداف البحث، حيث يساعد على وصف البيانات المتعلقة بأهداف البحث، وجمعها، وتحليلها؛ للوصول إلى استنتاجات واستدلالات عن مدى تأييد معلمي ومشرفي مقرر علم البيئة نحو إدراجه ضمن مقررات العلوم بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) بالمملكة العربية السعودية، ومدى مساهمته في تحقيق أهداف التربية البيئية.

إجراءات البحث

للإجابة عن أسئلة البحث قام الباحث بالإجراءات التالية:

١. استعراض ومراجعة الأبحاث والدراسات السابقة ذات الصلة بهذا البحث في مجال البيئة والتربية البيئية.
٢. بناء أداة البحث والمتمثلة باستبانة تقييمية لآراء معلمي مقرر علم البيئة والمشرفين التربويين.
٣. ضبط أداة البحث والتأكد من صدقها وثباتها.
٤. تطبيق أداة البحث على عينة الدراسة من معلمي ومشرفي مقرر علم البيئة.
٥. جمع البيانات وتحليلها واستخلاص النتائج.
٦. مناقشة النتائج وتفسيرها.

٧. تقديم بعض التوصيات والمقترحات.

مجتمع البحث وعينته

تكوَّن مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات مقرر علم البيئة الذين يدرّسون المقرر أو سبق لهم تدريسه في المدارس الثانوية نظام المقررات بمنطقة القصيم والبالغ عددها (٧٤) ثانوية، وجميع المشرفين التربويين والمشرفات التربويات للمقرر في إدارات التعليم بمنطقة القصيم والبالغ عددها (٥) إدارات تعليم، وذلك للعام الدراسي ١٤٣٧-١٤٣٨هـ [١] ويوضح جدول (١) توزيع مجتمع البحث على المدارس الثانوية نظام المقررات حسب إدارات التعليم:

جدول (١): توزيع المدارس الثانوية نظام المقررات حسب إدارات التعليم

إدارة التعليم	عدد الثانويات	
	بنين	بنات
القصيم	٢٠	١٦
عنيزة	٧	٨
الرس	٥	٦
المذنب	٥	٥
البكيرية	١	١
المجموع	٣٨	٣٦
المجموع الكلي	٧٤	

وقد أخذ الباحث مجتمع الدراسة كاملاً، وبناءً على ذلك تم توزيع الاستبانة على جميع إدارات التعليم والمدارس الثانوية المطبقة لنظام المقررات، وكان العائد منها (٦٥) استبانة، استبعد منها (٤) استبانات لعدم اكتمالها، وبذلك يكون عدد الاستبانات الصالحة للتحليل (٦١) استبانة، ويوضح جدول (٢) توزيع أفراد عينة البحث حسب بعض المتغيرات:

جدول (٢): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات البحث

المتغير		العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	٢٢	٣٦,١٪
	أنثى	٣٩	٦٣,٩٪
الوظيفة	مشرف تربوي	٧	٩,٨٪
	معلم	٥٥	٩٠,٢٪
الخبرة التدريسية	أقل من ٥ سنوات	١٠	١٦,٤٪
	من ٦ إلى ١٠ سنوات	١٧	٢٧,٩٪
	أكثر من ١٠ سنوات	٣٤	٥٥,٧٪

(١) تم الحصول على الإحصاءات من مراكز الحاسب والمعلومات بإدارات التعليم بمنطقة القصيم

أداة البحث

بناءً على أهداف البحث وأسئلته، والمنهج المتبع، تم استخدام الاستبانة أداة للبحث، حيث أعد الباحث الاستبانة بصورتها الأولية بعد الاطلاع على بعض الدراسات والأبحاث السابقة في موضوع التربية البيئية وتحقيق اهدافها في المناهج الدراسية المختلفة، وكذلك بعض الكتب المختصة بالتربية البيئية، وتقارير المؤتمرات والندوات التي تناولت موضوع التربية البيئية؛ ومن أهمها: (الدمرداش، ١٩٩٤؛ مصطفى، ١٩٩٩؛ إبراهيم،٢٠٠١؛ NSW Department of Education and Training, 2001؛ السردية، ٢٠٠٣؛ Neal & Palmer, 2003؛ عربيات ومزاهرة،٢٠٠٤؛ مازن، ٢٠٠٧؛ عدوان، ٢٠٠٩؛ محجز،٢٠٠٩؛ المحتسب، ٢٠١٠؛ الحربي وعبد المنعم، ٢٠١٣؛ الفرا، ٢٠١٣؛ جعرور، ٢٠١٤؛ عجاج،٢٠١٤).

وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من ثلاثة محاور رئيسة: المحور الأول: مدى تأييد إدراج مقرر علم البيئة كمقرر مستقل ضمن مقررات العلوم وتكون من (٨) عبارات، والمحور الثاني: مدى مساهمة مقرر علم البيئة في تحقيق أهداف التربية البيئية، وتكون من ثلاثة مجالات؛ هي: الأول: مساهمته في تحقيق الأهداف المعرفية للتربية البيئية، ويتكون من (٢٥) عبارة، الثاني: مساهمته في تحقيق الأهداف المهارية للتربية البيئية، ويتكون من (٢١)

عبارة، والثالث: مساهمته في تحقيق الأهداف الوجدانية للتربية البيئية، ويتكون من (٢٢) عبارة، والمحور الثالث: المشكلات التي تواجه تدريس مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات)، ويتكون من (٢٣) عبارة.

وللتحقق من الصدق الظاهري لأداة البحث من خلال أسلوب صدق المحكمين، قام الباحث بعرض الأداة بصورتها الأولية على (١١) محكم من المتخصصين في مناهج وطرق تدريس العلوم، والمتخصصين في مجال البيئة والتربية البيئية ممن لهم أبحاث أو كتب في نفس المجال، والمتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم، وبعد تعريفهم بموضوع البحث والهدف من إعداد الأداة، طُلب منهم إبداء آرائهم حولها، وفق نموذج تحكيم أعده الباحث لهذا الغرض، وقد وافق المحكمون على مناسبة المحاور الرئيسة المقترحة، مع اقترح بعضهم إضافة عبارات لبعض المحاور والمجالات، وحذف عبارات أخرى، وتعديل صياغة بعضها ، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات المناسبة في ضوء تلك المقترحات وبما يحقق أهداف البحث.

ثم قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من معلمي ومعلمات ومشرفي ومشرفات علم البيئة من غير عينة البحث بلغت (١٠) معلمين ومعلمات، بهدف حساب ثبات وصدق الاتساق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ثم حساب معامل الارتباط لمجالات الاستبانة بالدرجة الكلية لها، والتي اتضح أن جميع معاملات الارتباط بين درجات المجالات والدرجة الكلية للأداة كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، وبالتالي يدل على تماسك الأداة وصلاحيتها للتطبيق على عينة البحث، كما تم في ضوء نتائج التطبيق الاستطلاعي حساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفاكرونباخ، حيث بلغت قيمته للأداة ككل (٠,٩٤)، وهي قيمة مرتفعة، ولذا اعتبر الباحث أن الاستبانة على درجة مرتفعة من الثبات، ومناسبة للتطبيق.

وبذلك تكونت الأداة في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء، هي: أولاً: مقدمة الأداة: وتشمل تعريف المستجيب بعنوان البحث وأهدافه، وتعليمات الاستجابة على الأداة وطريقتها. ثانياً: بيانات المستجيب العامة: وتشمل: النوع، التخصص، نوع المؤهل، العمل، وعدد سنوات الخبرة. ثالثاً: عبارات الأداة: وتكونت من (٩٤) عبارة موزعة إلى ثلاثة محاور؛ هي: المحور الأول: ويتعلق بمدى تأييد إدراج مقرر علم البيئة كمقرر مستقل ضمن مقررات العلوم، ويتكون من (٧) عبارات، حيث تكشف العبارة الأولى في هذا المحور عن مدى قبول المستجيب لإدراج المقرر أو رفضه، بينما تحاول بقية العبارات أن تستقصي مبررات قبول عينة البحث أو رفضها، وقد تضمنت عبارات هذا المحور عدد (٥) عبارات ذات وجهات موجبة؛ وهي العبارات (١، ٢، ٤، ٥، ٧)، بينما تضمن عبارتين ذات وجهات سلبية؛ وهي العبارات (٣، ٥). المحور الثاني: ويتعلق بمدى مساهمة مقرر علم البيئة في تحقيق أهداف التربية البيئية، ويتكون من ثلاثة مجالات؛ هي: الأول: مساهمته في تحقيق الأهداف المعرفية للتربية البيئية، ويتكون من (٢٥) عبارة، الثاني: مساهمته في تحقيق الأهداف المهارية للتربية البيئية، ويتكون من (١٩) عبارة، والثالث: مساهمته في تحقيق الأهداف الوجدانية للتربية البيئية، ويتكون من (٢١) عبارة. المحور الثالث: ويتعلق بالمشكلات التي تواجه تدريس مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات)، ويتكون من (٢٢) عبارة. كما تضمنت الأداة (جزءاً مفتوحاً)، حيث ترك

الباحث مجالاً للمستجيب بعد كل محور ليضيف ما يراه مناسباً مما لم تشر له الأداة، وقد جاءت إضافات بعض أفراد عينة البحث بآراء متنوعة حول موضوعات محاور الأداة، وتم تحليل هذه الإضافات تحليلاً كيفياً.

جدول (٣): توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم بالاستبانة

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
المتوسط	درجة الموافقة	المتوسط	درجة المساهمة	المتوسط	تعد مشكلة بدرجة
٤,٢١ ـــ ٥,٠٠	موافق بشدة	٣,٢٦ ـــ ٤,٠٠	عالية	٣,٢٦ ـــ ٤,٠٠	كبيرة
٣,٤١ ـــ ٤,٢٠	موافق	٢,٥١ ـــ ٣,٢٥	متوسطة	٢,٥١ ـــ ٣,٢٥	متوسطة
٢,٦١ ـــ ٣,٤٠	محايد	١,٧٦ ـــ ٢,٥٠	قليلة	١,٧٦ ـــ ٢,٥٠	قليلة
١,٨١ ـــ ٢,٦٠	غير موافق	١,٠٠ ـــ ١,٧٥	معدومة	١,٠٠ ـــ ١,٧٥	لا تعد مشكلة
١,٠٠ ـــ ١,٨٠	غير موافق بشدة				

ويوضح جدول (٣) المعيار الذي حدده الباحث للحكم على عبارات الاستبانة:

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

تم تحليل النتائج؛ للإجابة عن الأسئلة التي طرحها البحث، وقد جاءت على النحو التالي:

الإجابة عن السؤال الأول: الذي ينصّ على: " ما مدى مساهمة مقرر علم البيئة بالتعليم لثانوي (نظام المقررات) في تحقيق أهداف التربية البيئية من وجهة نظر معلمي ومشرفي المقرر؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات افراد عينة البحث على عبارات المحور الثاني للاستبانة، ويوضح جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى مساهمة مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) في تحقيق أهداف التربية البيئية في مجالاتها الثلاثة:

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى مساهمة مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) في تحقيق أهداف التربية البيئية بمجالاتها الثلاثة

م	الأهداف	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	درجة المساهمة	الترتيب
١	أهداف التربية البيئية المعرفية	٢,٩٦	٠,٨٢	متوسطة	١
٢	أهداف التربية البيئية المهارية	٢,٥٨	٠,٩١	متوسطة	٣
٣	أهداف التربية البيئية الوجدانية	٢,٦٨	٠,٨٨	متوسطة	٢
المتوسط الكلي		٢,٧٥	٠,٨٧	متوسطة	

يتضح من جدول (٤) أن مساهمة مقرر علم البيئة في تحقيق أهداف التربية البيئية من وجهة نظر معلمي ومشرفي المقرر جاءت متحققة بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط المرجح للمساهمة ككل مساوياً (٢,٧٥) وبنسبة بلغت (٦٨,٥ ٪)، بانحراف معياري قدره (٠,٨٧) وانخفاض قيمة الانحراف المعياري يؤكد على تجانس استجابات الأفراد عينة البحث على عبارات الاستبانة ككل، وبالنسبة للأهداف الفرعية يلاحظ أن درجة مساهمة المقرر في تحقيق كل الأهداف كانت متفاوتة ويمكن ترتيب هذه المساهمات من حيث درجة التحقق كالتالي:

- جاءت في الترتيب الأول من حيث درجة مساهمة المقرر في تحقيقها أهداف التربية البيئية المعرفية، حيث ساهم

المقرر في تحقيق هذه الأهداف المعرفية بدرجة متوسطة، وبمتوسط قدره (٢,٩٦)، وانحراف معياري (٠,٨٢).

- جاءت في الترتيب الثاني من حيث درجة مساهمة المقرر في تحقيقها أهداف التربية البيئية الوجدانية، حيث ساهم المقرر في تحقيق هذه الأهداف الوجدانية بدرجة متوسطة، وبمتوسط قدره (٢,٦٨)، وانحراف معياري (٠,٨٨).
- جاءت في الترتيب الثالث من حيث درجة مساهمة المقرر في تحقيقها أهداف التربية البيئية المهارية، حيث ساهم المقرر في تحقيق هذه الأهداف المهارية بدرجة متوسطة، وبمتوسط قدره (٢,٥٨)، وانحراف معياري (٠,٩١).

ويوضح جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى مساهمة مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) في تحقيق أهداف التربية البيئية المعرفية:

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى مساهمة مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) في تحقيق أهداف التربية البيئية المعرفية

م	العبارة	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة المساهمة
١	يذكر تعريفاً محدداً لمفهوم البيئة والنظام البيئي.	٣,٥٧	٠,٦١	١	عالية
٢	يفسر مفهوم التوازن البيئي.	٣,٤٣	٠,٧١	٤	عالية
٣	يحدد الآثار السلبية التي تترتب على اختلال التوازن البيئي.	٣,٤٤	٠,٥٦	٣	عالية
٤	يستنتج العلاقة بين النظم البيئية المختلفة.	٣,٢٨	٠,٦٣	٦	عالية
٥	يثمن أن الإنسان جزء من النظام البيئي.	٣,٤٨	٠,٦٩	٢	عالية
٦	يبين تأثير أنشطة الإنسان الإيجابية والسلبية على البيئة.	٣,٤١	٠,٦٦	٥	عالية
٧	يفاضل بين أنشطة الإنسان المختلفة من حيث آثارها البيئية.	٣,٠٨	٠,٧٣	١٢	متوسطة
٨	يحدد عناصر العلاقة المتبادلة بين الإنسان والبيئة.	٣,٢٣	٠,٦٦	٧	متوسطة
٩	يحدد دور المجتمع في المحافظة على موارد البيئة وتنميتها.	٣,١٨	٠,٨٠	٩	متوسطة
١٠	يفسر أهمية التعاون بين الأفراد والجماعات للنهوض بالبيئة.	٢,٩٧	٠,٨٥	١٤	متوسطة
١١	يناقش أهمية حماية البيئة لجهود التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية	٢,٩٠	٠,٨٣	١٥	متوسطة
١٢	يناقش بعض القضايا البيئية المحلية والإقليمية والعالمية.	٢,٥٩	٠,٩٢	١٩	متوسطة
١٣	يحدد أسباب ونتائج وطرق حل بعض المشكلات البيئية	٢,٧٤	٠,٧٥	١٦	متوسطة
١٤	يطبق خطوات حل المشكلات في تناوله للمشكلات البيئية.	٢,٦١	٠,٨٨	١٨	متوسطة
١٥	يوضح أن المشكلات البيئية هي مشكلات عالمية.	٣,٠٢	٠,٩٢	١٣	متوسطة
١٦	يقترح حلولاً تقنية للمشكلات البيئية المحيطة به.	٢,٦١	٠,٨٨	١٨	متوسطة
١٧	يعرف مفهوم إعادة التدوير.	٣,٢٠	٠,٩١	٨	متوسطة
١٨	يحدد مفهوم الأجهزة صديقة البيئة.	٢,٥٧	١,٠٧	٢١	متوسطة
١٩	يتعرف أهم بنود القوانين والتشريعات البيئية.	٢,٤٤	٠,٩٥	٢٢	قليلة
٢٠	يذكر أهم الجرائم المنصوص عليها في القوانين والتشريعات البيئة.	٢,٣٨	٠,٩٨	٢٤	قليلة
٢١	يستخدم الموارد البيئية المتاحة بكفاءة.	٢,٦٧	٠,٩٠	١٧	متوسطة
٢٢	يكتشف المستحدثات التقنية التي لا تضر ببيئته.	٢,٤٣	١,٠٠	٢٣	قليلة
٢٣	يرسم مخططا لأهم مصادر الطاقة النظيفة في بيئته.	٢,٥٩	٠,٩٧	٢٠	متوسطة
٢٤	يحدد الأخطار البيئية التي يمكن أن تنجم عن استغلال واستنزاف الإنسان للبيئة	٣,١٥	٠,٨٩	١١	متوسطة
٢٥	يذكر بعض السلوكات البشرية الجائرة وأثرها على المقدرات والثروات الطبيعية.	٣,١٦	٠,٩١	١٠	متوسطة
	المتوسط الوزني لمدى مساهمة محتوى مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) في تحقيق أهداف التربية البيئية المعرفية	**٢,٩٦**	**٠,٨٢**	—	**متوسطة**

يتضح من جدول (٥) أن درجة مساهمة مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) في تحقيق أهداف التربية البيئية المعرفية جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاء المتوسط المرجح لدرجة مساهمة مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي في تحقيق أهداف التربية البيئية المعرفية ككل مساوياً (٢,٩٦)، بانحراف معياري قدره (٠,٨٢) وانخفاض قيمة الانحراف المعياري يؤكد على تجانس استجابات أفراد العينة كما يتضح أن مساهمة المقرر في تحقيق الأهداف المعرفية المختلفة جاءت متوسطاتها متقاربه بدرجة كبيرة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٣,٧٥) و (٢,٣٨) حيث كانت درجة المساهمة عالية في تحقيق ستة أهداف معرفية؛ هي: (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦)، بينما كانت درجة المساهمة قليلة في تحقيق ثلاثة أهداف معرفية؛ هي: (١٩، ٢٠، ٢٢)، بينما جاءت درجة المساهمة متوسطة في تحقيق بقية الأهداف المعرفية الستة عشر، كما يتضح من الجدول أن جميع الأهداف تتحقق بدرجات متفاوتة حيث لم يحصل أي هدف على درجة تحقق معدومة.

وقد جاء الهدف" يذكر تعريفاً محدداً لمفهوم البيئة والنظام البيئي" في الترتيب الأول من حيث درجة مساهمة المقرر في تحقيقه، وتحققت هذه المساهمة بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الوزني لدرجات استجابات الأفراد على هذا الهدف (٣,٥٧)، بانحراف معياري قدره (٠,٦١). بينما جاء الهدف" يثمن أن الإنسان جزء من النظام البيئي" في الترتيب الثاني من حيث درجة مساهمة المقرر في تحقيقه، وتحققت هذه المساهمة بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الوزني لدرجات استجابات الأفراد على هذا الهدف (٣,٤٨)، بانحراف معياري قدره (٠,٦٩). في حين جاء الهدف" يكتشف المستحدثات التقنية التي لا تضر ببيئته" في الترتيب الثالث والعشرين وقبل الأخير من حيث درجة مساهمة المقرر في تحقيقه، وتحققت هذه المساهمة بدرجة قليلة، حيث بلغ المتوسط الوزني لدرجات استجابات الأفراد على هذا الهدف (٢,٤٣)، بانحراف معياري قدره (١,٠٠). وفي الترتيب الأخير جاء الهدف " يذكر أهم الجرائم المنصوص عليها في القوانين والتشريعات البيئة" من حيث درجة مساهمة المقرر في تحقيقه، وتحققت هذه المساهمة بدرجة قليلة، حيث بلغ المتوسط الوزني لدرجات استجابات الأفراد على هذا الهدف (٢,٣٨)، بانحراف معياري قدره (٠,٩٨).

كما يوضح جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى مساهمة مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) في تحقيق أهداف التربية البيئية المهارية.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى مساهمة مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) في تحقيق أهداف التربية البيئية المهارية

م	العبارة	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة المساهمة
١	يتبع قواعد الأمان والسلامة البيئية عند ممارسة الأنشطة اليومية.	٢,٦١	٠,٩٧	٧	متوسطة
٢	يتبع خطوات الأسلوب العلمي في التفكير في مواجهة المشكلات البيئية.	٢,٥٩	٠,٩٣	٩	متوسطة
٣	ينفذ القرارات التي تؤثر إيجابياً على البيئة.	٢,٧٧	٠,٩٢	٢	متوسطة
٤	ينفذ التعليمات الخاصة بالسلوكات الإيجابية تجاه البيئة.	٢,٧٠	٠,٨٤	٦	متوسطة
٥	يشارك بإيجابية في تعامله مع القضايا البيئية.	٢,٧٧	٠,٨٦	١	متوسطة
٦	يمارس التقويم الذاتي لأنشطته تجاه البيئة.	٢,٥٩	٠,٩٢	٨	متوسطة

تابع: جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى مساهمة مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) في تحقيق أهداف التربية البيئية المهارية

م	العبارة	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة المساهمة
٧	يتقن اتخاذ القرارات المناسبة بيئيا في إطار مشكلة مطروحة.	٢,٥٦	٠,٩٠	١٠	متوسطة
٨	يتقن بعض المهارات التي تساعده في حل المشكلات البيئية.	٢,٧٧	٠,٩٢	٢	متوسطة
٩	يتقن مهارات الاتصال في مجال العمل البيئي	٢,٥٦	٠,٩٠	١٠	متوسطة
١٠	يحسن تقويم الأنشطة التقنية في ضوء آثارها البيئية.	٢,٤٣	٠,٨٤	١٥	قليلة
١١	يحسن استخدام الموارد البيئية المتاحة ويحافظ عليها وينميها.	٢,٧٢	٠,٨٩	٤	متوسطة
١٢	يعد دراسة عن بعض قضايا البيئة المحلية.	٢,٥٢	١,٠٢	١٣	متوسطة
١٣	ينظم المعلومات المتاحة ويستخدمها في حل المشكلات البيئية.	٢,٥٢	٠,٨٨	١٢	متوسطة
١٤	يصمم حلولا عملية لبعض المشكلات البيئية.	٢,٥٤	٠,٨٦	١١	متوسطة
١٥	يبتكر طرقا لإعادة تدوير مخلفات بيئته المحلية.	٢,٧٢	١,٠٥	٥	متوسطة
١٦	يستخدم الأجهزة صديقة البيئة في حياته اليومية.	٢,٣١	٠,٩٠	١٦	قليلة
١٧	يصمم أنشطة علمية تساهم في علاج بعض المشكلات البيئية.	٢,٢١	٠,٩٨	١٧	قليلة
١٨	يبتكر طرقا لترشيد استخدام الموارد المتاحة.	٢,٤٦	٠,٩٢	١٤	قليلة
١٩	يلاحظ ويفسر الظواهر الطبيعية في البيئة.	٢,٧٧	٠,٩٣	٣	متوسطة
المتوسط الوزني لمدى مساهمة محتوى مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) في تحقيق أهداف التربية البيئية المهارية		**٢,٥٨**	**٠,٩١**	—	**متوسطة**

يتضح من جدول (٦) أن درجة مساهمة مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) في تحقيق أهداف التربية البيئية المهارية جاءت بدرجة متوسطة أيضاً، حيث جاء المتوسط المرجح لدرجة مساهمة مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي في تحقيق أهداف التربية البيئية المهارية ككل مساوياً (٢,٥٨)، بانحراف معياري قدره (٠,٩١) وانخفاض قيمة الانحراف المعياري يؤكد على تجانس استجابات أفراد العينة، كما يتضح من الجدول أن مساهمة المقرر في تحقيق الأهداف المهارية المختلفة جاءت متوسطاتها متقاربه بدرجة كبيرة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢,٧٧) و (٢,٢١) حيث كانت درجة المساهمة قليلة في تحقيق أربعة أهداف مهارية؛ هي: (١٠، ١٦، ١٧، ١٨) بينما كانت درجة المساهمة متوسطة في تحقيق بقية الأهداف المهارية الخمسة عشر، كما يتضح من الجدول أنه لم يساهم المقرر في تحقيق أي هدف مهاري بدرجة عالية، في الوقت الذي يساهم فيه المقرر في تحقيق جميع الأهداف المهارية حيث لم يحصل أي هدف على درجة تحقق معدومة.

وقد جاء الهدف "يشارك بإيجابية في تعامله مع القضايا البيئية" في الترتيب الأول من حيث درجة مساهمة المقرر في تحقيقه، وتحققت هذه المساهمة بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الوزني لدرجات استجابات الأفراد على هذا الهدف (٢,٧٧)، بانحراف معياري قدره (٠,٨٦). في حين جاء الهدفان " ينفذ القرارات التي تؤثر إيجابياً على البيئة" و " يتقن بعض المهارات التي تساعده في حل المشكلات البيئية" في الترتيب الثاني من حيث

درجة مساهمة المقرر في تحقيقهما، وتحققت هذه المساهمة بدرجة متوسطة أيضاً، حيث بلغ المتوسط الوزني لدرجات استجابات الأفراد على هذين الهدفين (٢,٧٧)، بانحراف معياري قدره (٠,٩٢). في حين جاء الهدف " يستخدم الأجهزة صديقة البيئة في حياته اليومية" في الترتيب السادس عشر وقبل الأخير من حيث درجة مساهمة المقرر في تحقيقه، وتحققت هذه المساهمة بدرجة قليلة، حيث بلغ المتوسط الوزني لدرجات استجابات الأفراد على هذا الهدف (٢,٣١)، بانحراف معياري قدره (٠,٩٠)، وجاء الهدف" يصمم أنشطة علمية تساهم في علاج بعض المشكلات البيئية" في الترتيب السابع عشر والأخير من حيث درجة مساهمة المقرر في تحقيقه، وتحققت هذه المساهمة بدرجة قليلة، حيث بلغ المتوسط الوزني لدرجات استجابات الأفراد على هذا الهدف (٢,٢١)، بانحراف معياري قدره(٠,٩٨).

ويوضح جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى مساهمة مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) في تحقيق أهداف التربية البيئية الوجدانية:

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى مساهمة مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) في تحقيق أهداف التربية البيئية الوجدانية

م	العبارة	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة المساهمة
١	يحترم حق جميع الكائنات في الحياة.	٢,٩٥	٠,٨٤	١	متوسطة
٢	يحترم جهود الآخرين في مجال البيئة ويقيمها بموضوعية.	٢,٨٢	٠,٩٢	٢	متوسطة
٣	يشترك بفاعلية في مشروعات حماية البيئة المحلية وتحسينها.	٢,٥٦	٠,٩٤	١٩	متوسطة
٤	يتمسك بأهمية التعاون بين الأفراد والجماعات للنهوض بالبيئة.	٢,٥٦	٠,٩٧	٢٠	متوسطة
٥	يبدي اهتماماً بالبيئة التي يعيش فيها وقضاياها الملحة.	٢,٦٤	٠,٨٩	١٤	متوسطة
٦	يقدر البيئة لذاتها بغض النظر عن مردود ذلك عليه شخصيا	٢,٧٤	٠,٨٧	٥	متوسطة
٧	يقدر قيمة الموارد البيئية وأهمية المحافظة عليها.	٢,٧٤	٠,٩٢	٦	متوسطة
٨	يقدر الأبعاد المختلفة للمشكلات البيئية التي تواجه البشرية.	٢,٦٦	٠,٨٧	١٣	متوسطة
٩	يقدر أهمية العمل على صيانة البيئة والمحافظة عليها.	٢,٧٠	٠,٩١	٩	متوسطة
١٠	يتبنى قرارات أخلاقية واعية تجاه البيئة.	٢,٥٧	٠,٩٢	١٧	متوسطة
١١	يتبنى اتجاهات إيجابية إزاء البيئة المحيطة به.	٢,٦١	٠,٨٤	١٥	متوسطة
١٢	يتبنى القيم البيئية كالاهتمام بالبيئة والمحافظة عليها.	٢,٧٩	٠,٨٧	٣	متوسطة
١٣	يهتم بالأبعاد الأخلاقية للقضايا البيئية.	٢,٥٦	٠,٨٦	١٨	متوسطة
١٤	يهتم بالناحية الجمالية في البيئة المحيطة.	٢,٧٧	٠,٨٦	٧	متوسطة
١٥	يدافع عن البيئة التي يعيش فيها ويتبنى قضاياها.	٢,٦١	٠,٨٤	١٥	متوسطة
١٦	يدافع عن مسؤولياته نحو البيئة وحمايتها.	٢,٥٧	٠,٩٠	١٦	متوسطة
١٧	يؤمن بحق الآخرين في الاستفادة من البيئة والاستمتاع بها.	٢,٦٧	٠,٩٢	١١	متوسطة
١٨	يعتقد بدور العلم والتقنية في التغلب على المشكلات البيئية.	٢,٦٧	٠,٩٠	١١	متوسطة
١٩	يقدر أهمية ممارسة الأنشطة الاجتماعية للمحافظة على البيئة.	٢,٧٠	٠,٨٤	٨	متوسطة

تابع: جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى مساهمة مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) في تحقيق أهداف التربية البيئية الوجدانية

م	العبارة	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة المساهمة
٢٠	يحترم قوانين المحافظة على البيئة.	٢,٧٢	٠,٨٧	٧	متوسطة
٢١	يقدر جهود العلماء في مجال البيئة.	٢,٦٩	٠,٩٥	١٠	متوسطة
المتوسط الوزني لمدى مساهمة محتوى مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) في تحقيق أهداف التربية البيئية الوجدانية		**٢,٦٨**	**٠,٨٨**	**—**	**متوسطة**

يتضح من جدول (٧) أن درجة مساهمة مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) في تحقيق أهداف التربية البيئية الوجدانية جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاء المتوسط المرجح لدرجة مساهمة محتوى مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي في تحقيق أهداف التربية البيئية المعرفية ككل مساوياً (٢,٦٨)، بانحراف معياري قدره (٠,٨٨) وانخفاض قيمة الانحراف المعياري يؤكد على تجانس استجابات أفراد العينة، كما يتضح من الجدول أن مساهمة المقرر في تحقيق الأهداف الوجدانية المختلفة جاءت متوسطاتها متقاربه بدرجة كبيرة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢,٩٥) و (٢,٥٦) حيث كانت درجة المساهمة متوسطة في تحقيق جميع أهداف هذا المجال، ولم يحصل أي هدف على درجة تحقق عالية، كما لم يحصل أي يهدف على درجة تحقق معدومة.

وقد جاء الهدف" يحترم حق جميع الكائنات في الحياة "في الترتيب الأول من حيث درجة مساهمة المقرر في تحقيقه، وتحققت هذه المساهمة بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الوزني لدرجات استجابات الأفراد على هذا الهدف (٢,٩٥)، بانحراف معياري قدره (٠,٨٤). بينما جاء الهدف" يحترم جهود الآخرين في مجال البيئة ويقيمها بموضوعية " في الترتيب الثاني من حيث درجة مساهمة المقرر في تحقيقه، وتحققت هذه المساهمة بدرجة متوسطة أيضا، حيث بلغ المتوسط الوزني لدرجات استجابات الأفراد على هذا الهدف (٢,٨٢)، بانحراف معياري قدره (٠,٩٢). في حين جاء الهدف" يشترك بفاعلية في مشروعات حماية البيئة المحلية وتحسينها " في الترتيب التاسع عشر وقبل الأخير من حيث درجة مساهمة محتوى المقرر في تحقيقه، وتحققت هذه المساهمة بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الوزني لدرجات استجابات الأفراد على هذا الهدف (٢,٥٦)، بانحراف معياري قدره (٠,٩٤).وفي الترتيب الاخير جاء الهدف " يتمسك بأهمية التعاون بين الأفراد والجماعات للنهوض بالبيئة" من حيث درجة مساهمة المقرر في تحقيقه، وتحققت هذه المساهمة بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الوزني لدرجات استجابات الأفراد على هذا الهدف (٢,٥٦)، بانحراف معياري قدره(٠,٩٧).

وتشير النتائج السابقة، والمرتبطة بالتعرف على مدى مساهمة مقرر علم البيئة في تحقيق أهداف التربية البيئية في مجالاتها الثلاث المعرفية والمهارية والوجدانية، وهو ما يؤمله التربويون والمهتمون بالبيئة والتربية البيئية أن يساهم هذا المقرر في تحقيق تلك الأهداف لدى الطلاب لتعزيز وعيهم ببيئتهم والمحافظة عليها، غير أن نتائج البحث بينت أن مقرر علم البيئة يساهم بدرجة متوسطة في تحقيق أهداف التربية البيئية بشكل عام وكذلك بنفس الدرجة لكل مجال من مجالات أهدافها، مع حصول مجال أهداف التربية البيئية المعرفية على نسبة أكبر في التحقيق، يليها المجال الوجداني ثم المهاري، ويعزو الباحث ذلك إلى اهتمام مؤلفي الكتاب

بالجوانب المعرفية للبيئة والنظام البيئي وتركيزهم عليه، مما أدى إلى مساهمة محتوى المقرر في تحقيق الأهداف المعرفية للتربية البيئية، ومن أبرز ما أكدت عليه موضوعات البيئة والنظام البيئي والعلاقة بين النظم البيئية المختلفة ، والتوازن البيئي واختلاله، وأن الإنسان جزء من النظام البيئي ومعرفة تأثير أنشطة الإنسان الإيجابية والسلبية على البيئة، في الوقت نفسه هناك العديد من الجوانب المعرفية للتربية البيئية لم يهتم بها مقرر علم البيئة بالرغم من أهميتها فأهم بنود القوانين والتشريعات البيئية، والجرائم المنصوص عليها في القوانين والتشريعات البيئة، والمستحدثات التقنية التي لا تضر ببيئته من أهم الموضوعات التي كان يجب على معدي المقرر ومؤلفيه تضمينها محتوى المقرر.

أما ما يتعلق بالجانب الوجداني والذي جاء بالمرتبة الثانية من حيث مساهمة المقرر في تحقيق أهداف هذا المجال، فقد أشارت النتائج إلى أن محتوى المقرر يساهم بتحقيقهما بدرجة متوسطة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن أفراد عينة البحث قد يكونون يرون تضمن المحتوى موضوعات بيئية يستطيعون من خلال تدريسهم الاستفادة منها في تحقيق أهداف التربية البيئية الوجدانية، أما المجال الثالث والمتمثل في أهداف التربية البيئية المهارية والتي جاءت بالمرتبة الثالثة من حيث درجة مساهمة محتوى المقرر في تحقيقها فيعزو الباحث ذلك إلى ضعف محتوى المقرر في تضمين الأنشطة والتجارب ذات العلاقة بتنمية الجوانب المهارية، وبالرغم من اختلاف المقررات التي تناولتها إلا أن نتائج البحث تتفق مع كثير من الدراسات التي تناولت مساهمة المقررات في تحقيق أهداف التربية البيئية؛ مثل: دراسات (مصطفى،١٩٩٩؛محجز،٢٠٠٩ ؛عدوان،٢٠٠٩؛ الصبحين،٢٠١٠؛اليوسف،٢٠١٣) والتي أكدت جميعها على تدني مساهمة محتويات المقررات التي تناولتها دراساتهم في تحقيق أهداف ومعايير التربية البيئية المعرفية والمهارية والوجدانية.

الإجابة عن السؤال الثاني: الذي ينصّ على: "ما مدى تأييد معلمي ومشرفي مقرر علم البيئة لإدراجه ضمن مقررات العلوم بالتعليم الثانوي (نظام المقررات)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، وتحديد مدى تأييد معلمي ومشرفي مقرر علم البيئة لإدراجه ضمن مقررات العلوم بالتعليم الثانوي (نظام المقررات)، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة البحث على المحور الأول للاستبانة، وتم رصد النتائج في جدول (٨):

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى قبول عينة البحث لإدراج مقرر علم البيئة ضمن مقررات العلوم بالتعليم الثانوي (نظام المقررات)بالتعليم الثانوي (نظام المقررات)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة القبول
١	يعد إدخال مقرر علم البيئة ضمن مقررات العلوم الطبيعة بالتعليم الثانوي فكرة مقبولة.	٣,٣١	١,٣٦	٥	محايد
٢	تدريس مقرر علم البيئة خلال مستوى دراسي واحد فقط يحقق الأهداف العامة للمقرر.	٣,٧٧	١,١٠	١	موافق
٣	أضاف تدريس مقرر علم البيئة ضمن مقررات العلوم بالتعليم الثانوي عبئاً على معلمي العلوم.	٣,٧٢	١,٣٦	٢	موافق
٤	يقدم محتوى مقرر علم البيئة الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات ذات العلاقة بالبيئة بصورة أكبر مما لو تم تضمينها في مقررات العلوم الأخرى.	٣,٣٩	١,١٥	٤	محايد

تابع: جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى قبول عينة البحث لإدراج مقرر علم البيئة ضمن مقررات العلوم بالتعليم الثانوي (نظام المقررات)بالتعليم الثانوي (نظام المقررات)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة القبول
٥	تدريس موضوعات البيئة ضمن محتوى مقررات العلوم بالمرحلة الثانوية له جدوى تربوية أكبر من تخصيص مقرر مستقل لها.	٣,٢٦	١,٤٣	٦	محايد
٦	موضوعات مقرر علم البيئة مكررة في محتوى كتب التعليم الثانوي الأخرى.	٣,٤٨	١,٤٣	٣	موافق
٧	قرار إدخال مقرر علم البيئة ضمن مقررات العلوم بالتعليم الثانوي أخذ حقه من الدراسة والمناقشة من قبل المتخصصين قبل تطبيقه.	٢,٧٢	٠,٩٦	٧	محايد
المتوسط الوزني لمدى قبول مقرر علم البيئة كمقرر مستقل		**٣,٣٤**	**١,٢٣**	**—**	**محايد**

يتضح من جدول (٨) أن المتوسط المرجح لدرجة قبول عينة البحث لإدراج مقرر علم البيئة ضمن مقررات العلوم بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) بالمملكة العربية السعودية (المحور ككل) يساوي (٣,٣٤) وبنسبة مئوية بلغت (٦٦,٣ ٪)، بانحراف معياري قدره (١,٢٣) وبدرجة قبول محايدة، وانخفاض قيمة الانحراف المعياري يؤكد على تجانس استجابات أفراد العينة، فالعبارات جاءت متوسطاتها متقاربه بدرجة كبيرة وإن كانت هناك فروق في الانحرافات المعيارية وفي حالة تساوي المتوسطات لعنصرين تكون الأفضلية في الترتيب للعنصر ذي الانحراف المعياري الأقل والذي يدل على تجانس أكبر في استجابات أفراد العينة، حيث جاءت العبارة" تدريس مقرر علم البيئة خلال مستوى دراسي واحد فقط يحقق الأهداف العامة للمقرر" في الترتيب الأول من حيث درجة القبول، وتحققت هذه المقبولية بالموافقة، حيث بلغ المتوسط الوزني لدرجات استجابات الأفراد على هذه العبارة (٣,٧٧)، بانحراف معياري قدره (١,١٠). في حين جاءت العبارة " أضاف تدريس مقرر علم البيئة ضمن مقررات العلوم بالتعليم الثانوي عبئاً على معلمي العلوم " في الترتيب الثاني من حيث درجة القبول، وتحققت هذه المقبولية بالموافقة، حيث بلغ المتوسط الوزني لدرجات استجابات الأفراد على هذه العبارة (٣,٧٢)، بانحراف معياري قدره (١,٣٦).

كما جاءت العبارة " موضوعات مقرر علم البيئة مكررة في محتوى كتب التعليم الثانوي الأخرى" في الترتيب الثالث من حيث درجة القبول، وتحققت هذه المقبولية بالموافقة، حيث بلغ المتوسط الوزني لدرجات استجابات الأفراد على هذه العبارة (٣,٤٨)، بانحراف معياري قدره (١,٣٤). وجاءت العبارة" يقدم محتوى مقرر علم البيئة الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات ذات العلاقة بالبيئة بصورة أكبر مما لو تم تضمينها في مقررات العلوم الأخرى" في الترتيب الرابع من حيث درجة القبول، وتحققت هذه المقبولية بالحياد، حيث بلغ المتوسط الوزني لدرجات استجابات الأفراد على هذه العبارة (٣,٣٩)، بانحراف معياري قدره (١,١٥). وحلت العبارة " يعد إدخال مقرر علم البيئة ضمن مقررات العلوم الطبيعة بالتعليم الثانوي فكرة مقبولة" في الترتيب الخامس من حيث درجة القبول، وتحققت هذه المقبولية بالحياد، حيث بلغ المتوسط الوزني لدرجات استجابات الأفراد على هذه العبارة (٣,٣١)، بانحراف معياري قدره (١,٣٦).

وجاءت العبارة " تدريس موضوعات البيئة ضمن محتوى مقررات العلوم بالمرحلة الثانوية له جدوى تربوية أكبر من تخصيص مقرر مستقل لها" في الترتيب السادس من حيث درجة القبول، وتحققت هذه المقبولية بالحياد،

حيث بلغ المتوسط الوزني لدرجات استجابات الأفراد على هذه العبارة (٣,٢٦)، بانحراف معياري قدره (١,٤٣). وأخيراً جاءت العبارة" قرار إدخال مقرر علم البيئة ضمن مقررات العلوم بالتعليم الثانوي أخذ حقه من الدراسة والمناقشة من قبل المتخصصين قبل تطبيقه" في الترتيب السابع والأخير من حيث درجة القبول، وتحققت هذه المقبولية بالحياد، حيث بلغ المتوسط الوزني لدرجات استجابات الأفراد على هذه العبارة (٢,٧٢)، بانحراف معياري قدره (٠,٩٦).

وتشير النتائج السابقة، والمرتبطة بمعرفة رأي معلمي ومشرفي علم البيئة حيال قبولهم لإدراج مقرر علم البيئة ضمن مقررات العلوم بالتعليم الثانوي (نظام المقررات)، إلى أن هناك تبايناً بالرأي بين أفراد عينة البحث بين الموافقة والرفض مما أعطى نتيجة إجمالية بالمحايد، فهناك (٣٦) فرداً من عينة البحث بنسبة (٥٩ ٪) جاءت استجاباتهم على العبارة الأولى بدرجة موافق وموافق بشدة، بينما جاءت استجابة (٢١) فرداً من عينة البحث بنسبة (٣٤,٤ ٪) بدرجة غير موافق وغير موافق بشدة، وهذا التباين بينهم في الرأي تؤكده نتائج استجابات عينة البحث على بقية عبارات المحور الأول، فهم يوافقون على أن إدخال تدريس المقرر أضاف عبئاً تدريسياً عليهم في الوقت الذي يرون أن موضوعات هذا المقرر مكرره في موضوعات الكتب الأخرى التي يدرسها الطالب بالتعليم الثانوي، ولذا فأغلبية أفراد البحث يوافقون على تدريس موضوعات المقرر وأهميتها ودورها في تحقيق جوانب تربوية للطالب إلا أن إفراد مقرر لها قد لا يكون محل موافقتهم لأنه يسبب عبئاً تدريسياً عليهم، وهذا ما أكده بعض أفراد عينة البحث من خلال إجابتهم على السؤال المفتوح المتمثل بذكر مبررات لقبوله أو رفضه للفكرة، حيث يشير أحدهم لذلك بقوله: "المقرر فيه مفاهيم ومعارف بيئية مهمة وعملية، ولكن دمجها مع مقرر الأحياء سيحقق الأهداف المرجوة" ، ويذكر آخر إن "مقرر علم البيئة شكل عبئاً على معلمي الأحياء لأنهم من يقومون بتدريسه، وجميع ما تضمنه المقرر كان في السابق ضمن مقررات علم الأحياء"، ويعزو الباحث هذا التباين في وجهات النظر إلى عدم حصولهم على تهيئة مسبقة لإدخال المقرر وتدريسه من قبل وزارة التعليم وهذا ما تأكده استجابة العينة على عبارة أخذ رأي المختصين حيال إدخال المقرر حيث جاءت استجابتهم محايده، فاعتبار أفراد العينة أن تدريس المقرر عبء عليهم، وأن موضوعات المقرر مكررة وليست ذات جدوى، وأن تدريس موضوعات المقرر ضمن مقررات أخرى سيكون ذا جدوى أكبر كل ذلك بلا شك كان سيتغير لو راعت وزارة التعليم قبل إدخال المقرر أخذ رأي الميدان التربوي، وعقدت ورش عمل ودورات تدريبية ولقاءات تربوية للعاملين في الميدان التربوي ممن لهم علاقة بذلك من معلمين ومشرفين تربويين ومديري مدارس وغيرهم تتضمن شرح أهداف تدريس هذا المقرر وعلاقته مع المقررات الأخرى وأهمية تدريسه وغيرها مما سيؤدي إلى تهيئتهم وقناعتهم بأهمية المقرر وتدريسه، وكذلك إعادة النظر في العبء التدريسي لمن سيقوم بتدريس المقرر حتى لا يكون زيادة العبء مؤثراً سلبياً على الاتجاه نحو المقرر وتدريسه.

الإجابة عن السؤال الثالث: الذي ينصّ على: " ما أهم المشكلات التي تواجه تدريس مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) من وجهة نظر معلمي ومشرفي المقرر؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور الثالث للاستبانة، ويوضح

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم المشكلات التي تواجه تدريس مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) من وجهة نظر معلمي ومشرفي المقرر:

م	العبارة	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة المساهمة
١	عدم وجود معلم متخصص بعلم البيئة لتدريس المقرر.	٣,١٦	١,٠٩	٦	متوسطة
٢	تدريس مقرر علم البيئة من قبل معلمين غير متخصصين بالعلوم.	٣,٠٠	١,٠٦	١٢	متوسطة
٣	قلة الدورات التدريبية التخصصية المقدمة لمعلم علم البيئة.	٣,٠٧	١,١٦	٩	متوسطة
٤	ندرة الدورات التدريبية المقدمة لمعلم علم البيئة في مجال التربية البيئية.	٣,١٥	١,١٣	٧	متوسطة
٥	ضعف خلفية معلم علم البيئة بالتربية البيئية وأهدافها.	٣,٠٣	٠,٨٥	١١	متوسطة
٦	ضعف إلمام معلم علم البيئة بإستراتيجيات تدريس موضوعات التربية البيئية.	٢,٩٠	٠,٩٠	١٤	متوسطة
٧	ضعف قدرة معلم علم البيئة على إعداد أدوات تقويم تتناسب مع أهداف التربية البيئية	٢,٩٥	٠,٧٦	١٣	متوسطة
٨	ضعف إعداد معلم العلوم قبل الخدمة في مجال البيئية والتربية البيئية.	٣,٠٣	٠,٨٥	١١	متوسطة
٩	ضعف الحوافز التشجيعية لمعلمي العلوم لتدريس مقرر علم البيئة.	٣,٢٨	٠,٩٨	٤	عالية
١٠	عدم تقبل طلاب المرحلة الثانوية دراسة مقرر علم البيئة لكونه مقرراً جديداً.	٢,٨٢	١,٠٤	١٦	متوسطة
١١	عدم وضوح أهداف تدريس مقرر علم البيئة.	٢,٧٢	١,٠٥	١٨	متوسطة
١٢	تركيز محتوى كتاب علم البيئة على الجوانب المعرفية للبيئة دون الجوانب المهارية والوجدانية.	٣,٢٣	٠,٩٠	٥	متوسطة
١٣	ضعف ارتباط موضوعات مقرر علم البيئة ببيئة الطالب المحلية.	٣,٠٥	١,٠٢	١٠	متوسطة
١٤	عدم كفاية الوقت المخصص لتدريس المقرر لمناقشة القضايا والمشكلات البيئية.	٢,٢٠	١,١٣	٢١	قليلة
١٥	قصور دليل المعلم لمقرر علم البيئة في مساعدة المعلم لتدريس محتوى المقرر.	٢,٦٩	١,٠٧	١٩	متوسطة
١٦	قلة توفر الوسائل التعليمية اللازمة لدروس مقرر علم البيئة.	٣,٠٨	١,٠٥	٨	متوسطة
١٧	عدم توفر المواد والأدوات والأجهزة اللازمة لتنفيذ التجارب والأنشطة البيئية المضمنة في مقرر علم البيئة.	٣,٣٨	٠,٧٩	٣	عالية
١٨	ضعف إمكانات المدرسة اللازمة لتنفيذ الأنشطة البيئية التي تتطلب زيارات ميدانية خارجية	٣,٥٢	٠,٧٦	١	عالية
١٩	قلة المصادر البيئية المتوفرة بالمدرسة التي يمكن للمعلم والطالب الرجوع إليها.	٣,٤٩	٠,٧٦	٢	عالية
٢٠	ضعف قناعة إدارة المدرسة بأهمية مقرر علم البيئة.	٢,٥٦	١,٠٥	٢٠	متوسطة
٢١	منع بعض أولياء أمور الطلاب بمنعهم من المشاركة بالأنشطة البيئية خارج المدرسة.	٢,٧٩	١,١١	١٧	متوسطة
٢٢	ضعف تعاون الجهات ذات العلاقة بالبيئة مع معلم علم البيئة.	٢,٨٥	١,١٠	١٥	متوسطة
	المتوسط الوزني لأهم المشكلات التي تواجه تدريس مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات)	**٢,٩٩**	**٠,٩٨**	**—**	**متوسطة**

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم المشكلات التي تواجه تدريس مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات)

يتضح من جدول (٩) أهم المشكلات التي تواجه تدريس مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) من وجهة نظر المعلمين والمشرفين جاءت في المستوى المتوسط، حيث جاء المتوسط المرجح لدرجة أهم المشكلات التي تواجه تدريس مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) للمحور ككل مساوياً (٢,٩٩) ونسبة مئوية بلغت (٧٤,٧٥ ٪)، بانحراف معياري قدره (٠,٩٨) وانخفاض قيمة الانحراف المعياري يؤكد على

تجانس استجابات أفراد العينة كما يتضح أن المشكلات التي تواجه تدريس مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) جاءت متوسطات أهميتها متقاربه بدرجة كبيرة وإن كانت هناك فروق في الانحرافات المعيارية وفي حالة تساوي المتوسطات لأهمية مشكلتين تكون الأفضلية في الترتيب للمشكلة ذات الانحراف المعياري الأقل والذي يدل على تجانس أكبر في استجابات أفراد العينة.

كما يتضح من الجدول أن عينة البحث اعتبرت جميع المشكلات الواردة هي مشكلات تواجه تدريس مقرر علم البيئة ولكن بدرجات متباينة من حيث الأهمية، فقد تراوح تقدير عينة البحث لمستوى تمثيل عبارات هذا المحور لمشكلات تواجه تدريس مقرر علم البيئة ما بين القليلة إلى الكبيرة، بمتوسطات تراوحت بين (٣,٥٢) و (٢,٢) حيث حصلت المشكلة رقم أربع عشرة على درجة أهمية قليلة، في حين حصلت المشكلات ذات الأرقام (٩، ١٧، ١٨، ١٩) على درجة أهمية عالية، بينما حصلت بقية المشكلات على درجة أهمية متوسطة.

وقد جاءت أهمية المشكلة " ضعف إمكانات المدرسة اللازمة لتنفيذ الأنشطة البيئية التي تتطلب زيارات ميدانية خارجية" في الترتيب الأول من حيث درجة الأهمية في مواجهة تدريس مقرر علم البيئة، وتحققت هذه الأهمية من وجهة نظر معلمي ومشرفي المقرر بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الوزني لدرجات استجابات الأفراد على أهمية هذه المشكلة (٣,٥٢)، بانحراف معياري قدره (٠,٧٦). في حين جاءت أهمية المشكلة " قلة المصادر البيئية المتوفرة بالمدرسة التي يمكن للمعلم والطالب الرجوع إليها" في الترتيب الثاني من حيث درجة الأهمية في مواجهة تدريس مقرر علم البيئة، وتحققت هذه الأهمية من وجهة نظر معلمي ومشرفي المقرر بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الوزني لدرجات استجابات الأفراد على أهمية هذه المشكلة (٣,٤٩)، بانحراف معياري قدره (٠,٧٦).كما جاءت أهمية المشكلة " ضعف قناعة إدارة المدرسة بأهمية مقرر علم البيئة" في الترتيب العشرين وقبل الأخير من حيث درجة الأهمية في مواجهة تدريس مقرر التربية البيئية، وتحققت هذه الأهمية من وجهة نظر معلمي ومشرفي المقرر بدرجة متوسطة ، حيث بلغ المتوسط الوزني لدرجات استجابات الأفراد على أهمية هذه المشكلة (٢,٥٦)، بانحراف معياري قدره(١,٠٥). بينما جاءت أهمية المشكلة " عدم كفاية الوقت المخصص لتدريس المقرر لمناقشة القضايا والمشكلات البيئية" في الترتيب الحادي والعشرين والأخير من حيث درجة الأهمية في مواجهة تدريس مقرر التربية البيئية، وتحققت هذه الأهمية من وجهة نظر معلمي ومشرفي المقرر بدرجة قليلة، حيث بلغ المتوسط الوزني لدرجات استجابات الأفراد على أهمية هذه المشكلة (٢,٢٠)، بانحراف معياري قدره (١,١٣).

وتشير النتائج السابقة، والمرتبطة بالتعرف على أهم المشكلات التي تواجه تدريس مقرر علم البيئة بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) من وجهة نظر معلمي ومشرفي المقرر، إلى اتفاق جميع افراد عينة البحث على وجود مشكلات تواجه تدريس المقرر يتضح ذلك من عدم اعتبارهم لأي عبارة وردت في هذا المحور بأنها لا تمثل مشكلة، وتنوعت مشاكل تدريس المقرر في أهميتها بين الكبيرة والقليلة، حيث نالت المشكلات التي تتعلق بتوفير البيئة والإمكانات والحوافز اللازمة لتدريس المقرر النسبة الأعلى بين المشكلات التي تواجه تدريس المقرر، ويعزو الباحث ذلك إلى اعتبار معلمي المقرر أن هذه المشكلات ترتبط بعوامل خارجة عن سيطرتهم وقدرتهم، فتوفير

الإمكانات والمواد والتجهيزات والحوافز تأتي من جهات أعلى ولذا فهم يعدونها مشكلات عالية لا يستطيعون التغلب عليها خلاف المشكلات المتعلقة بالمعلم والتي يرى أن أهميتها قليلة لقدرته على حلها.

وقد جاءت نتائج السؤال المفتوح مؤكدة على المشكلات التي وردت في هذا المحور دون أن تتضمن مشكلات جديدة، فيشير أحد أفراد البحث إلى أهم المشكلات التي تواجهه بقوله: " عدم تخصصي في هذه المادة، وزيادة نصابي التدريسي، مع عدم وجود حوافز من أهم المشكلات التي تواجهني في تدريس المقرر"، بينما يذكر آخر أن "من المشكلات التي تواجه تدريس المقرر عدم وجود معلمين متخصصين بعلم البيئة"، ويشير آخر بقوله: " عدم تقبل الطلاب للمقرر حيث يعبرونها مادة غير هادفة ومملة"، ويعزو الباحث هذه النتائج والإجابات من قبل عينة البحث إلى ما ذكره سابقاً من ضعف تهيئة الميدان التربوي بجميع عناصره لتدريس هذا المقرر، وضعف الدورات التدريبية وورش العمل واللقاءات التي كان يجب عقدها قبل تدريس المقرر للمعلمين والمشرفين التربويين وقائدي المدارس والطلاب مما سيكون لها الأثر الكبير في تحقيق الأهداف المرجوة والحد من المشكلات الحاصلة.

توصيات البحث

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج؛ يُقدّم الباحث بعض التوصيات التي يأمل أن تُسهم في تحسين واقع تدريس مقرر علم البيئة في التعليم الثانوي، ومساهمته في تحقيق أهداف التربية البيئة؛ وتتمثّل فيما يلي:

١. مراعاة وزارة التعليم، والجهات التي تتولى إقرار الخطط الدراسية، وإضافة المقررات لها لضرورة تهيئة الميدان التربوي بجميع عناصره لقبول الفكرة قبل إدخالها من خلال أخذ آرائهم وعقد الدورات التدريبية وورش العمل واللقاءات التربوية حيال هذا الفكرة مما يساهم في تقليل الاتجاهات والآراء السلبية تجاه الفكرة وتطبيقها، والتغلب على المشكلات التي ستواجه تطبيقها.

٢. إعادة النظر في محتوى مقرر علم البيئة من حيث مراعاته للتكامل مع بقية المقررات ذات العلاقة بالبيئة؛ مثل: مقررات الأحياء والجغرافيا، والابتعاد عن التكرار في الموضوعات وطريقة تناولها حسب طبيعة كل مقرر وأهدافه، مع تركيز محتوى مقرر علم البيئة نحو ما يحقق أهداف التربية البيئية خصوصاً المهارية والوجدانية.

٣. إدخال مقرر علم البيئة ضمن أي نظام تعليم ثانوي وعدم الاقتصار في تدريسه على نظام المقررات فقط، مع تلافي مشكلات تدريسه في نظام المقررات، فالمقرر يسهم بدرجة متوسطة في تحقيق أهداف التربية البيئة، ومع تلافي مشكلات تدريسه وإعادة النظر في محتواه سيزيد من إسهامه في تحقيق تلك الأهداف.

٤. تضمين برامج إعداد معلمي العلوم في كليات إعداد معلمي العلوم بمقررات دراسية تهدف إلى تنمية معارف معلمي المستقبل بعلم البيئة والتربية البيئية، وإستراتيجيات تدريسها، وطرق تقويم نواتجها.

٥. تدعيم برامج تدريب معلمي العلوم في المرحلة الثانوية بما يُتيح لهم التعرُّف على التربية البيئية واهدافها، وما يُكسبهم مهارة تدريسهم لها؛ بما يساعد على تنمية وعي الطلاب ببيئتهم والمحافظة عليها.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو العطا، نظمي خليل. (٢٠١٤). التربية البيئية في كتب علمي الأحياء والزراعة في مملكة البحرين.

استرجعت بتاريخ ١٤٣٨/٧/١٥هـ من: http:// cutt.us/aQLH

أحمد، محمد آدم. (٢٠٠٣). المشكلات البيئية في كتب العلوم في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، بحث مقدم لندوة نحو تربية بيئية أفضل، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها، المملكة العربية السعودية، (١)، ٢٩٠ -٣٠٨.

الأستاذ، محمود حسن والدحدح، محمود محمد. (٢٠١١). الوعي بالتشريعات البيئية عند طلبة الجامعات الفلسطينية. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات،** ٢(٢٨).

الأسمري، حسن عبد الله. (٢٠١٢). درجة تضمين المفاهيم البيئية في كتب الدراسات الاجتماعية المطورة للمرحلة الثانوية في ضوء مفاهيم التربية البيئية العالمية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

البكر، فهد عبد الكريم. (١٩٩٥). مدى تناول كتب المطالعة العربية للمرحلة المتوسطة لبعض جوانب التربية البيئية. رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الجبّان، رياض عارف. (٢٠٠٠). التربية البيئية مشكلات وحلول. دمشق: دار الفكر.

الدمرداش، صبري. (١٩٩٤). التربية البيئية: النموذج والتحقيق والتقويم. ط٢. الكويت: مكتبة الفلاح.

الدوسري، راشد ظافر. (٢٠١٢). دمج التربية البيئية في منظومة التعليم العام في المملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية،** الفيوم، مصر،١٢، ٨٨-٤٢.

الدوسري، راشد ظافر. (٢٠١٦). واقع التربية البيئية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية. **مجلة التربية،** جامعة الأزهر، مصر، ٢(١٦٧)، ٣٩١ - ٤٢٠.

الديحان، محمد عبد الرحمن. (١٩٩٦). مدى تناول المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية لجوانب التربية البيئية بالمملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية،** جامعة الملك سعود، ٨(١)، ٦٣-١١٤.

رسالة الخليج العربي. (١٩٩٢). التربية البيئية.. وحاجتنا إليها في دول الخليج. الرياض، ١٢(٤٢)، افتتاحية العدد: ٩-١٨.

الزهراني، سالم. (٢٠٠٠). القضايا البيئية الملحة ومدى تضمينها في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الزيادات، ماهر فالح. (٢٠١٣). مستوى الوعي البيئي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات. **مجلة دراسات العلوم التربوية،** ٤(٤)، ١٣٣٤ - ١٣٥١.

السبيل، أحمد عمر. (٢٠٠٠). التربية البيئية المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

السعود، راتب سلامة. (٢٠٠٠). الإنسان والبيئة دراسة في التربية البيئية (ط٢). عمان: دار الثقافة للنشر.

الشامخ، هيا سليمان والفريح، آمال عبد الله والعبد الكريم، أروى عثمان. (٢٠٠٨). واقع تطبيق تجربة التعليم الثانوي العام نظام المقررات في المدارس الثانوية العامة المطبقة للتجربة على مستوى المملكة العربية

السعودية. الإدارة العامة للبحوث، وكالة التطوير التربوي، وزارة التعليم، الرياض.

الصباغ، حمدي عبد العزيز. (١٩٩٩). الوعي البيئي لدى طلاب كلية المعلمين بالمدينة المنورة. بحث مقدم للمؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الصبحيين، عيد والخطيب، عبد الرحيم ودعيس، عمر وكريشان، أسامة. (٢٠١٠). تقييم كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن على أساس المعايير المعاصرة للتربية البيئية. **مجلة جامعة النجاح للعلوم الانسانية**، فلسطين، ٢٤(٩)، ٢٦٢١ – ٢٦٥٦.

صبري، ماهر إسماعيل. (٢٠١٦). المدخل البيئي الطريق للتربية البيئية. بنها: رابطة التربويين العرب.

طنطاوي، رمضان عبد الحميد. (١٩٩٢). المفاهيم والقضايا البيئية التي يجب أن يلم بها طلاب المدرسة الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية ودور مناهج العلوم في إكسابهم وتنمية اتجاهاتهم نحو البيئة. **مجلة كلية التربية**، جامعة دمياط، ٢(١٦)، ١ – ٤١.

العتيبي، مها محمد. (٢٠٠٢). فاعلية وحدة دراسية مقترحة في التربية البيئية في تنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى الطالبات في منهج الأحياء للصف الثاني الثانوي علمي في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عدوان، أحمد زكي. (٢٠٠٩). تقويم منهاج الجغرافيا في ضوء أهداف التربية البيئية للصف العاشر من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

عربيات، بشير محمد ومزاهرة، أيمن سليمان. (٢٠٠٤). التربية البيئية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

العساف، صالح حمد (٢٠١٠). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء.

عمر، سعاد جعفر والمومني، فيحاء نايف. (٢٠١٣). البيئة والتربية البيئية. الرياض: مكتبة الرشد للنشر.

القحطاني، سعد مشبب. (٢٠١٠). واقع التربية البيئية في مقررات العلوم لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

اللبدي، نزار عوني. (٢٠١٥). الأمن البيئي وإدارة النفايات البيئية. عمان: دار دجلة للنشر والتوزيع.

مازن، حسام محمد. (٢٠٠٧). التربية البيئية؛ قراءات - دراسات - تطبيقات. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

محجز، طارق إبراهيم. (٢٠٠٩). تقويم مناهج علوم الصحة والبيئة للمرحلة الأساسية العليا في ضوء معايير التربية البيئية ومدى اكتساب الطلاب لها. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

المزروعي، حفيظ محمد. (١٩٩٧)، التنوير البيئي لدى الطلاب المعلمين والطالبات المعلمات في كلية العلوم التطبيقية. مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

مصطفى، نجوى نور الدين. (١٩٩٩). تقويم مقرر الأحياء للصف الأول الثانوي في ضوء مجموعة من المحكات وأهداف كل من التربية البيئية والتربية السيكولوجية. **مجلة علم النفس**، مصر، ١٣(٥٢)، ١٦٤ – ١٨٣.

المعمر، عبد العزيز والمشرف، عبد الإله. (١٩٩٥). التربية البيئية في مقررات التعليم العام للبنين بالمملكة العربية السعودية. ندوة مدى تحقيق مناهج التعليم العام في دول الخليج العربية لأهداف التربية البيئية ووعي المعلمين بأساليب تدريسها، الدوحة.

مهدي، ماهر بن مثنى. (٢٠٠٩). واقع التخطيط للتربية البيئية وأهميته في مدارس التعليم العام (بنين) من وجهة نظر مديري المدارس بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

نشوان، تيسير محمود والحرازين، هالة. (٢٠١١). مستوى وعى طلبة الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات،** ٢(٢٨)، ١٣٣ - ١٨٠.

وزارة التعليم. (٢٠١٢). دليل التعليم الثانوي لنظام المقررات. ط٥. الرياض: الإدارة العامة للمناهج.

وزارة التعليم. (٢٠١٤). نظام المقررات في المرحلة الثانوية. ط٦. الرياض: الإدارة العامة للمناهج.

وزارة التعليم. (٢٠١٦- أ). دليل المدرسة للنظام الفصلي في التعليم الثانوي. الرياض: الإدارة العامة للمناهج.

وزارة التعليم. (٢٠١٦- ب). كتاب علم البيئة. الرياض: العبيكان للنشر.

اليوسف، يحيى عبد الخالق. (٢٠١٣). تقويم مقررات التربية الإسلامية في ضوء معايير التربية البيئية من وجهة نظر معلمي ومشرفي المرحلة الثانوية بمنطقة تبوك التعليمية. **المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية،** (٤)، ٥٧ — ٧٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Conde, M, & Sanchez, J. (2010). The School Curriculum and Environmental Education: A School Environmental Audit Experience. International Journal of Environmental and science education, 5(4), 477-494.

Doerr, M. N. (2000). A high school ecology curriculum employing currere: A critical postmodern approach to pedagogy. Thesis (Ph.D.)، The Pennsylvania State University.

Gopal, G, & Anand, V. (2006). Environmental Education in school Curriculum an overall perspective. Regional institute of education, Mysore.

Neal, P., & Palmer, J. (2003). The handbook of environmental education. London and New York: Routledge.

NSW Department of Education and Training. (2001). Environmental education policy for schools. Curriculum Support Directorate, New South Wales

Sato, M. (2006). Evolving Environmental Education and its relation to EPD and ESD. A paper to be presented at the UNESCO Expert Meeting on Education for Sustainable Development (ESD): Reorienting Education to Address Sustainability to be held for 1-3 May 2006 at Kanchanaburi, Thailand.

واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة وسبل تطويرها في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ (دراسة ميدانية)

الدكتور/ إبراهيم بن عبد الله بن عبد الرحمن الزعير
أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك في كلية التربية بالمجمعة
جامعة المجمعة

الملخص: هدفت الدراسة للتعرف على واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة ، وأهم الأساليب التي تسهم في تطوير إدارة المعرفة فيها في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠، ومن ثم معرفة أهم العقبات والعوائق التي يمكن أن تحد من توظيف و تفعيل إدارة المعرفة فيها، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات ، والتي طبقت عشوائيا على عينة بلغت (١٧٠) من الهيئة التعليمية في الجامعة، وأسفرت الدراسة بعض النتائج منها: أن واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة جاء بدرجة متوسطة باخلاف أبعادها ، توليد المعرفة وخزها ونشرها وتوزيعها ، ومن ثم تطبيقها والرقابة عليها، ولعل ذلك يتوافق توجهات التحول الوطني للمملكة ٢٠٢٠، وأن العمل على إيجاد قاعدة بيانات دقيقة تشمل كل ما يتعلق بالجامعة، وتحديث شبكات الاتصال الأكاديمي فيها، تعد من أهم أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠، كما تراه عينة الدراسة، و أوضحت الدراسة وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\leq \alpha$ ٠,٠٥)في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى المتغيرات المستقلة التالية(الدرجة العلمية ، وطبيعة العمل، وسنوات الخبرة، والجنس، و البرامج التي تم الحصول عليها في إدارة المعرفة)بعضها يعزى للدرجة العلمية أو الجنس، كما أوصت الدراسة بضرورة العمل على توفير الجامعة للمعرفة الضمنية كأساس؛ لتحقيق الميزة التنافسية بعد تشخيصها؛ لتحويلها إلى معرفة ظاهرة، للمساعدة على تطوير المعارف المتولدة حديثًا، وتبادل الجامعة الأفكار ذات الخبرات المهارية مع مثيلاتها لتعزيز المعرفة العلمية.

الكلمات المفتاحية: المعرفة، إدارة المعرفة، مجتمع المعرفة، التحول الوطني.

The reality of the application of knowledge management at the University of Majmaah and ways to develop it in the light of the National Transition Program 2020

D r. Ibrahim bin Abdullah Alzuaiber
Associate Professor of Management and Educational Planning Co
College of Education Majmaah
Majmaah University

Abstract: This study aims at identifying the reality of applying knowledge management and methods contributing in developing knowledge management in light of national determination program 2020, then determining the most important obstacles hindering knowledge employment as well as activation. The analytical descriptive approach has been used. Moreover, a questionnaire, as a tool of data collection, has been used and applied randomly on a sample of (170) of educational staff at the university. The study conducted the following **results:** Reality of applying knowledge management at Al-Majmaah University came with (medium degree) with its different dimensions: knowledge generating, storing and distribution and then applying as well as observing. This manifests that university administration gives a great interest - despite its modernity- in this vital aspect that is consistent with 2020 national determination directions in the kingdom. In addition, trying to find an accurate database include all university matters. Also updating, as the study respondents perceive, all academic networks is the most important method participating in developing knowledge management application in light of national determination program 2020. Additionally, the study clarified that there are statistically significant differences at level ($0.05\alpha \leq$) in the responses of study respondents due to independent variables (scientific degree or sex). The study recommended that it is important for university to provide implied knowledge as abases to achieve competitive advantage then change it into virtual knowledge in order to help in developing new generated knowledge. Also the study recommended that university should exchange skilled experiences with its equivalents to enhance scientific knowledge.

Key words: Knowledge, knowledge management, knowledge society, National Transformation.

المقدمة :

إن المعرفة بمفهومها الكبير تشكل ثروة حقيقية لكل الأفراد والجماعات والمنظمات، فهي الأداة الحيوية الفاعلة التي من خلالها تتمكن المنظمات من القيام بمهامها ومباشرة أنشطتها؛ من أجل تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية؛ لذا فقد أصبحت مفاهيم المعرفة والجودة هي المحرك الذي يقود التنافسية في وقتنا الحالي، وتشكل إدارة المعرفة تطورا فكريا مهما وذا قيمة، يهتم بالعاملين الذين يباشرون أنشطة معرفية وذوي الاختصاصات والقدرات المتميزة الذين يقومون بالأعمال الذهنية في المنظمة (الكبيسي٢١،٢٠٠٥).من ناحية أخرى فإن تطبيق إدارة المعرفة يتطلب توافر مجموعة من العناصر مثل:أن تكون الثقافة التنظيمية السائدة لدى العاملين ترحب بالتغيير، وأن يكون الهيكل التنظيمي مناسبا لإدارة المعرفة بحيث يؤدي إلى استقلالية أكثر في اتخاذ القرار، ويساعد على العمل بروح الفريق ،كما يجب أن تتسع الثقافة التنظيمية لتحتوي الجوانب العديدة الخاصة بإدارة المعرفة، وأن تكون قيادة تشجع على تبني إدارة المعرفة (Others & Leidner,2006, p:18).

ولتحقيق الفائدة المرجوة من اعتماد مدخل إدارة المعرفة في المنظمات، فإن دور إدارة المنظمة يجب أن يركز على الاستخدام الفاعل لهذا المدخل من خلال توظيفه باتجاه تحقيق الأهداف الاستراتيجية والأهداف التشغيلية للمنظمات، وتعزيز قدرات المنظمة المختلفة ومهارات كوادرها، وتحقيق التطوير والتحسين والاستدامة لهذه القدرات والمهارات، كما ينبغي أن تركّز إدارة المنظمة على توجيه عمليات إدارة المعرفة نحو تحقيق المأسسة (مأسسة المعرفة)، ويجب التركيز على تنفيذ استراتيجية معرفية تكفل فاعلية عمليات إدارة المعرفة في كل وحدات المنظمة بصورة تكاملية.

إن الجامعات بطبيعتها منظمات قائمة على المعرفة ، بحاجة إلى إدارة أصولها المعرفية حتى تستطيع أن تؤدي رسالتها بالشكل المطلوب. فظهرت إدارة المعرفة (Knowledge Management) نتيجة حتمية لسيادة المعرفة في هذا العصر، فأصبحت من أهم مدخلات التطوير والتغيير، وبالتالي تستطيع إحداث نقلة نوعية في مستوى أداء أهم مؤسسات المجتمع ألا وهي الجامعات، مما يعني أهمية تفعيل إدارة المعرفة كمدخل إداري يساعد في تحسين إنتاج المعرفة واستثمارها لتدعيم أهداف الجامعة مثل الابتكار والجودة والفاعلية، فهي تتضمن التخطيط والإعداد لتكوين الرصيد المعرفي بالجامعة، وتوجيه تدفقاتها، وتيسير توظيفها في كافة أنشطتها، والعمل المستمر على تنميتها وتحديثها، واستخراج الكامن منها(العيدروس،٣،٢٠١٢).

فقد أكدت رؤية (٢٠٣٠) للمملكة العربية السعودية على أهمية الاستثمار في التعليم والتدريب، وتزويد الطلاب والطالبات بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل. وذكرت من أهدافها الأساسية توفير فرص التعليم الجيد لجميع الطلاب والطالبات وفق خيارات متنوعة، وسيكون التركيز بصورة أكبر على مراحل التعليم المبكّر، وعلى تأهيل المدرسين والقيادات التربوية وتدريبهم وتطوير المناهج الدراسية، وكذلك زيادة الاهتمام بمواءمة مخرجات المنظومة التعليمية مع احتياجات سوق العمل، حيث سيتم إطلاق البوابة الوطنية للعمل "طاقات"، وسنؤسس مجالس مهنية خاصة بكل قطاع تنموي تعنى بتحديد ما يحتاجه من المهارات والمعارف، وسيكون هناك توسع في برامج التدريب المهني لدفع عجلة التنمية الاقتصادية، مع التركيز فرص الابتعاث على المجالات التي تخدم الاقتصاد الوطني، وفي التخصصات النوعيّة في الجامعات العالميّة

المرموقة، والتركيز على الابتكار في التقنيات المتطورة وفي ريادة الأعمال.

وإن استراتيجيات وتقنيات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي يعد أمرا مهما جوهريا كما هو في قطاع الأعمال، و إنه إذا تم تطبيقه بفعالية سيؤدى حتما إلى تحسين قدرة مؤسسات التعليم العالي في اتخاذ القرارات، ويعمل على تقصير دورة تطوير منتجاتها وتحسين خدماتها (Kidwell, Linde & Johnso n, 2000)

وبما أن الجامعات تعد من أهم المنظمات لتطبيق إدارة المعرفة، ولديها فاعلية قادرة على مواجهة التحديات، وحدة المنافسة، والسعي للوصول بها إلى الميزة التنافسية من خلال تحقيق مكاسب وزيادة رضا العملاء، وتحسين جودة خدماتها في كافة مجالاتها التدريسية والبحثية وخدمة المجتمعات المحيطة بها؛ يتطلب الأمر تبني إدارة المعرفة كمدخلات لتحقيق الجودة في جميع مجالات إدارتها، وهذا ما يؤكد عليه برنامج التحول الوطني٢٠٢٠.

مشكلة الدراسة :

نظرا لاتساع نطاق المجالات والمؤسسات الحديثة التي أثبتت نجاحها في تطبيق إدارة المعرفة في معالجة كثير من المشكلات والتحديات التي تواجه تطوير التعليم العالي، وتلبية التوسع في برامجه وأنشطته؛ فقد توجهت العديد من الجامعات السعودية إلى تبني تطبيق إدارة المعرفة استغلالا للطفرة الهائلة في التطور التقني لتقنيات وسائل الاتصال ومصادر المعلومات، والتي ساهمت في تغيير الدور الأساسي لعضو هيئة التدريس من مستخدم للمعرفة إلى ناقل وصانع ومنتج للمعرفة الحديثة؛ مما كان له انعكاس إيجابي على طبيعة العملية التعليمية.

وقد أكدت العديد من الدراسات الحديثة إلى ضرورة إجراء تغيير في أساليب الإدارة، والأخذ بالأساليب الإدارية الحديثة في المؤسسات التعليمية، وحيث إن إدارة المعرفة Management knowledgeمن أهم الأساليب الإدارية الحديثة لإحداث التطوير والتغيير، وإنها أثبتت جدواها في عالم الصناعة والإنتاج والتي أكدت على أهمية توظيف إدارة المعرفة والدور الذي تقوم به من أجل بقاء هذه المؤسسات التعليمية واستمراريتها في أداء رسالتها، ومن ثم وصولها إلى التميز والمنافسة(طاشكندي،١٤٢٨،١٣)، من بين المنظمات التي تقوم بتوظيف إدارة المعرفة ، نجد أنه محدودية ذلك في مجال التعليم و ذلك بسبب قلة ما كتب عن إدارة المعرفة في التعليم، فالمؤسسات التعليمية يجب أن تحتل مكان الريادة في طريق جعل إدارة المعرفة من الأجزاء الرئيسة و المفاتيح المهمة لثقافتها (Sallis & Jones، 2002، 14-15)، ونظرا لقلة الأبحاث في هذا المجال، وخصوصا منها ما يتعلق بإدارة المعرفة في التعليم العالي، والتوجه العالي الحديث نحو تفعيل التقنية وتوظيفها في نقل المعرفة وتطبيقها؛ فقد أتت هذه الدراسة لتكون رافدا ومرشدا لجامعة المجمعة في التعرف على واقع تطبيق إدارة المعرفة وتطويرها في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ الذي يهدف إلى جعل الجامعات السعودية قادرة بصورة أكثر على إدارة المعرفة العلمية والتقنية توليدا ونشرا واستثمارا.

ومن أجل ذلك فقد عمدت الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة التي تعد إحدى الجامعات السعودية الناشئة ، وسبل تطويرها في ضوء برنامج التحول الوطني للمملكة العربية السعودية، وينبثق من ذلك الإجابة على الأسئلة التالية:

س١/ ما واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة؟

س٢/ ما سبل تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المعرفة في ضوء برنامج التحول الوطني؟

س٣/ ما العقبات والعوائق التي يمكن أن تحد من تفعيل تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة؟

س٤/ هل هناك فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى المتغيرات المستقلة التالية (الدرجة العلمية وطبيعة العمل وسنوات الخبرة والجنس والتخصص الأكاديمي؟

أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية هذه الدراسة في أنها عملت على إبراز واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة باعتبارها إحدى الجامعات السعودية الناشئة ،والتي تتناغم مع أهم أهداف التحول الوطني، كما تعمل على تزويد مسؤولي الجامعات السعودية بأهمية تطبيق مفاهيم إدارة المعرفة في التعليم العالي، والعمل على تبني إدارة المعرفة التنظيمية باعتبارها تسعى إلى اكتساب المعرفة وتطويرها ونشرها بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة والعاملين بها؛ لتحقيق أكبر قدر من الفعالية التنظيمية، والتركيز على تبادل المعرفة، والمشاركة فيها من خلال مدخل منطقي منظم، والاستفادة من الخبرات المتراكمة والتجارب والمهارات والقدرات التي يمتلكها الأفراد والوحدات الإدارية والأكاديمية فيها.

أهداف الدراسة:

- التعرف على واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة.
- التعرف على أهم الأساليب التي سوف تساهم في تطوير إدارة المعرفة في جامعة المعرفة في ضوء برنامج التحول الوطني٢٠٢٠.
- معرفة أهم العقبات والعوائق التي يمكن أن تحد من تفعيل إدارة المعرفة في جامعة المجمعة.
- استكشاف الفروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى المتغيرات المستقلة التالية (الدرجة العلمية وطبيعة العمل وسنوات الخبرة والجنس والتخصص الأكاديمي.

حدود الدراسة :

تم تطبيق هذه الدراسة في نهاية الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٨هـ، على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة، وقد ركزت هذه الدراسة على المحاور التالية: توليد المعرفة، خزن المعرفة، نشر وتوزيع المعرفة، تطبيق المعرفة ،ومن ثم متابعة المعرفة والرقابة عليها.

مصطلحات الدراسة :

- **المعرفة knowledge**، يرى (Ackerman,2000) أن المعرفة تتضمن عوامل بشرية Human وعوامل غير بشرية وغير حية Inanimate مثل الحقائق Truth والمعتقدات Beliefs والرؤى ووجهات النظر Perspectives والمفاهيم Concepts والأحكام Judgments والتوقعات Expectations والمناهج Methodologies والمهارات Skills والبراعة Know-How.
- **إدارة المعرفة knowledge management :** هي تنظيم الجهود للحصول على المعارف في أشكالها المتعددة من مصادرها المتنوعة ، وتخزينها ومشاركتها واستخدامها بتحويلها إلى منتجات؛ من أجل تحقيق أهداف المنظمات بكفاءة وفاعلية (المغربي ومرزوق،٢٠١٠).

ويرى الباحث أن إدارة المعرفة هي تطبيق وظائف الإدارة من تخطيط وتنظيم ورقابة وتوجيه؛ للاستفادة من رأس المال الفكري للمنظمة المتمثل في المعارف الضمنية والصريحة، من خلال عمليات ومراحل تطور المعارف المتمثلة في الحصول على المعرفة وتنظيمها وخزنها وتطبيقها ومشاركتها والاستفادة منها لاتخاذ القرار الأمثل.

- **مجتمع المعرفة The knowledge society**: هو المجتمع الذي يقوم بتحديد وإنتاج ومعالجة، وتحويل،

ونشر، واستخدام المعلومات لبناء وتطبيق المعرفة من أجل التنمية البشرية(اليونسكو،٢٠٠٥).

- **برنامج التحول الوطني٢٠٢٠ National Transformation Program**

برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠"، هو خطة لتحقيق وتنفيذ "رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠" خلال السنوات الخمس القادمة، وهو خطة متكاملة تعنى بتحول اقتصاد المملكة العربية السعودية من الاعتماد على النفط كمورد أساسي إلى مصادر أخرى؛ يمكن أن تساهم في زيادة الاستمارات وتحقيق أعلى درجات النمو في جوانب الحياة المختلفة، كالاستثمار في رأس المال البشري الذي يدعمه التوجه نحو إدارة المعرفة.

الدراسات السابقة

– دراسة (العتيبي،٢٠١٦)، والتي هدفت لمعرفة مدى امتلاك القيادات الأكاديمية والإدارية في جامعة نجران لبعض مفاهيم إدارة المعرفة، و استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع المعلومات، تم تطبيقها على عينة بلغت (١١١)من القيادات الأكاديمية والإدارية في جامعة نجران، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج منها: أن عمداء الكميات ووكلاءهم يمتلكون مفاهيم إدارة المعرفة بدرجة كبيرة، في حين أن رؤساء الأقسام الأكاديمية ومديري الإدارات يمتلكون مفاهيم إدارة المعرفة بدرجة متوسطة، وأنه يوجد فروق دالة إحصائية في بعض مفاهيم إدارة المعرفة لصالح العمداء ووكلائهم و لصالح حملة مؤهل الدكتوراه، وأوصت الدراسة بضرورة أن تضع جامعة نجران خطة توعوية لتثقيف وتدريب منسوبيها في مجال إدارة المعرفة، وكذلك تشجيع عمليات توليد المعرفة واكتسابها واستثمارها، واقترحت الدراسة إجراء دراسات أخرى حول مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس والموظفين في الجامعة لبعض مفاهيم إدارة المعرفة، و مدى امتلاك القيادات الأكاديمية والإدارية في الجامعات السعودية الأخرى لبعض مفاهيم ومقومات إدارة المعرفة.

– دراسة (بدر،٢٠١٠)، والتي هدفت الدراسة لتطوير مهارات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم إدارة المعرفة مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي، وقد استخدمت عينة مكونة من جميع مديري المدارس الثانوية بقطاع غزة للعام ٢٠٠٩/٢٠١٠والبالغ عددهم (١٢٩) واستجاب منهم (١٢٥) بنسبة٩٠,٩٦ ٪وتوصلت الدراسة للنتائج التالية :أن ممارسة مديري المدارس لمهارات إدارة المعرفة من وجهة نظرهم عالية، واقترحت الدراسة عقد دورات لمدراء المدارس في مجال إدارة المعرفة، وتطوير مهارات المدراء البحثية، وتزويدهم بمصادر المعرفة المختلفة، وتشجيعهم بالحوافز لتحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة.

– دراسةMuniz, Dias Batista.Jr & Loureiro (Knowledge based integrated production)، (,2010) (Management Model)، هدفت هذه الدراسة لاقتراح نموذج إدارة إنتاجي متكامل قائم على المعرفة كبعد ثالث للبعدين التقليديين العمل والإنتاج، وتحديد العوامل التي توجد طرق ملائمة لتبادل المعارف، وتحقيق النتائج المرجوة في بيئة عمليات الإنتاج، وكان منهج بناء النموذج المقترح من الفرص التي تم تحديدها من خلال مراجعة الأدبيات السابقة واقتراح نموذج يدمج بين البعدين التقليديين work) (w: العمل، (production :p) الإنتاج، مع بعد ثالث جديد هو(knowledge :k) المعرفة، وبينت نتائج الدراسة تكامل هذه الأبعاد الثلاثة.

– دراسة (الشرفا،٢٠٠٨)، والتي هدفت إلى التعرف على دور إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات في تحقيق

المزايا التنافسية في المصارف العاملة في قطاع غزة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة، وتكونت العينة من ١٧٤ موظفا، وهم جميع المدراء العامين ورؤساء الأقسام في المصارف المبحوثة، وتوصلت الدراسة إلى أن المصارف العاملة في القطاع تطبق نظم تكنولوجيا إدارة المعرفة، وتحرص على الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات، لكن لا توجد وحدة تنظيمية أو قسم خاص لإدارة المعرفة داخل أي مصرف في القطاع رغم تطبيقها لنظم إدارة المعرفة، وأنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات ومجالات الميزة التنافسية.

– دراسة (دروزة،٢٠٠٨)، والتي هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين متطلبات إدارة المعرفة كما وردت في جائزة الملك عبد الله الثاني لتميز الأداء المؤسسي والشفافية (الاحتياجات المعرفية، الوعي والالتزام المعرفي، الاتصالات الداخلية والخارجية)وعمليات إدارة المعرفة (التشخيص، التوليد، الخزن، التوزيع، التطبيق) وأثر هذه العلاقة على تميز الأداء المؤسسي في وزارة التعليم العالي الأردنية، وقامت الباحثة بتصميم استبانة تم توزيعها على عينة الدراسة من الموظفين حملة الدبلوم المتوسط فما فوق وعددهم (٣٠٠) فرد، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين متطلبات إدارة المعرفة وعملياتها من جهة رضا العاملين والتعلم والنمو المؤسسي، وكفاءة العمليات الداخلية من جهة أخرى ،كذلك وجود علاقة بين متطلبات إدارة المعرفة، و تشخيص المعرفة، وتوليد المعرفة، وتوزيع المعرفة، وتطبيقها

– دراسة (المحاميد،٢٠٠٨)، والتي هدفت هذه الدراسة إلى بيان أثر تطبيق مفهوم إدارة المعرفة في ضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة بالاعتماد على خصائص الهيئات التدريسية العاملة فيها، وخصائص البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات في تلك الجامعات، وكان مجتمع الدراسة من جميع الجامعات الأردنية الخاصة البالغ عددها (١٨)جامعة، وتم اختيار عينة مكونة من (٦)جامعات، وتم توزيع استبانة على الهيئات التدريسية العاملة في هذه الجامعات، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين المراتب العلمية والسعي للحصول عليها من قبل الهيئة التدريسية وضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة ،وعدم وجود علاقة بين الحوافز التي يحصل عليها أعضاء الهيئات التدريسية وضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة، وكذلك وجود علاقة دالة إحصائية بين خبرة عضو هيئة التدريس وضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة.

– دراسة (معايعة،٢٠٠٨)، تمثل هذه الدراسة دراسة نظرية (مكتبية) لتأصيل المفاهيم المتصلة بموضوع إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي اعتمادا على أحدث الأدبيات في هذا المجال ،من خلال دراسة نماذج متنوعة لمؤسسات التعليم العالي الافتراضية، وهدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على الاتجاهات الحديثة لمؤسسات التعليم العالي في ضوء التطورات المعرفية والتكنولوجية الحديثة، وتسليط الضوء على بعض النظم والنماذج العالمية الجديدة لإدارة المعرفة ونظم المعلومات في مؤسسات التعليم العالي ،كما هدفت إلى لفت نظر أصحاب القرار في التعليم العالي لأهمية زيادة الاهتمام بإدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات بمفهومها الحديث، ودورها في بناء مجتمع المعرفة، وكان من نتائج الدراسة أن الجامعة الافتراضية تتميز عن الجامعة التقليدية بإسهامها في توفير النفقات على إدارة الجامعة، كذلك توفير فرص التدريب والعمل والتعليم المستمر للمجتمع، وتؤدي إلى الانتقال من

الحماية المحلية إلى المنافسة الدولية؛ نتيجة العولمة وشبكة المعلومات والاتصالات العالمية.

– دراسة (عبد الوهاب،٢٠٠٦)، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على متطلبات تطبيق إدارة المعرفة، والتعرف على مدى توافر متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في مدينة القاهرة بجمهورية مصر العربية، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته، وتوصل الباحث إلى أن هنالك متطلبات لتطبيق إدارة المعرفة ،مثل أن يكون الهيكل التنظيمي مرنا وأفقيا، ضرورة وجود قيادة واعية ومهتمة بتطبيق إدارة المعرفة ومشجعة لتبادل المعلومات بين العاملين، كما يجب أن تكون الثقافة التنظيمية مواتية لتطبيق إدارة المعرفة، وكشفت الدراسة أن هذه المتطلبات لا تتوافر بالدرجة الكافية في المدن العربية، خاصة مدينة القاهرة، كما أن تكنولوجيا المعلومات تعترضها العديد من المشكلات والإمكانات المادية التي تعيق تطورها ،مثل أن الهياكل التنظيمية هرمية ،ونمط القيادة والثقافة التنظيمية يتسم بالمركزية.

– دراسة (Waddell & Stewart ,2006) :(The) Interdependency between Knowledge Management and Quality هدفت هذه الدراسة إلى اختبار العلاقة بين إدارة المعرفة والجودة، وقد تكونت عينة الدراسة من الشركات الأسترالية، وتم توزيع ١٠٠٠ استبانة على هذه الشركات، وتم استرجاع ما نسبته ٢٥٪من العدد الإجمالي للاستبيانات الموزعة ، وكان منهج الباحث المستخدم في الدراسة هو المنهج الوصفي ٢٤ لدراسة الظواهر الاجتماعية ، وقد توصلت الدراسة لنتيجة مفادها وجود علاقة بين إدارة المعرفة والجودة، وأن إدارة المعرفة هي مكون أساسي لنقل ثقافة الجودة في هذه الشركات.

– دراسة(Kim, Lee & Park,2006)، والتي هدفت إلى تقديم إطار عمل شامل لتطبيق نظام إدارة المعرفة، ابتداء من وضع الأهداف الاستراتيجية وانتهاء بالمهام والأعمال التنفيذية، وقد تضمن هذا الإطار المراحل الأساسية والفرعية ،والخطوات التنفيذية لكل مرحلة، وفي سبيل تحقيق هدف الدراسة فقد قام الباحثون بمراجعة وفحص وتحليل أحد عشر نموذجا لتطبيق إدارة المعرفة، وخلصوا إلى تطوير إطار عمل شامل لتطبيق نظام إدارة المعرفة، ومن ثم قاموا بتطبيقه في عمليات مركز الأبحاث والتطوير في إدارة الهندسة الصناعية بجامعة سول في كوريا، وبينت الدراسة أن المراحل الأساسية لتطبيق إدارة المعرفة تتكون من: الاستراتيجية، الهيكلة، الثقافة، العمليات، النظام، ثم التعديل.

– دراسة (حجازي،٢٠٠٥)، والتي هدفت إلى بناء أنموذج لتوظيف إدارة المعرفة في المنظمات الأردنية العامة والخاصة، من خلال إجراء دراسة تحليلية مقارنة بين القطاعين العام والخاص لمعرفة ما إذا كانت المنظمات الأردنية توظف إدارة المعرفة في أعمالها، وقد أجريت الدراسة في (٢١) منظمة أردنية، منها (١١) قطاع عام و (١٠) قطاعات خاصة وبلغ عدد أفراد العينة(٣٨٥)منهم (٢٤٠) فردا من القطاع العام، (١٤٥)من القطاع الخاص. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن المنظمات الأردنية العامة والخاصة تدركان ماهية إدارة المعرفة بمختلف أبعادها من حيث: المفهوم والدور والموجودات والأهداف والفوائد وقيادة المعرفة والثقافة المنظمية و، أن هذه المنظمات في القطاعين العام والخاص تمارس عمليات إدارة المعرفة من حيث: التوليد والتشارك والتعلم؛ ونتيجة لذلك توصلت الدراسة إلى أن المنظمات الأردنية العامة والخاصة توظف إدارة المعرفة في أعمالها وإن كان ذلك بدرجة محدودة تقريبا.

دراسة(Mikulecka & Mikulecky,2005)، والتي اهتمت بدراسة قضايا وأبعاد ومبادئ وطرق تطبيق إدارة المعرفة في الجامعات، وقد كشفت نتائجها بأن البيئة الجامعية تبدو بطبيعتها والدور المناط بها من أنسب البيئات لتطبيق مبادئ وطرق إدارة المعرفة، وقد حدد الباحثان مجموعة من المبررات لذلك ،وهي على النحو التالي: تمتلك الجامعات عادة بنية تحتية معلوماتية حديثة، أن مشاركة المعرفة مع الآخرين يعد أمرا طبيعيا جدا بين أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والطلاب بصفة عامة، أن أحد المتطلبات الطبيعية التي يسعى الطلاب للوصول إليها من خلال التحاقهم بالجامعة هو الحصول على المعرفة من مصادر يسهل الوصول إليها بأسرع ما يمكن، يتوافر بالجامعات عادة مناخ تنظيمي يتسم بالثقة، فلا يتردد أو يخاف أي عضو من نشر، وتوزيع ما لديه من معرفة.

– دراسة (الشمري والدوري،٢٠٠٤)، وقد هدفت الدراسة إلى تحديد دور وأهمية إدارة المعرفة في عملية تعزيز وإدارة القرارات الاستراتيجية والحيوية التي تتصل بمشكلات استراتيجية وذات أبعاد متعددة، وعلى جانب كبير من العمق والتعقيد، وقد تم اعتماد ٦٥ استبانة وزعت على عينة من مديري المنظمات الصناعية في بغداد، وبتحليل إجابات الاستبانات إحصائيا تبين أن متخذي القرارات الاستراتيجية للمنظمة الصناعية يدركون أهمية استخدام المعرفة وتوظيفها في عملية بناء وصنع القرار الاستراتيجي، إلاّ أن الاستخدام الفعلي أو الاستثمار الأمثل لإدارة المعرفة في القطاع الصناعي لا يزال محدودا ؛ بسبب وجود معوقات ومحددات تتعلق بالمديرين والإمكانات الفنية والمعلوماتية والمادية المتاحة.

تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال العرض السابق نجد أن هذه الدراسة تتفق مع دراسة كل من: (العتيبي،٢٠١٦)، (بدر،٢٠١٠)، (الشرفا،٢٠٠٨)،(دروزة،٢٠٠٨)،(عبدالوهاب،٢٠٠٦)، (Waddell & Stewart ,2006)،التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، كما تتفق مع الدراسات التالية التي تناولت إدارة المعرفة في التعليم العالي(العتيبي،٢٠١٦)، (دروزة،٢٠٠٨)، (المحاميد،٢٠٠٨)،(معايعة،٢٠٠٨)، (Mikulecka & Mikulecky,2005)، (Kim, Lee & Park,2006)، إضافة إلى أن أغلب الدراسات السابقة استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من عينة الدراسة، لكن هذه الدراسة تختلف عن الدراسات السابقة في أنها تناولت موضوعا جديدا هو برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ السعودي ودوره في تعزيز تطبيق إدارة المعرفة في إحدى الجامعات السعودية الناشئة ، ألا وهي جامعة المجمعة التي حققت قفزات متميزة في السنوات السابقة.

الإطار النظري للدراسة

إدارة المعرفة وأهميتها في مؤسسات التعليم العالي:

و هناك من يرى بأن المعرفة هي مزيج من المفاهيم والأفكار والقواعد والإجراءات التي تهدي الأفعال والقرارات، بمعنى آخر هي عبارة عن معلومات ممتزجة بالتجربة، والحقائق والأحكام والقيم التي يعمل بعضها مع بعض كتركيب فريد يسمح للأفراد والمنظمات بخلق أوضاع جديدة وإدارة التغيير (ياسين،٢٠٠٧،٢٥)، كما يرى(Barnes ,2002) أن المعرفة هي مجموعة الحقائق والوقائع والمعتقدات والمفاهيم والرؤى والأحكام والتوقعات والمنهجيات والبراعات،كما تعد إدارة المعرفة من أحدث المفاهيم الإدارية والتي نمت الأدبيات المتعلقة بها كما ونوعا، وقد شهدت السنوات الماضية اهتماما متزايدا لتبنى هذا المفهوم.

تعد إدارة المعرفة منظومة الأنشطة الإدارية القائمة على

احتواء وتجميع وصياغة كل ما يتعلق بالأنشطة الحرجة والمهمة بالمؤسسة؛ بهدف رفع كفاءة الأداء وضمان استمرارية تطور المؤسسة في مواجهة المتغيرات المحيطة بها، بمعنى آخر أن إدارة المعرفة هي عملية مؤسسية تهدف إلى تنسيق وتكامل علميات معالجة البيانات والمعلومات والتكنولوجيات المستخدمة والموارد البشرية والعوامل المحيطة بالمؤسسة (Delong, 2004,p;6).

إن إدارة المعرفة هي مفهوم تقوم المؤسسة من خلاله بشكل متواصل وشامل بجمع وتنظيم وإتاحة وتحليل معرفتها المكونة من موارد ووثائق وتعليمات وخبرة الأفراد، والتشارك بهذه المعرفة وتبادلها بين جميع العاملين في هذه المؤسسة، وتعتبر ضرورية للأنشطة الإدارية المختلفة كاتخاذ القرارات، حل المشكلات، التعلم، والتخطيط الاستراتيجي، فإدارة المعرفة عملية يتم بموجبها استخراج واستثمار رأس المال الفكري الخاص بالمنظمة، بهدف الوصول إلى قرارات تتصف بالكفاءة والفعالية الابتكارية من أجل إكساب المنظمة ميزة تنافسية والحصول على ولاء والتزام العملاء(Chou Yeh, 2005,p:26).

لذا فهي عملية ديناميكية مستمرة تتضمن مجموعة من الأنشطة والممارسات الهادفة إلى تحديد المعرفة وإيجادها وتطويرها وتوزيعها واستخدامها وحفظها وتيسير استرجاعها؛ مما ينتج عنه رفع مستوى الأداء وخفض التكاليف، وتحسين القدرات المتعلقة بعملية التكيف مع متطلبات التغيير السريع في البيئة المحيطة بالمنظمة(أبوخضير، ٢٠٠٩،١١)، كما يمكن تعريف إدارة المعرفة بأنها" :إطار أو طريقة تمكن الأفراد العاملين في المؤسسة التعليمية من تطوير مجموعة من الممارسات لجمع المعلومات ومشاركة ما يعرفونه؛ مما ينتج عنه سلوكيات أو تصرفات تؤدي إلى تحسين مستوى الخدمات والمنتجات التي تقدمها المؤسسة التعليمية"، ومن خلال هذا التعريف يتضح أن إدارة المعرفة تعمل على الربط بين ثلاثة مصادر أساسية في المنظمة هي: الأفراد، العمليات، والتقنيات؛ لتمكين المنظمة من استثمار ومشاركة المعلومات والمعرفة المتوافرة لديها بطريقة أكثر فعالية(Petrides & Nodine, 2003, p:10)

ومن هذا التعريف نلاحظ أهمية إدارة المعرفة في كافة الأنشطة الإدارية، فبعد التأكيد على فكرة أن بناء الميزة التنافسية وإدامتها يعتمد أساسا على الموجودات الفكرية، وتحديدا على الأصول المعرفية والاستثمار فيها، بما يعزز الإبداع المستمر ، فقد اكتسبت إدارة المعرفة في مجال مؤسسات التعليم العالي أهمية واضحة في نجاحها، وأسهمت بتحولها إلى الاقتصاد المعرفي.

مجتمع المعرفة، هو المجتمع الذي يقوم بتحديد وإنتاج ومعالجة، وتحويل، ونشر، واستخدام المعلومات لبناء وتطبيق المعرفة ؛ من أجل التنمية البشرية(اليونسكو،٢٠٠٥).

ورد في تقرير التنمية الإنسانية العربية (٢٠٠٣) بأنه: ذلك المجتمع الذي يقوم أساسا على نشر المعرفة وإنتاجها، وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي متمثلة في الاقتصاد، والمجتمع المدني، والسياسة، والحياة الخاصة؛ سعيا للارتقاء بالمجتمع الإنساني، من خلال عمليات التنمية الإنسانية المختلفة.

إن إدارة المعرفة تتعلق بالقضايا المحورية والحرجة ذات العلاقة بالتكييف التنظيمي والبقاء وقدرات المنظمة وإمكاناتها في مواجهة التغييرات البيئية المتزايدة بصورة غير منتظمة، وإدارة المعرفة بهذا المفهوم تتضمن العمليات التنظيمية التي تسعى إلى تحقيق العلاقات التبادلية من

خلال الإمكانات الخلاقة والابتكارية للعنصر البشري (Malhotra, Y ,2004),".

أهمية تطبيق إدارة المعرفة في الجامعات:

تعد الجامعات الأكثر احتياجا لتطبيق هذا المفهوم مقارنةً بغيرها من المؤسسات ؛وذلك بناء على طبيعة الدور الذي تقوم به في المجتمع من تهيئة للكوادر البشرية المؤهلة والمدربة، والتي تعد العنصر الحيوي لكافة عمليات التنمية المجتمعية سواء على مستوى القطاع الحكومي أو الخاص لرفع مستوى الأداء التعليمي والبحث والإبداعي للارتقاء بجودة مخرجاتها.

كما يمكن إجمال أهمية إدارة المعرفة في الجوانب التالية(الكبيسي،٤٢،٢٠٠٥):

- تعد إدارة المعرفة فرصة كبيرة للمنظمات لتخفيض التكاليف ورفع كفاءتها الداخلية لتوليد الإيرادات الجديدة.
- تعد عملية نظامية تكاملية لتنسيق أنشطة المنظمة المختلفة في اتجاه تحقيق أهدافها.
- تعزز قدرة المنظمة للاحتفاظ بالأداء المنظمي المعتمد على الخبرة والمعرفة وتحسينه.
- تتيح إدارة المعرفة للمنظمة تحديد المعرفة المطلوبة وتوثيق المتوافر منها وتطويرها والمشاركة بها وتطبيقها وتقييمها.
- تعد إدارة المعرفة أداة المنظمات الفاعلة لاستثمار رأسمالها الفكري.
- تعد أداة تحفيز للمنظمات لتشجيع القدرات الإبداعية لمواردها البشرية لخلق معرفة جيدة ،والكشف المسبق عن العلاقات غير المعروفة والفجوات في توقعاتهم، وتحفيز المنظمات لتجديد ذاتها في مواجهة التغيرات البيئية غير المستقرة.
- توفر الفرصة للحصول على الميزة التنافسية الدائمة للمنظمات عبر مساهمتها في تمكين المنظمة من تبنى المزيد من الإبداعات المتمثلة في طرح سلع وخدمات جديدة، كما تسهم في تعظيم قيمة المعرفة ذاتها عبر التركيز على المحتوى.
- تدعم الجهود للاستفادة من جميع الموجودات الملموسة وغير الملموسة بتوفير إطار عمل لتعزيز المعرفة التنظيمية.

و ينعكس تطبيق إدارة المعرفة على عدة محاور في العملية الأكاديمية كتحسين العملية التعليمية, ومستوى الخدمات الإدارية وجودة المخرجات التعليمية، وكذلك تحسين عملية اتخاذ القرارات وزيادة فعالية التخطيط الاستراتيجي, خفض التكاليف المتعلقة بالمصاريف الإدارية، كما يؤدي إلى تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس وغيرها من الفوائد التي تشمل كافة الأنشطة والعمليات التي تتم داخل المؤسسة التعليمية؛ لذا يقع على عاتق الجامعات ضرورة الاهتمام بمجالات إدارة المعرفة بما يناسب بيئتها التعليمية ، خاصة وأنها تعتبر أضخم حقل يمكن استثماره في عصر اقتصاد المعرفة بما لديها من برامج لتعليم العنصر البشري وتسليحه بالمهارات الضرورية؛ لتحقيق التطور المستمر في مختلف المجالات.

ومن خلال مراجعة العديد من الدراسات والأبحاث المتعلقة بإدارة المعرفة اتضح مجموعة من الأسباب التي تدعونا لتطبيق إدارة المعرفة في الجامعات السعودية والتي منها:

- الأعداد الكبيرة من المنتسبين إليها، وتشعب ارتباطاتهم وحاجاتهم إلى اتصالات سريعة، وتنوع الأنشطة الجامعية وترابطها.
- كثرة وتنوع وترابط الجهات تتطلب متابعة سريعة ودقيقة، مثل قاعات التدريس، وسائل المواصلات،

المختبرات، المستودعات.

- الحد من ازدواجية وجود قاعدة بيانات مركزية يمكن للأشخاص المخولين فقط من الوصول إلى أجزاء منها وفق احتياجات الجامعة.
- وصول التغييرات في البيانات إلى مواضعها حال اعتمادها، وتوحيد أسلوب العمل الإداري داخل الجامعة(الصاوي،٢٠٠٧، ٧٢).

وهناك مجموعة من الأهداف العامة التي تشترك فيها إدارة المعرفة في مختلف أنواع المنظمات الحديثة ،وهي على النحو التالي:

- تحديد وجمع المعرفة وتوفيرها بالشكل المناسب والسرعة المناسبة، لتستخدم في الوقت المناسب.
- بناء قواعد معلومات لتخزين المعرفة وتوفيرها واسترجاعها عند الحاجة ؛لتسهيل عمليات تبادل ومشاركة المعرفة بين جميع العاملين في التنظيم.
- نقل المعرفة الكامنة (الضمنية) في عقول ملاكها وتحويلها إلى معرفة ظاهرة.
- تحويل المعرفة الداخلية والخارجية إلى معرفة يمكن توظيفها واستثمارها في عمليات وأنشطة المنظمة المختلفة.
- تحسين عملية صنع القرارات، من خلال توفير المعلومات بشكل دقيق وفي الوقت المناسب، مما يساعد في تحقيق أفضل النتائج.
- الإسهام في حل المشكلات التي تواجه المنظمة والتي قد تؤدي إلى نقص كفاءتها أو هدر وقتها وأموالها.
- جذب رأس المال الفكري لتوظيفه في حل المشكلات والتخطيط الاستراتيجي.
- إرضاء العملاء بأقصى درجة ممكنة، من خلال تقليل الزمن المستغرق في إنجاز الخدمات المطلوبة، وتحسين وتطوير مستوى الخدمات المقدمة لهم باستمرار، وتطوير عمليات الابتكار بالمنظمة، وتقديم منتجات وخدمات مبتكرة باستمرار.
- تشجيع العمل بروح الفريق، وتحقيق التفاعل الإيجابي بين مجموعة العمل ،وذلك من خلال الممارسات والأساليب المختلفة التي تتبناها المنظمة لتبادل المعرفة ومشاركتها، وتهيئة بيئة تنظيمية مشجعة وداعمة لثقافة التعلم والتطوير الذاتي المستمر.
- الإسهام في تسريع عمليات التطوير بالمنظمة، لتلبية متطلبات التكيف مع التغيير السريع في البيئة المحيطة بالمنظمة.
- نشر وتبادل التجارب والخبرات وأفضل الممارسات الداخلية والخارجية.
- تبسيط إجراءات العمل وخفض التكاليف عن طريق التخلص من الإجراءات غير الضرورية (الزيات، ٢٠٠٨،٦٠).

- **أهداف إدارة المعرفة:**

من أهم الأهداف التي تنطلق منها إدارة المعرفة في بناء المؤسسات التعليمية ما يلي:

- أسر المعرفة من مصادرها وخزنها وإعادة استعمالها.
- جذب رأس مال فكري أكبر لوضع الحلول للمشكلات التي تواجه المنظمة.
- خلق البيئة التنظيمية التي تشجع كل فرد في المنظمة على المشاركة بالمعرفة لرفع مستوى معرفة الآخرين.
- تحديد المعرفة الجوهرية وكيفية الحصول عليه وحمايتها، وإعادة استخدام المعرفة وتعظيمها.
- تحول المنظمات من الاقتصاد التقليدي إلى الاقتصاد العالمي الجديد (اقتصاد المعرفة).
- بناء إمكانات التعلم وإشاعة ثقافة المعرفة والتحفيز

لتطويرها والتنافس من خلال الذكاء البشري(Carrillor,Egbu,Anumba,2005,P:67,68)

- **تحديات تطبيق إدارة المعرفة:**

ليس من السهل تطبيق إدارة المعرفة كمنهجية واستراتيجية حديثة في الجامعات السعودية، كما تكتسب إدارة المعرفة أهمية متزايدة في ظلّ التحديات الكبيرة التي توجهها المنظمات، وتزاد هذه الأهمية في ظلّ تزايد أهمية الأهداف المعرفية التي تركّز إدارة المعرفة على تحقيقها؛ بما يقود إلى تعزيز مستويات الإنتاجية والكفاءة والفاعلية في المنظمات، ولكن هناك بعض التحديات التي يواجهها عملية تطبيق إدارة المعرفة منها:

- التحدي التقني :(Challenge Technical) المتمثل في تصميم الأنظمة المعلوماتية التي تساعد الأفراد في الحصول على المعرفة وتوظيفها.
- التحدي الاجتماعي :(Challenge Social) المتمثل في تطوير المنظمات التي تشارك بالمعرفة، وتدعم التنوع الفكري لتشجيع الإبداع والابتكار في بيئة العمل الأساسية.
- تحدي الإدارة :(Challenge Management) المتمثل في خلق البيئة التي تقيم المشاركة بالمعرفة ومدى فاعليتها في إنجاز الأعمال.
- التحدي الشخصي :(Challenge Personal) المتمثل في الانفتاح على أفكار الآخرين والرغبة في الحصول على المعرفة الجديدة (ياسين،٣٤٢،٢٠٠٧).

- **مقومات إدارة المعرفة في الجامعات السعودية:**

هناك مجموعة من العناصر والمقومات الأساسية التي يمكن أن تساهم في تطبيق إدارة المعرفة في الجامعات السعودية، ومنها:

الثقافة التنظيمية الداعمة لنشر المعرفة وتبادلها، وجود بنية تحتية تدعم عمليات إدارة المعرفة، دعم والتزام الإدارة العليا لمفهوم إدارة المعرفة، تحفيز وتشجيع المبادرات الفردية والجماعية والتي تثري إدارة المعرفة، تطبيق إدارة المعرفة من خلال عدة مجالات: كالبحث العلمي, الخدمات الإدارية، تطوير أعضاء هيئة التدريس, الخدمات الطلابية ،تحسين العملية التعليمية والتعليم الإلكتروني وغيرها .

كما وأنه من خلال الاستعراض السابق يتضح لنا أن هناك مجموعة من العناصر والمقومات الأساسية لإدارة المعرفة في الجامعات السعودية هي على النحو التالي :(Martins, et al ,2001,p:28)

– **توليد المعرفة:** وهي عملية تكوين المعرفة المطلوبة بالطرق الخاصة بتوليد المعارف، والاستحواذ عليها عن طريق جلب المعرفة من المصادر الخارجية للشركة، وتحويل المعرفة الجديدة إلى قيمة مضافة. إن المعرفة المنتجة هي حصيلة التفاعل بين المعارف الضمنية والمعارف الصريحة في المنظمة. وإن تكوين المعرفة يتم بشكل حلزوني متتابع، تبدأ باشتراك الناس في معارفهم الداخلية الضمنية من خلال تفاعلهم بعضهم ببعض، ويكتسب أُناس آخرون معارف مشتركة مما يعني توليد معرفة جديدة، ثم يعودون لإشراك الآخرين في المعرفة التي اكتسبوها، وهكذا تبدأ الدورة من جديد (العمري ،٢٠٠٨)

–**خزن المعرفة:** وتتمثل في تخزينها والمحافظة عليها في أوعية المعرفة أو قواعد المعرفة أو بشكل تقليدي، وتمثل المرحلة التي تعني الذاكرة التنظيمية التي تتمكن من خلالها الجامعة من الاحتفاظ بالمعرفة وسهولة استرجاعها واستخدامها، عن طريق صياغة المعرفة بصورة ملائمة تتناسب مع توجهات الجامعة.

– **نشر وتوزيع المعرفة:** وهو نقل وتقاسم المعرفة في أرجاء المنظمة، وتعتمد على ترتيبات تنظيمية وثقافة

تنظيمية لتحويل المعرفة الفردية إلى معرفة تنظيمية، ولابد من توفر آليات فعالة تتيح ذلك، سواء كانت آليات رسمية أو غير رسمية لتوزيع المعرفة، ويحدث نشر المعرفة، وإصلاح المناهج، وتغيير السياسة التربوية آثارا على المؤسسات التربوية والتعليمية، وضرورة تطبيق ممارسات إدارة المعرفة من أجل مواجهة تلك التحديات.(Eric C.K. Cheng,2015)

- **تطبيق المعرفة:** وذلك بوضعها في صيغة ملائمة وبطريقة تجعلها متاحة للعاملين في الوقت والمكان المناسبين.

- **متابعة المعرفة والرقابة عليها:** لتحقيق الرقابة الذاتية لا بد من فهم إدارة المعرفة في المؤسسات التعليمية على أنها استراتيجية منظمة تعمل على دعم المعلمين في جمع المعلومات، أو استخدام موارد المعرفة المؤسسية للقيام بالتدريس والمهام بفعالية .

- **التعليم في برنامج التحول الوطني السعودي ٢٠٢٠:**

ذكرت وثيقة "برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠" أنه لأجل بناء القدرات والإمكانات اللازمة لتحقيق الأهداف الطموحة لـ "رؤية السعودية ٢٠٣٠" ظهرت الحاجة إلى إطلاق برنامج التحول الوطني على مستوى ٢٤جهة حكومية (١٦وزارة و٨ هيئات حكومية) قائمة على القطاعات الاقتصادية والتنموية في العام الأول للبرنامج، ويحتوي البرنامج على الأهداف الاستراتيجية مرتبطة بمستهدفات مرحلية إلى عام ٢٠٢٠، ومرحلة أولى من المبادرات التي سيبدأ إطلاقها ابتداء من عام ٢٠١٦، لتحقيق تلك الأهداف والمستهدفات، على أن يلحقها مراحل تشمل جهات أخرى بشكل سنوي.[١]

و تتمحور أبرز ملامح برنامج التحول الوطني(٢٠٢٠) لقياس أداء الأجهزة الحكومية من خلال خمسمائة وواحد وخمسين مؤشراً قياسيا، حول سبعة عشر مكونا رئيسا، يأتي في مقدمتها تطوير التعليم العام والعالي، و تعد رؤية المملكة العربية السعودية(٢٠٣٠)، وبرنامج التحول الوطني المصاحب لتنفيذ هذه الرؤية من المنطلقات الأساسية لتطوير التعليم السعودي؛ لذا فقد تفاعلت وزارة التعليم في تبني خطة تطوير شاملة للتعليم في إطار برنامج التحول الوطني، تركز على حزمة متكاملة من البرنامج لتطوير البيئة التعليمية ومواكبة خطط التنمية، ويأتي في صدارتها تحديث شامل للمناهج وأداء المعلمين، وتحسين البيئة المدرسية للتحفيز على التطوير والإبداع، مشيرا إلى أن الخطة تركز أيضا على تطوير طرق التدريس، وتوفير كافة الإمكانات للمعلمين.

كما أكدت الرؤية على أهمية تنمية البنية التحية الرقمية التي تعد من ركائز إدارة المعرفة في عالم متطور ومتجدد؛ حيث تعتبر البنية التحتية الرقمية مُمكّناً أساسيا لبناء أنشطة صناعية متطورة، ولجذب المستثمرين، ولتحسين تنافسية الاقتصاد الوطني؛ لذلك ستعمل رؤية (٢٠٣٠) على تطوير البنية التحتية الخاصة بالاتصالات وتقنية المعلومات ، وبخاصة تقنيات النطاق العريض عالي السرعة؛ لزيادة نسبة التغطية في المدن وخارجها وتحسين جودة الاتصال.

وكذلك العمل على سد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، وتطوير التعليم العام، وتوجيه الطلاب نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة، وإتاحة الفرصة لإعادة تأهيلهم، والمرونة في التنقل بين مختلف المسارات التعليمية، والتأكيد على أهمية التعليم العالي في التصنيف العالمي الحديث، بحيث تعمل وزارة التعليم على أن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل

(١) وثيقة برنامج التحول الوطني٢٠٢٠، أحد برامج رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ص٤.

من أفضل (٢٠٠) جامعة دولية بحلول عام (١٤٥٢هـ —٢٠٣٠م). وسيتمكن الطلاب والطالبات من إحراز نتائج متقدّمة مقارنة بمتوسط النتائج الدولية ،والحصول على تصنيف متقدّم في المؤشرات العالمية للتحصيل التعليمي، وذلك من خلال إعداد مناهج تعليمية متطورة تركز على المهارات الأساسية ،بالإضافة إلى تطوير المواهب وبناء الشخصية، وسنعزز دور المعلّم ونرفع تأهيله، ومتابعة مستوى التقدم في هذا الجانب، وننشر نتائج المؤشرات التي تقيس مستوى مخرجات التعليم بشكل سنوي، والعمل مع المتخصصين لضمان مواءمة مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل، وعقد الشراكات مع الجهات التي توفر فرص التدريب للخريجين محليا ودوليا، وإنشاء المنصات التي تعنى بالموارد البشرية في القطاعات المختلفة؛ من أجل تعزيز فرص التدريب والتأهيل، والعمل على تطوير المعايير الوظيفية الخاصة بكل مسار تعليمي؛ ومن أجل متابعة مخرجات التعليم وتقويمها وتحسينها سيتم إنشاء قاعدة بيانات شاملة لرصد المسيرة الدراسية للطلّاب بدءا من مراحل التعليم المبكرة إلى المراحل المتقدمة .

ويهدف "برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠" إلى:

- تحديد أهداف استراتيجية للجهات المشاركة، وترجمتها إلى مبادرات وتنفيذها وتحقيقها.
- زيادة فرص العمل في القطاعات غير الحكومية بـ ٤٥٠ ألف وظيفة.
- تعزيز الشراكة مع القطاع الخاص مما يوفر ٤٠ ٪ من الإنفاق الحكومي على المبادرات.
- المساهمة في تعظيم المحتوى المحلي عبر توطين أكثر من ٢٧٠ مليار ريال محليا، بما يعزز قيمته المضافة ،ويخفف الاعتماد على الواردات.
- المساهمة في التحول الرقمي عبر تحديد ٥ منصات رقمية مشتركة بين الجهات العامة، و٢٩ مبادرة رقمية جوهرية.
- الشفافية: بتطوير لوحة قياس أداء موحدة.
- المؤسساتية: عبر بناء منظومة حوكمة متكاملة للقطاع الحكومي.
- الدعم التخصصي لتعزيز جودة مبادرات الجهات الحكومية.

برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ إلى مجتمع المعرفة:

وكانت المملكة قد حققت تقدما كبيرا في التحول إلى الاقتصاد القائم على المعرفة وفقا لتقرير البنك الدولي لعام ٢٠١٢، الذي صنف المملكة- وفق ما اصطلح عليه بمؤشر اقتصاد المعرفة- في المرتبة الأولى عالميا من حيث درجة التقدم الذي أحرزته منذ عام ٢٠٠٠ م مقارنة مع ١٤٦ دولة شملها التقرير.قفزت المملكة ثماني مراتب عالمية ومرتبتين عربيتين على مؤشر الاقتصاد المعرفي خلال العام ٢٠١٣، ومن منطلق التحول إلى مجتمع المعرفة في المملكة ٢٠٢٠ فقد تركزت محاور الاهتمام في هذه الخطة على المعرفة المولِّدة للإبداع والابتكار، ولهذا فقد تركزت برامج الخطة الاستراتيجية الثمانية على التقنيات الاستراتيجية، قدرات البحث العلمي والتطوير التقني والابتكار، نقل وتوطين وتطوير التقنية والابتكار، البنية الأساسية لمجتمع المعرفة، تنمية الموارد البشرية للعلوم والتقنية والابتكار، تنويع وتطوير وتعزيز مصادر الدعم المالي، تطوير أنظمة العلوم والتقنية والابتكار، تطوير الهياكل المؤسسية للعلوم والتقنية والابتكار.

ومن المتوقع أن تسهم برامج ومشروعات برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ بعد الانتهاء من إنجازها؛ كما ستعمل على زيادة مقدرة الاقتصاد الوطني على نقل وتوطين

التقنيات الجديدة الاستراتيجية واستنباتها محليا، وبخاصة التقنيات ذات الأثر الإيجابي على الأمن الوطني الشامل، وجعلها أكثر قدرة على إدارة المعرفة العلمية والتقنية توليدا ونشرا واستثمارا، ومن ثم أكثر قدرة على استيعاب الاستثمارات المالية الوطنية والأجنبية، وتطوير الموارد البشرية في المملكة، وزيادة قدراتها وكفاياتها في التعامل مع الاكتشافات العلمية والتطورات التقنية المتسارعة، مما سيقود إلى التوجه نحو المجتمع القائم على المعرفة[1].

منهجية الدراسة

أ) منهج الدراسة: استخدم الباحث في دراسته الحالية **المنهج الوصفي** الذي يهتم بوصفها وصفا دقيقا بطريقة كيفية أو كمية؛ في محاولة للوصول إلى فهم أفضل لواقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة، في ضوء برنامج التحول الوطني السعودي ٢٠٢٠.

ب)مجتمع الدراسة، يشمل مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة المجمعة حسب آخر إحصائية ١٤٣٦هـ، والبالغ عددهم (١٦٧٥) عضوا، كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (١) إحصائية أعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة ١٤٣٥هـ

م	البيان	العدد
١	عدد أعضاء هيئة التدريس السعوديين	٥٥٠
٢	عدد أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين	١١٠٠
٣	عدد أعضاء هيئة التدريس المتعاونين	٢٥
المجموع		١٦٧٥

المصدر: الموقع الرسمي لجامعة المجمعة https://www.mu.edu.sa/

ج)عينة الدراسة: تشمل عينة الدراسة الحالية كل من ١٧٠ عضو هيئة تدريس من جامعة المجمعة، بنسبة تفوق ١٠٪

(١) http://www.alyaum.com/article/4017561

جدول(٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة ٪
الدرجة العلمية	أستاذ	٥	٢,٩
	أستاذ مشارك	٥٠	٢٩,٤
	أستاذ مساعد	٩٠	٥٢,٩
	محاضر	١٥	٨,٨
طبيعة العمل الحالي	عضو هيئة تدريس	١٤٠	٨٢,٤
	عميد عمادة	٥	٢,٩
	وكيل عمادة	١٥	٨,٨
	رئيس قسم	١٠	٥,٩
سنوات الخبرة في التعليم الجامعي	أقل من ٥ سنوات	٢٥	١٤,٧
	من ٥-١٠ سنوات.	٦٥	٣٨,٢
	أكثرمن١٠ سنوات	٨٠	٤٧,١
الجنس	ذكر	١٢٥	٧٣,٥
	أنثى	٤٥	٢٦,٥
البرامج التي حصلت عليها في إدارة المعرفة	أكثر من برنامج	٥٥	٣٢,٤
	برنامج واحد	٤٠	٢٣,٥
	لم أحصل على أي برنامج في إدارة المعرفة	٧٥	٤٤,١
المجموع		**١٧٠**	**١٠٠٪**

يوضح الجدول السابق رقم (٢) توزيع أفراد الدراسة في جامعة المجمعة وفقا لمتغير الدرجة العلمية أن (٩٠) منهم يمثلون ما نسبته (٥٢,٩٪) من إجمالي أفراد الدراسة درجتهم العلمية (أستاذ مساعد)، وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، أما وفقا لطبيعة عملهم فإن (١٤٠) يمثلون ما نسبته (٨٢,٤٪) من إجمالي أفراد الدراسة، كما يوضح الجدول توزيع أفراد الدراسة وفقا لمتغير الجنس أن (١٢٥)

يمثلون ما نسبته (٧٣,٥٪) من إجمالي أفراد الدراسة من ا لذكور، أما توزعهم بالنسبة للبرامج التي حصلوا عليها في إدارة المعرفة وجد أن (٧٥) يمثلون ما نسبته (٤٤,١٪) من إجمالي أفراد الدراسة ،أي لم يحصلوا على أي دورة في إدارة المعرفة، وهذا من شأنه أن يحفز إدارة الجامعات على إثراء منسوبيها بدورات وبرامج تدريبية في إدارة المعرفة مستقبلا.

د)أداة الدراسة: استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث تم إعدادها من خلال اطلاع الباحث على مجموعة من قوائم الاستقصاء التي تناولتها الدراسات السابقة، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات المبحوثين لفقرات الاستبانة. وتتكون الاستبانة من جزأين، وفيما يلي توضيح لذلك:

الجزء الأول/ البيانات الأولية (الشخصية): تمثلت تلك البيانات في:(الدرجة العلمية، طبيعة العمل الحالي، سنوات الخبرة في التعليم الجامعي، الجنس، البرامج التي حصلت عليها في إدارة المعرفة).

الجزء الثاني: يتناول محاور الاستبانة، وتحتوي على ثلاث محاور:

المحور الأول: واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة، ويشتمل على خمسة أبعاد هي:

البعد الأول: توليد المعرفة :اشتمل على (١٠) عبارات، **والبعد الثاني:** خزن المعرفة اشتمل على (١٣) عبارة، **والبعد الثالث:** نشر وتوزيع المعرفة (٩) عبارات، والبعد **الرابع:** تطبيق المعرفة (١٢) عبارة، والبعد الخامس: متابعة المعرفة والرقابة عليها اشتمل على (٨) عبارات.

المحور الثاني: أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ واشتمل على (٨) عبارات.

المحور الثالث: أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة واشتمل على (٦) عبارات.

ويقابل كل فقرة من فقرات هذه الأبعاد قائمة تحمل العبارات التالية: عالٍ جدا (٥) درجات، عال (٤) درجات، متوسط (٣) درجات، منخفض (٢) درجتين، منخفض جدا (١) درجة واحدة.

صدق أداة الدراسة: يعدّ الصدق من الشروط المهم توفرها في أداة جمع البيانات، ويعني "قدرة الأداة على قياس ما أعدت لقياسه فعلا "(عباس وآخرون، ٢٠١٢، ٢٦١)، وأن صدق الأداة يُقصد به "شمول الاستقصاء لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها.". وقد تم التحقق من صدق الأداة كما يلي:

الصدق الظاهري: تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال صدق المحكّمين، حيث تم عرض الصورة الأولية للاستبانة على عدد من المحكّمين من ذوي الاختصاص؛ بهدف التحقق من مناسبة المقياس لما أُعدّ من أجله، وسلامة صياغة العبارات، وفي ضوء مرئياتهم ومقترحاتهم تم مراجعة الاستبانة وتعديل وحذف بعض عباراتها أو الإضافة عليها لتخرج الأداة بصورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة ،وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما يوضح ذلك الجداول التالية:

جدول رقم (3) معاملات الارتباطات بيرسون لأبعاد ومحاور الدراسة

المحور الأول (واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة)								
رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور
البعد الأول (توليد المعرفة)								
١	٠,٦٨٣**	٠,٤٩٩**	٥	٠,٧٨٩**	٠,٦٢٩**	٩	٠,٨٢٢**	٠,٨٥٧**
٢	٠,٦٨٧**	٠,٥٤٥**	٦	٠,٥٦٣**	٠,٥٢٩**	١٠	٠,٦٧٨**	٠,٥٨٩**
٣	٠,٧٣٢**	٠,٦٦٦**	٧	٠,٧٤١**	٠,٧٤٤**			
٤	٠,٧٧٥**	٠,٦٨٤*	٨	٠,٨١٣**	٠,٨١٥**			
البعد الثاني (خزن المعرفة)								
١١	٠,٦٧٩**	٠,٦٣٧**	١٦	٠,٨٣٢**	٠,٧٨٥**	٢١	٠,٨٦٨**	٠,٨٤٩**
١٢	٠,٥٦٦**	٠,٥١١**	١٧	٠,٧٩١**	٠,٧٤٨**	٢٢	٠,٦٥٦**	٠,٦٦٩**
١٣	٠,٧٩٤**	٠,٧١٤**	١٨	٠,٩٠٠**	٠,٨٧١**	٢٣	٠,٨٥٢**	٠,٨٠٧**
١٤	٠,٨٠٧**	٠,٧٦١**	١٩	٠,٨٢٢**	٠,٧٤٨**			
١٥	٠,٨٩٦**	٠,٨٧٣**	٢٠	٠,٨٧٠**	٠,٨٥٩**			
البعد الثالث (نشر وتوزيع المعرفة)								
٢٤	٠,٦٩٦**	٠,٦٣٨**	٢٧	٠,٥٧٠**	٠,٤٩٠**	٣٠	٠,٨٥٦**	٠,٧٨٩**
٢٥	٠,٧٤٥**	٠,٦٧٣**	٢٨	٠,٧٢٦**	٠,٦٧٣**	٣١	٠,٦٥٢**	٠,٥٤٣**
٢٦	٠,٩١٣**	٠,٩٠١**	٢٩	٠,٨٦٨**	٠,٨٠٦**	٣٢	٠,٧٧٧**	٠,٧٥٥**
البعد الرابع (تطبيق المعرفة)								
٣٣	٠,٧٨٧**	٠,٧٧٩**	٣٧	٠,٩٠٢**	٠,٩١٣**	٤١	٠,٧٩٥**	٠,٧٣٢**
٣٤	٠,٧٧٢**	٠,٧٨٤**	٣٨	٠,٨٠٣**	٠,٧٩٢**	٤٢	٠,٨٣٨**	٠,٧٥٠**
٣٥	٠,٧٦٢**	٠,٧٥١**	٣٩	٠,٨٢٤**	٠,٧٢٦**	٤٣	٠,٨٤٣**	٠,٨٠٦**
٣٦	٠,٨٩٠**	٠,٨٢٨**	٤٠	٠,٦٨٣**	٠,٥٨٦**	٤٤	٠,٨٨٢**	٠,٨٠٥**
البعد الخامس (متابعة المعرفة والرقابة عليها)								
٤٥	٠,٨٨٥**	٠,٨٢٥**	٤٨	٠,٩٠٣**	٠,٨٦٢**	٥١	٠,٨٧٧**	٠,٨٣١**
٤٦	٠,٨٦٩**	٠,٧٩٩**	٤٩	٠,٨٩٤**	٠,٨٣٥**	٥٢	٠,٧٥٢**	٠,٦٦٢**
٤٧	٠,٨٨٢**	٠,٨١٣**	٥٠	٠,٨٧٤**	٠,٨٤٢**			

تابع:جدول رقم (٣) معاملات الارتباطات بيرسون لأبعاد ومحاور الدراسة

المحور الثاني: أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠					
رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور
١	٠,٧٤٣**	٤	٠,٩١٢**	٧	٠,٨٦٠**
٢	٠,٨٠٣**	٥	٠,٨٢٩**	٨	٠,٨٨٨**
٣	٠,٨٤١**	٦	٠,٨٩٧**		
المحور الثالث: أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة					
١	٠,٧٤٨**	٣	٠,٨٤٦**	٥	٠,٧٨٠**
٢	٠,٧٨٩**	٤	٠,٨٤٠**	٦	٠,٧٦٥**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

١- أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بعدها ومع الدرجة الكلية لمحور(واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة) موجبة ودالة إحصائيا وذات قيم متوسطة ومرتفعة، مما يشير إلي أن أبعاد ومحور واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة يتمتع بدرجة صدق مرتفعة، وعليه فإن هذه النتيجة توضح صدق عبارات محور واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة وصلاحيته للتطبيق الميداني.

٢-قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية لمحور (أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠)، ومحور (أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة) موجبة ودالة إحصائيا وذات قيم متوسطة ومرتفعة، وعلية فإن هذه النتيجة توضح صدق عبارات ومحاور أداة الدراسة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

الجدول رقم (٤) معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد محور (واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة) بالدرجة الكلية للمحور.

البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور
توليد المعرفة	**٠,٩٠٧****
خزن المعرفة	**٠,٩٥٣****
نشر وتوزيع المعرفة	**٠,٩٢٣****
تطبيق المعرفة	**٠,٩٤٧****
متابعة المعرفة والرقابة عليها	**٠,٩٣٣****

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية للمحور (واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة) الذي ينتمي إليه البعد هي قيم عالية ومتوسطة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات الاستبانة.

ثبات أداة الدراسة: قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات ألفاكرونباخ.

جدول رقم (٥) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الرقم	الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	توليد المعرفة	١٠	٠,٩٠٠
٢	خزن المعرفة	١٣	٠,٨٥٢
٣	نشر وتوزيع المعرفة	٩	٠,٩٠٨
٤	تطبيق المعرفة	١٢	٠,٩٥٤
٥	متابعة المعرفة والرقابة عليها	٨	٠,٩٥٣
محور واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة		٥٢	٠,٩٨٤
محور أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠		٨	٠,٩٤٤
محور أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة		٦	٠,٨٨٢
الثبات الكلي للاستبانة		٦٦	٠,٩٨٢

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن ثبات الدراسة مرتفع، حيث تراوحت قيم معامل الثبات لمحاور الدراسة بين (٠,٨٨٢، ٠,٩٨٤) كما بلغت قيمة معامل الثبات العام (٠,٩٨٢)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

الأساليب الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences)، والتي يرمز لها اختصارا بالرمز (SPSS) وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي(٤/٥= ٠,٨٠) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٦) لتحديد طول خلايا المقياس الخماسي

الدرجة	معيار المقياس	الدرجة	الحدود الدنيا والعليا للمقياس	
			من	إلى
٥	موافق بشدة	عالية جدا	٤,٢١	٥
٤	موافق	عالية	٣,٤١	أقل من ٤,٢١
٣	محايد	متوسطة	٢,٦١	أقل من٣,٤١
٢	غير موافق	ضعيفة	١,٨١	أقل من٢,٦١
١	غير موافق بشدة	ضعيفة جدا	١	أقل من١,٨١

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة ، وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.
- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح)، والانحراف المعياري.
- تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لقياس صدق أداة الدراسة.
- تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.
- اختبار سمير نوف (Smirnov test) للتحقق من اعتدالية التوزيع لجميع متغيرات الدراسة.
- تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis)، وهو اختبار لا بارا متري تم استخدامه كبديل عن اختبار تحليل التباين الأحادي، نظرا لوجود تباين وعدم اعتدالية في توزيع فئات العينة، وذلك فيما يتعلق

ببعض متغيرات الدراسة التي تنقسم إلى أكثر من فئتين، وهي (الدرجة العلمية، طبيعة العمل الحالي، سنوات الخبرة في التعليم الجامعي، الجنس، البرامج التي حصلت عليها في إدارة المعرفة).

- اختبار مان وتني اللابارا متريMann-Whitney Test للعينتين المستقلتين؛ لتوضيح فروق الدلالة الإحصائية بين متوسط اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة تعزى لاختلاف الجنس (ذكر، أنثى).

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

١-لقد تم توزيع الاستبيانات على أفراد الدراسة، وقد حصل الباحث على (١٧٠) استبانة صالحة للتحليل، وتم ذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

٢-وبعد ذلك تم إدخال البيانات، ومعالجتها إحصائيا بالحاسب الآلي عن طريق برنامج (SPSS) ومن ثم تحليل البيانات واستخراج النتائج.

إجراءات الدراسة وتحليلها

السؤال الأول: ما واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة؟

للإجابة على ما واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجداول التالية:

البُعد الأول: توليد المعرفة :

جدول (٧) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد «توليد المعرفة »

م	العبارة	التكرار	واقع التطبيق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	منخفض جدا	منخفض	متوسط	عال	عال جدا			
١	قدرة الجامعة على معالجة المعلومات المطلوبة بشكل منهجي.	ت	٠	١٥	١٠٠	٤٥	١٠	٣,٢٩	٠,٧١	٣
		٪	٠	٨,٨	٥٨,٨	٢٦,٥	٥,٩			
٢	توفر الجامعة المعرفة الضمنية كأساس لتحقيق الميزة التنافسية بعد تشخيصها لتحويلها إلى معرفة ظاهرة.	ت	٥	٣٠	٨٠	٤٥	١٠	٣,١٥	٠,٨٨	١٠
		٪	٢,٩	١٧,٦	٤٧,١	٢٦,٥	٥,٩			
٣	تركز الجامعة على دور المعرفة في النجاح المنظمي، لكونها فرصة كبيرة لخفض التكلفة.	ت	٠	٢٠	٩٠	٥٥	٥	٣,٢٦	٠,٧٠	٥
		٪	٠	١١,٨	٥٢,٩	٣٢,٤	٢,٩			
٤	تقوم الجامعة بتحديد أهداف إدارة المعرفة ليسهل توليدها.	ت	٠	٣٥	٨٠	٤٠	١٥	٣,٢١	٠,٨٧	٧
		٪	٠	٢٠,٦	٤٧,١	٢٣,٥	٨,٨			
٥	تتجه الجامعة أحيانا لتوليد المعرفة عن طريق عمليات الشراء من منتجات الشركات المتميزة.	ت	٠	١٠	٦٠	٧٥	٢٥	٣,٦٨	٠,٨٠	١
		٪	٠	٥,٩	٣٥,٣	٤٤,١	١٤,٧			

تابع: جدول (٧) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد «توليد المعرفة »

م	العبارة	التكرار	واقع التطبيق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	منخفض جدا	منخفض	متوسط	عال	عال جدا			
٦	تستفيد الجامعة من الأفكار العلمية التي يقدمها الأفراد في توليد المعرفة.	ت	١٥	٥	٨٥	٥٥	١٠	٣,٢٤	٠,٩٤	٦
		٪	٨,٨	٢,٩	٥٠	٣٢,٤	٥,٩			
٧	تتبادل الجامعة الأفكار ذات الخبرات المهارية مع مثيلاتها لتعزيز عملية توليد المعرفة العلمية.	ت	٥	٣٠	٧٠	٥٥	١٠	٣,٢١	٠,٩٠	٨
		٪	٢,٩	١٧,٦	٤١,٢	٣٢,٤	٥,٩			
٨	تسعى الجامعة إلى تعزيز مستويات أعضاء الهيئة التدريسية معرفيًا.	ت	١٠	٥	٩٠	٥٥	١٠	٣,٢٩	٠,٨٦	٤
		٪	٥,٩	٢,٩	٥٢,٩	٣٢,٤	٥,٩			
٩	الاهتمام بتنظيم المعارف بمختلف أقسامها، بما يساعد على تطوير المعارف المتولدة حديثًا.	ت	١٥	١٥	٨٠	٤٥	١٥	٣,١٨	١,٠٢	٩
		٪	٨,٨	٨,٨	٤٧,١	٢٦,٥	٨,٨			
١٠	تسعى الجامعة في خططها الجديدة لرفع موجودات المنظمة لتوليد المعرفة من خلال الحصول على إيرادات جديدة لها مستقبلا.	ت	٠	٢٠	٨٥	٥٠	١٥	٣,٣٥	٠,٨٠	٢
		٪	٠	١١,٨	٥٠	٢٩,٤	٨,٨			
	المتوسط العام للمحور							٣,٢٩	٠,٦٢	

يتضح من الجدول (٧) ما يلي: –

أولا: يتضمن بُعد (توليد المعرفة) (١٠)فقرات جاءت استجابات أفراد الدراسة على (فقرة واحدة) من فقرات البعد بدرجة عال وهى الفقرة (٥)؛ حيث بلغ متوسطها الحسابي(٣,٦٨) وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح بين (٣,٤١ – ٤,٢٠) و تشير إلى درجة(عال) بالنسبة لأداة الدراسة، في حين جاءت استجابات أفراد الدراسة على(٩) فقرات بدرجة متوسط ، وهى الفقرات (١٠-١-٨-٣-٦-٤-٧-٩-٢) على الترتيب حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,١٥ – ٣,٣٥)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح بين (٢,٦١ – ٣,٤٠) و تشير إلى درجة(متوسط) بالنسبة لأداة الدراسة.

ثانيا: تشير النتيجة السابقة إلى أن هناك تقاربا في استجابات عينة أفراد الدراسة على بُعد (توليد المعرفة)، حيث إن المتوسط الحسابي لها يتراوح بين (٣,١٥ – ٣,٦٨)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة والرابعة

من فئات المقياس المتدرج الخماسي التي تشير إلى درجة (متوسط/عال)، ويلاحظ أن متوسط الموافقة العام على عبارات بُعد (توليد المعرفة) بلغ(٣,٢٩ درجه من ٥)، والتي تشير إلى درجة (متوسط) بالنسبة لأداة الدراسة.

ثالثا: يتضح كذلك من الجدول أنه يمكن ترتيب أعلى ثلاث عبارات من حيث درجة الموافقة عليها ببُعد توليد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة، ترتيبا تنازليا كما يلي:

١-جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٥) وهى" تتجه الجامعة أحيانا لتوليد المعرفة عن طريق عمليات الشراء من منتجات الشركات المتميزة " بالمرتبة الأولى بين عبارات بعُد توليد المعرفة وبدرجة عالية، بمتوسط حسابي (٣,٦٨)، وانحراف معياري (٠,٨٠)، وهذا يدل على أن اتجاه الجامعة إلى توليد المعرفة عن طريق عمليات الشراء من منتجات الشركات المتميزة مطبق بدرجة عالية بجامعة المجمعة.

٢- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (١٠) وهى" تسعى الجامعة في خططها الجديدة لرفع موجودات المنظمة لتوليد المعرفة من خلال الحصول على إيرادات جديدة لها مستقبلا " بالمرتبة الثانية بين عبارات بعُد توليد المعرفة وبدرجة متوسط، بمتوسط حسابي (٣,٣٥)، وانحراف معياري (٠,٨٠)، وهذا يدل على أن سعى الجامعة في خططها الجديدة لرفع موجودات المنظمة لتوليد المعرفة من خلال الحصول على إيرادات جديدة لها مستقبلا مطبق بدرجة متوسطة.

٣- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (١) وهى" قدرة الجامعة على معالجة المعلومات المطلوبة بشكل منهجي" بالمرتبة الثالثة بين عبارات بعُد توليد المعرفة وبدرجة متوسط، بمتوسط حسابي (٣,٢٩)، وانحراف معياري (٠,٧١)، وهذا يدل على أن معالجة المعلومات المطلوبة بشكل منهجي مطبق بدرجة متوسطة.

رابعا: بينما أقل ثلاث عبارات من حيث درجة الموافقة عليها ببُعد "توليد المعرفة" بجامعة المجمعة، ترتيبا تنازليا كما يلي هي:

١-جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٢) وهي" توفر الجامعة المعرفة الضمنية كأساس لتحقيق الميزة التنافسية بعد تشخيصها لتحويلها إلى معرفة ظاهرة" بالمرتبة العاشرة بين عبارات بعُد توليد المعرفة وبدرجة متوسط، بمتوسط حسابي (٣,١٥)، وانحراف معياري (٠,٨٨)، وهذا يدل على أن توفير الجامعة المعرفة الضمنية كأساس لتحقيق الميزة التنافسية بعد تشخيصها لتحويلها إلى معرفة ظاهرة مطبق بدرجة متوسطة.

٢-جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٩) وهي" الاهتمام بتنظيم المعارف بمختلف أقسامها، بما يساعد على تطوير المعارف المتولدة حديثًا" بالمرتبة التاسعة بين عبارات بعُد توليد المعرفة وبدرجة متوسط، بمتوسط حسابي (٣,١٨)، وانحراف معياري (١,٠٢)، وهذا يدل على أن اهتمام الجامعة بتنظيم المعارف بمختلف أقسامها، بما يساعد على تطوير المعارف المتولدة حديثًا مطبق بدرجة متوسطة.

٣- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٧) وهي "تتبادل الجامعة الأفكار ذات الخبرات المهارية مع مثيلاتها لتعزيز عملية توليد المعرفة العلمية." بالمرتبة الثامنة بين عبارات بعُد توليد المعرفة وبدرجة متوسط، بمتوسط (٣,٢١)، وانحراف معياري (٠,٨٧)، وهذا يدل على أن الجامعة تطبق تبادل الأفكار ذات الخبرات المهارية مع مثيلاتها لتعزيز عملية توليد المعرفة العلمية بدرجة متوسطة. ونستخلص مما سبق أن المتوسط العام لاستجابات أفراد

الدراسة على بُعد (توليد المعرفة) بلغ (٣,٢٩)، وقد اتضح أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة يرون أن أهم مهارات توليد المعرفة التي تطبقها الجامعة تتمثل في:

عمليات الشراء من منتجات الشركات المتميزة.

رفع موجودات المنظمة لتوليد المعرفة من خلال الحصول على إيرادات جديدة لها مستقبلا.

معالجة المعلومات المطلوبة بشكل منهجي.

تعزيز مستويات أعضاء الهيئة التدريسية معرفيا.

التركيز على دور المعرفة في النجاح المنظمي؛ لكونها فرصة كبيرة لخفض التكلفة.

البُعد الثاني: خزن المعرفة:

جدول (٨) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد «خزن المعرفة»

م	العبارة	التكرار	واقع التطبيق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبه
		النسبة	منخفض جدا	منخفض	متوسط	عال	عال جدا			
١١	تتعامل الجامعة مع المعرفة على أنها أصل رأسمالي له قيمة نقدية.	ت	٥	٣٥	٧٠	٤٥	١٥	٣,١٨	٠,٩٦	٥
		٪	٢,٩	٢٠,٦	٤١,٢	٢٦,٥	٨,٨			
١٢	تسعى الجامعة لتحسين ظروف العمل لديها باعتماد التقنيات الحديثة لتنمية مخزونها المعرفي.	ت	٥	٠	٥٠	٨٠	٣٥	٣,٨٢	٠,٨٦	١
		٪	٢,٩	٠	٢٩,٤	٤٧,١	٢٠,٦			
١٣	تعتمد الجامعة معرفة ظاهرة تخزن في الذاكرة المنظمية, وتتاح للمستخدمين عبر هيكلها التنظيمي.	ت	١٥	٢٠	٧٠	٥٥	١٠	٣,١٥	١,٠١	٦
		٪	٨,٨	١١,٨	٤١,٢	٣٢,٤	٥,٩			
١٤	تعمل الجامعة على خزن المعرفة عن طريق الاستدامة.	ت	٢٠	٢٠	٩٠	٣٥	٥	٢,٩١	٠,٩٥	١٣
		٪	١١,٨	١١,٨	٥٢,٩	٢٠,٦	٢,٩			
١٥	تعمل الجامعة على خزن المعرفة عن طريق وسائل البحث العلمي.	ت	١٠	٥٠	٦٠	٤٠	١٠	٢,٩٤	١,٠٠	١٢
		٪	٥,٩	٢٩,٤	٣٥,٣	٢٣,٥	٥,٩			
١٦	تعمل الجامعة على خزن المعرفة عن طريق سهولة استرجاعها.	ت	١٥	٣٥	٧٠	٤٠	١٠	٢,٩٧	١,٠٢	١١
		٪	٨,٨	٢٠,٦	٤١,٢	٢٣,٥	٥,٩			
١٧	تنتج الجامعة مخزونا معرفيا يمكن الوصول إليه عن طريق شبكة الحاسب الآلي.	ت	١٠	٢٥	٧٠	٤٠	٢٥	٣,٢٦	١,٠٧	٤
		٪	٥,٩	١٤,٧	٤١,٢	٢٣,٥	١٤,٧			

تابع:جدول (٨) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد «خزن المعرفة»

م	العبارة	التكرار	واقع التطبيق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	منخفض جدا	منخفض	متوسط	عال	عال جدا			
١٨	تحدد الجامعة إدارة خاصة تعنى بجمع المعلومات لتخزينها بدقة حتى يسهل استخدامها من الجميع.	ت	٢٠	٤٠	٥٥	٣٥	٢٠	٢,٩٧	١,١٨	١٠
		٪	١١,٨	٢٣,٥	٣٢,٤	٢٠,٦	١١,٨			
١٩	تعتمد الجامعة على بيوت الخبرة، والنظم الخبيرة الداعمة لعمل أعضاء هيئة التدريس في الاحتفاظ بالمعرفة.	ت	٢٠	٢٥	٦٠	٦٠	٥	٣,٠٣	١,٠٥	٨
		٪	١١,٨	١٤,٧	٣٥,٣	٣٥,٣	٢,٩			
٢٠	توفر الجامعة قواعد البيانات اللازمة لتخزين المعرفة الجامعية بكل صورها، وتوثيقها بما يمكن أعضاء هيئة التدريس من الرجوع إليها والإفادة منها.	ت	١٠	٢٥	٦٠	٥٠	٢٥	٣,٣٢	١,٠٨	٣
		٪	٥,٩	١٤,٧	٣٥,٣	٢٩,٤	١٤,٧			
٢١	تحرص الجامعة على تحقيق درجة عالية من المرونة في خزن المعرفة واسترجاعها من خلال توظيف أحدث التقنيات التكنولوجية.	ت	١٠	١٥	٥٠	٧٥	٢٠	٣,٤٧	١,٠١	٢
		٪	٥,٩	٨,٨	٢٩,٤	٤٤,١	١١,٨			
٢٢	الاهتمام بتدريب أعضاء هيئة التدريس على خزن المعرفة واسترجاعها وقت الحاجة إليها.	ت	٢٠	٢٠	٧٠	٤٥	١٥	٣,٠٩	١,١٠	٧
		٪	١١,٨	١١,٨	٤١,٢	٢٦,٥	٨,٨			
٢٣	إجراء عمليات التحديث المستمرة على المعارف المخزونة.	ت	٢٠	٢٠	٨٠	٤٠	١٠	٣,٠٠	١,٠٣	٩
		٪	١١,٨	١١,٨	٤٧,١	٢٣,٥	٥,٩			
	المتوسط العام للمحور							٣,١٦	٠,٨٢	

يتضح من الجدول (٨) ما يلي: –

أولا: يتضمن بُعد (خزن المعرفة) على (١٣) فقرة، جاءت استجابات أفراد الدراسة على (فقرتين) من فقرات البعد بدرجة عال، وهى الفقرات رقم (١٢-٢١)؛ حيث بلغ متوسطهما الحسابي (٣,٨٢-٣,٤٧) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣,٤١- ٤,٢٠) و تشير إلى درجة(عال) بالنسبة لأداة الدراسة ، في حين جاءت استجابات أفراد الدراسة على (١١) فقرة بدرجة متوسط ، وهى الفقرات (٢٠-١٧-١١-١٣-٢٢-١٩-٢٣-١٨-١٦-١٥-١٤) على الترتيب حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية من (٢,٩١ - ٣,٣٢)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٢,٦١ - ٣,٤٠) و تشير إلى

درجة(متوسط) بالنسبة لأداة الدراسة.

ثانيا: تشير النتيجة السابقة إلى أن هناك تقاربا في استجابات عينة أفراد الدراسة على بُعد (خزن المعرفة)، حيث إن المتوسط الحسابي لها يتراوح بين(٢,٩١-٣,٨٢)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي التي تشير إلى درجة (متوسط/عال) ، ويلاحظ أن متوسط الموافقة العام على عبارات بُعد (خزن المعرفة) بلغ(٣,١٦ من ٥)، والتي تشير إلى درجة (متوسط) بالنسبة لأداة الدراسة.

ثالثا: يتضح كذلك من الجدول أنه يمكن ترتيب أعلى ثلاث عبارات من حيث درجة الموافقة عليها ببُعد خزن المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة، ترتيبا تنازليا كما يلي:

١-جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (١٢) وهي" تسعى الجامعة لتحسين ظروف العمل لديها باعتماد التقنيات الحديثة لتنمية مخزونها المعرفي " بالمرتبة الأولى بين عبارات بعُد خزن المعرفة وبدرجة عالية بمتوسط حسابي (٣,٨٢)، وانحراف معياري (٠,٨٦)، وهذا يدل على أن سعي الجامعة لتحسين ظروف العمل لديها باعتماد التقنيات الحديثة لتنمية مخزونها المعرفي مطبق بدرجة عالية.

٢- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٢١) وهي"تحرص الجامعة على تحقيق درجة عالية من المرونة في خزن المعرفة واسترجاعها من خلال توظيف أحدث التقنيات التكنولوجية" بالمرتبة الثانية بين عبارات بعُد خزن المعرفة وبدرجة عالية بمتوسط حسابي (٣,٤٧)، وانحراف معياري (١,٠١)، وهذا يدل على أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة برأيهم أن الجامعة تحرص بدرجة عالية على تحقيق درجة عالية من المرونة في خزن المعرفة واسترجاعها من خلال توظيف أحدث التقنيات التكنولوجية.

٣- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٢٠) وهي"توفر الجامعة قواعد البيانات اللازمة لتخزين المعرفة الجامعية بكل صورها، وتوثيقها بما يمكن أعضاء هيئة التدريس من الرجوع إليها والإفادة منها" بالمرتبة الثالثة بين عبارات بعُد خزن المعرفة وبدرجة متوسط، بمتوسط حسابي (٣,٣٢)، وانحراف معياري (١,٠٨)، وهذا يدل على أن توفير الجامعة لقواعد البيانات اللازمة لتخزين المعرفة الجامعية بكل صورها، وتوثيقها بما يمكن أعضاء هيئة التدريس من الرجوع إليها والإفادة منها مطبق بدرجة متوسطة.

رابعا: بينما أقل ثلاث عبارات من حيث درجة الموافقة عليها ببُعد "خزن المعرفة" بجامعة المجمعة ترتيبا تنازليا كما يلي:

١-جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (١٤) وهي"تعمل الجامعة على خزن المعرفة عن طريق الاستدامة" بالمرتبة الثالثة عشرة بين عبارات بعُد خزن المعرفة وبدرجة متوسط، بمتوسط (٢,٩١)، وانحراف معياري (٠,٩٥)، وهذا يدل على أن خزن المعرفة عن طريق الاستدامة مطبق بدرجة متوسطة.

٢-جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة رقم (١٥) وهي" تعمل الجامعة على خزن المعرفة عن طريق وسائل البحث العلمي" بالمرتبة الثانية عشرة بين عبارات بعُد خزن المعرفة وبدرجة متوسط بمتوسط حسابي (٢,٩٤)، وانحراف معياري (١,٠٠)، وهذا يدل على أن خزن المعرفة عن طريق وسائل البحث العلمي مطبق بدرجة متوسطة.

٣-جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (١٦) وهي " تعمل الجامعة على خزن المعرفة عن طريق

سهولة استرجاعها" بالمرتبة الحادية عشرة بين عبارات بعُد خزن المعرفة وبدرجة متوسط، بمتوسط حسابي (٢,٩٧)، وانحراف معياري (١,٠٢)، وهذا يدل على أن الجامعة تطبق بدرجة متوسطة خزن المعرفة عن طريق سهولة استرجاعها. نستخلص مما سبق أن المتوسط العام لاستجابات أفراد الدراسة على بُعد (خزن المعرفة) بلغ (٣,١٦ من ٥)، وقد اتضح أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة يرون أن أهم أساليب خزن المعرفة التي تطبقها الجامعة تتمثل في:

- تحسين ظروف العمل لديها باعتماد التقنيات الحديثة ،الحرص على مخزونها المعرفي.
- الحرص على تحقيق درجة عالية من المرونة في خزن المعرفة واسترجاعها من خلال توظيف أحدث التقنيات التكنولوجية.
- توفير قواعد البيانات اللازمة لتخزين المعرفة الجامعية بكل صورها، وتوثيقها بما يمكن أعضاء هيئة التدريس من الرجوع إليها والإفادة منها.
- إنتاج مخزون معرفي يمكن الوصول إليه عن طريق شبكة الحاسب الآلي.
- التعامل مع المعرفة على أنها أصل رأسمالي له قيمة نقدية.
- الاهتمام بتدريب أعضاء هيئة التدريس على خزن المعرفة واسترجاعها وقت الحاجة إليها.

البُعد الثالث: نشر وتوزيع المعرفة:

جدول (٩) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد «نشر وتوزيع المعرفة»

م	العبارة	التكرار	واقع التطبيق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	منخفض جدا	منخفض	متوسط	عال	عال جدا			
٢٤	تعمل الجامعة على إيجاد إدارة متخصصة لتوفير المعلومات لإتاحتها لجميع العاملين فيها بفاعلية عالية.	ت	١٥	٤٠	٦٠	٤٥	١٠	٢,٩٧	١,٠٥	٥
		٪	٨,٨	٢٣,٥	٣٥,٣	٢٦,٥	٥,٩			
٢٥	تهتم الجامعة بإتاحة المعلومات عن أنشطتها للمستفيدين منها خارج الجامعة.	ت	١٠	٣٥	٦٥	٥٠	١٠	٣,٠٩	٠,٩٨	٣
		٪	٥,٩	٢٠,٦	٣٨,٢	٢٩,٤	٥,٩			
٢٦	تهتم الجامعة بتحليل المعرفة تقنيا عن طريق نشرها ليتم تداولها بطرق فعالة.	ت	٢٠	٣٥	٧٠	٣٠	١٥	٢,٩١	١,٠٩	٧
		٪	١١,٨	٢٠,٦	٤١,٢	١٧,٦	٨,٨			
٢٧	تتيح الجامعة لأعضاء الهيئة التدريسية الاستفادة من شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) بشكل مستمر.	ت	٠	١٠	٥٠	٦٥	٤٥	٣,٨٥	٠,٨٨	١
		٪	٠	٥,٩	٢٩,٤	٣٨,٢	٢٦,٥			
٢٨	توفير فرص احتكاك ومساحات التقاء بين مختلف أقسامها لإفادة أعضاء هيئة التدريس بها من خبرات ومعارف بعضهم بعضًا.	ت	١٠	٥٥	٦٥	٢٥	١٥	٢,٨٨	١,٠٣	٩
		٪	٥,٩	٣٢,٤	٣٨,٢	١٤,٧	٨,٨			

تابع:جدول (٩) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد «نشر وتوزيع المعرفة»

م	العبارة	التكرار	واقع التطبيق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	منخفض جدا	منخفض	متوسط	عال	عال جدا			
٢٩	توفر الجامعة المنشورات الداخلية التي تسهم في تمكين أعضاء هيئة التدريس من المعرفة على مدار الوقت.	ت	٢٥	٣٠	٦٠	٤٠	١٥	٢,٩٤	١,١٧	٦
		٪	١٤,٧	١٧,٦	٣٥,٣	٢٣,٥	٨,٨			
٣٠	تعمل الجامعة على نشر المعرفة التخصصية من خلال عقد الندوات والمؤتمرات واللقاءات والمحاضرات بين الخبراء والمتخصصين.	ت	١٠	٣٥	٨٠	٣٠	١٥	٣,٠٣	٠,٩٩	٤
		٪	٥,٩	٢٠,٦	٤٧,١	١٧,٦	٨,٨			
٣١	توفير البرامج المتصلة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بما يساعد على تسهيل وسرعة تداول المعارف بين أعضاء هيئة التدريس.	ت	١٥	١٠	٦٥	٦٠	٢٠	٣,٣٥	١,٠٦	٢
		٪	٨,٨	٥,٩	٣٨,٢	٣٥,٣	١١,٨			
٣٢	تكون الجامعة فرق عمل من ذوي الخبرة المعرفية لتقديم الاستشارات العلمية، ونشرها بين أعضاء هيئة التدريس وقت الحاجة إليها.	ت	٢٥	٢٥	٧٠	٤٠	١٠	٢,٩١	١,١٠	٨
		٪	١٤,٧	١٤,٧	٤١,٢	٢٣,٥	٥,٩			
	المتوسط العام للمحور							٣,١٠	٠,٧٩	

يتضح من الجدول (٩) ما يلي: –

أولا: يتضمن بُعد (نشر وتوزيع المعرفة) (٩) فقرات ، جاءت استجابات أفراد الدراسة على (فقرة واحدة) من فقرات البعد بدرجة عال وهى الفقرة (٢٧)؛ حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣,٨٥) وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣,٤١ – ٤,٢٠) و تشير إلى درجة(عال) بالنسبة لأداة الدراسة، في حين جاءت استجابات أفراد الدراسة على (٨) فقرات بدرجة متوسط ،وهى الفقرات (٣١-٢٥-٣٠-٢٤-٢٩-٢٦-٣٢-٢٨) على الترتيب حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية (من ٢,٨٨– ٣,٣٥)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٢,٦١– ٣,٤٠) و تشير إلى درجة(متوسط) بالنسبة لأداة الدراسة.

ثانيا: تشير النتيجة السابقة إلى أن هناك تقاربا في استجابات عينة أفراد الدراسة على بُعد (نشر وتوزيع المعرفة)؛ حيث إن المتوسط الحسابي لها يتراوح ما بين(٢,٨٨ –٣,٨٥)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي التي تشير إلى درجة (متوسط/ عال)، ويلاحظ أن متوسط الموافقة العام على عبارات بُعد (نشر وتوزيع المعرفة) قد بلغ (٣,١٠ من ٥)، والتي

تشير إلى درجة (متوسط) بالنسبة لأداة الدراسة.

ثالثا: يتضح كذلك من الجدول أنه يمكن ترتيب أعلى ثلاث عبارات من حيث درجة الموافقة عليها بِبُعد نشر وتوزيع المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة، ترتيبا تنازليا كما يلي:

١-جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٢٧) وهي" تتيح الجامعة لأعضاء الهيئة التدريسية الاستفادة من شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) بشكل مستمر" بالمرتبة الأولى بين عبارات بعُد نشر وتوزيع المعرفة وبدرجة عالية، بمتوسط حسابي (٣,٨٥)، وانحراف معياري (٠,٨٨)، وهذا يدل على أن إتاحة الجامعة لأعضاء الهيئة التدريسية الاستفادة من شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) بشكل مستمر مطبق بدرجة عالية.

٢- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٣١) وهي" توفير البرامج المتصلة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بما يساعد على تسهيل وسرعة تداول المعارف بين أعضاء هيئة التدريس " بالمرتبة الثانية بين عبارات بعُد نشر وتوزيع المعرفة وبدرجة متوسط بمتوسط حسابي (٣,٣٥)، وانحراف معياري (١,٠٦)، وهذا يدل على أن توفير البرامج المتصلة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بما يساعد على تسهيل وسرعة تداول المعارف بين أعضاء هيئة التدريس مطبق بدرجة متوسطة.

٣- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٢٥) وهي" تهتم الجامعة بإتاحة المعلومات عن أنشطتها للمستفيدين منها خارج الجامعة " بالمرتبة الثالثة بين عبارات بعُد نشر وتوزيع المعرفة وبدرجة متوسط، بمتوسط حسابي (٣,٠٩)، وانحراف معياري (٠,٩٨)، وهذا يدل على أن اهتمام الجامعة بإتاحة المعلومات عن أنشطتها للمستفيدين منها خارج الجامعة مطبق بدرجة متوسطة.

رابعا: بينما أقل ثلاث عبارات من حيث درجة الموافقة عليها ببُعد "نشر وتوزيع المعرفة" بجامعة المجمعة، ترتيبا تنازليا كما يلي هي:

١-جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٢٨) وهي" توفير فرص احتكاك ومساحات التقاء بين مختلف أقسامها لإفادة أعضاء هيئة التدريس بها من خبرات ومعارف بعضهم بعضا" بالمرتبة التاسعة بين عبارات بعُد نشر وتوزيع المعرفة وبدرجة متوسط، بمتوسط حسابي (٢,٨٨)، وانحراف معياري (١,٠٣)، وهذا يدل على أن توفير فرص احتكاك ومساحات التقاء بين مختلف أقسام الجامعة لإفادة أعضاء هيئة التدريس بها من خبرات ومعارف بعضهم بعضا مطبق بدرجة متوسطة.

٢-جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٣٢) وهي" تكون الجامعة فرق عمل من ذوي الخبرة المعرفية لتقديم الاستشارات العلمية، ونشرها بين أعضاء هيئة التدريس وقت الحاجة إليها" بالمرتبة الثامنة بين عبارات بعُد نشر وتوزيع المعرفة وبدرجة متوسط، بمتوسط حسابي (٢,٩١)، وانحراف معياري (١,١٠)، وهذا يدل على أن تكوين فرق عمل من ذوي الخبرة المعرفية لتقديم الاستشارات العلمية، ونشرها بين أعضاء هيئة التدريس وقت الحاجة إليها مطبق بدرجة متوسطة.

٣-جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٢٦) وهى" تهتم الجامعة بتحليل المعرفة تقنيا عن طريق نشرها ليتم تداولها بطرق فعالة " بالمرتبة السابعة بين عبارات بعُد نشر وتوزيع المعرفة وبدرجة متوسط بمتوسط (٢,٩١)، وانحراف معياري (١,٠٩)، وهذا يدل على أن اهتمام الجامعة بتحليل المعرفة تقنيا عن طريق نشرها ليتم تداولها بطرق فعالة مطبق بدرجة متوسطة. ونستخلص مما سبق أن المتوسط العام لاستجابات أفراد الدراسة على

بُعد (نشر وتوزيع المعرفة) بلغ (٣,١٠)، وقد اتضح أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة يرون أن أهم أساليب نشر وتوزيع المعرفة التي تطبقها الجامعة تتمثل في:

- إتاحة الاستفادة من شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) لأعضاء الهيئة التدريسية بشكل مستمر.
- توفير البرامج المتصلة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بما يساعد على تسهيل وسرعة تداول المعارف بين أعضاء هيئة التدريس.
- الاهتمام بإتاحة المعلومات عن أنشطتها للمستفيدين منها خارج الجامعة.
- العمل على نشر المعرفة التخصصية من خلال عقد الندوات والمؤتمرات واللقاءات والمحاضرات بين الخبراء والمتخصصين.
- العمل على إيجاد إدارة متخصصة لتوفير المعلومات لإتاحتها لجميع العاملين فيها بفاعلية عالية.
- توفير المنشورات الداخلية التي تسهم في تمكين أعضاء هيئة التدريس من المعرفة على مدار الوقت.
- البُعد الرابع: تطبيق المعرفة:

جدول (١٠) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد «تطبيق المعرفة»

يتضح من الجدول (١٠) ما يلي:-

أولا: يتضمن بُعد (تطبيق المعرفة) على (١٢) فقرة، جاءت استجابات أفراد الدراسة على (جميع فقرات البعد) بدرجة متوسطة، وهي على الترتيب الفقرات (٣٦-٣٣-٣٤-٤١-٣٧-٤٠-٣٥-٤٢-٤٤-٣٨-٣٩-٤٣)؛ حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٨٥ -٣,١٨) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح بين(٢,٦١ - ٣,٤٠) وتشير إلى درجة(متوسط) بالنسبة لأداة الدراسة.

ثانيا: تشير النتيجة السابقة إلى أن هناك تقاربا في استجابات عينة أفراد الدراسة على بُعد (تطبيق المعرفة)، حيث إن المتوسط الحسابي لها يتراوح ما بين (٢,٨٥ -٣,١٨) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي وتشير إلى درجة(متوسط) بالنسبة لأداة الدراسة، ويلاحظ أن متوسط الموافقة العام على عبارات بُعد (تطبيق المعرفة) قد بلغ (٣,٠٠ من ٥)، والتي تشير إلى درجة (متوسط) بالنسبة لأداة الدراسة.

ثالثا: يتضح كذلك من الجدول أنه يمكن ترتيب أعلى ثلاث عبارات من حيث درجة الموافقة عليها ببُعد تطبيق المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة، ترتيبا تنازليا كما يلي:

١- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٣٦) وهي" تحدد الجامعة الأساليب التقنية اللازمة لتطبيق إدارة المعرفة منهجا أساسيا تتبناه الجامعة" بالمرتبة الأولى بين عبارات بعُد تطبيق المعرفة وبدرجة متوسط، بمتوسط حسابي (٣,١٠)، وانحراف معياري (٠,٨٩)، وهذا يدل على أن تحديد الأساليب التقنية اللازمة لتطبيق إدارة المعرفة منهج أساسي تتبناه الجامعة مطبق بدرجة متوسطة.

٢- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٣٣) وهي" تعتبر الجامعة مدخل إدارة المعرفة خيارا استراتيجيا لتصحيح مسار المؤسسة التعليمية" بالمرتبة الثانية بين عبارات بعُد تطبيق المعرفة وبدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (٣,١٨)، وانحراف معياري (١,٠٥)، وهذا يدل على أن اعتبار مدخل إدارة المعرفة خيارا استراتيجيا لتصحيح مسار المؤسسة التعليمية مطبق بدرجة متوسطة بالجامعة.

٣- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة

(٣٤) وهي" تحرص الجامعة على تعظيم كفاءة استخدام رأس المال الفكري في نشاط الأعمال من خلال المشاركة الجماعية" بالمرتبة الثالثة بين عبارات بعُد تطبيق المعرفة وبدرجة متوسط، بمتوسط حسابي (٣,١٢)، وانحراف معياري (١,٠٣)، وهذا يدل على أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة يرون أن حرص الجامعة على تعظيم كفاءة استخدام رأس المال الفكري في نشاط الأعمال من خلال المشاركة الجماعية مطبق بدرجة متوسطة.

رابعا: بينما أقل ثلاث عبارات من حيث درجة الموافقة عليها ببُعد "تطبيق المعرفة" بجامعة المجمعة، ترتيبا تنازليا كما يلي:

١-جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٤٣) وهي" تساعد الجامعة أعضاء هيئة التدريس على تطبيق معارفهم حتى الوصول بها للمستوى العالي بهدف تشجيعهم" بالمرتبة الثانية عشرة بين عبارات بعُد تطبيق المعرفة وبدرجة متوسط بمتوسط حسابي (٢,٨٥)، وانحراف معياري (٠,٩٥)، وهذا يدل على أن مساعدة أعضاء هيئة التدريس على تطبيق معارفهم للوصول بها للمستوى العالي بهدف تشجيعهم مطبق بدرجة متوسطة.

٢-جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٣٩) وهي" توظف الجامعة المعرفة للوصول بأعضاء هيئة التدريس إلى مستوى الإبداع في التدريس" بالمرتبة الحادية عشرة بين عبارات بعُد تطبيق المعرفة وبدرجة متوسط، بمتوسط حسابي (٢,٨٥)، وانحراف معياري (٠,٩١)، وهذا يدل على أن توظيف المعرفة للوصول بأعضاء هيئة التدريس إلى مستوى الإبداع في التدريس مطبق بدرجة متوسطة.

٣-جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٣٨) وهى "مساعدة أعضاء هيئة التدريس في التغلب على المعوقات التي تجابهم أثناء العمل، وذلك من خلال تنظيم المعرفة " بالمرتبة العاشرة بين عبارات بعُد تطبيق المعرفة، وبدرجة متوسط بمتوسط حسابي (٢,٨٨)، وانحراف معياري (١,٠٣)، وهذا يدل على أن مساعدة أعضاء هيئة التدريس في التغلب على المعوقات التي تجابهم أثناء العمل، وذلك من خلال تنظيم المعرفة مطبق بدرجة متوسطة. نستخلص مما سبق أن المتوسط العام لاستجابات أفراد الدراسة على بُعد (تطبيق المعرفة) قد بلغ (٣,٠٠ من ٥)،وقد اتضح أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة يرون أن أهم أساليب تطبيق المعرفة التي تطبقها الجامعة تتمثل في :

- تحديد الأساليب التقنية اللازمة لتطبيق إدارة المعرفة منهج أساسي تتبناه الجامعة.
- اعتبار مدخل إدارة المعرفة خيارا استراتيجيا لتصحيح مسار المؤسسة التعليمية.
- الحرص على تعظيم كفاءة استخدام رأس المال الفكري في نشاط الأعمال من خلال المشاركة الجماعية.
- السعي إلى تفعيل مجال خدمة المجتمع في عملية التطبيق الفعلي للمعرفة.
- تصنيف المعرفة العلمية ليسهل التعامل معها عند تطبيقها.
- السعي إلى تفعيل مجال البحث العلمي في عملية التطبيق الفعلي للمعرفة.

البُعد الخامس: متابعة المعرفة والرقابة عليها:

جدول (١١) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد «متابعة المعرفة والرقابة عليها»

م	العبارة	التكرار	واقع التطبيق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	منخفض جدا	منخفض	متوسط	عال	عال جدا			
٤٥	تعمل الجامعة على متابعة التقارير الدورية القياسية في مراحل تطبيق إدارة المعرفة.	ت	١٥	٢٠	٨٠	٤٠	١٥	٣,١٢	١,٠٣	٢
		٪	٨,٨	١١,٨	٤٧,١	٢٣,٥	٨,٨			
٤٦	توفر الجامعة نظام دائم لصيانة المحتوى المعرفي والمحافظة عليه.	ت	٢٠	٣٥	٦٠	٤٥	١٠	٢,٩٤	١,٠٩	٥
		٪	١١,٨	٢٠,٦	٣٥,٣	٢٦,٥	٥,٩			
٤٧	تجهز الجامعة خططا بديلة لتوقع التغيرات التي يمكن أن تطرأ على المحتوى المعرفي.	ت	١٥	٤٥	٦٥	٣٠	١٥	٢,٩١	١,٠٧	٦
		٪	٨,٨	٢٦,٥	٣٨,٢	١٧,٦	٨,٨			
٤٨	تؤكد الجامعة على تحقيق تنوع في المعرفة بما يسهم في قوة المؤسسة التربوية.	ت	١٠	٢٥	٧٠	٤٥	٢٠	٣,٢٤	١,٠٣	١
		٪	٥,٩	١٤,٧	٤١,٢	٢٦,٥	١١,٨			
٤٩	تساعد الجامعة أعضاء هيئة التدريس على توظيف المعرفة في كل ما يتخذونه من قرارات.	ت	١٥	٥٠	٦٥	٢٥	١٥	٢,٨٥	١,٠٦	٧
		٪	٨,٨	٢٩,٤	٣٨,٢	١٤,٧	٨,٨			
٥٠	تقوم الجامعة بتقييم مستوى الأداء المعرفي لأعضائها بشكل مستمر.	ت	٢٥	٤٥	٥٥	٣٠	١٥	٢,٧٩	١,١٦	٨
		٪	١٤,٧	٢٦,٥	٣٢,٤	١٧,٦	٨,٨			
٥١	تسعى الجامعة بين وقت وآخر إلى مراجعة خططها لتطوير المعرفة.	ت	١٥	٤٥	٥٥	٤٥	١٠	٢,٩٤	١,٠٦	٤
		٪	٨,٨	٢٦,٥	٣٢,٤	٢٦,٥	٥,٩			
٥٢	تستعين الجامعة بخبراء تقييم المعرفة عن طريق مراجعة أنظمتها العلمية.	ت	١٥	٣٠	٥٥	٦٥	٥	٣,٠٩	١,٠١	٣
		٪	٨,٨	١٧,٦	٣٢,٤	٣٨,٢	٢,٩			

يتضح من الجدول (١١) ما يلي: –

أولا: يتضمن بُعد (متابعة المعرفة والرقابة عليها) على (٨) فقرات، جاءت استجابات أفراد الدراسة على (جميع فقرات البعد) بدرجة متوسطة وهي على الترتيب الفقرات (٤٨–٤٥–٥٢–٥١–٤٦–٤٧–٤٩–٥٠)؛ حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٧٩ –٣,٢٤) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح بين (٢,٦١ –٣,٤٠) وتشير إلى درجة(متوسط) بالنسبة لأداة الدراسة.

ثانيا: تشير النتيجة السابقة إلى أن هناك تقاربا في استجابات عينة أفراد الدراسة على بُعد (متابعة المعرفة والرقابة عليها)، حيث إن المتوسط الحسابي لها يتراوح بين (٢,٧٩ –٣,٢٤) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي وتشير إلى درجة(متوسط)

بالنسبة لأداة الدراسة، ويلاحظ أن متوسط الموافقة على عبارات بُعد (متابعة المعرفة والرقابة عليها) بلغ (٢,٩٩ من ٥)، والتي تشير إلى درجة (متوسط) بالنسبة لأداة الدراسة.

ثالثا: يتضح كذلك من الجدول أنه يمكن ترتيب أعلى ثلاث عبارات من حيث درجة الموافقة عليها ببُعد متابعة المعرفة والرقابة عليها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة ترتيبا تنازليا كما يلي:

١-جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٤٨) وهى" تؤكد الجامعة على تحقيق تنوع في المعرفة بما يسهم في قوة المؤسسة التربوية " بالمرتبة الأولى بين عبارات بعُد متابعة المعرفة والرقابة عليها وبدرجة متوسط، بمتوسط حسابي (٣,٢٤)، وانحراف معياري (١,٠٣)، وهذا يدل على أن الجامعة تؤكد على تحقيق تنوع في المعرفة بما يسهم في قوة المؤسسة التربوية بدرجة متوسطة.

٢- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٤٥) وهي" تعمل الجامعة على متابعة التقارير الدورية القياسية في مراحل تطبيق إدارة المعرفة" بالمرتبة الثانية بين عبارات بعُد متابعة المعرفة والرقابة عليها وبدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (٣,١٢)، وانحراف معياري (١,٠٣)، وهذا يدل على أن العمل على متابعة التقارير الدورية القياسية في مراحل تطبيق إدارة المعرفة مطبق بدرجة متوسطة.

٣- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٥٢) وهي" تستعين الجامعة بخبراء تقييم المعرفة عن طريق مراجعة أنظمتها العلمية" بالمرتبة الثالثة بين عبارات بعُد متابعة المعرفة والرقابة عليها وبدرجة متوسط بمتوسط حسابي (٣,٠٩)، وانحراف معياري (١,٠١)، وهذا يدل على أن الاستعانة بخبراء تقييم المعرفة عن طريق مراجعة أنظمتها العلمية مطبق بدرجة متوسطة.

رابعا: بينما أقل ثلاث عبارات من حيث درجة الموافقة عليها ببُعد "متابعة المعرفة والرقابة عليها " بجامعة المجمعة، ترتيبا تنازليا كما يلي هي:

١-جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٥٠) وهي" تقوم الجامعة بتقييم مستوى الأداء المعرفي لأعضائها بشكل مستمر" بالمرتبة الثامنة بين عبارات بعُد متابعة المعرفة والرقابة عليها وبدرجة متوسط، بمتوسط حسابي (٢,٧٩)، وانحراف معياري (١,١٦)، وهذا يدل على أن تقييم مستوى الأداء المعرفي لأعضائها بشكل مستمر مطبق بدرجة متوسطة.

٢-جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٤٩) وهى" تساعد الجامعة أعضاء هيئة التدريس على توظيف المعرفة في كل ما يتخذونه من قرارات " بالمرتبة السابعة بين عبارات بعُد متابعة المعرفة والرقابة عليها وبدرجة متوسط، بمتوسط حسابي (٢,٨٥)، وانحراف معياري (١,٠٦)، وهذا يدل على أن مساعدة أعضاء هيئة التدريس على توظيف المعرفة في كل ما يتخذونه من قرارات مطبق بدرجة متوسطة.

٣-جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٤٧) وهى"تجهز الجامعة خططا بديلة لتوقع التغيرات التي يمكن أن تطرأ على المحتوى المعرفي" بالمرتبة السادسة بين عبارات بعُد متابعة المعرفة والرقابة عليها وبدرجة متوسط بمتوسط حسابي (٢,٩١)، وانحراف معياري (١,٠٧)، وهذا يدل على أن تجهيز خطط بديلة لتوقع التغيرات التي يمكن أن تطرأ على المحتوى المعرفي مطبق بدرجة متوسطة.

و نستخلص مما سبق أن المتوسط العام لاستجابات أفراد الدراسة على بُعد (متابعة المعرفة والرقابة عليها) بلغ (٢,٩٩ من ٥)، وقد اتضح أن أعضاء هيئة التدريس

بجامعة المجمعة يرون أن أهم أساليب متابعة المعرفة والرقابة عليها التي تتبعها الجامعة تتمثل في :التأكيد على تحقيق تنوع في المعرفة بما يسهم في قوة المؤسسة التربوية، متابعة التقارير الدورية القياسية في مراحل تطبيق إدارة المعرفة، الاستعانة بخبراء تقييم المعرفة عن طريق مراجعة أنظمتها العلمية، السعي بين وقت و آخر إلى مراجعة خططها لتطوير المعرفة، توفير نظام دائم لصيانة المحتوى المعرفي والمحافظة عليه، تجهيز خطط بديلة لتوقع التغيرات التي يمكن أن تطرأ على المحتوى المعرفي.

جدول رقم (١٢) ترتيب أبعاد إدارة المعرفة في جامعة المجمعة من حيث درجة تطبيقها

أبعاد إدارة المعرفة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
توليد المعرفة	٣,٢٩	٠,٦٢	١	متوسط
خزن المعرفة	٣,١٦	٠,٨٢	٢	متوسط
نشر وتوزيع المعرفة	٣,١٠	٠,٧٩	٣	متوسط
تطبيق المعرفة	٣,٠٠	٠,٧٨	٤	متوسط
متابعة المعرفة والرقابة عليها	٢,٩٩	٠,٩٢	٥	متوسط
المتوسط العام لواقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة	٣,١١	٠,٧٣	متوسط	

يتضح من خلال الجدول السابق (١٢) أن المتوسطات الحسابية لجميع أبعاد محور واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة تتراوح بين (٢,٩٩ – ٣,٢٩)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، والتي تشير إلى درجة تطبيق (متوسطة) بالنسبة لأداة الدراسة، وأن المتوسط العام لاستجابات أفراد الدراسة على إجمالي محور واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة بلغ (٣,١١ من ٥).

ومن الجدول السابق نستنتج أن توليد المعرفة جاء في المرتبة الأولى بين أبعاد إدارة المعرفة يليه مهارات تطبيق خزن المعرفة في المرتبة الثانية، في حين أن نشر وتوزيع المعرفة جاء في المرتبة الثالثة، في حين جاء تطبيق المعرفة في المرتبة الرابعة، وفي الأخير جاءت متابعة المعرفة والرقابة عليها في المرتبة الخامسة والأخيرة بين أبعاد إدارة المعرفة.

السؤال الثاني: ما أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠؟

للإجابة على ما أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ فقد تم حساب التكرارات ،والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية ،والانحرافات المعيارية ،والرتب لاستجابات أفراد الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجداول التالية:

جدول رقم (١٣) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور «أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠»

م	العبارة	التكرار	درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	منخفض جدا	منخفض	متوسط	عال	عال جدا			
١	العمل على إيجاد قاعدة بيانات دقيقة تشمل كل ما يتعلق بالجامعة.	ت	٥	٢٠	٤٠	٥٥	٥٠	٣,٧٤	١,١٠	١
		٪	٢,٩	١١,٨	٢٣,٥	٣٢,٤	٢٩,٤			

تابع:جدول رقم (١٣) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور «أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠»

م	العبارة	التكرار	درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	منخفض جدا	منخفض	متوسط	عال	عال جدا			
٢	تحديد قائمة بالمخاطر التي يمكن أن تكتنف الجامعة لتحديد تداعياتها على الأمد البعيد.	ت	٥	٥٠	٤٥	٣٥	٣٥	٣,٢٦	١,١٧	٣
		٪	٢,٩	٢٩,٤	٢٦,٥	٢٠,٦	٢٠,٦			
٣	مساعدة أعضاء هيئة التدريس في تنظيم معارفهم بما يحفز أفكارهم، ويعمل على إثرائها	ت	٥ ٤٥		٦٥	١٥	٤٠	٣,٢٤	١,١٧	٤
		٪	٢,٩	٢٦,٥	٣٨,٢	٨,٨	٢٣,٥			
٤	تطوير أساليب اتخاذ القرار في البيئة التعليمية.	ت	١٠	٤٥	٥٥	٢٥	٣٥	٣,١٨	١,٢٠	٦
		٪	٥,٩	٢٦,٥	٣٢,٤	١٤,٧	٢٠,٦			
٥	تحديث شبكات الاتصال الأكاديمي في الجامعة.	ت	١٠	١٥	٥٠	٥٥	٤٠	٣,٥٩	١,١٢	٢
		٪	٥,٩	٨,٨	٢٩,٤	٣٢,٤	٢٣,٥			
٦	تحقيق معظم التحولات العميقة في شتى مجالات الحياة العملية في منظومة العمل الأكاديمي.	ت	١٥	٢٠	٨٥	٢٥	٢٥	٣,١٥	١,٠٩	٧
		٪	٨,٨	١١,٨	٥٠	١٤,٧	١٤,٧			
٧	تحتاج المعرفة إلى قدرات لصنع معلومات من البيانات التي يتم الحصول عليها لإمكانية استخدامها والاستفادة منها، وهذا الجانب يعززه التدريب لتطوير أداء العاملين في الجامعة.	ت	٢٠	٣٥	٥٠	٥٠	١٥	٣,٠٣	١,١٥	٨
		٪	١١,٨	٢٠,٦	٢٩,٤	٢٩,٤	٨,٨			
٨	إنشاء إدارات متخصصة في الـ«KM» و«الإبداع الإداري» بالمؤسسات التربوية لرعاية معارف أعضاء هيئة التدريس وتدعيمها.	ت	٢٠	٣٥	٤٠	٤٠	٣٥	٣,٢١	١,٣٠	٥
		٪	١١,٨	٢٠,٦	٢٣,٥	٢٣,٥	٢٠,٦			
المتوسط العام للمحور								٣,٣٠	٠,٩٩	

يتضح من الجدول (١٣) ما يلي: –

أولا: يتضمن محور (أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠) على (٨) فقرات، جاءت استجابات أفراد الدراسة على (فقرتين) من فقرات المحور بدرجة عال، وهى الفقرات (١–٥) حيث بلغ متوسطهما الحسابي (٣,٧٤–٣,٥٩) وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح بين (٣,٤١ – ٤,٢٠) و تشير إلى درجة(عال) بالنسبة لأداة الدراسة، في حين جاءت استجابات أفراد الدراسة على (٦) فقرات بدرجة متوسط، وهى الفقرات (٢–٣–٨–٤–٦–٧) على الترتيب، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٠٣ –٣,٢٦)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح بين (٢,٦١ –٣,٤٠) و تشير إلى درجة(متوسط) بالنسبة لأداة الدراسة.

ثانيا: تشير النتيجة السابقة إلى أن هناك تقاربا في استجابات عينة أفراد الدراسة على محور (أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠)، حيث إن المتوسط الحسابي لها يتراوح بين(٣,٠٣ – ٣,٧٤)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي التي تشير إلى درجة (متوسط/عال)، ويلاحظ أن متوسط الموافقة العام على عبارات محور (أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠) بلغ(٣,٣٠ من ٥)، والتي تشير إلى درجة (متوسط) بالنسبة لأداة الدراسة.

ثالثا: يتضح كذلك من الجدول أنه يمكن ترتيب أعلى ثلاث عبارات من حيث درجة الموافقة عليها ببُعد توليد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة ترتيبا تنازليا كما يلي:

١–جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (١) وهي" العمل على إيجاد قاعدة بيانات دقيقة تشمل كل ما يتعلق بالجامعة" بالمرتبة الأولى بين عبارات محور أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠، وبدرجة عالية بمتوسط حسابي (٣,٧٤)، وانحراف معياري (١,١٠)، وهذا يدل على أن العمل على إيجاد قاعدة بيانات دقيقة تشمل كل ما يتعلق بالجامعة هو أهم أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠.

٢– جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٥) وهى" تحديث شبكات الاتصال الأكاديمي في الجامعة » بالمرتبة الثانية بين عبارات محور أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ **وبدرجة عالية** بمتوسط حسابي (٣,٥٩)، وانحراف معياري (١,١٢)، وهذا يدل على أن تحديث شبكات الاتصال الأكاديمي في الجامعة هو من أهم أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني٢٠٢٠.

٣– جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٢) وهي" تحديد قائمة بالمخاطر التي يمكن أن تكتنف الجامعة لتحديد تداعياتها " بالمرتبة الثالثة بين عبارات محور أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ وبدرجة متوسط، بمتوسط حسابي (٣,٢٦)، وانحراف معياري (١,١٧)، وهذا يدل على أن تحديد قائمة بالمخاطر التي يمكن أن تكتنف الجامعة لتحديد تداعياتها تعد أحد أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠.

رابعا: بينما أقل ثلاث عبارات من حيث درجة الموافقة عليها بمحور "أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠" بجامعة المجمعة، ترتيبا تنازليا كما يلي:

١-جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٧) " تحتاج المعرفة إلى قدرات لصنع معلومات من البيانات التي يتم الحصول عليها لإمكانية استخدامها والاستفادة منها، وهذا الجانب يعززه التدريب لتطوير أداء العاملين في الجامعة " بالمرتبة الثامنة بين عبارات محور أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ بدرجة متوسط بمتوسط حسابي (٣,٠٣)، وانحراف معياري (١,١٥)، وهذا يدل على أن المعرفة تحتاج إلى قدرات لصنع معلومات من البيانات التي يتم الحصول عليها لإمكانية استخدامها والاستفادة منها، وهذا الجانب يعززه التدريب لتطوير أداء العاملين في الجامعة.

٢-جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٦) وهى" تحقيق معظم التحولات العميقة في شتى مجالات الحياة العملية في منظومة العمل الأكاديمي" بالمرتبة السابعة بين عبارات محور أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠، وبدرجة متوسط بمتوسط حسابي (٣,١٥)، وانحراف معياري (١,٠٩)، وهذا يدل على أن تحقيق معظم التحولات العميقة في شتى مجالات الحياة العملية في منظومة العمل الأكاديمي يمثل أحد أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠.

٣- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٤) وهى" تطوير أساليب اتخاذ القرار في البيئة التعليمية" بالمرتبة السادسة بين عبارات محور أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠، وبدرجة متوسط بمتوسط حسابي(٣,١٨)، وانحراف معياري (١,٢٠)، وهذا يدل على أن تطوير أساليب اتخاذ القرار في البيئة التعليمية يمثل أحد أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠. ونستخلص مما سبق أن المتوسط العام لاستجابات أفراد الدراسة على محور (أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠) بلغ (٣,٣٠ من ٥) وبدرجة متوسطة ، وقد اتضح أن أهم أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ تتلخص في:

- العمل على إيجاد قاعدة بيانات دقيقة تشمل كل ما يتعلق بالجامعة.
- تحديث شبكات الاتصال الأكاديمي في الجامعة.
- تحديد قائمة بالمخاطر التي يمكن أن تكتنف الجامعة لتحديد تداعياتها على الأمد البعيد.
- مساعدة أعضاء هيئة التدريس في تنظيم معارفهم بما يحفز أفكارهم، ويعمل على إثرائها.
- إنشاء إدارات متخصصة في الـ"**KM**" و"الإبداع الإداري" بالمؤسسات التربوية لرعاية معارف أعضاء هيئة التدريس وتدعيمها.
- تطوير أساليب اتخاذ القرار في البيئة التعليمية.

السؤال الثالث: ما أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة؟

للإجابة على ما أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة

المعرفة في جامعة المجمعة فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية ،والانحرافات المعيارية ،والرتب لاستجابات أفراد الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٤) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور «أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة»

م	العبارة	التكرار	درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	منخفض جدا	منخفض	متوسط	عال	عال جدا			
١	عدم اقتناع الإدارة العليا في الجامعة بالمردود الفعلي لتطبيق إدارة المعرفة.	ت	١٠	٣٥	٧٠	٣٠	٢٥	٣,١٥	١,٠٩	٦
		٪	٥,٩	٢٠,٦	٤١,٢	١٧,٦	١٤,٧			
٢	قلة إدراك بعض العاملين في الجامعة أهمية إدارة المعرفة.	ت	١٠	١٥	٤٥	٦٥	٣٥	٣,٥٩	١,٠٩	١
		٪	٥,٩	٨,٨	٢٦,٥	٣٨,٢	٢٠,٦			
٣	تحتاج بعض برامج تطبيق إدارة المعرفة إلى مخصصات مالية عالية.	ت	١٠	١٥	٦٠	٦٠	٢٥	٣,٤٤	١,٠٤	٤
		٪	٥,٩	٨,٨	٣٥,٣	٣٥,٣	١٤,٧			
٤	صعوبة الاستفادة من المعلومات عند عدم توفر وسائل التقنية الحديثة.	ت	١٠	٢٥	٥٠	٥٥	٣٠	٣,٤١	١,١٢	٥
		٪	٥,٩	١٤,٧	٢٩,٤	٣٢,٤	١٧,٦			
٥	الاختراقات والقرصنة الأمنية تساهم في فقد كمية هائلة من المعرفة العلمية.	ت	١٠	٢٥	٤٠	٦٥	٣٠	٣,٤٧	١,١٢	٣
		٪	٥,٩	١٤,٧	٢٣,٥	٣٨,٢	١٧,٦			
٦	تضاعف حجم المعرفة العلمية في تعاقب الفترات الزمنية.	ت	٠	٢٥	٥٥	٧٠	٢٠	٣,٥٠	٠,٨٩	٢
		٪	٠	١٤,٧	٣٢,٤	٤١,٢	١١,٨			
	المتوسط العام للمحور							٣,٤٣	٠,٨٤	

يتضح من الجدول (١٤) ما يلي: –

أولا: يتضمن محور (أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة) (٦) فقرات، جاءت استجابات أفراد الدراسة على (٥) فقرات منها بدرجة عال، وهى الفقرات (٢-٦-٥-٣-٤-١) تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٤١-٣,٥٩) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي والتي تتراوح بين (٣,٤١- ٤,٢٠) و تشير إلى درجة(عال) بالنسبة لأداة الدراسة، في حين جاءت استجابات أفراد الدراسة على (فقرة واحدة) بدرجة متوسط وهى (١) حيث بلغ متوسطها الحسابي(٣,١٥)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح بين (٢,٦١ – ٣,٤٠) و تشير إلى درجة(متوسط) بالنسبة لأداة الدراسة.

ثانيا: تشير النتيجة السابقة إلى أن هناك تقاربا في استجابات عينة أفراد الدراسة على محور (أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة)؛ حيث إن المتوسط الحسابي لها يتراوح بين(٣,١٥ – ٣,٥٩)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي التي تشير إلى درجة (متوسط/عال)، ويلاحظ أن متوسط الموافقة العام على عبارات محور أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة) بلغ(٣,٣٠ من ٥)، والتي تشير إلى درجة (عال) بالنسبة لأداة الدراسة.

ثالثا: يتضح كذلك من الجدول أنه يمكن ترتيب عبارات محور أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة من حيث درجة الموافقة عليها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة، ترتيبا تنازليا كما يلي:

١-جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٢) وهى «قلة إدراك بعض العاملين في الجامعة أهمية إدارة المعرفة »بالمرتبة الأولى بين عبارات محور أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة **وبدرجة عالية،** بمتوسط حسابي (٣,٥٩)، وانحراف معياري (١,٠٩)، وهذا يدل على أن قلة إدراك بعض العاملين في الجامعة أهمية إدارة المعرفة تعد أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة.

٢- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٦) وهى" تضاعف حجم المعرفة العلمية في تعاقب الفترات الزمنية "بالمرتبة الثانية بين عبارات محور أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة **وبدرجة عالية،** بمتوسط حسابي (٣,٥٠)، وانحراف معياري (٠,٨٩)، وهذا يدل على أن تضاعف حجم المعرفة العلمية في تعاقب الفترات الزمنية تعد من أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة.

٣- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٥) وهى" الاختراقات والقرصنة الأمنية تساهم في فقد كمية هائلة من المعرفة العلمية" بالمرتبة الثالثة بين عبارات محور أهم العقبات لتطبيق إدارة المعرفة في الجامعة وبدرجة عالية، بمتوسط (٣,٤٧)، وانحراف معياري (١,١٢)، وهذا يدل على أن الاختراقات والقرصنة الأمنية تساهم في فقد كمية هائلة من المعرفة العلمية تعد أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة.

٤- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٣) وهي "تحتاج بعض برامج تطبيق إدارة المعرفة إلى مخصصات مالية عالية" بالمرتبة الرابعة بين عبارات محور أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في الجامعة وبدرجة عالية، بمتوسط (٣,٤٤)، وانحراف معياري (١,٠٤)، وهذا يدل على أن بعض برامج تطبيق إدارة المعرفة تحتاج إلى مخصصات مالية عالية وهي من أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة.

٥- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (٤) وهي" صعوبة الاستفادة من المعلومات عند عدم توفر وسائل التقنية الحديثة" بالمرتبة الخامسة بين عبارات محور أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة وبدرجة عالية، بمتوسط حسابي (٣,٤١)، وانحراف معياري (١,١٢)، وهذا يدل على أن من أهم العقبات لتطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة صعوبة الاستفادة من المعلومات عند عدم توفر وسائل التقنية.

٦- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة (١) وهى" عدم اقتناع الإدارة العليا في الجامعة بالمردود الفعلي لتطبيق إدارة المعرفة" بالمرتبة السادسة بين عبارات محور أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة

المجمعة وبدرجة متوسط، بمتوسط حسابي (٣,١٥)، وانحراف معياري (١,٠٩)، وهذا يدل على أن من أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة عدم اقتناع الإدارة العليا في الجامعة بالمردود الفعلي لتطبيق إدارة المعرفة.

نستنتج مما سبق أن المتوسط العام لاستجابات أفراد الدراسة على محور (أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة) بلغ (٣,٤٣ من ٥) وبدرجة عالية، وهذا يدل على أن أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة تتلخص في:

- قلة إدراك بعض العاملين في الجامعة أهمية إدارة المعرفة.
- تضاعف حجم المعرفة العلمية في تعاقب الفترات الزمنية.
- الاختراقات والقرصنة الأمنية تساهم في فقد كمية هائلة من المعرفة العلمية.
- بعض برامج تطبيق إدارة المعرفة تحتاج إلى مخصصات مالية عالية.
- صعوبة الاستفادة من المعلومات عند عدم توفر وسائل التقنية الحديثة.

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\leq \alpha$ ٠,٠١) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى المتغيرات المستقلة التالية (الدرجة العلمية وطبيعة العمل وسنوات الخبرة والجنس والبرامج التي تم الحصول عليها في إدارة المعرفة؟

١-الفروق حسب اختلاف الدرجة العلمية:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في إجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الدرجة العلمية تم استخدام كروسكال واليس (Kruskal Wallis)، وهو اختبار لا بارا متري ،وتم استخدامه بديلا عن اختبار تحليل التباين الأحادي؛ وذلك لأنه لم يتحقق شرط الاعتدالية ونظرا لتباين توزيع العينة وفق متغير الدرجة العلمية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (١٥) نتيجة اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) لفروق إجابات عينة الدراسة باختلاف متغير الدرجة العلمية

محاور الدراسة	الدرجة العلمية	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة	أستاذ	٥	١٦٨,٠٠	٢١,١	٤	٠,٠٠**
	أستاذ مشارك	٥٠	٧٨,٢٥			
	أستاذ مساعد	٩٠	٨٧,٠٣			
	محاضر	١٥	٩٦,٣٣			
	معيد	١٠	٥٠,٥٠			
أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠	أستاذ	٥	١٥٠,٥٠	٢٦,١	٤	٠,٠٠**
	أستاذ مشارك	٥٠	٩٢,٠٠			
	أستاذ مساعد	٩٠	٨٧,٧٢			
	محاضر	١٥	٦٨,٠٠			
	معيد	١٠	٢٦,٧٥			
أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة	أستاذ	٥	١٦٨,٠٠	٢٦,٥	٤	٠,٠٠**
	أستاذ مشارك	٥٠	٨٠,٧٥			
	أستاذ مساعد	٩٠	٨٣,٤٢			
	محاضر	١٥	٥٨,٨٣			
	معيد	١٠	١٢٦,٧٥			

*** فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).**

يتضح من الجدول (١٥) بأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حول جميع محاور الدراسة (واقع تطبيق

إدارة المعرفة في جامعة المجمعة، أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠، أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة) باختلاف الدرجة العلمية ، حيث بلغت قيم مستوى الدلالة أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ومن خلال متوسط الرتب في الجدول السابق يتضح أن الفروق لصالح أفراد مجتمع الدراسة الذين درجتهم العلمية أستاذ.

٢-الفروق حسب اختلاف طبيعة العمل الحالي

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في إجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير طبيعة العمل الحالي تم استخدام كروسكال واليس (Kruskal Wallis)، وهو اختبار لا بارا متري وتم استخدامه بديلاً عن اختبار تحليل التباين الأحادي، وذلك لأنه لم يتحقق شرط الاعتدالية ونظراً لتباين توزيع العينة وفق متغير طبيعة العمل الحالي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (١٦) نتيجة اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) لفروق إجابات عينة الدراسة باختلاف متغير طبيعة العمل الحالي

محاور الدراسة	طبيعة العمل الحالي	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة	عضو هيئة تدريس	١٤٠	٩١,٣٩	٢٧,٩	٣	٠,٠٠**
	عميد عمادة	٥	١٢٣,٠٠			
	وكيل عمادة	١٥	٦٤,٦٧			
	رئيس قسم	١٠	١٥,٥٠			
أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠	عضو هيئة تدريس	١٤٠	٨٦,٣٠	١٣,٦	٣	٠,٠٠**
	عميد عمادة	٥	١٥٠,٥٠			
	وكيل عمادة	١٥	٥٨,٠٠			
	رئيس قسم	١٠	٨٣,٠٠			
أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة	عضو هيئة تدريس	١٤٠	٨٦,٩٣	٣٥,٣	٣	٠,٠٠**
	عميد عمادة	٥	١٣٣,٠٠			
	وكيل عمادة	١٥	١٠٩,٦٧			
	رئيس قسم	١٠	٥,٥٠			

** **فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)**.

يتضح من الجدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حول جميع محاور الدراسة (واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة، أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ ،أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة) باختلاف طبيعة العمل الحالي، حيث بلغت قيم مستوى الدلالة أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية،ومن خلال متوسط الرتب في الجدول أعلاه تتضح الفروق لصالح أفراد مجتمع الدراسة الذين طبيعة عملهم الحالية عميد عمادة.

٣-الفروق حسب اختلاف سنوات الخبرة في التعليم الجامعي:

للتعرف على إذا كانت هناك فروق دالة إحصائية عند

مستوى (٠,٠٥) في إجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم الجامعي تم استخدام كروسكال واليس (Kruskal Wallis)، وهو اختبار لا بارا متري تم استخدامه بديلا عن اختبار تحليل التباين الأحادي؛ وذلك لأنه لم يتحقق شرط الاعتدالية ، ونظرا لتباين توزيع العينة وفق متغير سنوات الخبرة في التعليم الجامعي، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول (١٧) نتيجة اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) لفروق إجابات عينة الدراسة باختلاف متغير سنوات الخبرة في التعليم الجامعي

محاور الدراسة	سنوات الخبرة في التعليم الجامعي	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة	أقل من ٥ سنوات	٢٥	٩٠,٠٠	٠,٣١	٢	٠,٨٦
	٥ – ١٠ سنوات.	٦٥	٨٥,٨٨			
	أكثر من١٠ سنوات	٨٠	٨٣,٧٨			
أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠	أقل من ٥ سنوات	٢٥	٧٥,٠٠	١,٦٢	٢	٠,٤٤
	٥ – ١٠ سنوات.	٦٥	٨٤,٩٢			
	أكثر من١٠ سنوات	٨٠	٨٩,٢٥			
أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة	أقل من ٥ سنوات	٢٥	٦٦,٠٠	٥,١٦	٢	٠,٠٨
	٥ – ١٠ سنوات.	٦٥	٨٥,٦٩			
	أكثر من١٠ سنوات	٨٠	٩١,٤٤			

** فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من الجدول (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حول جميع محاور الدراسة (واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة، أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ ،أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة) باختلاف سنوات الخبرة في التعليم الجامعي، حيث بلغت قيم مستوى الدلالة لمحاور الدراسة (٠,٨٦، ٠,٤٤، ٠,٠٨) على التوالي، وهي جميعها قيم أكبر من (٠,٠٥)، مما يوضح عدم وجود تأثير دال إحصائيا لمتغير سنوات الخبرة في التعليم الجامعي نحو محاور الدراسة.

٤-الفروق حسب اختلاف البرامج التي تم الحصول عليها في إدارة المعرفة:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في إجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير البرامج التي تم الحصول عليها في إدارة المعرفة تم استخدام كروسكال واليس (Kruskal Wallis)، وهو اختبار لا بارا متري وتم استخدامه بديلا عن اختبار تحليل التباين الأحادي؛ وذلك لأنه لم يتحقق شرط الاعتدالية، ونظرا لتباين توزيع العينة وفق متغير البرامج التي تم الحصول عليها في إدارة المعرفة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (١٨) نتيجة اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) لفروق إجابات عينة الدراسة باختلاف متغير البرامج التي تم الحصول عليها في إدارة المعرفة

محاور الدراسة	البرامج التي تم الحصول عليها في إدارة المعرفة	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة	أكثر من برنامج	٥٥	٨٩,٣٦	٠,٥١	٢	٠,٧٨
	برنامج واحد	٤٠	٨٤,٢٥			
	لم أحصل على أي برنامج في إدارة المعرفة	٧٥	٨٣,٣٣			

أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠	أكثر من برنامج	٢٥	١٠٠,٩٥	٨,٢٤	٢	٠,٠٢
	برنامج واحد	٦٥	٧٥,٥٠			
	لم أحصل على أي برنامج في إدارة المعرفة	٨٠	٧٩,٥٠			
أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة	أكثر من برنامج	٢٥	١٠٤,٣٦	١٤,٥	٢	٠,٠٠١
	برنامج واحد	٦٥	٦٦,٧٥			
	لم أحصل على أي برنامج في إدارة المعرفة	٨٠	٨١,٦٧			

** **فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).**

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه بالجدول (١٨) ما يلي:

١- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حول جميع محاور الدراسة (واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة) باختلاف البرامج التي تم الحصول عليها في إدارة المعرفة، حيث بلغت قيم مستوى الدلالة لمحاور الدراسة (٠,٧٨) ، وهي أكبر من (٠,٠٥)، مما يوضح عدم وجود تأثير دال إحصائيا لمتغير البرامج التي تم الحصول عليها في إدارة المعرفة نحو محور الدراسة واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة.

٢- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حول محوري الدراسة (أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ ،أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة) باختلاف البرامج التي تم الحصول عليها في إدارة المعرفة، حيث بلغت قيم مستوى الدلالة أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ومن خلال متوسط الرتب في الجدول أعلاه تتضح الفروق لصالح عينة الدراسة الذين حصلوا على أكثر من برنامج في إدارة المعرفة.

٥-الفروق باختلاف الجنس:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في إجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس تم استخدام اختبار مان وتني اللابارامتري Mann-Whitney Test للعينتين المستقلتين لتوضيح فروق الدلالة الإحصائية بين متوسط اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة تعزى لاختلاف الجنس (ذكر ، أنثى) وتم استخدامه بديلا عن اختبار تحليل ت (Independent Samples T Test) البارا متري؛ وذلك لأنه لم يتحقق شرط الاعتدالية، ونظرا لتباين توزيع العينة وفق متغير الجنس، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٩) نتائج اختبار مان وتني اللابارامتري Mann-Whitney Test للعينتين المستقلتين لتوضيح فروق الدلالة الإحصائية بين متوسط اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة تعزى لاختلاف الجنس

المحور	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة	ذكر	١٢٥	٩٦,٢٠	١٢٠٢٥,٠٠	٤,٧٢	٠,٠٠
	أنثى	٤٥	٥٥,٧٨	٢٥١٠,٠٠		

أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠	ذكر	١٢٥	٨٨,٤٠	١١٠٥٠,٠٠	١,٢٨	٠,٢٠
	أنثى	٤٥	٧٧,٤٤	٣٤٨٥,٠٠		
أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة	ذكر	١٢٥	٩٠,٨٠	١١٣٥٠,٠٠	٢,٣٦	٠,٠٢
	أنثى	٤٥	٧٠,٧٨	٣١٨٥,٠٠		

*** فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل**

يتضح من الجدول (١٩):

١-وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول محور " واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة " باختلاف الجنس حيث إن مستوى الدلالة لهذا المحور بلغت (٠,٠٠) أي أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، أي أنه هناك فرق في اتجاهات أفراد الدراسة نحو واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة باختلاف الجنس (ذكر، أنثى) وهذه الفروق لصالح الذكور.

٢- أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول " أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠" باختلاف الجنس حيث مستوي الدلالة لهذا المحور بلغ (٠,٢٠) وهو أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)؛ أي أنه ليس هناك فرق في أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ بين أفراد الدراسة باختلاف الجنس (ذكر، أنثى).

٣- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول محور" أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة" باختلاف الجنس، حيث إن مستوى الدلالة لهذا المحور بلغت (٠,٠٢) أي أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، فهناك فروق في اتجاهات أفراد الدراسة نحو أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة باختلاف الجنس(ذكر،أنثى) لصالح الذكور.

- **النتائج العامة للدراسة:**

أولا: واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة:

- توصلت الدراسة إلى أن توليد المعرفة في جامعة المجمعة يتم عن طريق عمليات الشراء من منتجات الشركات المتميزة.
- أن جامعة المجمعة تسعى في خططها الجديدة لرفع موجودات المنظمة لتوليد المعرفة من خلال الحصول على إيرادات جديدة لها مستقبلا.
- تحرص جامعة المجمعة على تحسين ظروف العمل لديها باعتماد التقنيات الحديثة والحرص على مخزونها المعرفي.
- الحرص على تحقيق درجة عالية من المرونة في خزن المعرفة واسترجاعها من خلال توظيف أحدث التقنيات التكنولوجية.
- توفير قواعد البيانات اللازمة لتخزين المعرفة الجامعية بكل صورها، وتوثيقها بما يمكن أعضاء هيئة التدريس من الرجوع إليها والإفادة منها.
- إتاحة الاستفادة من شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) لأعضاء الهيئة التدريسية بشكل مستمر.
- توفير البرامج المتصلة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات

بما يساعد على تسهيل وسرعة تداول المعارف بين أعضاء هيئة التدريس.

- الاهتمام بإتاحة المعلومات عن أنشطتها للمستفيدين منها خارج الجامعة.
- تحديد الأساليب التقنية اللازمة لتطبيق إدارة المعرفة منهج أساسي تتبناه الجامعة.
- اعتبار مدخل إدارة المعرفة خيارا استراتيجيا لتصحيح مسار المؤسسة التعليمية.
- الحرص على تعظيم كفاءة استخدام رأس المال الفكري في نشاط الأعمال من خلال المشاركة الجماعية.
- تحديد الأساليب التقنية اللازمة لتطبيق إدارة المعرفة منهج أساسي تتبناه الجامعة.
- اعتبار مدخل إدارة المعرفة خيارا استراتيجيا لتصحيح مسار المؤسسة التعليمية.
- الحرص على تعظيم كفاءة استخدام رأس المال الفكري في نشاط الأعمال من خلال المشاركة الجماعية.
- التأكيد على تحقيق تنوع في المعرفة بما يسهم في قوة المؤسسة التربوية.
- متابعة التقارير الدورية القياسية في مراحل تطبيق إدارة المعرفة.
- الاستعانة بخبراء تقييم المعرفة عن طريق مراجعة أنظمتها العلمية.
- **ثانيا:** أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠).
- العمل على إيجاد قاعدة بيانات دقيقة تشمل كل ما يتعلق بالجامعة.
- تحديث شبكات الاتصال الأكاديمي في الجامعة.
- تحديد قائمة بالمخاطر التي يمكن أن تكتنف الجامعة لتحديد تداعياتها على الأمد البعيد.
- مساعدة أعضاء هيئة التدريس في تنظيم معارفهم بما يحفز أفكارهم، ويعمل على إثرائها.
- **ثالثا:** أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة.
- قلة إدراك بعض العاملين في الجامعة أهمية إدارة المعرفة.
- تضاعف حجم المعرفة العلمية في تعاقب الفترات الزمنية.
- الاختراقات والقرصنة الأمنية تساهم في فقد كمية هائلة من المعرفة العلمية.
- بعض برامج تطبيق إدارة المعرفة تحتاج إلى مخصصات مالية عالية.

رابعا: الفروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ ٠,٠١) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى المتغيرات المستقلة التالية(الدرجة العلمية وطبيعة العمل وسنوات الخبرة والجنس والبرامج التي تم الحصول عليها في إدارة المعرفة.

- أوضحت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حول جميع محاور الدراسة (واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة، أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠، أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة) باختلاف الدرجة العلمية، لصالح أفراد مجتمع الدراسة الذين درجتهم العلمية أستاذ.
- كذلك وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حول جميع محاور الدراسة (واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة، أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في

ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠، أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة) باختلاف طبيعة العمل الحالي، لصالح أفراد مجتمع الدراسة الذين طبيعة عملهم الحالية عميد عمادة.

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حول محوري الدراسة (أساليب تطوير تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠، أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة) باختلاف البرامج التي تم الحصول عليها في إدارة المعرفة، لصالح أفراد مجتمع الدراسة الذين حصلوا على أكثر من برنامج في إدارة المعرفة.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول محور " واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة " باختلاف الجنس لصالح الذكور.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول محور " أهم العقبات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في جامعة المجمعة " باختلاف الجنس لصالح الذكور.

•التوصيات

بناء على نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي ببعض الجوانب التي ينبغي أن تساهم في تعزيز إدارة المعرفة في الجامعات السعودية، والتي منها:

– ضرورة العمل على توفير جامعة للمعرفة الضمنية كأساس؛ لتحقيق الميزة التنافسية بعد تشخيصها لتحويلها إلى معرفة ظاهرة".

– الاهتمام بتنظيم المعارف بمختلف أقسامها، بما يساعد على تطوير المعارف المتولدة حديثًا"

– أن تعمل الجامعة على تبادل الجامعة الأفكار ذات الخبرات المهارية مع مثيلاتها لتعزيز عملية توليد المعرفة العلمية."

– أن تعمل الجامعة على خزن المعرفة عن طريق الاستدامة، والبحث العلمي بمختلف وسائله الحديثة.

–أن توفر الجامعة فرص الالتقاء بين مختلف كلياتها وأقسامها لإفادة أعضاء هيئة التدريس من الخبرات والمعارف الحديثة.

–أن تكون الجامعة فرق عمل من ذوي الخبرة المعرفية لتقديم الاستشارات العلمية، ونشرها بين أعضاء هيئة التدريس وقت الحاجة إليها.

–أن تساعد الجامعة أعضاء هيئة التدريس على تطبيق معارفهم للوصول بها للمستوى العالي ؛بهدف تشجيعهم، ومن ثم توظيفها لتحقيق مستويات أعلى من الإبداع في استراتيجيات التدريس.

–أن تسعى الجامعة لمساعدة أعضاء هيئة التدريس في التغلب على المعوقات التي تجابههم أثناء العمل، وذلك من خلال تنظيم المعرفة "أن تقوم الجامعة بتقييم مستوى الأداء المعرفي لأعضائها بشكل مستمر، بحيث تعمل إعداد خطط بديلة لتوقع التغيرات التي يمكن أن تطرأ على المحتوى المعرفي.

–تحتاج المعرفة إلى قدرات لصنع معلومات من البيانات التي يتم الحصول عليها لإمكانية استخدامها والاستفادة منها، وهذا الجانب يعززه التدريب لتطوير أداء العاملين في الجامعة وتطوير أساليب اتخاذ القرار في البيئة التعليمية"

–توجيه التقنية الحديثة التي تزخر بها العديد من الجامعات السعودية في تعزيز إدارة المعرفة لصالح العملية التعليمية.

–أهمية تفعيل إدارة المعرفة كمدخل إداري يساعد في

تحسين إنتاج المعرفة واستثمارها ؛بهدف تدعيم أهداف الجامعة مثل الابتكار والجودة والفاعلية.

المراجع والمصادر Sources and references

١. **أبو خضير، إيمان سعود**(٢٠٠٩)، تطبيق إدارة المعرفة في التعليم العالي"أفكار وممارسات"، المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية" نحو أداء متميز في القطاع الحكومي"، الرياض، المملكة العربية السعودية(١-٤ نوفمبر ٢٠٠٩).

٢. **بدر، يسري**(٢٠١٠)، تطوير مهارات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم إدارة المعرفة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية.

٣. حجازي، هيثم(٢٠٠٥)، قياس أثر إدراك إدارة المعرفة في توظيفها لدى المنظمات الأردنية دراسة تحليلية مقارنة بين القطاعين العام والخاص، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة العربية للدراسات العليا ، الأردن ، عمان.

٤. **دروزة، سوزان**(٢٠٠٨)، العلاقة بين متطلبات إدارة المعرفة وعملياتها وأثرها على تميز الأداء المؤسسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، الأردن،عمان.

٥. **الزيادات، محمد عواد**(٢٠٠٨)، اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٦. الشرفا، سلوى(٢٠٠٥)، دور إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات في تحقيق المزايا التنافسية في المصارف العاملة في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة .

٧. **الشمري، انتظار ومعتز الدوري**(٢٠٠٤)، إدارة المعرفة ودورها في تعزيز عملية اتخاذ القرار الاستراتيجي، مؤتمر جامعة الزيتونة ، عمان، الأردن.

٨. **الصاوي، ياسر**(٢٠٠٧)، إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات، الكويت، الجامعة العربية المفتوحة، القاهرة، دار السحاب للنشر ، ط١.

٩. **عبد الوهاب، سمير محمد**(٢٠٠٦)، متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في المدن العربية(دراسة حالة على مدينة القاهرة)، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، مصر.

١٠. **طاشكندي، زكية بنت ممدوح**(٢٠٠٨)، إدارة المعرفة أهميتها ومدى تطبيق عملياتها من وجهة نظر مديرات الإدارات و المشرفات الإداريات بإدارة التربية و التعليم بمدينة مكة المكرمة و محافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

١١. **عبيدات، ذوقان**(٢٠١٥)، وآخرون، البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه، عمّان، الأردن، دار الفكر، ط٩.

١٢. **العمري، غسان عيسى**(٢٠٠٤)، الاستخدام المشترك لتكنولوجيا المعلومات وإدارة المعرفة لتحقيق قيمة عالية لأعمال البنوك التجارية الأردنية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

١٣.**العيدروس، أغادير بنت سالم**(٢٠١٢)، إدارة المعرفة مدخل للجودة في الجامعات السعودية(دراسة تطبيقية على جامعة أم القرى)، **مجلة التربية**، كلية التربية جامعة الأزهر، العدد١٤٧ الجزء الثاني يناير ٢٠١٢م.

١٤.**الكبيسي، صلاح**(٢٠٠٥)، إدارة المعرفة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، بحوث ودراسات.

١٥. **الحاميد، ربا**(٢٠٠٨)، دور إدارة المعرفة في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي دراسة تطبيقية في الجامعات الأردنية الخاصة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا،

الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة.

١٦. **معايعة، عادل**(٢٠٠٨)، إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي: تجارب عالمية، **دراسات المعلومات**، العدد الثالث، الأردن، جامعة اليرموك.

١٧. **ياسين، غالب سعد**(٢٠٠٧)، إدارة المعرفة المفاهيم النظم التقنيات، الأردن، عمّان، دار المناهج للنشر، ط١.

1. Anumba, Chimay J., Egbu, Charles & Carrillo, Patricia, (2005) "Knowledge Management in Construction ", Blackwell Publishing
2. Barnes, Stuart (ed.) (2002): Knowledge Management systems: Theory and Practice, London, Thomson Learning
3. Chou Yeh, Yaying Mary(2005). The Implementation of Knowledge Management System In Taiwan's Higher Education, Journal of College Teaching & learning, (September) Vol. 2, No 9, PP. 35-42
4. Delong, David W.(2004). Lost Knowledge: Confronting the Threat of an Aging Workforce, Oxford University Press (August).
5. Hislop, Donald(2010), "Knowledge Management as an ephemeral management fashion", Journal of Knowledge Management, Vol.14, No.6.
6. Leidner, Dorothy& and Others (2006), "The Role of Culture in Knowledge Management: A case study of Two Global Firms", International Journal of e- Collaboration, 2(1),17-40, January March.
7. Malhorta, Y. (1998),"Knowledge Management: Knowledge Management and Workers, a View from a Front Line". Internet (http:/www.brint.com/ interview/maeil.htmvisited on May14, 2004.
8. Sallis, E., & Jones, G. (2002). Knowledge management in education: enhancing learning and education. London: Kogan Page.
9. Waddell, Dinne & Stewart, Deb(2006),"The Interdependency between Knowledge Management and Quality "Working Paper No.٢.

درجة امتلاك الطالبة المعلمة للكفايات التدريسية اللازمة لتقديم المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة ومدى تحقيقها لمعايير التعلم المبكر النمائية بالمملكة العربية السعودية

مشروع بحثي مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة المجمعة [١*]

د. نجلاء فتحي أبوعيد

أستاذ مناهج وطرق تدريس الطفل المساعد

قسم رياض الأطفال – كلية التربية – جامعة المجمعة

ملخص البحث : هدف البحث الحالي إلى التعرف على الكفايات التدريسية اللازمة لتقديم المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة, وبيان درجة امتلاك الطالبات المعلمات لتلك الكفايات, ومدى تحقيقهن لمعايير التعلم للعلوم والرياضيات الواردة بوثيقة معايير التعلم المبكر النمائية. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة لحصر الكفايات التدريسية الملائمة لتقديم المفاهيم العلمية والرياضية , وتصميم بطاقتي ملاحظة: الأولى لقياس درجة امتلاك الطالبة المعلمة للكفايات التدريسية النوعية , والثانية لقياس مدى تحقيق الطالبة المعلمة لمعايير التعلم للعلوم والرياضيات أثناء الخبرة الميدانية. تكونت عينة الدراسة من (٢٧) طالبة معلمة من طالبات المستوى الثامن بقسم رياض الأطفال بجامعة المجمعة (فرع مدينة الزلفي) للفصل الدراسي الأول ١٤٣٩-١٤٤٠هـ واستخدمت الدراسة المنهجين الوصفي المسحي والوصفي التحليلي لملاءمته لأهداف وطبيعة الدراسة.وقد أظهرت المعالجة الإحصائية للنتائج: ١- ضعف درجة امتلاك الطالبة المعلمة للكفايات التدريسية اللازمة لتقديم المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة بنسبة (٤٦,١٣٪) وهي نسبة دالة على ظهور الكفايات التدريسية في المستوى المبتدئ. ٢- تحقق معايير التعلم المبكر النمائية للعلوم والرياضيات بنسبة (٦٨٪) وهي نسبة دالة على تحقق المعايير في المستوى النامي باستثناء معيار تحليل البيانات والاحتمالات بنسبة (٣٨٪) وهي دالة على تحققه في المستوى المبتدئ, كذلك أظهرت النتائج ضعف أداء الطالبات عند تقديم مفاهيم التماثل بنسبة (٣٤,٣٣٪) , تركيب الأنماط بنسبة (٥٥,٣٣٪), التعرف على الأشكال الهندسية في الطبيعة بنسبة (٣٥,٦٦٪), وقد أوصت الدراسة بتضمين الكفايات التدريسية النوعية داخل برامج إعداد وتأهيل معلمة رياض الأطفال قبل الخدمة, كذلك إدراج معايير ومؤشرات التعلم المبكر النمائية بالمملكة العربية السعودية من ٣-٦ سنوات داخل توصيفات المقررات لزيادة وعي الطالبات بها وتدريبيهن على تحقيق تلك المعايير خلال أنشطة التعلم المختلفة.

الكلمات المفتاحية: الكفايات التدريسية- معايير التعلم النمائية- المفاهيم العلمية والرياضية – طفل الروضة

Degree of the student's possession of the teaching competencies necessary to provide the scientific and mathematical concepts of the kindergarten child and the extent to which they achieved the standards of early developmental learning in Saudi Arabia

(Department of kindergarten, Faculty of Education
Majmaah University, 11952, Saudi Arabia)
n.aboueid@mu.edu.sa

1439-1440

Abstract: The aim of the current research was to identify the teaching competencies which are necessary to provide the scientific and mathematical concepts of the kindergarten child, and to indicate the degree of ownership of those competencies for female teachers and the extent to which they meet the standards of learning for science and mathematics contained in the document of early learning standards development, In order to achieve the objectives of the study, the researcher prepared a questionnaire to determine the teaching competencies suitable for presenting scientific and mathematical concepts, and designing two cards: the first is to measure the degree of possession of the teaching student for the teaching competencies, the second is to measure the extent to which the student has achieved the criteria for learning science and mathematics during the field experience. The sample of the study consisted of (27) female students of the eighth level in the Department of Kindergartens at Majmaah University (Zulfi City Branch) for the first semester 1439-1440H. The current research used descriptive survey and descriptive analytical methods to suit the objectives and nature of the study. The statistical treatment of the results showed a weak degree of possession of the teaching student for the necessary teaching competencies to provide the scientific and mathematical concepts for the kindergarten child by (46.13%), which is indicative of the appearance

(١)* تتقدم الباحثة بالشكر والتقدير إلى عمادة البحث العلمي بجامعة المجمعة على دعمها لهذا المشروع البحثي رقم ٣٨/٣٣

of teaching competencies at the beginning level. The achievement of female students in the early development of science and mathematics is 68%, which is a percentage of achievement of standards in the developing level except for the criterion of analysis of data and probability by 38%. This is a function of achievement at the beginning level. Symmetry, pattern structure, recognition of geometric shapes in nature are found weakly. The study recommended the inclusion of quality teaching competencies within pre-service kindergarten preparation and qualification programs. The criteria and indicators of early developmental learning in Saudi Arabia should be included from 3-6 years in the course descriptions to increase students' awareness and training in achieving these standards during the various learning activities.

Key words: Teaching competencies - developmental learning standards - scientific and mathematical concepts - kindergarten child

مقدمة :

يمثل تطوير برامج إعداد معلمة الروضة أحد الإتجاهات العالمية المعاصرة لمواكبة التطور والتحديث المستمر للعملية التعليمية من أجل تحسين الأداء وتجويده في مجال تعليم طفل الروضة ؛ لذا بات ضرورياً إعداد معلمة الروضة على مستوى عال من الفعالية , وتحديد المهارات التي ينبغي أن تكتسبها لتمكينها من أداء عملها على نحو أفضل , وتدريبها على الكفايات التدريسية العامة والنوعية التي تُمكنها من تدريس المفاهيم المختلفة لطفل الروضة , ونظراً لأهمية هذا الاتجاه فقد تناولت العديد من الدراسات الكفايات الشخصية والتدريسية لمعلمة الروضة وسعت نحو تحديدها وبيان مدى توافرها لدى المعلمات مثل دراسة حسين (Hussain ,٢٠١٣) ودراسة الحسن و عبد الرحيم (٢٠١٥)، دراسة الحشاني (٢٠١٦)، كذلك سعت بعض الدراسات نحو تقويم وتطوير تلك الكفايات لدى معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة وأثنائها مثل دراسة إبراهيم (٢٠١٤)، دراسة البساط (٢٠٠٨) دراسة أمين (٢٠٠٨). لقد أكدت الإتجاهات التربوية الحديثة علي أن أحد أهداف رياض الأطفال هو تخطيط البرامج والأنشطة بأسلوب تربوي وتقديمها للأطفال بطرق وأساليب متنوعة تراعي الفروق الفردية بينهم , الأمر الذي دعى إلى أهمية إلمام معلمات رياض الأطفال بمعايير التعلم المبكر النمائية, فهي أداة يستخدمها المربون ومقدمو الرعاية لتعليم الأطفال الصغار, حيث توفر توجيهاً شاملاً لما يجب أن يكون الأطفال قادرين على القيام به في مراحل متدرجة خلال السنوات الأولى من تطورهم؛ حيث تؤكد على محتوى ونواتج متميزة تتناسب مع مراحل النمو, لذلك يعتبر فهم هذه المعايير ومعرفة المعلمات لها وتدريبهم عليها الخطوة الأولى لتقديم تعليم عالي الجودة وبناء التوقعات المناسبة للأطفال الصغار. (وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية : ٢٠١٥). إن تطور المعارف النظرية والتطبيقية بمرحلة الطفولة المبكرة أدى إلى ضرورة الإعداد المتخصص للمعلمة؛ حيث تبين أن هناك عدد من الكفايات المرتبطة بالمحتوى الذي ينبغي تقديمه ضمن برنامج إعداد معلمة الطفولة المبكرة, حيث تتناول الكفايات التخصصية ما ينبغي على معلمة الطفولة المبكرة معرفته وتكون قادرة على أدائه في التخصص التدريسي وما يتصل بذلك من ممارسات تدريسيه فاعلة حيث يتوقع من معلمة هذه المرحلة الإلمام ببعض المجالات ومنها مجال المحتوى المعرفي الخاص بالعلوم والرياضيات وهو ما ينبغي إدراجه في برامج إعدادها قبل الخدمة. (وزارة التعليم : ٢٠١٩) لقد أصبح تقدم البشرية مرهوناً بإمتلاك المعرفة العلمية والقدرة على توظيفها واستخدامها لذلك يتحتم علينا

المساهمة في تكوين العقلية العلمية الواعية وتنمية مهارات التفكير العلمي لطفل الروضة , وعلى الرغم من أهمية ذلك الأمر إلا أن الوضع الراهن للتدريس في الروضات لا يعكس ذلك الاهتمام النظري الموصى به في التقارير والأبحاث. إن برامج الأطفال الصغار التي تركز على زيادة نسب ذكائهم بسرعة ليست هي الطريقة الأفضل لنمو أطفال الروضة , بل إن البرامج والأنشطة التي تركز على زيادة مفاهيمهم الأساسية هي الأفضل . (حافظ : ٢٠١٤ : ١٣, ١٥) حيث يُشكل بناء المفاهيم في هذه المرحلة العمرية حجر أساس للنمو العقلي والمعرفي , وتُعد المفاهيم العلمية والرياضية على قمة هذه المفاهيم لما لها من تأثير على الطفل ودفعه للإنخراط والتكيف مع هذا العالم ومواكبه التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يحيط بالطفل في بيئته , لذلك يدرك معظم المشتغلين بالتعليم أهمية تدريس المفاهيم العلمية والرياضية في هذه المرحلة العمرية لما لها من أهمية في حياة الفرد , فالمفاهيم اذا لم يتم تكوينها في هذه المرحلة بصورة صحيحة فإن سائر المعلومات التي سوف يكتسبها الفرد في باقي مراحله الدراسية ستكون مشوشة لأنها لم تؤسس بطريقة منهجية تخصصية سليمة .

إن ما يجري داخل معظم الروضات لا يبتعد عن كونه اجتهادات من المعلمات تفتقر إلي التخصص والمنهجية حيث تركز معظم المعلمات على تدريس القليل جدا من مفاهيم الرياضيات والعلوم التي ينبغي أن يدرسها طفل الروضة , الأمر الذي يدعو إلي التفكير في طريقة إعداد معلمة الروضة قبل إلتحاقها بالخدمة , والتساؤل حول طبيعة المقررات التي درستها وهل مكنتها محتويات هذه المقررات من بناء مهارات تؤهلها لتدريس المفاهيم والمهارات العلمية والرياضية لطفل الروضة؟

مشكلة البحث وأسئلته:

لاحظت الباحثة خلال إشرافها على مجموعات التربية الميدانية انخفاض واضح في أداء الطالبات المعلمات عند تدريس المفاهيم العلمية والرياضية وعزوف بعضهن عن تضمين تلك المفاهيم داخل أنشطة البرنامج اليومي لطفل الروضة والبعض الآخر يكتفي بالتركيز على بعض المفاهيم البسيطة ؛ كمفاهيم الأعداد وعملياتها , وبعض المفاهيم العلمية البسيطة دون الإلتفات إلى محتوى المفاهيم والمعارف التي ينبغي لطفل الروضة دراستها كما وردت بوثيقة معايير التعلم المبكر النمائية , الأمر الذي دعا الباحثة إلى مراجعة وتحليل محتوى مقرر المهارات العلمية والرياضية عند الطفل الذي تدرسه الطالبات في الخطة الدراسية لقسم رياض الأطفال بالمستوى الرابع؛ حيث تبين عدم إدراج الكفايات التدريسية النوعية ومعايير التعلم المبكر النمائية للعلوم والرياضيات ومنها مفاهيم مثل (الأنماط- مفاهيم الفراغ- التماثل والانعكاس- الاحتمالية- جمع وتحليل البيانات- الزمن- مفاهيم الفيزياء – مفاهيم عن البيئة – ....) ضمن محتوى المفاهيم والمهارات التي ينبغي أن تدرسها الطالبات وتتدرب عليها ضمن المقرر ؛ مما يؤدي إلى ضعف أدائهن عند تدريس المفاهيم العلمية والرياضية للأطفال وهو ما لاحظته الباحثة خلال إشرافها على مجموعات التربية الميدانية, وبناءً على ذلك تبلورت مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي :

ما درجة امتلاك الطالبة المعلمة للكفايات التدريسية اللازمة لتقديم المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة ومدى تحقيقها لمعايير التعلم المبكر النمائية بالمملكة العربية السعودية ؟

وينبثق منه الأسئلة التالية :

- ما القائمة المقترحة للكفايات التدريسية اللازمة

للطالبة المعلمة لتقديم المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة؟

– ما درجة امتلاك الطالبات المعلمات للكفايات التدريسية اللازمة لتقديم المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة ؟

– ما مدى تحقيق الطالبة المعلمة لمعايير التعلم النمائية للعلوم والرياضيات عند تدريس المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة؟

هدف البحث :

– اقتراح قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة للطالبة المعلمة لتقديم المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة.

– التعرف على درجة امتلاك الطالبات المعلمات للكفايات التدريسية اللازمة لتقديم المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة.

– التعرف على مدى تحقيق الطالبة المعلمة لمعايير التعلم النمائية للعلوم والرياضيات أثناء الخبرة الميدانية .

أهمية البحث :

تكمن أهمية هذا البحث كونه يتبنى تطوير إعداد الطالبة المعلمة في ضوء أسلوب الكفايات التدريسية النوعية التي تُمكن الطالبة المعلمة من النجاح في تدريس المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة , ويربط هذه الكفايات بمحتوى المفاهيم العلمية والرياضية الواردة في وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية بالمملكة العربية السعودية , حيث يسعى البحث الحالي إلى :

– إرشاد الطالبة المعلمة لمجموعة الكفايات التدريسية اللازمة لتحسين أدائها عند تدريس المفاهيم العلمية والرياضية .

– لفت الانتباه نحو تطوير مناهج إعداد طالبة قسم رياض الأطفال بما يتناسب وأسلوب الكفايات التدريسية خاصة النوعية منها, ومواكبة معايير التعلم المبكر النمائية بالمملكة العربية السعودية .

– قد تفيد نتائج هذا البحث في مساعدة المعلمات والمشرفات على تحديد الاحتياجات التدريبية وتقييم الأداء في ضوء الكفايات التدريسية النوعية المقترحة.

مصطلحات البحث :

الكفايات التدريسية Teaching Competencies)

عرف الأحمد (٢٠٠٥ :٢٤٢) الكفايات التدريسية بأنها :"مجموعة المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات التي يحتاجها المعلم للقيام بعمله بأقل قدر من التكلفة والجهد والوقت، والتي لا يستطيع بدونها أن يؤدي واجبه بالشكل المطلوب، ومن ثم يُعد توافرها لديه شرطاً لإجازته في العمل "

كما عُرفت بأنها " مجموعة القدرات المركبة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يملكها المعلم والتي تمكنه من القيام بعمله بكفاءة عالية في ضوء الاتجاهات المعاصرة» (صابر: ٢٠١٨: ٢٢٦)

تُعرف الكفايات التدريسية إجرائيا ً في ضوء هدف البحث بأنها: مجموعة المعارف والمهارات التي تُمكن معلمة الروضة من تدريس المفاهيم العلمية والرياضية بجودة وكفاءة , مما ييسر على الطفل فهمها واستيعابها بسهولة ويسر.

المفاهيم العلمية (Scientific Concepts) : هي عبارة عن فكرة أو تمثيل للعنصر المشترك الذى يمكن من خلاله التمييز بين المجموعات أو التصنيفات المختلفة وهو انتقال الطلبة من التعليم البسيط إلى أشكال أكثر تعقيدا كالاستدلال وحل المشكلات وغيرها، ولذلك فهي تشير إلى مجموعة من المظاهر والصفات التي

تشترك فيما بينها بخاصية معينة وترتبط بقاعدة معينة . (اللقاني , الجمل: ١٩٩٩: ٢٣٢)

المفاهيم الرياضية (Mathematical Concepts) : هي تجريد عقلي يعبر عن مجموعة من الأشياء المتشابهة في خواصها بحيث يستجيب الفرد لمجموعة المنبهات التي تميز هذه الأشياء عن غيرها وتمكنه هذه الأستجابة من إدراك هذا المفهوم (اسماء السرسي : ١٩٨٩ : ١٤)

المعايير (Standards)

هي حكم أو قاعدة أو مستوى معين نسعى للوصول إليه على أنه غاية يجب تحقيقها بهدف قياس الواقع في ضوئه , للتعرف على مدى اقتراب هذا الواقع من المستوى المطلوب .(عبد الجواد , متولي : ١٩٩٣)

معايير التعلم المبكر النمائية بالمملكة العربية السعودية : بنيت هذه المعايير من خلال عملية تعاونية شاملة شارك فيها المعنيين بالطفولة المبكرة منهم الجمعية الوطنية الأمريكية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC) وهي تمثل وصفاً عاماً لما ينبغي أن يعرفه الأطفال ويكونوا قادرين على القيام به, فهي جزء قيم من نظام تعليم عالي الجودة يسهم في تزويد الأطفال بالخبرات الإيجابية المبكرة التي تؤثر في نجاحهم مستقبلاً. (معايير التعلم المبكر النمائية : ٢٠١٥ : ٤)

تعريف معايير التعلم المبكر النمائية إجرائيا بأنها : ما يتوقع لطفل الروضة أن يتعلمه وتسعى المعلمة إلى تحقيقه كغاية من مفاهيم الرياضيات ومفاهيم ومهارات العلوم وتمثل توقعات للمنهج في المرحلة العمرية من ٤ : ٦ سنوات .

تعريف الطالبة المعلمة إجرائياً بأنها : الطالبة المقيدة والمنتظمة بالمستوى الثامن بقسم رياض الأطفال بكلية التربية بالمجمعة (فرع القسم بمدينة الزلفي) بالفصل الدراسي الأول العام الدراسي الحالي ١٤٣٩- ١٤٤٠ هـ.

حدود البحث : إلتزم البحث بالحدود التالية :

- الحدود البشرية : طالبات المستوى الثامن المسجلات لمقرر التدريب الميداني بقسم رياض الأطفال بكلية التربية جامعة المجمعة (فرع القسم بمدينة الزلفي) .
- الحدود الزمنية : الفصل الدراسي الأول ١٤٣٩- ١٤٤٠ هـ .
- الحدود المكانية : بعض الروضات الحكومية بمدينة الزلفي
- الحدود الموضوعية : ١- الكفايات التدريسية النوعية المرتبطة بتدريس المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة. ٢- معايير التعلم المبكر النمائية بالمملكة العربية السعودية واقتصر على معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة ومنه مسار الرياضيات ويشمل (الأعداد والعمليات- الأنماط والجبر- القياس- الهندسة والحس المكاني- تحليل البيانات والاحتمالات) ومسار العلوم ويشمل (الاستقصاء العلمي- علم الفيزياء- علم الأحياء- علم البيئة) في المرحلة العمرية من ٤ : ٦ سنوات

الإطار النظري للبحث :

لم تعد المعلمة ناقلة للمعرفة بل أصبحت مرشدة وموجهة وميسرة لعملية التعلم تسعى لإكساب الأطفال مهارات التعلم الذاتي , الأمر الذي يتطلب إمتلاكها لتلك المهارات إضافة إلى مهارات التحليل والتفسير والقدرة على التقويم وإصدار الأحكام.(دليل معلمة الروضة : ٢٠١١ : ٦). إن المعلمة الناجحة هي التي تطبق طرق تدريس مختلفة وغير مألوفة وتستخدم أنشطة متنوعة مبتكرة من بيئة الطفل , وتنمي تفكيره مع التركيز على القدرات العقلية العليا. (أمين : ٢٠٠٨: ٨٢٠)

لذلك أوضحت العديد من الدراسات والبحوث والكتب المرجعية ضرورة إعداد معلمة الروضة إعداداً خاصا يختلف عن سواها من المعلمات اللواتي يتم إعدادهن للتعامل مع المراحل الدراسية اللاحقة, لخلق جيل واعي يدرك أولوياته وحاجاته الأساسية من العلوم والثقافة ويعمل على توظيفها لخدمة مجتمعه .(الكندري والمجادي :٢٠٠٤: ١٥) لقد أصبح تقدم البشرية مرهوناً بإمتلاك المعرفة العلمية والقدرة على توظيفها, لذلك يتحتم علينا المساهمة في تكوين العقلية العلمية الواعية وتنمية مهارات التفكير العلمي لطفل الروضة , وعلى الرغم من أهمية ذلك الأمر إلا أن الوضع الراهن للتدريس في الروضات لا يعكس ذلك الاهتمام النظري الموصى به في التقارير والأبحاث. (حافظ : ٢٠١٤) ونظراً لتغير طبيعة أدوار المعلم في العملية التعليمية وتعددها كان لابد أن يقابلها تغيراً في مضامين برامج إعداده قبل الخدمة ؛ مما أدى إلى ظهور محاولات عديدة لتطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم , من أجل تحسين أدائهم ورفع كفاياتهم, , من أبرزها أسلوب إعداد المعلمين القائم على الكفايات, الذي يعتمد الكفاية بدلاً من المعرفة في برامج تربية المعلمين , ويؤكد على عملية الربط والتكامل بين المجالين النظري والتطبيقي .(الهولي , جوهر : ٢٠٠٧ :٦١, ٦٥)

مفهوم الكفايات التدريسية:

إن رعاية أطفال ما قبل المدرسة تتطلب إعداد معلمات يتمتعن بكفايات ومهارات عالية تساعدهن على أداء عملهن على الوجه الأكمل فأصبحت برامج تأهيلهن تشتمل على الإعداد العلمي والمهني إلى جانب الإعداد النفسي والتربوي. (المشرفي : ٢٠١٢: ١٣٨) لذلك يحرص البرنامج التربوي داخل الكليات المعنية بإعداد معلمات مرحلة ما قبل المدرسة على تصميم برامجهن التربوية وفق منحى الكفايات والمهارات , انطلاقاً من أن المعلمات سوف يوظفن هذه الكفايات والمهارات في تدريس وتعليم طفل الروضة . (عون , شعلال : ٢٠١١)

فالكفايات عبارة عن سلوكيات ومهارات مركبة فعالة تحتاجها الطالبة المعلمة للتعامل مع المحتوى والتي تسعى من خلالها للوصول لمخرجات تعلم مرغوبة وقابلة للقياس عند الطفل ويمكن القول أن المعرفة , القدرات , المواقف و المهارات هي التي تحدد عمليات التدريس والتي بدورها تحدد نواتج تعلم الطفل .(Singh, 2010, 30)

كما عرف مرعي (٢٠٠٢ :٣٤٣) الكفايات التدريسية بأنها: " القدرة على عمل شئ بفاعلية وإتقان وبمستوى من الأداء بأقل جهد ووقت وتكلفة, وقد تكون الكفاية معرفية, وقد تكون أدائية "

كما عرفها والكر (Walker ,1992) بأنها : مجموعة الصفات (المعارف, المهارات , الإتجاهات) التي تُمكن المعلم من أداء مجموعة من المهام بمستوى ملائم من الجودة و الإنجاز .(Singh, 2010, 33)

والكفايات تكتسب بفضل الإعداد الأولي للمعلمات قبل الخدمة داخل كليات التربية, وهي تعبر عن مستوى معين من التمكن في أداء المعلمة وتظهر في السلوك خلال الموقف التدريسي (الشايب , زاهي: ٢٠١١)

تصنيف الكفايات التدريسية: يزخر الأدب التربوي بالعديد من التصنيفات التي تناولت الكفايات التدريسية فقد صنفها فيلد وبارا (Bara& Field:1994) إلى نوعين (كفايات عامة وكفايات تخصصية) (Singh,2010,35) كما صنفها التومي (٢٠٠٥) إلى كفايات (ترتبط بحاجات

المجتمع وكفايات ترتبط بالمواد الدراسية), كذلك صنفها مفلح (١٩٩٨) إلى كفايات (ثقافية عامة- كفايات تخصصية- كفايات مهنية)(الشايب , زاهي: ٢٠١١). وقد حددت منى جاد (٢٠٠٢) أنواع الكفايات المهنية الواجب توافرها في معلمة الروضة وهي (كفاءة إعداد النشاط- تنفيذ النشاط- الكفاءة العلمية والمهنية- كفاءة العلاقات الإنسانية والنظام- كفاءة التقويم) (أمين: ٢٠١٥: ٢١)

وقد سعت العديد من الدراسات إلى معرفة الكفايات التدريسية الأساسية العامة لدى معلمات رياض الأطفال ودرجة توافرها وطرق تطويرها وتنميتها من خلال استخدام التدريس المصغر وتطوير التربية الميدانية ومنها دراسة حسين (Hussain ,2013) و دراسة البساط (٢٠٠٨) و دراسة ياسين (٢٠٠٣),كذلك سعت بعض الدراسات إلى معرفة الكفايات النوعية اللازمة لتقديم بعض المفاهيم للطفل كالمفاهيم الدينية, اللغوية والمفاهيم البيئية ومنها دراسة عايد (٢٠٠٧) ودراسة محجوب (٢٠٠٥) ودراسة الرويشد (٢٠٠٣) حيث اتفقت نتائج هذه الدراسات على توفر الكفايات الأدائية التخصصية لهذه المفاهيم بدرجة ضعيفة عند المعلمات.

وقد أوصت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في تقريرها عن واقع التربية والتعليم في مرحلة رياض الأطفال بالدول العربية , إلى ضرورة تقويم برامج إعداد المعلمين بصفة مستمرة , ووضع خطط متابعة لإكتشاف مواطن القوة والضعف في هذه البرامج بهدف تحسينها. (الحشاني : ٢٠١٦ : ١٩٥) ومن الدراسات التي سعت نحو تقويم إعداد الطالبة المعلمة دراسة شيين (Chen,2008) التي أسفرت نتائجها أن وجهة نظر المعلمين تبين أنهم لم يحصلوا على القدر المثالي من الإعداد قبل إلتحاقهم بالخدمة , ودراسة الكندري والمجادي (٢٠٠٤) التي توصلت إلى وجود إنخفاض ملحوظ في الكفايات التدريسية المستهدفة وهي (الكفاءة العامة في التدريس – مهارات التقويم- مهارات التعامل مع الأخرين – الكفاءة الشخصية), وقد اتفقت نتائج هذه الدراسات مع نتائج دراسة أمين (٢٠٠٨) , و نتائج دراسة الحشاني (٢٠١٦) , ونتائج دراسة الهولي وجوهر (٢٠٠٧) ونتائج دراسة الحسن وعبد الرحيم (٢٠١٥) حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى أن معلمات رياض الأطفال في الروضات الحكومية يتمتعن بكفايات شخصية عالية , أما من حيث الكفايات التدريسية فإن مستوى الأداء ضعيف جدا وبحاجة إلى إتقان لجميع المهارات التدريسية كي يصلن إلى المستوى المنشود .

إن اكتساب الطفل للمفاهيم العلمية والرياضية من خلال مواقف اهتمامات الطفل وممارساته الطبيعية وأنشطته الحياتية ينمي لديه القدرة علي اكتساب مهارات التفكير الرياضي من ملاحظات ومقارنات وإدراك للأنماط والتعميمات والإستدلالات وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة ساكز وأخرون (Sackes, Trundle, Bell, & O'Connell, 2011) و دراسة ساكز (Sackes, 2014) ,ونتائج دراسة صالح (٢٠٠٩) ويستلزم ذلك إعداد معلمة مدربة تتمتع بكفايات تدريسية تمكنها من تقديم هذه النوعية من المفاهيم, وقد اتفقت نتائج دراسة ليي (Lee,2017) و دراسة بارك وأخرون (Park, Dimitrov, Patterson, & Park, 2017) ودراسة إيكوف (Eckhoff, 2017) أن المعلمات يحتجن إلى معرفة المفاهيم العلمية والرياضية والإعداد المهني والتدريبات واكتساب المهارات التدريسية التي تساعدهم على تدريس هذه المفاهيم لطفل الروضة مما يسهم في تنمية التفكير

لدى أطفالهن. إن تشجيع الطالبة المعلمة على النظر في الخبرات المحيطة بالطفل في بيئته ورؤية العلوم والرياضيات فيها ودعم خبرات الطفل الحياتية وتنمية حس التساؤل والمناقشة لديه , يؤدي إلي تنمية وعي طفل الروضة بهذه المفاهيم , فعدم ربط هذه المعارف بالبيئة يقيد فرص الأطفال في فهم العالم المعقد من حولهم .(Campbell & Jobling, 2012), لذلك أصبحت قضية تكوين معلمة رياض الأطفال على المستوى الجامعي والعالي وتطوير مؤسسات تكوين هذه المعلمة ورفع كفاياتها العامة والنوعية , مطلباً تربويا وخياراً استراتيجياً للنظم التربوية لإعداد معلمة الروضة الكفء القادرة على تحقيق أهداف تربية الطفل بكفاءة وفعالية.

معايير التعلم المبكر النمائية بالمملكة العربية السعودية

تُعد معايير التعلم المبكر النمائية كما أوردتها الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار, (NAEYC) وصفاً عاماً لما ينبغي أن يعرفه الأطفال ويكونوا قادرين على القيام به ؛ فالمعايير يمكن أن تكون جزءاً قيماً من نظام تعليم عالي الجودة يسهم في تزويد الأطفال بالخبرات الإيجابية المبكرة التي من شأنها أن تؤثر في نجاحهم مستقبلاً . وتؤكد معايير التعلم المبكر النمائية الفعالة على محتوى ونتائج متميزة تتناسب مع مراحل النمو . وأن من حق الأطفال أن يتوفر لهم معلمات متخصصات ومدربات تدريباً جيداً لتقديم تعليم عالي الجودة ودعمهم للوصول إلى الأهداف النمائية المناسبة. (معايير التعلم المبكر النمائية : ٢٠١٥ : ٤-٨) ؛ حيث تُعد المعايير النمائية أداة محددة وواضحة للإصلاح التعليمي , ودليلاً يسترشد به النظام التعليمي في خطته للتطوير المهني المستمر؛ حيث توفر إطاراً يُمكن على أساسه أن يُقوم المعلمون ممارساتهم بشكل مستمر لتحسين جودة أدائهم. (المعايير المهنية للمعلمين : ٢٠١٦ : ١٣) وتشمل وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية بالمملكة العربية السعودية من ٣-٦ سنوات مجموعة من المعايير والمسارات الرئيسية والفرعية وقد تبنى البحث الحالي معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة الذي يتناول العمليات المعرفية العقلية الداخلية التي تتيح للأطفال بناء المعلومات ومعالجتها واستخدامها, حيث تبدأ هذه العمليات منذ الولادة وتتطور بنمو الطفل , ويشمل هذا المعيار مجموعة من المسارات الرئيسية حدد البحث منها:

أولا : مسار الرياضيات: يهتم هذا المسار بدراسة العلاقات بين الكميات والعمليات الرياضية, ومهارات التفكير الرياضي المنطقية, وكيفية استيعاب أطفال الروضة للمفاهيم الرياضية من خلال خبراتهم مع البيئة المحيطة ويضم هذا المسار الرئيسي مسارات فرعية يقوم من خلالها الطفل بتحقيق مجموعة من المؤشرات والأداءات المتوقعة وهي:

١- **مفاهيم الأعداد والعمليات الرياضية** : سيظهر الأطفال معرفة الحس العددي والعمليات الحسابية وسيقومون بتطبيقها مثل (العد- العد الرتبي- العد العكسي – الترتيب – الجمع والطرح – التقدير).

٢- **الأنماط والدوال والجبر:** يظهر الأطفال مزيداً من الفهم للأنماط والحجم وترتيب الأشياء (التصنيف).

٣- **القياس:** يبدأ الأطفال باستكشاف قياس الأشياء والكميات مثل : الطول, الوزن , الارتفاع, السرعة, الحجم, الزمن, استخدام وحدات قياس معيارية وغير معيارية.

٤- **الهندسة والحس المكاني:** يظهر الأطفال فهماً للأشكال وخصائصها وكيف ترتبط الأشياء بعضها ببعض

في الفراغ مثل تسمية وتصنيف الأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد, معرفة الموقع, التماثل.

٥- تحليل البيانات والاحتمالات: يظهر الأطفال فهماً لكيفية ترتيب البيانات ووصفها واستخدامها لاتخاذ قرارات وإصدار تعاميم مثل وصف وإعداد الرسوم البيانية بتمثيلات حسية, توقع احتمالية بعض الأحداث.

ثانيا: مسار العلوم: يهتم هذا المسار بكيفية فهم الأطفال لعالمهم الطبيعي واستخدام المنهج العلمي ويضم هذا المسار الرئيسي مسارات فرعية هي:

١- **الاستقصاء العلمي** : يطور الأطفال قدرة على القيام بعملية الاستقصاء بمزيد من الفاعلية والاستقلالية من خلال طرح الأسئلة ووضع الفرضيات وتصميم التجارب

٢-**علم الفيزياء:** يكتسب الأطفال مزيداً من المعرفة العميقة المتعلقة بخصائص المواد والأشياء مثل الخصائص الفيزيائية, تحولات المادة , الدفع والسحب.

٣- **علم الأحياء:** يكتسب الأطفال مزيداً من المعرفة العلمية المتعلقة بخصائص الكائنات الحية ومعرفة حاجاتها الأساسية, مواطنها, دورة الحياة.

٤- **علم البيئة:** يكتسب الأطفال مزيداً من المعرفة العلمية المتعلقة بخصائص الأرض والمواد الطبيعية , الأجسام في السماء, أحوال الطقس, الحفاظ على البيئة.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث : استخدمت الباحثة ما يلي:

- المنهج الوصفي المسحي لتحديد قائمة الكفايات التدريسية النوعية اللازمة لتقديم المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة.

- المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لوصف وتحليل الكفايات التدريسية ومعايير التعلم النمائية المتصلة بتقديم العلوم والرياضيات لطفل الروضة.

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من الطالبات المعلمات المقيدات بالمستوى الثامن بقسم رياض الأطفال بكلية التربية بالمجمعة (فرعي المجمعة والزلفي) وعددهم ٥٦ طالبة

عينة البحث: تمت التجربة الميدانية للبحث على عينة مقصودة من الطالبات المعلمات المسجلات والمنتظمات بالمستوى الثامن تدريب ميداني بقسم رياض الأطفال فرع مدينة الزلفي وعددهم ٢٧ طالبة.

أدوات البحث:

- استبانة الكفايات التدريسية اللازمة لتقديم المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة . (إعداد الباحثة)

- بطاقة ملاحظة درجة امتلاك الطالبة المعلمة للكفايات التدريسية اللازمة لتقديم المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة خلال التدريب الميداني. (إعداد الباحثة)

- بطاقة ملاحظة مدى تحقيق الطالبة المعلمة لمعايير التعلم النمائية للرياضيات والعلوم الواردة في وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية بالمملكة العربية السعودية من سن ٤: ٦ سنوات. (إعداد الباحثة)

الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم استخدام الأساليب الإحصائية التى تتفق مع أهداف ومنهج الدراسة وهى :

١- التكرارات ، والنسب المئوية الخاصة بكل عبارة من عبارات بطاقة الملاحظة ، وذلك للتعرف على أراء (استجابات) أفراد عينة الدراسة نحو درجة أهمية الكفايات التدريسية اللازمة لنجاح الطالبة المعلمة في

تقديم المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة

٢- الوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة لعبارات بطاقة الملاحظة.

٣- حساب (كا٢) لمعرفة الدلالة الإحصائية لعبارات البطاقة بالنسبة لجميع أفراد عينة الدراسة ، أي للتحقق من وجود اختلافات ذات دلالة فى استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة الموافقة لكل كفاية من كفايات كل محور من محاور البطاقة ، ومدى جوهرية هذه الاختلافات

٤- معاملات الإرتباط (معامل إرتباط بيرسون) ؛ للتحقق من صدق الإتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة .

٥- معامل α ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) ؛ لتحديد درجة ثبات بطاقة الملاحظة.

إجراءات البحث:

أجرت الباحثة الخطوات الآتية:

- مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت الكفايات التدريسية لمعلمة رياض الأطفال وحصر مجموعة من الكفايات التدريسية النوعية المقترحة التي تُمكن الطالبة المعلمة من النجاح في تقديم المفاهيم العلمية والرياضية.

-الاطلاع على وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية بالمملكة العربية السعودية وتحديداً المعايير والمؤشرات الخاصة بالعلوم والرياضيات لتوظيفها داخل بطاقة ملاحظة مدى تحقيق الطالبة المعلمة لمعايير التعلم النمائية للرياضيات والعلوم

- إعداد أدوات الدراسة وتقنينها .
- تحديد أفراد عينة البحث.
- تطبيق الأدوات على أفراد العينة.
- إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.
- استخلاص النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.
- صياغة بعض التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

أولا: للإجابة على سؤال البحث الأول وهو :

ما القائمة المقترحة للكفايات التدريسية اللازمة للطالبة المعلمة لتقديم المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة؟ أجرت الباحثة ما يلي :

- تصميم استبانة مسحية تضم الكفايات التدريسية المقترحة وعرضها على المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة.
- طرح الاستبانة إلكترونياً لحصر وتجميع الأراء حول أنسب الكفايات المقترحة وأكثرها ملاءمة لتقديم المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة وتم تطبيق الاستبانة المسحية على عدد قدره (٦٤) مستجيب من الأساتذة والمتخصصين في رياض الأطفال لتحديد واختيار الكفايات التدريسية اللازمة لتقديم المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة ولغايات التحليل الاحصائي لنتائج الاستبانة تم اعتماد المعيار التالي :

الوصف	مدى المتوسطات	مدى الاوزان النسبية
مهمة جدا	٥,٠٠ -٤,٢١	١٠٠٪ - ٨٤,٢٪
مهمة	٤,٢٠-٣,٤١	٨٤٪ - ٦٨,٢٪
مهمة إلى حد ما	٣,٤٠-٢,٦١	٦٨٪ - ٥٢,٢٪
غير مهمة	٢,٦٠-١,٨١	٥٨٪ -٣٦,٢٪
غير مهمة تماما	١,٨٠-١	٣٦٪ - ٢٠٪

- تحليل النتائج وحساب المتوسطات والإنحرافات المعيارية والأوزان النسبية للاستبانة بأبعادها الفرعية الخمسة

وما يضمه كل بُعد من عبارات والدرجة الكلية واستخلاص قائمة تضم الكفايات التدريسية اللازمة للطالبة المعلمة لتقديم المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة. ويوضح الجدول رقم (١) هذه النتائج كما يلي:

جدول (١) نتائج استبانة الكفايات التدريسية اللازمة لتقديم المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة (ن = ٦٤)

م	محاور الكفايات التدريسية	المتوسط	الانحراف المعيارى	الوزن النسبى	الترتيب
١	التمثيل الحسي وتجسيد الأفكار والمفاهيم المجردة	٤,٦١	٠,٥٨	٩١,١٣٪	٥
٢	الفحص العملي للعناصر والوسائل التعليمية الملائمة للمفهوم	٤,٦٩	٠,٥٠	٩٣,٤٤٪	٢
٣	كفاية إثارة دافعية الطفل للإكتشاف والتجريب	٤,٦٦	٠,٥٨	٩٣,٣٨٪	٣
٤	كفاية التدرج في تدريس المفهوم	٤,٧٢	٠,٤٩	٩٣,٩٨٪	١
٥	كفاية تقويم نتائج الموقف التعليمي	٤,٦٣	٠,٥٧	٩٢,٥٥٪	٤
	الدرجة الكلية	٤,٦٦	٠,٥٥	٩٣,١٧٪	

بقراءة نتائج الجدول السابق يتضح مايلي :

أن المتوسط الحسابى العام لاستبانة الكفايات التدريسية اللازمة لتقديم المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة بلغ ٤,٦٦ وبإنحراف معيارى ٠,٥٥ ، وقد تراوحت متوسطات الأبعاد الفرعية للاستبانة ما بين (٤,٦١ — ٤,٧٢) وبإنحرافات معيارية ما بين (٠,٥٨ — ٠,٤٩) كا يلاحظ أن أبعاد الاستبانة جميعها حصلت على أوزان نسبية مرتفعة (أعلى من ٨٤,٢٪) مما يشير إلى أن الكفايات التدريسية الخمس المقترحة وما تضمه من أبعاد وأداءات فرعية مهمة جدا للطالبة المعلمة في تقديم المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة (من وجهة نظر الخبراء والمشرفات ومعلمات رياض الأطفال) ، كما يلاحظ أن المحور الرابع والخاص بـ (كفاية التدرج في تدريس المفهوم) قد حصل على أعلى المتوسطات بلغ ٤,٧٢ ، وبوزن نسبى للمحور بلغ ٩٣,٩٨٪ ، تلاه المحور الثانى والخاص بـ (الفحص العملي للعناصر والوسائل التعليمية الملائمة للمفهوم) وبوزن نسبى للمحور ٩٣,٤٤٪ ، تلاه المحور الثالث والخاص بـ (كفاية إثارة دافعية الطفل للإكتشاف والتجريب) وبوزن نسبى للمحور ٩٣,٣٨٪ ، تلاه المحور الخامس والخاص بـ (كفاية تقويم نتائج الموقف التعليمي) وبوزن نسبى للمحور ٩٢,٥٥٪ ، تلاه المحور الأول والخاص بـ (التمثيل الحسي وتجسيد الأفكار والمفاهيم المجردة) وبوزن نسبى للمحور ٩١,١٣٪ .

ثانيا: للإجابة على سؤال البحث الثاني وهو :

ما درجة امتلاك الطالبة المعلمة للكفايات التدريسية اللازمة لتقديم المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة ؟

- قامت الباحثة بتصميم بطاقة ملاحظة لقياس درجة امتلاك الطالبات المعلمات للكفايات التدريسية المقترحة أثناء تقديمهن للمفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة خلال التدريب الميداني , وقد تكونت بطاقة الملاحظة من أربعة وخمسون كفاية مقترحة تم التوصل إليها عن طريق الاستبانة المسحية
- عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من الأساتذة الجامعيين فى مجال الطفولة للتحكيم وتم عمل التعديلات اللازمة في ضوء أراء المحكمين.

أولاً : صدق بطاقة ملاحظة درجة امتلاك الطالبة المعلمة للكفايات التدريسية اللازمة لتقديم المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة:

صدق المحكمين :

تم التحقق من صدق بطاقة الملاحظة بعرضها على مجموعة من المحكمين وذلك للتحقق من مدى وضوح العبارات وإنتماء كل منها للمحور الذى تتبعه، وقد التزمت الباحثة بإجراء التعديلات والملاحظات التى أبداها المحكمون .

صدق الإتساق الداخلى :

يقصد بصدق الإتساق الداخلي " مدى الارتباط بين درجات كل عبارة من العبارات مع المحور الذي تنتمي إليه ، ودرجة ارتباط كل بُعد مع الدرجة الكلية للبطاقة. (علام: ١٩٩٣: ٢١٥)

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة بإعتبار باقى العبارات محكاً للعبارة على عينة (ن= ٢٥)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٦٩٣ - ٠,٧٨٢) وهى دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى أن كل بنود بطاقة ملاحظة درجة امتلاك الطالبة المعلمة للكفايات التدريسية اللازمة لتقديم المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة لها علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بالدرجة الكلية . ممايعنى أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة عالية من الإتساق الداخلى الذي يعني أن البنود تشترك فى قياس الكفايات التدريسية اللازمة لنجاح الطالبة المعلمة في تقديم المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة.

ثانياً : ثبات بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسة :

تم حساب الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ لبطاقة الملاحظة ككل بالتطبيق على عينة (ن = ٢٥) من الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال والجدول التالى يوضح معامل ثبات بطاقة الملاحظة

جدول (٢) جدول يوضح قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية

م	المحور	عدد البنود	الثبات
١	التمثيل الحسي وتجسيد الأفكار والمفاهيم المجردة	٨	٠,٧٨١
٢	الفحص العملي للعناصر والوسائل التعليمية الملائمة للمفهوم	١٠	٠,٧٧٣
٣	كفاية إثارة دافعية الطفل للإكتشاف والتجريب	١٢	٠,٨٢٨
٤	كفاية التدرج في تدريس المفهوم	١٠	٠,٨٢١
٥	كفاية تقويم نتائج الموقف التعليمي	١٤	٠,٨٨٧
	الكفايات التدريسية	٥٤	٠,٩٥١

من الجدول السابق (٢) يتضح أن معامل ثبات بطاقة الملاحظة مرتفع ، مما يشير إلى الوثوق بنتائج بطاقة ملاحظة درجة امتلاك الطالبة المعلمة للكفايات التدريسية اللازمة لتقديم المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة:

- بعد التأكد من صدق وثبات بطاقة الملاحظة تم تطبيقها على عينة من الطالبات المعلمات عددهن ٢٧ طالبة أثناء تقديمهن للمفاهيم العلمية والرياضية خلال التدريب الميداني,وذلك بمساعدة ثلاثة من المعلمات المدربات من قبل الباحثة لمساعدتها خلال تطبيق بطاقة الملاحظة.
- تجميع البيانات وإجراء التحليل الإحصائي المناسب، والخروج بالنتائج والتعليق عليها. ولغايات التحليل الإحصائى لنتائج بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية

فقد تم اعتماد المعيار التالي:

الوصف	مدى المتوسطات	الوزن النسبي
محقق	من ٢,٣٤ إلى ٣	٧٨٪- ١٠٠٪
نامي	من ١,٦٧ إلى ٢,٣٣	٥٥,٦٧٪- ٧٧,٦٧٪
مبتدىء	من ١ إلى ١,٦٦	٣٣,٣٤٪- ٥٥,٣٣٪

وتُظهر الجداول التالية نتائج بطاقة الملاحظة لكل محور

١- نتائج المحور الأول :(التمثيل الحسي وتجسيد الأفكار والمفاهيم المجردة):

تم حساب المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية والنسب المئوية وقيمة كا٢ لكفايات المحور الأول ، ويوضح جدول (٣) النتائج التي تشير إلى هذا المحور كما يلي :

جدول (٣)جدول قيمة كا٢ومستوى دلالتها لكفايات المحور الأول « التمثيل الحسي وتجسيد الأفكار والمفاهيم المجردة» (ن=٢٧)

م	الكفاية		محقق	نامي	مبتدىء	المتوسط	الوزن النسبي٪	الانحراف المعيارى	الترتيب	كا ٢
١	توظف المعالجات اليدوية والأنشطة الحركية في تقديم المفاهيم العلمية والرياضية بما يتناسب مع خصائص المرحلة العمرية	ك	٠	١٦	١١	١,٥٩	٥٣	٠,٥٠	٢	٠,٩٢
		٪	٠	٥٩,٣	٤٠,٧					
٢	توظف اللعب الإيهامي وأنشطة لعب الدور والقصص في تقديم المفاهيم العلمية والرياضية	ك	٠	١٦	١١	١,٥٩	٥٣	٠,٥٠	٥	٠,٩٢
		٪	٠	٥٩,٣	٤٠,٧					
٣	تستخدم الأركان أو مراكز التعلم المختلفة في تقديم المفاهيم العلمية والرياضية	ك	٠	٢٠	٧	١,٧٤	٥٨	٠,٤٤	١	٦,٢٥*
		٪	٠	٧٤,١	٢٥,٩					
٤	توظف خبرات الطفل الحياتية في اكسابه المفاهيم العلمية والرياضية	ك	٠	١٦	١١	١,٥٩	٥٣	٠,٥٠	٣	٠,٩٢
		٪	٠	٥٩,٣	٤٠,٧					
٥	تعطي نماذج لبعض المشكلات وتدرب الأطفال على إقتراح حلول لها .	ك	٠	٨	١٩	١,٢٩	٤٣	٠,٤٦	٦	٤,٤٨*
		٪	٠	٢٩,٦	٧٠,٤					
٦	تستخدم الأنشطة والأمثلة الحسية عند تقديم المفاهيم المجردة مثل (الزمن)	ك	٠	١٦	١١	١,٥٩	٥٣	٠,٥٠	٤	٠,٩٢
		٪	٠	٥٩,٣	٤٠,٧					
٧	تقدم الخبرة المباشرة للأطفال في مجالها الواقعي كلما أمكن ذلك .	ك	٠	١	٢٦	١,٠٣	٣٤	٠,١٩	٧	٢٣,١٤**
		٪	٠	٣,٧	٩٦,٣					
٨	تشجع الأطفال على الحصول بأنفسهم على خبرات شخصية مباشرة عن كل ما يتعلق بالطبيعة.	ك	٠	١	٢٦	١,٠٣	٣٤	٠,١٩	٨	٢٣,١٤**
		٪	٠	٣,٧	٩٦,٣٠					

****دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥**

من خلال استعراض الجدول الخاص بنتائج المحور الأول التمثيل الحسي وتجسيد الأفكار والمفاهيم المجردة ، يتضح أن :

* متوسط الأهمية النسبية لكفايات هذا المحور= ١,٤٣ وبوزن نسبى (٤٨٪) وهى تمثل درجة مبتدىء .

* أما بالنسبة للأهمية النسبية لكفايات المحور الأول والتي يعكسها الوزن النسبي لكل كفاية، فإنه من خلال استعراض الجدول السابق يتضح أن :

جاءت الكفاية رقم (٣) " تستخدم الأركان أو مراكز التعلم المختلفة في تقديم المفاهيم العلمية والرياضية." فى الترتيب الأول ، يليها الكفاية رقم (١) " توظف المعالجات اليدوية والأنشطة الحركية في تقديم المفاهيم العلمية والرياضية بما يتناسب مع خصائص المرحلة العمرية " فى المرتبة الثانية ، وجاءت فى الترتيب الأخير الكفاية رقم (٨) " تشجع الأطفال على الحصول بأنفسهم على خبرات شخصية مباشرة عن كل ما يتعلق بالطبيعة.."، يسبقها الكفاية رقم (٧) " تقدم الخبرة المباشرة للأطفال في مجالها الواقعي كلما أمكن ذلك ."

* **بالنسبة للدلالة الإحصائية:** من خلال استعراض الجدول السابق رقم (١) يتضح من قيمة كا٢ أن الكفايات التى أرقامها (٣) دالة لصالح المستوى النامي ، والكفايات التى أرقامها (٥ ، ٧ ، ٨) دالة لصالح المستوى المبتدىء ، وباقى الكفايات غير دالة احصائياً ، أى أن مستوى ممارسة كفايات المحور الأول (التمثيل الحسي وتجسيد الأفكار والمفاهيم المجردة) يقع فى المستوى المبتدىء .

٢- نتائج المحور الثانى (الفحص العملي للعناصر والوسائل التعليمية الملائمة للمفهوم):

تم حساب المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية والنسب المئوية وقيمة كا٢ لكفايات المحور الثانى ، ويوضح جدول (٤) النتائج التي تشير إلى هذا المحور كما يلي :

جدول (٤) قيمة كا٢ ومستوى دلالتها لكفايات المحور الثانى «الفحص العملي للعناصر والوسائل التعليمية الملائمة للمفهوم» (ن=٢٧)

م	الكفاية		محقق	نامي	مبتدىء	المتوسط	الوزن النسبى٪	الانحراف المعيارى	الترتيب	كا ٢
١	تستخدم التطبيقات الحديثة والبرمجيات المناسبة لتبسيط المفهوم المقدم.	ك	٠	٢٠	٧	١,٧٤	٥٨	٠,٤٤	٢	٦,٢٥*
		٪	٠	٧٤,١	٢٥,٩					
٢	تشجع الأطفال على لمس وفحص و فك وتركيب الأشياء والمواد والأدوات المختلفة بهدف اكتشاف خصائصها وسماتها المميزة.	ك	٠	٨	١٩	١,٢٩	٤٣	٠,٤٦	٧	٤,٤٨*
		٪	٠	٢٩,٦	٧٠,٤					
٣	تستفيد من الأدوات والخامات المتوفرة في الفصل لتدريس مفاهيم العلوم والرياضيات	ك	٠	١٦	١١	١,٥٩	٥٣	٠,٥٠	٣	٠,٩٢
		٪	٠	٥٩,٣	٤٠,٧					

تابع: جدول (٤) قيمة كا٢ ومستوى دلالتها لكفايات المحور الثانى «الفحص العملي للعناصر والوسائل التعليمية الملائمة للمفهوم» (ن=٢٧)

٤	تختار أنسب الوسائل للمفهوم المستهدف من النشاط.	ك	٠	١٦	١١	١,٥٩	٥٣	٠,٥٠	٤	٠,٩٢
		٪	٠	٥٩,٣	٤٠,٧					
٥	تتحقق من صلاحية وكفاءة الوسيلة وملاءمتها للنشاط	ك	٠	١٦	١١	١,٥٩	٥٣	٠,٥٠	٥	٠,٩٢
		٪	٠	٥٩,٣	٤٠,٧					
٦	توظف عناصر البيئة المحيطة بالطفل في تدريس المفاهيم العلمية والرياضية.	ك	٠	١٦	١١	١,٥٩	٥٣	٠,٥٠	٦	٠,٩٢
		٪	٠	٥٩,٣	٤٠,٧					
٧	تبتكر أنشطة وأدوات لتدرب الأطفال على المهارات الأساسية مثل التصنيف والترتيب والمطابقة بين الاشياء.	ك	٠	٢٦	١	١,٩٦	٦٥,٣٣	٠,١٩	١	٢٣,١٤**
		٪	٠	٩٦,٣	٣,٧					
٨	تدرب الأطفال على الملاحظة الدقيقة للأشياء والعناصر ووصف ما تم ملاحظته .	ك	٠	١	٢٦	١,٠٣	٣٤,٣٣	٠,١٩	٨	٢٣,١٤**
		٪	٠	٣,٧	٩٦,٣					
٩	تشجع الأطفال على الملاحظة وتوجه أنظارهم للمواد المتوفرة حولهم في الطبيعة .	ك	٠	١	٢٦	١,٠٣	٣٤,٣٣	٠,١٩	٩	٢٣,١٤**
		٪	٠	٣,٧	٩٦,٣					

****دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥**

من خلال استعراض جدول (٤) الخاص بالمحور الثاني الفحص العملي للعناصر والوسائل التعليمية الملائمة للمفهوم، يتضح أن :

* متوسط الأهمية النسبية لكفايات هذا المحور= ١,٤٩ وبوزن نسبى (٤٩,٦٧٪) وهى تمثل درجة مبتدىء .

* أما بالنسبة للأهمية" النسبية لكفايات المحور الثانى والتي يعكسها الوزن النسبي لكل كفاية ، فمن خلال استعراض الجدول السابق رقم (٢) يتضح أن :

جاءت الكفاية رقم (٧) " تبتكر أنشطة وأدوات لتدرب الأطفال على المهارات الأساسية مثل التصنيف والترتيب والمطابقة بين الاشياء" فى الترتيب الأول ، يليها الكفاية رقم (١) "تستخدم التطبيقات الحديثة والبرمجيات المناسبة لتبسيط المفهوم المقدم "فى المرتبة الثانية ، وجاءت فى الترتيب الأخير الكفاية رقم (٩)" تشجع الأطفال على الملاحظة وتوجه أنظارهم للمواد المتوفرة حولهم في الطبيعة."، يسبقها الكفاية رقم (٨) " تدرب الأطفال على الملاحظة الدقيقة للأشياء والعناصر ووصف ما تم ملاحظته .."

* بالنسبة للدلالة الإحصائية: من خلال استعراض جدول رقم (٢) يتضح من قيمة كا٢ أن الكفايات التى أرقامها

(١ ، ٧) دالة لصالح المستوى النامي ، والكفايات التى أرقامها (٢ ، ٨ ، ٩) دالة لصالح المستوى المبتدىء ، وباقى الكفايات غير دالة احصائياً ، أى أن مستوى ممارسة كفايات المحور الثانى (الفحص العملي للعناصر والوسائل التعليمية الملائمة للمفهوم) يقع فى المستوى المبتدىء .

٣- **نتائج المحور الثالث** (كفاية إثارة دافعية الطفل للإكتشاف والتجريب):تم حساب المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية والنسب المئوية وقيمة كا٢ لكفايات المحور الثالث ، ويوضح جدول (٥) النتائج التي تشير إلى هذا المحور كما يلي :

جدول (٥) قيمة كا٢ ومستوى دلالتها لكفايات المحور الثالث «كفاية إثارة دافعية الطفل للإكتشاف والتجريب» (ن=٢٧)

م	الكفاية		محقق	نامي	مبتدىء	المتوسط	الوزن النسبى٪	الانحراف المعيارى	الترتيب	كا ٢
١	تبتكر بداية مشوقة وغير متوقعة في بداية النشاط .	ك	٠	٨	١٩	١,٢٩	٤٣	٠,٤٦	٦	٤,٤٨*
		٪	٠	٢٩,٦	٧٠,٤					
٢	تطرح أسئلة تثير انتباه الأطفال أثناء الموقف التعليمي	ك	٠	١٢	١٥	١,٤٤	٤٨	٠,٥٠	١	٠,٣٣
		٪	٠	٤٤,٤	٥٥,٦					
٣	تنوع الانشطة بما يناسب أنماط تعلم الاطفال.	ك	٠	١٢	١٥	١,٤٤	٤٨	٠,٥٠	٢	٠,٣٣
		٪	٠	٤٤,٤	٥٥,٦					
٤	تعزز وتشجع الأطفال على المشاركة الفعالة في الأنشطة.	ك	٠	٩	١٨	١,٣٣	٤٤,٣٣	٠,٤٨	٥	٣,٠٠
		٪	٠	٣٣,٣	٦٦,٧					
٥	تطور أفكار الأطفال المقترحة لإنتاج افكار جديدة مبتكرة.	ك	٠	١٢	١٥	١,٤٤	٤٨	٠,٥٠	٣	٠,٣٣
		٪	٠	٤٤,٤	٥٥,٦					
٦	تُهيء مواقف تدفع الطفل لإكتشاف الحقائق والعلاقات والقوانين عن طريق الإستعانة بوسائل وأدوات ومواد مبتكرة .	ك	٠	١	٢٦	١,٠٣	٣٤,٣٣	٠,١٩	٧	٢٣,١٤**
		٪	٠	٣,٧	٩٦,٣					
٧	تشجع الأطفال على المقارنة بين العناصر المختلفة في الفصل أو البيئة الخارجية بهدف اكتشاف الفروق في الخواص مثل الوزن , اللون, الطول,.....	ك	٠	١	٢٦	١,٠٣	٣٤,٣٣	٠,١٩	٨	٢٣,١٤**
		٪	٠	٣,٧	٩٦,٣					

تابع : جدول (٥) قيمة كا٢ ومستوى دلالتها لكفايات المحور الثالث «كفاية إثارة دافعية الطفل للإكتشاف والتجريب» (ن=٢٧)

٨	تستخدم أساليب تعلم مختلفة لاستثمار وتوظيف الذكاءات المتعددة في عملية التعلم.	ك	٠	١	٢٦	١,٠٣	٣٤,٣٣	٠,١٩	٩	٢٣,١٤**
		٪	٠	٣,٧	٩٦,٣					
٩	تدرب الأطفال على الأسلوب العلمي في التفكير بالتساؤل والبحث والتجريب	ك	٠	١	٢٦	١,٠٣	٣٤,٣٣	٠,١٩	١٠	٢٣,١٤**
		٪	٠	٣,٧	٩٦,٣					
١٠	تستخدم الحوافز والمثيرات المادية والمعنوية الفردية والجماعية خلال النشاط.	ك	٠	١	٢٦	١,٠٣	٣٤,٣٣	٠,١٩	١١	٢٣,١٤**
		٪	٠	٣,٧	٩٦,٣					
١١	تربط الأنشطة والمهام باهتمامات ورغبات الأطفال لتشجعهم على التجريب ثم التعلم	ك	٠	١٢	١٥	١,٤٤	٤٨	٠,٥٠	٤	٠,٣٣
		٪	٠	٤٤,٤	٥٥,٦					
١٢	تشجع الأطفال على التجريب وإعادة المحاولة عند الفشل في اتمام بعض المهام.	ك	٠	١	٢٦	١,٠٣	٣٤,٣٣	٠,١٩	١٢	٢٣,١٤**
		٪	٠	٣,٧	٩٦,٣					

****دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥**

من خلال استعراض جدول(٥) الخاص بكفاية إثارة دافعية الطفل للإكتشاف والتجريب, يتضح أن :

* متوسط الأهمية النسبية لكفايات هذا المحور= ١,٢١ وبوزن نسبى (٤٠,٣٣٪) وهى تمثل درجة مبتدىء .

* أما بالنسبة للأهمية النسبية لكفايات المحور الثالث والتي يعكسها الوزن النسبي لكل كفاية، فإنه من خلال استعراض الجدول السابق رقم (٥) يتضح أن :

جاءت الكفاية رقم (٢) " تطرح أسئلة تثير انتباه الأطفال أثناء الموقف التعليمي "فى الترتيب الأول ، يليها الكفاية رقم (٣) « تنوع الانشطة بما يناسب أنماط تعلم الاطفال. " فى المرتبة الثانية ، وجاءت فى الترتيب الأخير الكفاية رقم (١٢) " تشجع الأطفال على التجريب وإعادة المحاولة عند الفشل في اتمام بعض المهام."، يسبقها الكفاية رقم (١١) " تستخدم الحوافز والمثيرات المادية والمعنوية الفردية والجماعية خلال النشاط."

* بالنسبة للدلالة الإحصائية : من خلال استعراض جدول رقم (٥) يتضح من قيمة كا٢ أن الكفايات التى أرقامها (١ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٢) دالة لصالح المستوى المبتدىء ، وباقى الكفايات غير دالة احصائياً ، أى أن مستوى ممارسة كفايات المحور الثالث (إثارة دافعية الطفل للإكتشاف والتجريب) يقع فى المستوى المبتدىء .

٤- نتائج المحور الرابع (كفاية التدرج في تدريس المفهوم): تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وقيمة كا٢ لكفايات المحور الرابع ، ويوضح جدول (٦) النتائج التي تشير إلى هذا المحور كما يلي :

جدول (٦) قيمة كا٢ومستوى دلالتها لكفايات المحور الرابع «كفاية التدرج في تدريس المفهوم « (ن=٢٧)

م	الكفاية		محقق	نامي	مبتدىء	المتوسط	الوزن النسبي٪	الانحراف المعيارى	الترتيب	كا ٢
١	تربط بين مستويات المفهوم الواحد بمهارة	ك	٧	٢٠	٠	٢,٢٥	٧٥	٠,٤٤	١	٦,٢٥*
		٪	٢٥,٩	٧٤,١	٠					
٢	تحدد مستويات الصعوبة في المفاهيم العلمية والرياضية المقدمة للأطفال	ك	٠	١	٢٦	١,٠٣	٣٤,٣٣	٠,١٩	٧	٢٣,١٤**
		٪	٠	٣,٧	٩٦,٣					
٣	تقدم المفهوم في صورة متدرجة من الأبسط إلي الأعقد ومن العملي الحسي إلى النظري المجرد	ك	٠	١	٢٦	١,٠٣	٣٤,٣٣	٠,١٩	٨	٢٣,١٤**
		٪	٠	٣,٧	٩٦,٣					
٤	تختار محتوى النشاط الملائم لعمر الطفل وقدراته.	ك	٠	١	٢٦	١,٠٣	٣٤,٣٣	٠,١٩	٩	٢٣,١٤**
		٪	٠	٣,٧	٩٦,٣					
٥	تراعي الفروق الفردية بين الأطفال عند اختيار محتوى الأنشطة.	ك	٩	٠	١٨	١,٦٦	٥٥,٣٣	٠,٩٦	٢	٣,٠٠
		٪	٣٣,٣	٠	٦٦,٧					
٦	تظهر مدى التكامل بين محتوى المفاهيم الرياضية ومحتوى المفاهيم العلمية خلال النشاط	ك	٩	٠	١٨	١,٦٦	٥٥,٣٣	٠,٩٦	٣	٣,٠٠
		٪	٣٣,٣	٠	٦٦,٧					
٧	تنوع الأنشطة من الفردية للجماعية أو العكس حسب ما يتناسب وطبيعة المفهوم المقدم .	ك	٠	١	٢٦	١,٠٣	٣٤,٣٣	٠,١٩	١٠	٢٣,١٤**
		٪	٠	٣,٧	٩٦,٣					
٨	تقدم كم مناسب من المعلومات والمعارف في النشاط الواحد بما يلائم قدرات الأطفال وأعمارهم.	ك	٩	٠	١٨	١,٦٦	٥٥,٣٣	٠,٩٦	٤	٣,٠٠
		٪	٣٣,٣	٠	٦٦,٧					
٩	تحلل الحقائق والمفاهيم إلى عناصر أولية تساعد الأطفال على فهمها وإدراكها	ك	٩	٠	١٨	١,٦٦	٥٥,٣٣	٠,٩٦	٥	٣,٠٠
		٪	٣٣,٣	٠	٦٦,٧					
١٠	تطبق مبدأ الاستمرار والتتابع والتكامل في تقديم الخبرة التعليمية للأطفال .	ك	٠	١٢	١٥	١,٤٤	٤٨	٠,٥٠	٦	٠,٣٣
		٪	٠	٤٤,٤	٥٥,٦					

****دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥**

من خلال استعراض جدول (٦) الخاص بكفاية التدرج في تدريس المفهوم، يتضح أن :

* متوسط الأهمية النسبية لكفايات هذا المحور= ١,٤٥ وبوزن نسبى (٤٨,٣٣٪) وهى تمثل درجة مبتدىء .

* أما بالنسبة للأهمية النسبية لكفايات المحور الرابع والتي يعكسها الوزن النسبي لكل كفاية ، فإنه من خلال استعراض الجدول السابق رقم (٦) يتضح أن :

جاءت الكفاية رقم (١) " تربط بين مستويات المفهوم الواحد بمهارة " فى الترتيب الأول ، يليها الكفاية رقم (٥) " تراعي الفروق الفردية بين الأطفال عند اختيار محتوى الأنشطة "فى المرتبة الثانية ، وجاءت فى الترتيب الأخير الكفاية رقم (٧) " تنوع الأنشطة من الفردية للجماعية أو العكس حسب ما يتناسب وطبيعة المفهوم."، يسبقها الكفاية رقم (٤) " تختار محتوى النشاط الملائم لعمر الطفل وقدراته."

* وبالنسبة للدلالة الإحصائية يلاحظ أن : من خلال استعراض جدول رقم (٦) يتضح من قيمة كا٢ أن الكفاية التى رقم (١) دالة لصالح المستوى النامي ، والكفايات التى أرقامها (٢ ، ٣ ، ٤ ، ٧) دالة لصالح المستوى المبتدىء ، وباقى الكفايات غير دالة احصائياً ، أى أن مستوى ممارسة كفايات المحور الرابع (كفاية التدرج في تدريس المفهوم) يقع فى المستوى المبتدىء

٥- **نتائج المحور الخامس** (كفاية تقويم نتائج الموقف التعليمي): تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وقيمة كا٢ لكفايات المحور الخامس، ويوضح جدول (٧) النتائج التي تشير إلى هذا المحور كما يلي :

جدول (٧) قيمة كا٢ ومستوى دلالتها لكفايات المحور الخامس « كفاية تقويم نتائج الموقف التعليمي» (ن=٢٧)

م	الكفاية		محقق	نامي	مبتدىء	المتوسط	الوزن النسبى٪	الانحراف المعيارى	الترتيب	كا ٢
١	تُصيغ أهداف النشاط بشكل سلوكي قابل للملاحظة والقياس حتى تتمكن من تقييمها.	ك	٠	١	٢٦	١,٠٣	٣٤,٣٣	٠,٩٦	٨	٢٣,١٤**
		٪	٠	٣,٧	٩٦,٣					
٢	توزع الأسئلة بعدالة بين الأطفال وتمنحهم فرص متكافئة للاجابة.	ك	٩	٠	١٨	١,٦٦	٥٥,٣٣	٠,٥٠	٢	٣,٠٠
		٪	٣٣,٣	٠	٦٦,٧					
٣	تشخص أسباب إخفاق بعض الأطفال في فهم واستيعاب هذه النوعية من المفاهيم .	ك	٠	١٢	١٥	١,٤٤	٤٨	٠,١٩	٣	٠,٣٣
		٪	٠	٤٤,٤	٥٥,٦					
٤	تستخدم وسائل مناسبة لمعالجة جوانب الضعف في السلوك المعرفي للأطفال	ك	٠	١	٢٦	١,٠٣	٣٤,٣٣	٠,١٩	٩	٢٣,١٤**
		٪	٠	٣,٧	٩٦,٣					
٥	تدرب الطفل على تقييم أعماله ومقارنتها بأعماله السابقة	ك	٠	١	٢٦	١,٠٣	٣٤,٣٣	٠,١٩	١٠	٢٣,١٤**
		٪	٠	٣,٧	٩٦,٣					

تابع:جدول (٧) قيمة كا٢ومستوى دلالتها لكفايات المحور الخامس « كفاية تقويم نتائج الموقف التعليمي» (ن=٢٧)

٦	تحدد الزمن النسبي الذي يستغرقه إستيعاب الطفل للمفهوم الواحد	ك	٠	١	٢٦	١,٠٣	٣٤,٣٣	٠,١٩	١١	٢٣,١٤**
		٪	٠	٣,٧	٩٦,٣					
٧	تُقيم مهارات الأطفال وتوظف نتائج التقييم في تعليم الأطفال.	ك	٠	١	٢٦	١,٠٣	٣٤,٣٣	٠,٤٨	١٢	٢٣,١٤**
		٪	٠	٣,٧	٩٦,٣					
٨	تقارن أداء كل طفل بنفسه وليس بأقرانه .	ك	٠	٩	١٨	١,٣٣	٤٤,٣٣	٠,٤٨	٥	٣,٠٠
		٪	٠	٣٣,٣	٦٦,٧					
٩	تلتزم الموضوعية والحيادية خلال عملية تقويم النشاط	ك	٠	٩	١٨	١,٣٣	٤٤,٣٣	٠,١٩	٦	٣,٠٠
		٪	٠	٣٣,٣	٦٦,٧					
١٠	تستخدم وسائل تقويم متنوعة ومستمرة.	ك	٢٦	١	٠	٢,٩٦	٩٨,٦٧	٠,٤٨	١	٢٣,١٤**
		٪	٩٦,٣	٣,٧	٠					
١١	تقيس مدى تحقق أهداف النشاط عن طريق الأنشطة والأسئلة التقويمية	ك	٠	٩	١٨	١,٣٣	٤٤,٣٣	٠,٤٩	٧	٣,٠٠
		٪	٠	٣٣,٣	٦٦,٧					
١٢	تغطي جميع عناصر النشاط خلال عملية التقويم (الأهداف – الوسيلة – الاستراتيجية – المحتوى)	ك	٠	١٠	١٧	١,٣٧	٤٥,٦٧	٠,١٩	٤	١,٨١
		٪	٠	٣٧,٠	٦٣,٠					
١٣	تتقن عمل سجلات الأداء التراكمية التي تصف فيها سلوك وأداء كل طفل .	ك	٠	١	٢٦	١,٠٣	٣٤,٣٣	٠,١٩	١٣	٢٣,١٤**
		٪	٠	٣,٧	٩٦,٣					
١٤	تحلل وتفسر نتائج تقويم أداء الأطفال خلال أنشطة المفاهيم العلمية والرياضية .	ك	٠	١	٢٦	١,٠٣	٣٤,٣٣	٠,١٩	١٤	٢٣,١٤**
		٪	٠	٣,٧	٩٦,٣					

****دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥**

من خلال استعراض جدول (٧) الخاص بكفاية تقويم نتائج الموقف التعليمي ، يتضح أن :

* متوسط الأهمية النسبية لكفايات هذا المحور= ١,٣٣وبوزن نسبي (٤٤,٣٣٪) وهى تمثل درجة مبتدىء .

* أما بالنسبة للأهمية النسبية لكفايات المحور الخامس والتي يعكسها الوزن النسبي لكل كفاية ، فإنه من خلال استعراض الجدول السابق رقم (٧) يتضح أن :

جاءت الكفاية رقم (١٠) " تستخدم وسائل تقويم متنوعة ومستمرة." فى الترتيب الأول ، يليها الكفاية رقم (٢) " توزع الأسئلة بعدالة بين الأطفال وتمنحهم فرص متكافئة للاجابة." فى المرتبة الثانية ، وجاءت فى الترتيب الأخير الكفاية رقم (١٤) " تحلل وتفسر نتائج تقويم أداء الأطفال خلال أنشطة المفاهيم العلمية والرياضية ، يسبقها الكفاية رقم (١٣) " تتقن عمل سجلات الأداء التراكمية التي تصف فيها سلوك وأداء كل طفل ."

* وبالنسبة للدلالة الإحصائية يلاحظ أن : من خلال استعراض جدول رقم (٥) يتضح من قيمة كا٢ أن الكفاية التى رقمها (١٠) دالة لصالح المستوى المحقق ،

وأن الكفايات التى أرقامها (١ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ١٣ ، ١٤) دالة لصالح المستوى المبتدىء ، وباقى الكفايات غير دالة احصائياً ، أى أن مستوى ممارسة كفايات المحور الخامس (كفاية تقويم نتائج الموقف التعليمي) يقع فى المستوى المبتدىء ،

ومما سبق ، ومن خلال التحليل السابق لاستجابات عينة الدراسة من الطالبات معلمات رياض الأطفال تخلص الدراسة إلى أن :

المتوسط العام للكفايات التدريسية النوعية اللازمة لتقديم المفاهيم العلمية والرياضية ، والتي تمثلها بطاقة الملاحظة بمحاورها الخمسة =١,٣٨ وبوزن نسبى٤٦,١٣ ٪ وهى تمثل درجة ممارسة الطالبة المعلمة لهذه الكفايات على مستوى المبتدىء . ويدل هذا على ضعف درجة امتلاك الطالبة المعلمة للكفايات التدريسية النوعية اللازمة لتقديم المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة, وهو ما يتفق مع نتائج دراسة عايد (٢٠٠٧) ودراسة محجوب (٢٠٠٥) ودراسة الرويشد (٢٠٠٣) حيث اتفقت نتائج هذه الدراسات على توفر الكفايات الأدائية التخصصية بدرجة ضعيفة عند المعلمات.

ويوضح الجدول التالي المتوسط العام لمحاور بطاقة الملاحظة ، كما يلى :

جدول رقم (٨) المتوسط العام لدرجة امتلاك الطالبة المعلمة للكفايات التدريسية النوعية اللازمة لتقديم المفاهيم العلمية والرياضية .

المحور	المحاور	المتوسط	الوزن النسبي
١	التمثيل الحسي وتجسيد الأفكار والمفاهيم المجردة.	١,٤٣	٤٨٪
٢	الفحص العملي للعناصر والوسائل التعليمية الملائمة للمفهوم	١,٤٩	٤٩,٦٧٪
٣	إثارة دافعية الطفل للإكتشاف والتجريب	١,٢١	٤٠,٣٣٪
٤	التدرج في تدريس المفهوم	١,٤٥	٤٨,٣٣٪
٥	تقويم نتائج الموقف التعليمي	١,٣٣	٤٤,٣٣٪
	الدرجة الكلية	١,٣٨	٤٦,١٣٪

وعلى ذلك يمكن ترتيب محاور بطاقة الملاحظة تنازلياً وفقا لأهميتها النسبية كما يلي :

١- الفحص العملي للعناصر والوسائل التعليمية الملائمة للمفهوم.

٢- التدرج في تدريس المفهوم.

٣- التمثيل الحسي وتجسيد الأفكار والمفاهيم المجردة..

٤- تقويم نتائج الموقف التعليمي.

٥- إثارة دافعية الطفل للإكتشاف والتجريب.

ثالثا: للإجابة على سؤال البحث الثالث وهو:

ما مدى تحقيق الطالبة المعلمة لمعايير التعلم النمائية للعلوم والرياضيات عند تقديم المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة؟

قامت الباحثة بتصميم بطاقة ملاحظة للطالبات المعلمات مكونة من (١١٠) مؤشراً لتقديم المفاهيم العلمية والرياضية في ضوء معايير التعلم المبكر النمائية للعلوم والرياضيات بالمملكة العربية السعودية موزعة على خمسة معايير للرياضيات هي(الأعداد والعمليات — الجبر والأنماط — القياس — الهندسة والحس المكاني – تحليل البيانات والاحتمالات) وأربعة

معايير للعلوم هي (الاستقصاء العلمي — الفيزياء– الأحياء– علم البيئة), وعرضها للتحكيم على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في الطفولة.

– قامت الباحثة بتدريب مجموعة من المعلمات المشتغلات بالروضات التي طبقت فيهن بطاقة

الملاحظة حتى يقمن بمساعدة الباحثة أثناء ملاحظة الطالبات المعلمات خلال تقديم أنشطة المفاهيم العلمية والرياضية؛ نظراً للتقيد بضوابط عدم السماح بالتسجيلات المرئية.

١- صدق بطاقة ملاحظة تحقق معايير التعلم النمائية للعلوم والرياضيات لطفل الروضة

صدق المحكمين : تم التحقق من صدق بطاقة الملاحظة بعرضها على مجموعة من المحكمين وذلك للتحقق من مدى وضوح العبارات وانتماء كل منها للمحور الذى تتبعه ، وقد التزمت الباحثة بإجراء التعديلات والملاحظات التى أبداها المحكمون .

٢- **ثبات بطاقة الملاحظة** :

تم حساب الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ لبطاقة الملاحظة ككل والأبعاد الفرعية بالتطبيق على عينة (ن = ٢٥) من الطالبات المعلمات والجدول التالى يوضح معامل ثبات بطاقة الملاحظة .

جدول (٩)معاملات الثبات لبطاقة ملاحظة مدى تحقق معايير التعلم النمائية للعلوم والرياضيات

م	المحور	عدد البنود	الثبات
١	الأعداد والعمليات	١٦	٠,٩٤٧
٢	الانماط والجبر	١١	٠,٨٨٧
٣	القياس	١٢	٠,٨٩٧
٤	الهندسة والحس المكاني	١٦	٠,٩٥١
٥	تحليل البيانات والاحتمالات	٨	٠,٨٨٢
١	الاستقصاء العلمي	٨	٠,٩٠٢
٢	علم الفيزياء	١٠	٠,٩١٩
٣	علم الأحياء	١٢	٠,٩٣١
٤	علم البيئة	١٧	٠,٩٤٢
	الدرجة الكلية	١١٠	٠,٩٦٢

من الجدول السابق (٩) يتضح أن معامل ثبات بطاقة الملاحظة مرتفع ، مما يشير إلى الوثوق بنتائج البطاقة .

٣- نتائج بطاقة ملاحظة مدى تحقيق الطالبة المعلمة لمعايير التعلم النمائية للعلوم والرياضيات لطفل الروضة:

- تم تطبيق بطاقة ملاحظة مدى تحقق معايير التعلم النمائية للعلوم والرياضيات لطفل الروضة ، على مجموعة من الطالبات المعلمات وعددهن (٢٧) طالبة بمساعدة مجموعة من المعلمات التي تم تدريبهن من قبل الباحثة قبل بداية التطبيق بواقع معلمة واحدة داخل كل روضة من الروضات التي تم فيها التطبيق وتم حساب المتوسط بين درجات الباحثة والمعلمة لكل عبارة وتم حساب المتوسطات والإنحرافات المعيارية والأوزان النسبية لبطاقة الملاحظة ككل ومحاورها ، والجدول (١٠) يوضح تلك النتائج .

جدول (١٠) نتائج بطاقة ملاحظة مدى تحقيق الطالبة المعلمة لمعايير التعلم النمائية للعلوم والرياضيات لطفل الروضة (ن=٢٧)

م	المسار	محاور البطاقة	المتوسط	الانحراف المعيارى	الوزن النسبى	الرتبة	القرار
١	الرياضيات	الأعداد والعمليات	٢,٦٥	٠,١٩	٨٨٪	١	محقق
٢		الانماط والجبر	٢,٢٧	٠,٣٣	٧٦٪	٢	نامي
٣		القياس	٢,٢٣	٠,٢١	٧٤٪	٣	نامي
٤		الهندسة	١,٨٣	٠,١٣	٦١٪	٤	نامي
٥		تحليل البيانات والاحتمالات	١,١٥	٠,١٤	٣٨٪	٥	مبتدىء
		الدرجة الكلية	٢,٠٣	٠,٠٩	٦٨٪		نامي

تابع: جدول (١٠) نتائج بطاقة ملاحظة مدى تحقيق الطالبة المعلمة لمعايير التعلم النمائية للعلوم والرياضيات لطفل الروضة (ن=٢٧)

م	المسار	محاور البطاقة	المتوسط	الانحراف المعيارى	الوزن النسبى	الرتبة	القرار
٦	العلوم	الإستقصاء العلمي	٢,١٢	٠,٢٨	٧١٪	٢	نامي
٧		علم الفيزياء	٢,٢٥	٠,٥٧	٧٥٪	١	نامي
٨		علم الأحياء	١,٨٨	٠,١٥	٦٣٪	٣	نامي
٩		علم البيئة	١,٨٦	٠,١١	٦٢٪	٤	نامي
		الدرجة الكلية	٢,٠٣	٠,١٥	٦٨٪		نامي

بقراءة نتائج جدول (١٠) يتضح التالى :

أن المتوسط الحسابى العام لبطاقة ملاحظة تحقق معايير التعلم المبكر فى مسار الرياضيات بلغ (٢,٠٣) وبوزن نسبى ٦٨٪ وبإنحراف معيارى ٠,٠٩ ، وهو يشير إلى توفر تلك المعايير فى أداء الطالبة المعلمة بمستوى نامي ، وقد تراوحت متوسطات الأبعاد الفرعية لبطاقة الملاحظة فى مسار الرياضيات ما بين (٢,٦٥ – ١,١٥) وبإنحرافات معيارية ما بين (٠,١٤ – ٠,٣٣) كا يلاحظ أن محور الأعداد والعمليات حصل على مستوى محقق ، والأبعاد " الأنماط والجبر ، والقياس ، والهندسة " حصلت على مستوى نامي ، أما بُعد " تحليل البيانات والاحتمالات فقد حصل على مستوى مبتدىء. وبالنسبة للمؤشرات فى مسار الرياضيات لبُعد " الأعداد والعمليات " جاء المؤشر رقم (١) والذى ينص على " تقوم بالعد بصوت مرتفع وتطلب من الأطفال تكرار ذلك "بمتوسط ٢,٩٦ ووزن نسبى ٩٨,٦٦٪ والمؤشر(٣) والذى ينص على " تعرض على الأطفال بطاقات تكتب عليها رموز الأعداد" بمتوسط ٢,٩٦ ووزن نسبى ٩٨,٦٦٪ "، والمؤشر(٤) والذى ينص على" تطلب من الطفل الإشارة إلى عدد معين" بمتوسط ٢,٩٦ وبوزن نسبى ٩٨,٦٦٪ فى الترتيب الأول ، بينما جاءت المؤشرات (٢) والذى ينص على " توفر مواد حسية يتمكن الأطفال من لمسها وتحريكها وعدها ." والمؤشر(١٣) والذى ينص على " تطلب من الطفل تقدير مجموعة دون عدها حتى ١٠ عناصر" بمتوسط ٢,٤٨ وبوزن نسبى ٨٢,٦٦٪ والمؤشر(١٦) والذى ينص على " تشجع الطفل على ذكر ترتيبه داخل صف خلال الطابور أو اللعبة الحركية" فى الترتيب الأخير بمتوسط قدره ٢,١١ وبوزن نسبى ٧٠,٣٣٪ . ويرجع ذلك لتركيز الطالبة المعلمة على مفاهيم بسيطة مثل العدد ومدلوله والجمع والطرح والبعد عن تدريب الأطفال على مفاهيم التقدير والعد الرتبي.

– وبالنسبة للمؤشرات فى مسار الرياضيات لبُعد " الأنماط والجبر " جاء المؤشر رقم (١) والذى ينص على " توفر للطفل عناصر وأدوات مختلفة الشكل – الحجم – اللون "بمتوسط ٢,٩٦ ووزن نسبى ٩٨,٦٦٪ ، و المؤشر رقم (٢) والذى ينص على " تطلب من الأطفال وصف خصائص العناصر المعروضة عليهم (لون – حجم – شكل) بمتوسط ٢,٩٦ ووزن نسبى ٩٨,٦٦٪ " فى الترتيب الأول ، بينما جاءت المؤشرات رقم (٩) والذى ينص على " تكون نمط أمام الأطفال من مجموعة عناصر وتكرره وتردد معهم ذلك مثل (أحمر – أصفر – أزرق – أحمر – أصفر – أزرق) بمتوسط

١,٦٦ . ووزن نسبى ٥٥,٣٣٪ « والمؤشر رقم (١٠) والذى ينص على "تضع نمط متكرر من مجموعة عناصر وبه جزء ناقص وتطلب من الأطفال تكملة الناقص مثل (مربع – دائرة – مثلث- مربع –٠٠٠٠٠ – مثلث – ٠٠٠٠٠ – دائرة – مثلث» بمتوسط ١,٦٦" وبوزن نسبى ٥٥,٣٣٪ و المؤشر رقم (١١) والذى ينص على « تطلب من كل طفل استخدام المكعبات في ابتكار نمط خاص به ثم تطلب منه وصفه بمتوسط ١,٦٦ ووزن نسبى ٥٥,٣٣٪ . " فى الترتيب الأخير . حيث تغفل الطالبات تقديم مفهوم الأنماط للأطفال لعدم وعيهن بطرق تقديمه باستخدام التمثيلات الحسية حتى يسهل على الأطفال فهمه.

– وبالنسبة للمؤشرات فى مسار الرياضيات لبُعد " القياس " جاء المؤشر رقم (٩) والذى ينص على " تطلب من الأطفال تسمية أيام الاسبوع "بمتوسط ٢,٩٦ ووزن نسبى ٩٨,٦٦٪ فى الترتيب الأول ، و المؤشر رقم (١١) والذى ينص على "تبتكر أنشطة مستخدمة التمثيلات الحسية في تعريف الطفل مفهوم الزمن مثل (مقارنة زمن انصهار شمعتين مختلفتين في الحجم) بمتوسط ١,١٨ ووزن نسبى ٣٩,٣٣٪ " فى الترتيب الثانى ، بينما جاءت المؤشرات رقم (٦) والذى ينص على « تخرج بالأطفال خارج الفصل لمقارنة أطوال وأحجام وسرعات العناصر في الطبيعة» بمتوسط ١,٠٣. ووزن نسبى٣٤,٣٣٪ و المؤشر رقم (٤) والذى ينص على" تطلب من الطفل وصف زميله (الطول – لون الشعر – طول الشعر – لون العين – الحجم) بمتوسط ١,٠٣ ووزن نسبى ٣٤,٣٣٪ فى الترتيب الأخير .

– وبالنسبة للمؤشرات فى مسار الرياضيات لبُعد " الهندسة والحس المكاني " جاء المؤشر رقم (٢) والذى ينص على " تسمي كل شكل وتطلب من الأطفال ترديد أسم الشكل " بمتوسط ٢,٩٦ ووزن نسبى ٩٨,٦٦٪ ، والمؤشر (٣) والذى ينص على " تطلب من الأطفال إمساك كل شكل على حدة وذكر اسمه "بمتوسط ٢,٩٦ ووزن نسبى ٩٨,٦٦٪ " فى الترتيب الأول ، بينما جاءت المؤشرات (٦) والذى ينص على " تعرض عليهم لوحة مثقبة أو مسمارية وتطلب منهم عمل الأشكال الهندسية باستخدام شرائط مطاطية " بمتوسط ١,٠٧ ووزن نسبى ٣٥,٦٦٪ فى الترتيب قبل الاخير والمؤشر (٨) والذى ينص على" تخرج بالأطفال الى الفناء أو الحديقة وتطلب منهم ملاحظة واستخراج العناصر التي لها أشكال هندسية من الطبيعة حولهم " بمتوسط ١,٠٣ ووبوزن نسبى ٣٤,٣٣٪ و المؤشر (١٥) والذى ينص على " تعرض على الأطفال مجموعة بطاقات في بعضها صور لعناصر متماثلة وتطلب منهم تجميعها بمتوسط ١,٠٣ ووزن نسبى ٣٤,٣٣٪ " فى الترتيب الأخير .

– وبالنسبة للمؤشرات فى مسار الرياضيات لبُعد " تحليل البيانات والاحتمالات " جاء المؤشر رقم (٧) والذى ينص على " تحدث الأطفال عن إحتمالية وقوع بعض الأحداث واستحالة حدوث بعضها " بمتوسط ١,٥٢ ووزن نسبى ٥٠,٦٦٪ ، و المؤشر رقم (٨) والذى ينص على " تدرب الأطفال على توظيف البيانات المعطاة لهم في احتمالية وقوع الأحداث مثل (درجات الحرارة المرتفعة في يوم مشمس واحتمالية سقوط الأمطار) بمتوسط ١,٥٢ ووزن نسبى ٥٠,٦٦٪ " فى الترتيب الأول ، بينما جاءت المؤشر (٢) والذى ينص على " تدرب الأطفال على مقارنة البيانات من خلال الرسوم البيانية " بمتوسط ١,٠٤ ووزن نسبى ٣٤,٦٦٪ فى الترتيب

قبل الأخير ، و المؤشر رقم (١) والذى ينص على تدرب الأطفال على تفسير الأعمدة البيانية وذلك من خلال تمثيلات حسية كالمكعبات " بمتوسط ١,٠٣ ووزن نسبى ٣٤,٣٣٪ و المؤشر رقم (٣) والذى ينص على " تضع أمام الأطفال أعمدة بيانية من المكعبات يمثل كل عمود نوع فاكهة وتطلب منهم تحديد أكثر وأقل الأنواع عدداً طبقاً لارتفاع كل عمود " بمتوسط ١,٠١ ووزن نسبى ٣٣,٦٦٪ فى الترتيب الأخير .

كذلك أوضحت النتائج أن المتوسط الحسابى العام لبطاقة ملاحظة تحقق معايير التعلم المبكر فى مسار العلوم بلغ ٢,٠٣ وبوزن نسبى ٦٨٪ وبإنحراف معيارى ٠,١٥ ، وهو يشير إلى توفر تلك المعايير فى أداء الطالبة المعلمة بمستوى نامي، وقد تراوحت متوسطات الأبعاد الفرعية لبطاقة الملاحظة فى مسار العلوم ما بين (٢,٢٥ — ١,٨٦) وبإنحرافات معيارية ما بين (٠,١١ - ٠,٥٧) كا يلاحظ أن محاور بطاقة الملاحظة لمسار العلوم حصلت على مستوى نامي .

– وفيما يخص مؤشرات مسار العلوم لبُعد « الاستقصاء العلمى " جاء المؤشر (١) والذى ينص على " تشرك الأطفال في بعض التجارب العلمية البسيطة " بمتوسط ٢,٩٦ ووزن نسبى ٩٨,٦٦٪ ، و المؤشر (٢) والذى ينص على " تسأل الأطفال ماذا لاحظوا ؟ " بمتوسط ٢,٩٦ ووزن نسبى ٩٨,٦٦٪ " فى الترتيب الأول ، بينما جاء المؤشر (٧) والذى ينص على " تستخدم القصة لتشرح وتوضح للأطفال بعض الظواهر والأحداث مثال (سقوط المطر) بمتوسط ١,٦٦ ووزن نسبى ٥٥,٣٣٪ و المؤشر رقم (٥) والذى ينص على " تدرب الأطفال على استخدام بعض أدوات القياس مثال (استخدام حبل مقسم بمجموعة عقد لقياس عمق إناء ما) بمتوسط ١,٤٤. " ووزن نسبى ٤٨٪ فى الترتيب الأخير .

– أما بالنسبة للمؤشرات فى بُعد " علم الفيزياء " جاء المؤشر رقم (٣) والذى ينص على " تقوم بتجارب أمام الأطفال وتسألهم ماذا لاحظوا مثل (تجربة ذوبان السكر في الماء) بمتوسط ٢,٤١ ووزن نسبى ٨٠,٣٣٪ فى الترتيب الأول ، والمؤشر رقم (١) والذى ينص على " توضح للأطفال خصائص بعض العناصر من خلال التجارب البسيطة مثل (المغناطيس) بمتوسط ٢,٢٥ ووزن نسبى ٧٥٪ فى الترتيب الثانى ، بينما جاء المؤشر رقم (١٠) والذى ينص على " تقدم للأطفال بعض المفاهيم العلمية أثناء النشاط الفني مثل (مزج لونين والنتيجة ظهور لون جديد) بمتوسط ١,٠٧ ووزن نسبى ٣٥,٦٦٪ فى الترتيب قبل الأخير و المؤشر رقم (٩) والذى ينص على " تقوم مع الأطفال بعمل تجارب عن تحولات المادة مثال (تحول الماء من سائل إلى صلب) بمتوسط ١,٠٣ ووزن نسبى ٣٤,٣٣٪ " فى الترتيب الأخير .

– بالنسبة للمؤشرات فى بُعد " علم الاحياء " جاء المؤشر رقم (١) والذى ينص على " تعرض على الأطفال بطاقات لإطعمة وتطلب منهم تصنيفها إلي (خضار — فاكهة) بمتوسط ٢,٦٢ ووزن نسبى ٨٧,٣٣٪ والمؤشر رقم (٢) والذى ينص على " تعرض على الأطفال بطاقات كائنات حية وتطلب منهم تصنيفها إلى (حيوانات — طيور) بمتوسط ٢,٦٢ ووزن نسبى ٨٧,٣٣٪ فى الترتيب الأول, بينما جاء المؤشر(٥) والذى ينص على " تقوم مع الأطفال بزراعة بعض البذور مثل الفول والذرة وتطلب منهم تحديد احتياجات البذرة حتى تنمو وتكبر"

بمتوسط ١,٠٣ ووزن نسبي ٣٤,٣٣٪ والمؤشر رقم (٨) والذى ينص على " تعرض على الأطفال فيلم يوضح مراحل نمو بعض الكائنات الحية " بمتوسط ١,٠٣ ووزن نسبي ٣٤,٣٣٪ فى الترتيب الأخير.

– بالنسبة للمؤشرات فى بُعد " علم البيئة " جاء المؤشر رقم (٦) والذى ينص على « تطلب من الأطفال وصف حالة الجو في يوم ما (مشمس – غائم – ممطر) بمتوسط ٢,٩٦ ووزن نسبي ٩٨,٦٦٪ ، والمؤشر رقم (٧) والذى ينص على " تستخدم لوحة الطقس في توضيح حالة الجو للأطفال عن طريق الصور المعبرة عن ذلك" بمتوسط ٢,٩٦ ووزن نسبي ٩٨,٦٦٪ و المؤشر رقم (٨) والذى ينص على " تعرض على الأطفال صور تعبر عن حالة المناخ في الفصول الأربعة وتطلب منهم ملاحظة كل صورة ووصف ما يرونه" بمتوسط٢,٩٦ ووزن نسبي ٩٨,٦٦٪ فى الترتيب الأول ، بينما جاء المؤشر رقم (١٣) والذى ينص على " تبتكر أنشطة لتوعية الأطفال بأهمية البيئة بمتوسط ١,٠٣ ووزن نسبي ٣٤,٣٣٪ فى الترتيب قبل الأخير ، والمؤشر رقم (١٧) والذى ينص على توظف القصة في تعريف الأطفال بالملوثات والأخطار التي تهدد البيئة من حولهم" بمتوسط ١,٠٣ ووزن نسبي ٣٤,٣٣٪ فى الترتيب الأخير .

في ضوء العرض السابق تتلخص نتائج البحث فيمايلي :

أولا: ضعف درجة امتلاك الطالبة المعلمة للكفايات التدريسية اللازمة لتقديم المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة بلغت نسبته (٤٦,١٣٪) وهي نسبة دالة على ظهور الكفايات التدريسية في المستوى المبتدئ ويعزى ذلك إلى عدم إدراج تلك الكفايات كمهارات تدريسية داخل مقرر المهارات العلمية والرياضية عند الطفل مما أدى إلى ضعف درجة امتلاك الطالبة المعلمة لتلك الكفايات التدريسية وهو ما يتفق مع نتائج دراسة إبراهيم (٢٠١٥), عايد (٢٠٠٧) ودراسة محجوب (٢٠٠٥) ودراسة الرويشد (٢٠٠٣) حيث اتفقت نتائج هذه الدراسات على ضعف مستوى الكفايات التدريسية النوعية لدى المعلمات لعدم تضمين تلك الكفايات في برامج إعدادهن قبل الخدمة

ثانيا: تحقيق الطالبات المعلمات لمعايير التعلم المبكر النمائية للعلوم والرياضيات بنسبة (٦٨٪) وهي نسبة دالة على تحقق المعايير في المستوى النامي باستثناء معيار تحليل البيانات والاحتمالات الذي بلغت نسبته (٣٨٪) وهي دالة على تحققه في المستوى المبتدئ, كذلك أظهرت النتائج ضعف أداء الطالبات عند تقديم مفاهيم التماثل, تركيب الأنماط, التعرف على الأشكال الهندسية في الطبيعة, ويعزى هذا الضعف في مدى تحقيق الطالبة المعلمة لبعض معايير التعلم النمائية للعلوم والرياضيات لعدم إدراج تلك المعايير داخل موضوعات المقررات المختلفة وخاصة مقرر المهارات العلمية والرياضية عند الطفل الذي تدرسه الطالبات في قسم رياض الأطفال, وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الزهراني (٢٠١٨) التي أكدت على أهمية تدريب معلمات رياض الأطفال على معايير التعلم المبكر النمائية من أجل تحسين أدائهن التدريسي في الرياضيات. ونتائج دراسة ليي (Lee,2017) و دراسة بارك وأخرون (Park, Dimitrov, Patterson, & Park, 2017) التي أكدت أن المعلمات يحتجن إلى معرفة المفاهيم العلمية والرياضية والإعداد المهني والتدريبات واكتساب المهارات التدريسية التي تساعدهم على تدريس هذه المفاهيم لطفل الروضة.

توصيات البحث:

- تضمين الكفايات التدريسية النوعية داخل برامج إعداد وتأهيل معلمة رياض الأطفال قبل الخدمة.
- إدراج الكفايات التدريسية التخصصية المقترحة في البحث كمهارات أدائية داخل توصيف مقرر المهارات العلمية والرياضية تدرج كنواتج تعلم مستهدفة من المقرر.
- تدريب المعلمات أثناء الخدمة على الكفايات التدريسية العامة والتخصصية لدعم التنمية المهنية المستدامة لديهن, وتحديد احتياجاتهن التدريبية منها.
- إدراج معايير ومؤشرات التعلم المبكر النمائية بالمملكة العربية السعودية من ٣-٦ سنوات داخل توصيف المقررات لزيادة وعي الطالبات بها وتدريبيهن على تحقيق تلك المعايير خلال أنشطة التعلم المختلفة.
- أخيراً, توصي الباحثة بفصل مقرر المهارات العلمية والرياضية عند الطفل والمدرج داخل خطة برنامج رياض الأطفال بكلية التربية جامعة المجمعة إلى مقررين دراسيين أحدهما لدراسة المفاهيم العلمية والآخر لدراسة المفاهيم الرياضية حتى تتمكن الطالبات من دراسة واستيعاب وتحقيق معايير ومؤشرات التعلم لكل مفهوم.

مقترحات البحث:

- دراسة تتناول الكفايات التدريسية اللازمة لتقديم المهارات الفنية واليدوية لطفل الروضة.
- دراسة تتناول الكفايات التدريسية اللازمة لتقديم المهارات الحركية وتطبيقاتها التربوية لطفل الروضة.
- دراسة تتناول معايير التعلم المبكر النمائية للوطنية والدراسات الاجتماعية لطفل الروضة.
- دراسة تتناول معايير التعلم المبكر النمائية للتطور اللغوي والمعرفة المبكرة للقراءة والكتابة.

المراجع العربية :

- **إبراهيم، رماز حمدي محمد.** (٢٠١٤). الكفايات المهنية اللازمة لتنمية معلمة الروضة تنمية مستدامة فى ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال فى مصر .مجلة الطفولة والتربية: جامعة الإسكندرية – كلية رياض الأطفال، مج٦, ع١٩,١٧١ -٢١٣
- **أمين, عبير صديق.** (٢٠١٥). معلمة الروضة بين النظرية والتطبيق, الرياض . دار النشر الدولي.
- **الأحمد، خالد طه.** (٢٠٠٥). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، العين: دار الكتاب الجامعي.
- **البساط، أماني مصطفى.** (٢٠٠٨). تطوير الكفايات التدريسية للطالبات المعلمات تخصص دراسات الطفولة باستخدام التدريس المصغر وفقاً للمعايير العالمية. مجلة كلية التربية – جامعة طنطا –مصر، ع٣٨ ، ١٤٤ — ١٩٢
- **التومي، عبد الرحمن**(٢٠٠٥) الكفايات، مقاربة نسقية، الطبعة الثالثة، دار الهلال وجدة، المملكة المغربية،
- **الحسن، إبراهيم الخضر و عبدالرحيم، نجدة محمد.** (٢٠١٥). تقويم المهارات التعليمية الأساسية لمعلمات رياض الأطفال: دراسة ميدانية على معلمات رياض محلية أمبدة – أمدرمان .مجلة دراسات تربوية – كلية التربية – جامعة إفريقيا العالمية – السودان، ع ٤، ٥٣-٨٦.
- **الحشاني، علي امحمد علي.** (٢٠١٦). الكفايات التدريسية ودرجة توافرها لدى معلمات رياض

الأطفال بمدينة مصراتة. المجلة العلمية لكلية التربية – كلية التربية – جامعة مصراتة – ليبيا، س٣, ع٦ ، ١٩٤ – ٢٢٠.

- **الرويشد, فهد عبد الرحمن.** (٢٠٠٣). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمة الروضة لتدريس الخبرات والأنشطة البيئية في دولة الكويت. المجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج, ع ١٩ .
- **الزهراني، بدرية ضيف الله يحي.** (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني قائم على معايير التعلم المبكر النمائية المتعلقة بتعلم الرياضيات لتنمية الأداء التدريسي لدى معلمات رياض الأطفال بمنطقة جازان .مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مج٢١, ع ٥، ٤٣. – ٦
- **السرسي, أسماء** . (١٩٨٩) . تنمية بعض المفاهيم الرياضية في ضوء نظرية بياجيه للنمو المعرفي لدي أطفال مرحلة ما قبل المدرسة , رسالة دكتوراه معهد دراسات الطفولة , جامعة عين شمس.
- **الشايب, محمد الساسي و زاهي, منصور.** (٢٠١١). قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة قاصدي مرباح – ورقلة – الجزائر، ع ٤ .
- **الكندري، عبد الله عبد الرحمن و عبدالمنعم، الحسين محمد.، و المجادي، حياة عبد الرسول.** (٢٠٠٤). تقويم كفاءة أداء خريجات برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال في كلية التربية الأساسية بالكويت. مجلة القراءة والمعرفة –مصر، ع ٣٧ ، ١٤ – ٤٩.
- **اللقاني , أحمد حسين و الجمل , علي** . (١٩٩٩). معجم المصطلحات التربوية "المعرفة في المناهج وطرق التدريس . ط١. القاهرة : عالم الكتب
- **المشرفي, انشراح ابراهيم.** (٢٠١٢). مدخل إلى رياض الأطفال . ط٢ . الرياض: دار الزهراء
- **المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية** . (٢٠١٦) . المملكة العربية السعودية : هيئة تقويم التعليم العام .
- **الهولي، عبير عبد الله.، و جوهر، سلوى باقر.** (٢٠٠٧). الكفايات الشخصية والأدائية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الأسلوب المطور. رسالة الخليج العربى –السعودية، س ٢٨, ع ١٠٥ ، ٥٩ – ١٢١.
- **أمين، منيرفا رشدي.** (٢٠٠٨). تقويم مهارات الاداء التدريسي و الصفات الشخصية لمعلمات رياض الاطفال في ضوء النماذج الحديثة للمنهج. المؤتمر الدولي الاول – العلمي الخامس عشر (إعداد المعلم وتنميتة . آفاق التعاون الدولي واستراتيجيات التطوير) – مصر، ج ٢ ، حلوان ، مصر: كلية التربية ، جامعة حلوان، ٨١٩ – ٨٧٢.
- **بطرس , بطرس حافظ** . (٢٠١٤) . تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لأطفال ما قبل المدرسة . ط ٧ , عمان . دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- **دليل معلمة الروضة لمنهج حقي ألعب وأتعلم وأبتكر** . (٢٠١٢) . جمهورية مصر العربية. وزارة التربية والتعليم , قطاع الكتب .
- **شوق , محمود أحمد.** (١٩٩٥) . تطوير المناهج الدراسية . القاهرة . عالم الكتب .
- **صابر, محمد سميح ممدوح.** (٢٠١٨). استراتيجيات علم النفس التربوي بين الواقع والمأمول. مصر. دار

العلم والإيمان للنشر والتوزيع .

- **صالح , محمد أحمد محمد.** (٢٠٠٩). فعالية استخدام الممارسات اليومية والمعالجات اليدوية لأطفال ما قبل المدرسة في إكسابهم بعض المفاهيم الرياضية وتنمية التفكير الرياضي لديهم. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية ، ع ١٣، ص٧٥-١٠٨
- **عايد, فاطمة شحته.** (٢٠٠٧). الكفايات التربوية اللازمة لتقديم المفاهيم الدينية لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة, رسالة ماجستير, كلية التربية, جامعة المنصورة.
- **عبد الجواد , نور الدين و متولي , مصطفى.** (١٩٩٣). مهنة التعليم في دول الخليج العربي . السعودية . مكتب التربية العربي لدول الخليج .
- **عبدالله، عبد الماجد أحمد.** (٢٠٠٤). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الصفوف الدنيا .مجلة البحوث التربوية – كلية المعلمين فى الباحة – السعودية، ع ٥, ١٨٨-١٩٥.
- **علام, صلاح الدين محمود.** (١٩٩٣). تحليل البيانات فى البحوث النفسية والتربوية. القاهرة . دار الفكر العربي .
- **عون، علي. و شعلال، نصر الدين.** (٢٠١١). الكفايات الشخصية و الأدائية لدى معلمات التربية التحضيرية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة قاصدي مرباح – ورقلة – الجزائر، ع ٤ ، ٣١٥ – ٣٣١.
- **محجوب, ثريا.** (٢٠٠٥). الكفايات اللازمة لتنفيذ النشاط اللغوي لدى معلمة رياض الأطفال. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس, جامعة الأزهر.
- مرعي, توفيق أحمد. الحيلة , محمد محمود (٢٠٠٢). طرق التدريس العامة . دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان.
- **معايير التعلم المبكر النمائية في المملكة العربية السعودية** أطفال عمر ٣-٦ سنوات . (٢٠١٥) . وزارة التعليم . المملكة العربية السعودية.
- **مفلح، غازي**(١٩٩٨) الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، في التربية جامعة دمشق، ص٥٥
- **وزارة التعليم** . (٢٠١٩). الإطار التنفيذي لبرنامج إعداد معلمة الطفولة المبكرة . المملكة العربية السعودية.
- **ياسين، نوال حامد أحمد.** (٢٠٠٣). تقويم مهارات معلمات رياض الاطفال بالعاصمة المقدسة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، مج ١٥ , ع ١ ، ١١١ – ١٥١.

المراجع الأجنبية

- Campbell, C., & Jobling, W. (2012). Science in Early Childhood. New York: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.
- Chen, H.-H. (2008). Early Childhood Education: Perceptions about Professional Competence among Taiwanese Preservice Teachers. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree of Doctor of Education.
- Eckhoff, A. (2017, Mar). Partners in Inquiry: A

Collaborative Life Science Investigation with Preservice Teachers and Kindergarten Students. Early Childhood Education Journal, 45(2), pp. 219-227.

- Hussain, I. A.-Q. (2013, March). Most Important Competencies of Cooperating Teachers during the Field-based Experience: Perceptions of participants in Two Preschool Teacher preparation programs in The Kingdom of Saudi Arabia. presented to the Graduate Research Committee of Lehigh University in Candidacy for the Degree of Doctor of Education.

- Lee, J. E. (2017, Aug). Preschool Teachers' Pedagogical Content Knowledge in Mathematics. International Journal of Early Childhood, 49(2), pp. 229-243.

- Park, M.-H., Dimitrov, D. M., Patterson, L. G., & Park, D.-Y. (2017, September). Early Childhood Teachers Beliefs about Readiness for Teaching Science , Technology, Engineering,and Mathematics. Journal of Early Childhood Research, 15(3), pp. 275 - 291.

- Sackes, M. (2014). How Often Do Early Childhood Teachers Teach Science Concepts ? Determinants of the Frequency of Science Teaching in Kindergarten. European Early Childhood Education Research Journal, 22(2), pp. 169-184.

- Sackes, M., Trundle, K. C., Bell, R. L., & O'Connell, A. A. (2011, February). The Infiuence of Early Science Experience in Kindergarten on Children's Immediate and Later Science Achievement: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study. Journal of Research in Science Teaching, 48(2), pp. 217-235.

- Singh, V. K. (2010). Teaching Competency of Primary School Teachers. New Delhi: Gyan Publishing House.

التقييم والتخطيط للمرحلة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلميهم

د. بندر بن عبدالعزيز الحصان

أستاذ التربية الخاصة المساعد بجامعة المجمعة

b.alhossan@mu.edu.sa

الملخص:هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على جوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات العلاقة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلميهم من أجل الوصول للتخطيط والتقييم ذي الجودة العالية للمرحلة الانتقالية، و لتحديد جوانب القوة والاحتياجات المتعلقة بالخطة الانتقالية؛ تم تطبيق استبيان الانتقال واسع الانتشار المسمى بجرد التخطيط الانتقالي (الإصدار الثاني) الذي أعده باتون وكلارك (Patton & Clark, 2014)، والذي صُمم للحصول على معلومات عن الطالب ذي الإعاقة، حول المعارف والسلوك والمهارات ذات العلاقة بالخطة الانتقالية. يتكون الاستبيان من ٥٦ عنصراً تشتمل على وصف متنوع وشامل لتقييم وتصميم مجالات التخطيط الانتقالي في ١١ مجالاً. اشتملت عينة الدراسة على رأي المعلمين والمعلمات عن الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في برامج ومراكز التربية الفكرية الثانوية في منطقة الرياض، والبالغ عددها ٢٠ مدرسة، حيث تم الحصول على ٩٤ استجابة. تم تطبيق عدد من التحليلات الإحصائية التي أظهرت: وجود جوانب قوة في بعض المهارات ذات الصلة بالخطة الانتقالية لدى الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الثانوية، وامتلاكًا عاليًا لجوانب القوة في مجال الأنشطة الترفيهية، ومجال العلاقات الشخصية، وظهور جوانب احتياج في مجال مواصلة الدراسة والتدريب، ومجال المهارات والمعرفة الوظيفية، ومجال مهارات تقرير المصير، ووجود اختلاف في جوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الثانوية، وتأثير متغير الجنس على جوانب القوة والاحتياجات الفردية في بعض المجالات ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الثانوية. تمت مناقشة النتائج وآثارها وتوصيات الدراسة.

الكلمات المفتاحية: التقييم والتخطيط، المرحلة الانتقالية، الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، معلمو التربية الفكرية، المرحلة الثانوية.

Assessment and Planning in Transition for Secondary Students with Mild Intellectual Disability from their Teachers' Perspectives

Dr. Bandar A. Alhossan

Assistant Professor at Special Education Department at Majmaah University

Abstract:For high quality transition assessment and planning, the goal of the current study was to determine individuals' strengths and needs in transition for secondary students with mild intellectual disability (SSMID) from their teachers' perspectives. To determine strengths and needs in transition, *Transition Planning Inventory–Second Edition* was conducted, which developed by Patton and Clark (2014). This assessment was designed to obtain information about students with disability related to transition planning. This instrument contained 56 items divided to 11 dimensions. Participants including all secondary special education teachers in all centers and programs for students with intellectual disability in Riyadh, and 94 participations were collected. Different statistical analysis was conducted demonstrated: there were strengths in some skills related to transition planning for SSMID, and showed more in leisure activities and interpersonal relationship, and less in further education/ training, employment knowledge and skills, and self-determination; there were differences in strengths and needs related to transition planning for SSMID; and gender effected individuals' strengths and needs in some dimensions related to transition planning for SSMID. Implications and recommendations were also discussed.

Key words: assessment and planning, transition, students with mild intellectual disability, special education teachers, secondary education

أولت حكومة المملكة العربية السعودية اهتماماً كبيراً في تطوير العملية التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة للحصول على مخرجات تعليمية جيدة، كما أن الاهتمام بات منصباً في السنوات الأخيرة على الخطط التعليمية المتعددة ذات الجودة العالية للحصول على المخرجات المرجوة. فيشير الدليل التنظيمي للتربية الخاصة بضرورة "توفير البرامج الانتقالية المصممة بحسب قدرات كل طالب بما يضمن تحقيق انتقالهم بشكل سهل وميسر إلى الحياة العامة والعيش باستقلالية"، كما شددت على إعداد الخطة الانتقالية التي "تهدف إلى العمل على إعداد الفرد ذي الإعاقة للانتقال من مرحلة أو بيئة إلى أخرى (المراحل الدراسية الثلاث، ما بعد المرحلة الثانوية دراسياً أو مهنياً، بيئات العمل العامة)، وتُدرج البرامج الانتقالية ضمن الخطة التعليمية الفردية المعدة لكل طالب، ويقوم معدو الخطة بتحديد طبيعة هذه البرامج، وكيفية تقديمها، ومدتها ومدى استفادة الفرد منها" (وزارة التعليم، ٢٠١٥، ص: ٢٨).

وتعتبر خدمات الانتقال من أبرز المكونات الرئيسية في البرنامج التربوي الفردي للطلاب ذوي الإعاقة العقلية في المرحلة الثانوية. ولتفصيل وتصميم خدمات الانتقال بشكل فردي؛ يكون تقييم خدمات الانتقال حسب العمر المناسب مطلباً،ووسيلة لتحديد الممارسات التعليمية الأكثر أهمية للطالب ذي الإعاقة العقلية، فيعتبر دور التقييم والتخطيط الفعال للمرحلة الانتقالية ذا أهمية، وذلك بضرورة تصميم خدمات الانتقال وتضمينها الخطة التربوية الفردية للطلاب البالغين ذوي الإعاقة العقلية لإعدادهم بشكل منهجي؛ لتحقيق النتائج المرجوة من خلال مجموعة متنوعة من الأنشطة، ويشمل ذلك التعليم، والخبرات المجتمعية، وتطوير فرص العمل، أو غيرها من أهداف العيش باستقلال، وإذا لزم الأمر أنشطة الحياة اليومية، والتقييم المهني الوظيفي (Carter, Brock, & Trainor, 2014; Mackenzie, 2014). فالتقييم والتخطيط الهادف يجب أن يكون بمثابة القاعدة الأساسية لتصميم وتقديم خدمات الانتقال (Neubert, 2012; Wehman, 2011). فالتقييم والتخطيط لخدمات الانتقال عنصران رئيسيان في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الثانوية؛ نظرًا لأننا نعيش في مجتمع يطرح العديد من الفرص التنافسية، فمن مسؤولية المدرسة – بالتنسيق مع الأسرة والمجتمع – ضمان تمتع الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمرحلة انتقالية سلسة وموجهة نحو الأهداف المرجوة من مرحلة المدرسة الثانوية إلى مرحلة ما بعدها بمختلف أدوار الحياة الناجحة.

وجد لوهرمان وأراورك وقوميز (Lohrmann-O'Rourke & Gomez, 2001) أن أهداف خدمات الانتقال غالباً ما تفتقر إلى الجودة والتحديد، وهي واسعة جداً وغامضة بسبب إجراءات التقييم والتخطيط غير الفعال، وقد يؤدي عدم وجود تقييمات انتقالية جيدة إلى تعارض مخرجات، وخدمات، وأهداف برامج الانتقال (Powers et al., 2005; Thompson, Fulk, & Piercy, 2000). ولتحقيق جودة عالية في تقييم وتخطيط خدمات الانتقال يجب أن تشتمل على جمع وجهات نظر العديد من الأفراد الذين يعرفون الطلاب ذوي الإعاقة العقلية معرفة جيدة، أو على دراية بالبيئات المجتمعية الحالية والمستقبلية التي يشاركون أو سيشاركون فيها (Carter, Trainor, Sun, & Owens, 2009; Powers, Geenen, & Powers, 2009). غالباً ما يكون لدى الفريق متعدد التخصصات، الذي يُعد البرنامج الانتقالي ضمن الخطة التربوية الفردية، نقاط تقييم مختلفة، فقد يرى كل شخص ضمن هذا الفريق مجالات انتقالية مهمة للطالب

تختلف عما يراه البقية، وقد يجمع كل عضو من أعضاء الفريق معلومات مختلفة حول مهارة الطالب والدعم الذي يحتاجه، وخصوصاً عند التخطيط للطلاب ذوي الإعاقة العقلية الذين يعانون من صعوبة في التواصل، وتوضيح أهدافهم ورغباتهم، وجوانب القوة لديهم، والدعم الذي يحتاجون إليه (Carter et al., 2014)؛ لذلك إن وضع خطط انتقالية ذات مغزى يعتمد على الافتراض الأساسي المتمثل في أن نقاط القوة والاحتياجات والتفضيلات والاهتمامات الفردية لكل طالب يتم تقييمها واستخدامها في النهاية كعوامل أساسية لتوجيه تطوير مثل هذه الخطة لكل طالب (Cameto, Levine, & Wagner, 2004; Clark, 2007).

يجب إلمام الفريق المخطط عن الاحتياجات الفردية وجوانب القوة لدى الطالب ذي الإعاقة؛ وذلك للحصول على تقييم وتخطيط عالي الجودة للمرحلة الانتقالية (Neubert, 2012). فخدمات الانتقال يجب أن تكون مبنية على احتياجات الطالب، مع الأخذ بالاعتبار جوانب القوة والتفضيلات والاهتمامات والميول، متضمنةً أبعاداً وجوانب متعددة من حياة الطالب ذي الإعاقة (Carter et al., 2014; Roberts, 2010). ظهرت قليل من الدراسات التي ركزت على جوانب القوة والقدرات والسمات الشخصية الإيجابية للأفراد البالغين ذوي الإعاقة العقلية (Dykens, 2006؛ الحصان، تحت النشر). كما أُجريت دراسات محدودة للتعرف على مدى الاحتياجات الفردية للمرحلة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة مثل: مهارات قضاء وقت الفراغ، مهارات التوظيف، المهارات الاجتماعية، ومهارات تقرير المصير (Harrison, State, Wills, Custer, & Miller, 2017; Lieberman, Kirk, & Haegele, 2018; McVeigh *et al*., 2017; Shogren et al., 2018). فلابد من بذل الجهود في تقييم وتخطيط المرحلة الانتقالية من أجل تحديد المجالات ذات العلاقة بمهارات الانتقال التي سيمارسها الطالب ذوو الإعاقة العقلية البسيطة بعد المرحلة الثانوية، وذلك بناءً على الاحتياجات الفردية وجوانب القوة.

معلمو التربية الخاصة عادة ما يكونون المساهمين الأساسيين في عملية التخطيط للمرحلة الانتقالية بسبب اختلاطهم وعملهم مع الطلاب ذوي الإعاقة العقلية (Shogren & Plotner, 2012). كما أن للوالدين أو أفراد الأسرة الآخرين وجهات نظر مهمة لمشاركتها في التقييم والتخطيط للمرحلة الانتقالية بسبب التعايش القريب مع الطالب ذي الإعاقة العقلية خارج نطاق المدرسة (Powers *et al*., 2009). والتخطيط الانتقالي الفعّال يعتمد على ميزات مثل: مشاركة الطلاب بالتقييم الذاتي، وتحديد أهداف الانتقال بعد المدرسة بما يتوافق مع نتائج التقييم الذاتي للطلاب (Halpern, 1994). لذلك تُعد المشاركة النشطة من قِبل الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين خلال عملية التخطيط والتقييم لخدمات الانتقال بأكملها أمراً بالغ الأهمية لتطوير خطة انتقالية فردية شاملة موجهة نحو الأهداف المرجوة (Rehfeldt, Clark, & Lee, 2012). علاوة على ذلك هناك أدلة بحثية توثق وجود علاقة مباشرة وإيجابية بين مشاركة الطلاب وأولياء الأمور، ونتائج خطة الانتقال، والأهداف والغايات الواردة فيها التي تحقق ثمارها بعد التخرج من المرحلة الثانوية (Cameto, 2005; Newman, 2004). فالنتائج الإيجابية تحدث عندما يكون الطالب قد شغل دوراً بارزاً ونشطاً ومشاركاً خلال عملية تخطيط الانتقال، كما أنها تؤكد على الفرضية القائلة: بأنه عندما يتولى الآباء دوراً نشطاً وتشاركياً طوال عملية تقييم انتقال الطالب وتخطيطه وعقد اجتماع الخطة التربوية

الفردية؛ فمن المرجح أن يكونوا سعداء بالقيام بذلك، ويكونوا أكثر ارتياحاً للنتائج الإجمالية (Martin, Marshall, & Sale, 2004; Martin et al., 2006).

تناولت قليل من الدراسات وجهات نظر الأسرة أو المدرسة بشأن جوانب القوة والاحتياجات الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة، ولا يوجد أي دراسة استكشفت وجهات النظر حول التخطيط لمجالات خدمات الانتقال الملائمة للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من وجهة نظر معلميهم. قام كارتر، أوينز، ترينور، سون، وسويدين (Carter, Owens, Trainor, Sun, and Swedeen, & 2009) بتقييم وجهات نظر المعلمين والآباء لمهارة تقرير المصير لعدد ١٣٥ تلميذا من ذوي الإعاقات العقلية والنمائية الشديدة في المرحلة الثانوية، وأفاد المعلمون أن الطلاب ذوي الإعاقات العقلية والنمائية الشديدة لديهم محدودية في المعرفة، والقدرة على الأداء، والثقة بسلوك تقرير المصير، كما اختلف الآباء والمعلمون في تقييماتهم لقدرات الطلاب ذوي الإعاقات العقلية والنمائية الشديدة على مهارة تقرير المصير، واتفقا على تساوي فرص انخراطهم في سلوك تقرير المصير في المنزل والمدرسة. وفي دراسة للمقارنة بين المعلمين والآباء لتقييم تسعة مجالات لمهارات الانتقال لعدد ١٣٤ من الطلاب ذوي الإعاقات العقلية والنمائية الشديدة، وجد كارتر وآخرون (Carter *et al.*, 2014) تباعداً بين وجهات النظر، حيث كانت مهارات الانتقال لدى أفراد العينة غير متجانسة إطلاقاً. وفي دراسة أخرى للمقارنة بين الآباء والمعلمين لتقييم عدد ١٠٩ من الطلاب ذوي الإعاقات النمائية، وجد تاس وليكافالير (Tasse & Lecavalier, 2000) الانسجام بشكل عام بين الآباء والمعلمين في تقييمهم لبعض الإجراءات الاجتماعية والسلوكية، إلا أن الآباء اختلفوا عن المعلمين بتقييم ثلاثة أنواع من المشكلات السلوكية- سلوك المشكلة، والقلق، وفرط النشاط- على أنها أكثر تحدياً. وبالمثل وجد ليكافالير، لوين، وويلتز (Lecavalier, Leone, & Wiltz, 2006) أن وجهات نظر المعلمين والآباء لم تتفق تماماً بشأن طبيعة وشدة المشكلات السلوكية لعدد ٢٩٣ من الطلاب ذوي اضطراب التوحد. وبالنظر للأدبيات السابقة نجد ندرة الدراسات التي تناولت التقييم والتخطيط لخدمات الانتقال من خلال وجهات نظر متعددة، فالحاجة كبيرة إلى مزيد من الأبحاث للتحقق عن قرب من تقييم المختصين، في إطار جهود التقييم والتخطيط لخدمات الانتقال للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

مشكلة الدراسة

يرغب الكثير من الطلاب باستكمال تجاربهم الشخصية الناجحة أثناء المرحلة الثانوية لتحقيق المخرجات المرجوة بعد هذه المرحلة، إلا أن وجود الإعاقة العقلية يُعد مؤشراً قوياً على احتمالية عدم تحقيق هذه المخرجات (Carter, Austin, & Trainor, 2012). ونتيجة للمخرجات المخيبة للآمال التي واجهها الأفراد البالغون ذوو الإعاقة في مختلف المجالات الوظيفية، والاجتماعية، والصحية، والتعليمية بعد الثانوية، وغيرها، نصّت وزارة التعليم (٢٠١٥) بضرورة توفير البرامج الانتقالية المصممة بحسب الاحتياجات الفردية، وجوانب قوة كل طالب للانتقال بسلاسة إلى مرحلة ما بعد المدرسة والعيش باستقلالية. فتمكين الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة للانتقال بسلاسة إلى مرحلة ما بعد الثانوية يتطلب إعداد مجموعة منسقة من الممارسات والمهارات الانتقالية المصممة بعناية بناءً على الاحتياجات الفردية (Cobb

& Alwell, 2009; Test, Mazotti, *et al*., 2009). كما أن العديد من معلمي المرحلة الثانوية أفصحوا عن عدم معرفتهم بأفضل الطرق المستخدمة في تقييم وتخطيط خدمات الانتقال (Noonan, Morningstar, & Erikson, 2008). لذلك جاءت هذه الدراسة للتركيز على أهمية التقييم والتخطيط للمرحلة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الثانوية، من خلال تحديد جوانب القوة وجوانب الاحتياج إلى المهارات والممارسات ذات الصلة بالخطة الانتقالية باستخدام أحد أشهر المقاييس ذات العلاقة وذي الاستخدام واسع الانتشار الذي تم تصميمه من قِبَل باتون وكلارك (Patton & Clark, 2014)، ولأهمية التقييم والتخطيط للبرنامج الانتقالي للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وبناءً على ما سبق ذكره، فالغرض من هذه الدراسة هو التحقق من تقييم المعلمين لجوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالبرنامج الانتقالي، حيث سعت هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما جوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من منظور معلميهم في المرحلة الثانوية؟
٢. ما مدى اختلاف جوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الثانوية من منظور معلميهم؟
٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥) في تأثير متغيري الجنس والصف الدراسي على جوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الثانوية من منظور معلميهم؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية لتحديد جوانب القوة وجوانب الاحتياج للمهارات ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من وجهة نظر معلميهم، ومن ثم تقديم النتائج ومناقشة التوصيات المناسبة لتحديد ووصف مهارات الانتقال التي يحتاج إلى التركيز عليها عند وضع الخطة الانتقالية لهؤلاء الطلاب في المرحلة الثانوية، والتي تُثري في ضمان اكتساب المهارات الضرورية التي تسهل من الانتقال الناجح من المرحلة الثانوية إلى ما بعد ذلك في مجالات الحياة المختلفة، وبشكل أكثر دقة هدفت الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

١. التعرف على جوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
٢. التعرف على طبيعة الاختلاف بين جوانب القوة وجوانب الاحتياج ذات العلاقة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
٣. الكشف عن العوامل التي تؤثر في جوانب القوة وجوانب الاحتياج ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية في قلة الدراسات التي تتعلق بتقييم جوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالبرنامج الانتقالي لدى الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بشكل عام، وفي عمْر المرحلة الثانوية بشكل خاص، حيث نصت القواعد التنظيمية للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية على ضرورة تضمين الخطة الانتقالية ضمن الخطة التربوية الفردية لكل طالب (وزارة

التعليم، ٢٠١٥). وهذه الدراسة تعتبر دليلاً توجيهياً لجميع الإخصائيين في مجال التربية الخاصة، والفريق متعدد التخصصات في إعداد وبناء مثل هذه الخطط، الأمر الذي يجعل لهذه الدراسة أهمية خاصة تبرز بقوة تطبيقها، وسد حاجة مُعِدِّي الخطط الانتقالية للمعلومات والتوصيات التي توفرها هذه الدراسة، بالإضافة إلى رفد المكتبة العربية وميدان التربية الخاصة بدراسةٍ تعزز البحث في مجال التقييم والتخطيط للخطة الانتقالية لدى الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

وتتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من خلال ما تقدمه من نتائج وبيانات تسهم في معرفة واقع التقييم والتخطيط للخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في سن المرحلة الانتقالية، والتي قد تؤثر بشكل كبير على زيادة نجاح المخرجات الإيجابية المرجوة؛ حيث يؤثر الإعداد والتخطيط المدروس ذو الجودة العالية للخطة الانتقالية على نجاح العملية الانتقالية من المرحلة الدراسية إلى مرحلة ما بعد الدراسة، سواء الحصول على عمل، أو مواصلة الدراسة، أو الحياة باستقلالية. ومن جانب آخر، تسعى هذه الدراسة إلى بيان جميع المجالات والسياقات ذات الصلة بالمرحلة الانتقالية، من جوانب قوة واحتياجات فردية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة؛ لتغطي جوانب متعددة يحتاج إليها الطالب للانتقال والتعايش مع الآخرين بنجاح.

المنهجية

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، حيث تسعى هذه الدراسة باستخدام الأسلوب الكمي للتعرف على جوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من منظور معلميهم في المرحلة الثانوية، وتم استخدام هذا الأسلوب حصراً لجميع جوانب القوة، وجوانب الاحتياج ذات العلاقة بالخطة الانتقالية التي يمكن للمعلمين والمعلمات أن يُفصحوا عنها، من خلال معرفتهم التامة القريبة من الطلاب والطالبات.

عينة الدراسة وإجراءاتها

لتقييم جوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالبرنامج الانتقالي؛ تم تطبيق أداة الدراسة ورقياً، وكذلك إلكترونياً من خلال برنامج (Google Survey) وتوزيع الاستبيان على معلمي ومعلمات فصول الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة العقلية في المرحلة الثانوية، في مراكز وبرامج التربية الفكرية في منطقة الرياض. تم اختيار منطقة الرياض لسببين رئيسيين: أولاً: منطقة الرياض تحتوي على ثاني أكبر تجمع للطلاب والطالبات (٤٣٣,٥٢٨ طالباً وطالبة) على مستوى المملكة، وتحتوي على ٧٩٢ برنامجا أو معهد تربية خاصة بمجموع ١٦,٨٠٢ طالبٍ وطالبةٍ (وزارة التعليم، ٢٠١٨). ثانياً: من المنطق تطبيق هذا الاستبيان في منطقة الرياض لوجود الباحث فيها، لزيادة فرصة الحصول على أكبر عدد من المشاركات، من خلال التأكيد على المشاركة بزيارة المدارس.

تم تحديد برامج ومراكز الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في منطقة الرياض للمرحلة الثانوية ذكوراً وإناثاً من خلال موقع وزارة التعليم، حيث أسفر البحث عن ١١ مدرسة ثانوية تُقَدّم برامج للطلاب ذوي الإعاقة العقلية الذكور، وتسع مدارس ثانوية تُقَدّم برامج للطالبات ذوات الإعاقة العقلية، حيث بلغ المجموع الكلي ٢٠ برنامجاً أو مركزاً.

تم توزيع استبيان الدراسة، وذلك بعد الحصول على خطاب السماح الأخلاقي من جامعة المجمعة، من خلال إيصال نسخ الاستبيان لبرامج ومراكز التربية

الخاصة للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة للمرحلة الثانوية بمنطقة الرياض. كما تم إرسال رابط دعوة المشاركة الإلكتروني للاستبيان لمشرفي ومديري المراكز والبرامج، حيث طُلب منهم إرسال رسالة المشاركة التي تحتوي على رابط المشاركة على مجموعات مواقع التواصل الاجتماعي الخاصة بمعلمي ومعلمات الفصول في مدارسهم، مع التأكيد على المشاركة عن جميع طلابهم، إما ورقياً أو إلكترونياً. واشتمل الاستبيان على وصف للدراسة، والوقت اللازم لإكمال الاستبيان، مع التأكيد على أهمية المشاركة عن كل طالب أو طالبة في الصف، حيث تم إرسال رسائل تذكيرية لمديري ومشرفي مراكز وبرامج التربية الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة مرة كل أسبوع، لمدة أسبوعين؛ وذلك للتذكير بأهمية هذه الدراسة وأهمية تذكير المعلمين والمعلمات، وأخيراً، تم إرسال رسالة تذكيرية لهم بعد ثلاثة أسابيع من تاريخ استلام الاستبيان؛ وذلك لضمان الحصول على أكبر قدر من المشاركات، حيث بلغ عدد جميع المشاركات ١٠١ استجابة، وتم استبعاد سبع مشاركات بسبب عدم الإجابة عن عدة محاور كاملة في الاستبيان، حيث بلغ العدد النهائي ٩٤ استجابة.

من ٩٤ مشاركة من المعلمين، ٦٩,١٪ (ن = ٦٥) لطلاب ذكور، بينما ٣٠,٩٪ (ن = ٢٩) من الإناث. ما يقارب ٣٠٪ (ن = ٢٨) من الطلاب يدرسون في الصف الأول الثانوي، وأعلى قليلاً من ٣٦٪ (ن = ٣٤) من الطلاب يدرسون في الصف الثاني الثانوي، وبلغ عدد الطلاب الذين يدرسون في الصف الثالث الثانوي ٣٤٪ (ن = ٣٢). تفاصيل البيانات العامة للطلاب والطالبات المقَيَّمِين من قِبَل معلميهم مبينة في جدول ١.

جدول ١ التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٦٥	٦٩,١
	أنثى	٢٩	٣٠,٩
الصف الدراسي	أول ثانوي	٢٨	٢٩,٨
	ثانٍ ثانوي	٣٤	٣٦,٢
	ثالث ثانوي	٣٢	٣٤

أداة الدراسة

بعد الاطلاع على الأدب السابق المرتبط بموضوع هذه الدراسة، تم تطبيق استبيان التخطيط للانتقال واسع الاستخدام، والمسمى بجرد التخطيط الانتقالي (الإصدار الثاني) الذي أعده باتون وكلارك (Patton & Clark, 2014)، والذي صُمم للحصول على معلومات عن الطالب ذي الإعاقة، متعلقة بالخطة الانتقالية حول المعارف والسلوك والمهارات من منظور المعلمين أو الآباء أو الطلاب أنفسهم. فهو يهدف إلى تحديد جوانب القوة، والضعف، والميول والرغبات ذات العلاقة بالمرحلة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة. وتكمن فسلفة هذا الاستبيان في أنه إذا كان لدى الطلاب ذوي الإعاقة المعارف، والمهارات، والدعم للتعامل الفعال مع المتطلبات المختلفة في مرحلة البلوغ وما بعد المرحلة الثانوية؛ فإنه في الغالب سيتمتعون بحياة أكثر رضا وسعادة (Patton & Clark, 2014). فهذا الاستبيان يحدد استعداد الطلاب للانتقال إلى مرحلة ما بعد الثانوية، ويجمع المعلومات حول ثلاثة مجالات عامة: العمل، والتعليم، ومهارات الحياة؛ للتعرف على جوانب القوة وجوانب الاحتياج الفردي. يتكون هذا الاستبيان من ٥٧ عنصراً تشتمل على وصف متنوع وشامل لتقييم وتصميم مجالات التخطيط الانتقالي، وتتضمن المحاور

الرئيسية: العمل (اختيار الوظيفية والتخطيط لها، المهارات والمعرفة الوظيفية)، التعليم (مواصلة الدراسة والتدريب، التواصل الوظيفي، مهارات تقرير المصير)، مهارات الحياة (الحياة باستقلالية، إدارة الأموال الشخصية، التفاعل والمشاركة المجتمعية، الأنشطة الترفيهية، الصحة، العلاقات الشخصية). ويقابل هذه العناصر سلم تقديري مكون من ست درجات تتدرج من غير موافق بشدة إلى موافق بشدة. تم استبعاد العنصر "يستطيع الطالب أو الطالبة الاختيار المناسب فيما يتعلق بالسلوك الجنسي" بناءً على مراجعة المحكمين لعدم مناسبته اجتماعياً، حيث بقي الاستبيان على ٥٦ عنصراً.

وضع باتون وكلارك (Patton & Clark, 2014)، في مرحلة تطوير الاستبيان ٢٥٠ عنصراً، وذلك من خلال مراجعة الأدب السابق وفحص متطلبات المرحلة الانتقالية المنصوص عليها في النظام القانوني، حيث تمت مراجعتها من لجنة تضم خبراء وممارسين لتقييم الصدق الاجتماعي العام للاستبيان، ووضع مقترحات للتعديل والإضافة. وتم تطبيق هذا الاستبيان على عينة من ٥٣٥ طالباً وطالبةً من ذوي الإعاقة، حيث تم استخراج دلالات ثبات الأداة الأصلية بطريقة معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، حيث أشارت تلك النتائج إلى وجود معدلات عالية من الاتساق الداخلي لكل بعد من المحاور الرئيسية، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات من ٠,٨٣ إلى ٠,٩٤ لنسخة المعلمين، ومن ٠,٧٩ إلى ٠,٩٢ لنخسة الآباء، كما أعطت نتائج فحص ثبات الأداة باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار نتائج عالية، حيث أشارت إلى نسبة ثبات تتراوح من ٠,٨٧ إلى ٠,٩٨ لنسخة المعلمين، ومن ٠,٧٦ إلى ٠,٩١ لنسخة الآباء.

الصدق والثبات

تمت ترجمة عناصر الأداة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية بواسطة الباحث نفسه، حيث إنه يجيد كلا اللغتين، وللتحقق من صدق ترجمة الاستبيان تم إرسال الاستبيان – المترجم والأصلي – إلى مختص في ميدان التربية الخاصة حاصل على شهادة الدكتوراه من إحدى الدول التي تُدرس باللغة الإنجليزية؛ وذلك لمراجعة مدى تطابق الترجمة والمعنى بين العناصر، تم تعديل بعض العبارات المترجمة وفقاً لملاحظات محكم الترجمة.

أيضاً تم استخدام مراجعة المحكمين؛ للتحقق من صدق الاستبيان، إذ تم توزيع الاستبيان على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة من جامعة الملك سعود، وجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، وجامعة المجمعة، وطُلِب منهم مراجعة الاستبيان وإبداء رأيهم عن مدى ملاءمته لأهداف الدراسة، ومدى وضوح فقراته وانتمائه للمحاور التي تندرج ضمنها، ليتحقق بذلك صدق المحتوى وصدق البناء، ووفقاً لمقترحاتهم وتوصياتهم تم إجراء تعديلات طفيفة على صياغة بعض العناصر على الأداة النهائية.

بعد توزيع الاستبيان على عينة الدراسة وجمع البيانات، تم استخراج دلالات ثبات الأداة بطريقة معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، حيث تم حساب الثبات لكل محور من محاور الدراسة وكذلك على المستوى الكلي، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي ٠,٩٩، في حين تراوحت قيم معاملات الثبات على المحاور الرئيسة للاستبيان ما بين ٠,٩٢ إلى ٠,٩٧ وهي عالية يعول عليها.

متغيرات الدراسة. تمت إضافة قسم في مطلع الاستبيان لتحديد الجنس والصف الدراسي، والتي تعتبر

من العوامل التي قد تكون ذات تأثير على جوانب القوة وجوانب الاحتياجات الفردية في المهارات ذات العلاقة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية في المرحلة الثانوية.

بعد الانتهاء من جمع الاستجابات تم تصدير البيانات على البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليلها إحصائياً، تم استخدام طرق إحصائية متنوعة لتحليل البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة. أولاً: تم استخدام تحليل المعلومات الوصفية مثل: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات؛ لمعرفة مدى تقييم معلمي المرحلة الثانوية لجوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وكذلك لتحديد مدى اختلاف جوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. ثانياً: لتحليل التباين الظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في جوانب القوة والاحتياجات الفردية للمهارات ذات الصلة بالخطة الانتقالية وفقاً لمتغير الصف الدراسي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي. ثالثاً: تم استخدام اختبار ت لبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية في جوانب القوة والاحتياجات الفردية للمهارات ذات الصلة بالخطة الانتقالية وفقاً لمتغير الجنس.

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على جوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الثانوية من منظور معلميهم. عُرِضت النتائج وفق ما يأتي: (أ) جوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من منظور معلميهم في المرحلة الثانوية، (ب) مدى اختلاف جوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية بين أفراد العينة، (ج) العوامل التي ترتبط وتؤثر في جوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

جوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول "ما جوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من منظور معلميهم في المرحلة الثانوية؟" جُمِعت البيانات حول تقييم معلمي المرحلة الثانوية لجوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بناءً على عناصر الاستبيان الموزعة على أحد عشر مجالاً (اختيار الوظيفية والتخطيط لها، المهارات والمعرفة الوظيفية، مواصلة الدراسة والتدريب، التواصل الوظيفي، مهارات تقرير المصير، الحياة باستقلالية، إدارة الأموال الشخصية، التفاعل والمشاركة المجتمعية، الأنشطة الترفيهية، الصحة، العلاقات الشخصية)، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تقييم المعلمين لجوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية، وأشارت البيانات إجمالاً إلى أن التقييم يقع في اتجاه وجود جوانب قوة لدى الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المهارات ذات الصلة بالخطة الانتقالية (س= ٢,٨١، ع= ١,٥). وكما هو

موضح في جدول ٢ فإن أعلى تقييم للمعلمين ذهب إلى مجال الأنشطة الترفيهية (س= ٣,٤٩، ع= ١,٤)، ومن ثم جاء مجال العلاقات الشخصية في المرتبة الثانية (س= ٣,٤٣، ع= ١,٤)، واحتل مجال التواصل الوظيفي ثالث التقييم (س= ٢,٩٧، ع= ١,٤).

كما أشارت البيانات إلى أن أقل مجالات المهارات ذات الصلة بالخطة الانتقالية تقييماً من قِبَل المعلمين كان مجال مواصلة الدراسة والتدريب (س= ٢,١، ع= ١,٤٨). كما أظهرت البيانات أن من المجالات الأقل تقييماً مجال المهارات والمعرفة الوظيفية، حيث احتل هذا المجال المرتبة قبل الأخيرة من بين مجالات المهارات ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الثانوية (س= ٢,٢٨، ع= ١,٥). انظر جدول ٢ لكافة التفاصيل حول تقييم المعلمين لجوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

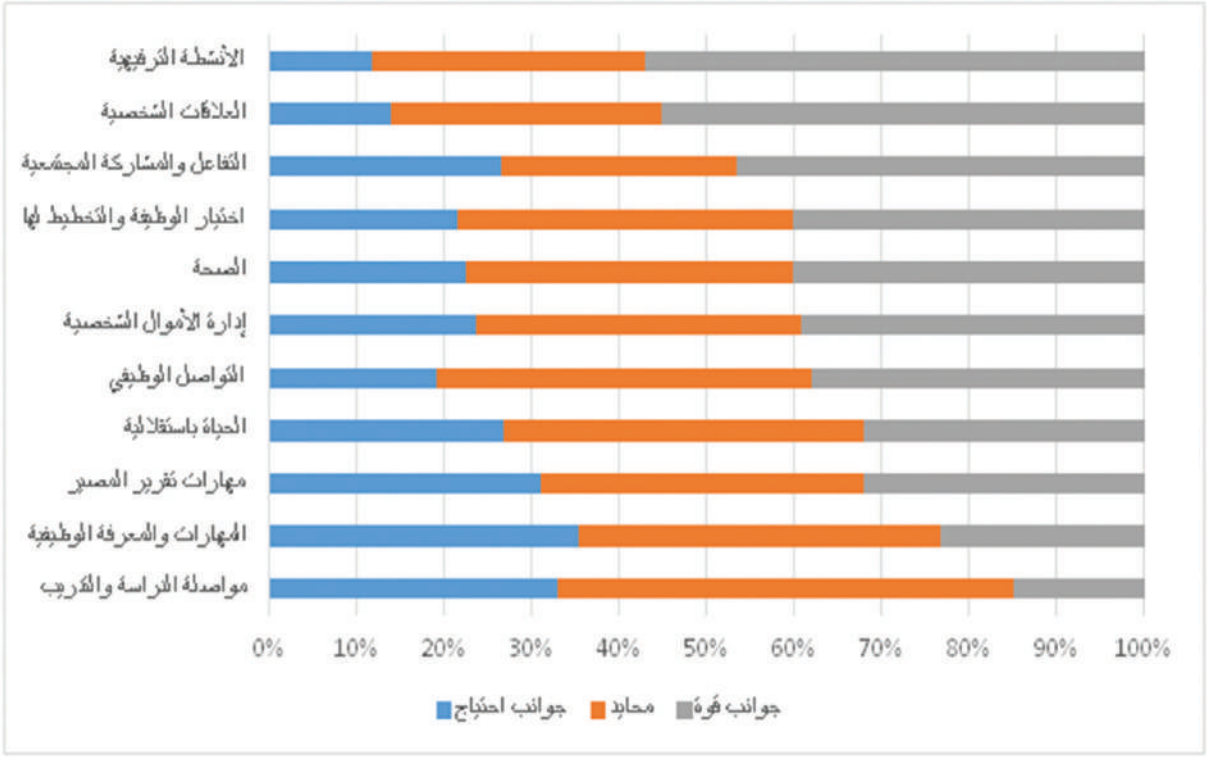
جدول ٢ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقييم المعلمين لجوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

المجالات	نسبة تقييم المعلمين			المتوسط	الانحراف المعياري
	٠ أو ١	٢ أو ٣	٤ أو ٥		
الأنشطة الترفيهية	١١,٨	٣٤	٥٤,٢	٣,٤٩	١,٤
العلاقات الشخصية	١٠,٦	٣٥,١	٥٤,٣	٣,٤٣	١,٤
التواصل الوظيفي	١٨,١	٣٧,٢	٤٤,٧	٢,٩٧	١,٤
الصحة	١٨,١	٣٩,٤	٤٢,٥	٢,٩٦	١,٥
اختيار الوظيفية والتخطيط لها	١٩,٢	٣٦,٣	٤٤,٥	٢,٨٤	١,٦
التفاعل والمشاركة المجتمعية	١٩,٢	٤٠,٥	٤٠,٣	٢,٨١	١,٦
إدارة الأموال الشخصية	٢٣,٤	٣٩,٣	٣٧,٣	٢,٧٨	١,٥
الحياة باستقلالية	١٩,٢	٤٦,٧	٣٤,١	٢,٧٢	١,٥
مهارات تقرير المصير	٢٣,٤	٤٥,٨	٣٠,٨	٢,٥٣	١,٥
المهارات والمعرفة الوظيفية	٣٥,١	٤٢,٦	٢٢,٣	٢,٢٨	١,٥
مواصلة الدراسة والتدريب	٢٩,٩	٤٨,٩	٢١,٣	٢,١	١,٤٨
الاستبيان ككل				٢,٨١	١,٥

مدى اختلاف جوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية

للإجابة عن تساؤل الدراسة الثاني «ما مدى اختلاف جوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الثانوية من منظور معلميهم؟" تم إنشاء ملف مستقل لكل طالب من أفراد العينة، وهو مبني على تقييم المعلمين للمهارات ذات الصلة بالخطة الانتقالية من خلال تصنيف كل مجال من مجالات الاستبيان كالآتي: يعكس المجال وجود جوانب القوة واكتساب الطالب للمهارات ذات

الصلة بالخطة الانتقالية –في المقام الأول– إذا كان أغلبية تقييم عناصر المجال ٤ أو ٥، ويعكس المجال جوانب الضعف أو الاحتياجات الفردية وحاجة الطالب لاكتساب المهارات ذات الصلة بالخطة الانتقالية –في المقام الأول– إذا كان أغلبية تقييم العناصر ٠ أو ١، أو تقييم محايد للمجال في حالة تقييم أغلب العناصر ٢ أو ٣. على سبيل المثال: يمكن أن يُقيَّم أحد الطلاب بوجود جوانب قوة وامتلاكه للمهارات ذات الصلة بالخطة الانتقالية في مجال مهارات تقرير المصير، مواصلة الدراسة والتدريب، واختيار الوظيفة والتخطيط لها؛ ووجود احتياجات فردية في مجال الأنشطة الترفيهية، إدارة الأموال الشخصية، الصحة، العلاقات الشخصية، وتقييم محايد في مجالات الحياة باستقلالية، التفاعل والمشاركة المجتمعية، المهارات والمعرفة الوظيفية. أظهرت البيانات أن ٦٢ طالباً من أصل ٩٤ (٦٥,٩٥٪) لديهم ملفات نوعية متميزة لا تتطابق مع أي ملف آخر ضمن العينة. أغلب الملفات التي تشاركت في التقييم كانت إما في أقل المجالات تقييماً ١٢ طالباً (١٢,٧٦٪)، أو أعلى المجالات تقييماً ١٦ طالباً (١٧,٠٢٪). ستة طلاب (٦,٣٨٪) فقط من أفراد العينة تم تقييمهم بوجود ضعف في امتلاك مهارات جميع مجالات الاستبيان الأحد عشر. أغلبية الطلاب أفراد العينة (٧٣,٤٪) لديهم على الأقل مجال واحد تم تصنيفه ضمن جوانب القوة. تم عرض ملخص مجالات الاستبيان للطلاب أفراد العينة وفقاً لتقييم جوانب القوة، وجوانب الضعف، والمحايدة ذات الصلة بالخطة الانتقالية، في الشكل ١.



الشكل رقم (١) مدى اختلاف جوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية

العوامل التي ترتبط وتؤثر في جوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية

للإجابة عن تساؤل الدراسة الثالث "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥) في تأثير متغيري الجنس والصف الدراسي على جوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الثانوية من منظور معلميهم؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الحرية للمجالات الأحد عشر الأساسية للاستبيان ذات الصلة بالخطة الانتقالية (اختيار الوظيفية والتخطيط لها، المهارات والمعرفة الوظيفية، مواصلة الدراسة والتدريب، التواصل الوظيفي، مهارات تقرير المصير، الحياة باستقلالية، إدارة الأموال الشخصية، التفاعل والمشاركة المجتمعية، الأنشطة الترفيهية، الصحة، العلاقات الشخصية) وكذلك لعناصر الاستبيان ككل، ومن ثم تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين (ذكر وأنثى). أظهرت النتائج كما هو مبين في جدول ٣ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين تقييم المعلمين لجوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب الذكور ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (س= ٢,٩٥، ع=١,٣٢) ت(٦٥) والإناث (س= ٢,٤٩، ع=٠,٩٣)، ت(٢٩) = ١,٩٤، α= ٠,٠٥٦ بالنسبة للاستبيان ككل. كما أظهرت البيانات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين تقييم المعلمين لجوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالنسبة لمجال اختيار الوظيفية والتخطيط لها، الذكور (س= ٢,٩٢، ع=١,٥٩) ت(٦٥) والإناث (س= ٢,٦٦، ع=١,١٩)، ت(٢٩) = ٠,٨٥٢، α= ٠,٤٠، ولمجال المهارات والمعرفة الوظيفية، الذكور (س= ٢,٣٠، ع=١,٤٢) ت(٦٥) والإناث (س= ٢,٢٢، ع=١,٢١)، ت(٢٩) = ٠,٢٥٧، α= ٠,٨٠، ولمجال مواصلة الدراسة والتدريب، الذكور (س= ٢,٢٢، ع=١,٣٨) ت(٦٥) والإناث (س= ١,٦٩، ع=١,٣٨)، ت(٢٩) = ١,٧٤٤، α= ٠,٠٩، ولمجال التواصل الوظيفي، الذكور (س= ٢,٩٩، ع=١,٣٩) ت(٦٥) والإناث (س= ٢,٩٣، ع=١,١٥)، ت(٢٩) = ٠,١٩٥، α= ٠,٨٥، ولمجال الحياة باستقلالية، الذكور (س= ٢,٨٧، ع=١,٣٦) ت(٦٥) والإناث (س= ٢,٣٧، ع=١,١٤)، ت(٢٩) = ١,٧٥، α= ٠,٨٣، ولمجال الأنشطة الترفيهية، الذكور (س= ٣,٦، ع=١,٣٤) ت(٦٥) والإناث (س= ٣,٢، ع=١,٢٣)، ت(٢٩) = ١,٣٠٢، α= ٠,٢، ولمجال العلاقات الشخصية، الذكور (س= ٣,٣٨، ع=١,٢٧) ت(٦٥) والإناث (س= ٣,٥٥، ع=١,٢)، ت(٢٩) = - ٠,٦٤، α= ٠,٥٣.

في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين تقييم المعلمين لجوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالنسبة لمجال مهارات تقرير المصير، الذكور (س= ٢,٧٥، ع=١,٤٢) ت(٦٥) والإناث (س= ٢,٠٤، ع=١,١٣)، ت(٢٩) = ٢,٣٥، α= ٠,٠٢ وذلك لصالح الذكور، ولمجال إدارة الأموال الشخصية، الذكور (س= ٣,٢، ع=١,٤)

ت(٦٥) والإناث (س= ١,٩، ع=٠,٩٦)، ت(٢٩) = ٥,٢، α= ٠,٠٠ وذلك لصالح الذكور، ولمجال التفاعل والمشاركة المجتمعية، الذكور (س= ٣,٠٦، ع=١,٥) ت(٦٥) والإناث (س= ٢,٢٢، ع=١,١٥)، ت(٢٩) = ٢,٧١، α= ٠,٠٠٨ وذلك لصالح الذكور، ولمجال الصحة، الذكور (س= ٣,١٨، ع=١,٣٩) ت(٦٥) والإناث (س= ٢,٤٤، ع=١,٣)، ت(٢٩) = ٢,٤٤، α= ٠,٠١٧ وذلك لصالح الذكور.

جدول ٣ اختبار ت لأثر متغير الجنس على جوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

المجال	ذكور (ن=٦٥)		إناث (ن=٢٩)		قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الاستبيان ككل	٢,٩٤٧	١,٣١٦	٢,٤٨٦	٠,٩٣	١,٩٣٩	٧٤,٣٦٦	٠,٠٥٦
اختيار الوظيفة والتخطيط لها	٢,٩١٥	١,٥٨٦	٢,٦٦٣	١,١٨٦	٠,٨٥٢	٧٠,٧٧٩	٠٣٩٧
المهارات والمعرفة الوظيفية	٢,٢٩٨	١,٤١٥	٢,٢٢	١,٢٠٩	٠,٢٥٧	٩٢	٠٧٩٨
مواصلة الدراسة والتدريب	٢,٢١٩	١,٣٧٨	١,٦٨٩	١,٣١٥	١,٧٤٤	٩٢	٠,٠٨٥
التواصل الوظيفي	٢,٩٨٨	١,٣٨٨	٢,٩٣١	١,١٤٩	٠,١٩٥	٩٢	٠,٨٤٦
مهارات تقرير المصير	٢,٧٤٦	١,٤٢٤	٢,٠٤٣	١,١٢٦	٢,٣٤٨	٩٢	٠,٠٢١
الحياة باستقلالية	٢,٨٧٤	١,٣٥٨	٢,٣٦٧	١,١٤	١,٧٥١	٩٢	٠,٠٨٣
إدارة الأموال الشخصية	٣,١٧٦	١,٣٧١	١,٨٩٦	٠,٩٦٤	٥,١٨٢	٧٤,٧٠٧	٠,٠٠٠
التفاعل والمشاركة المجتمعية	٣,٠٦١	١,٤٧٦	٢,٢٢٤	١,١٥	٢,٧٠٧	٩٢	٠,٠٠٨
الأنشطة الترفيهية	٣,٦٠٣	١,٣٣٨	٣,٢٢٤	١,٢٢٧	١,٣٠٢	٩٢	٠,١٩٦
الصحة	٣,١٨٤	١,٣٨٩	٢,٤٣٩	١,٣٢٢	٢,٤٣٦	٩٢	٠,٠١٧
العلاقات الشخصية	٣,٣٧٥	١,٢٧	٣,٥٥١	١,١٧٢	٠,٦٣٥ -	٩٢	٠,٥٢٧

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير الصف الدراسي تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وأظهرت النتائج كما هو مبين في جدول ٤ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α = ٠,٠٥) بين متغير الصف الدراسي ف(٢،٩١) = ٠,٠٦، α= ٠,٩٤ على استبيان المهارات والمعارف ذات الصلة

بالخطة الانتقالية ككل. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α = ٠,٠٥) بين متغير الصف الدراسي وجميع المجالات الأحد عشر ذات الصلة بالخطة الانتقالية.

جدول ٤ تحليل التباين الأحادي لأثر متغير الصف الدراسي على جوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٠,١٨٦	٢	٠,٠٩٣	٠,٠٦١	٠,٩٤١
داخل المجموعات	١٣٩,٢٧٦	٩١	١,٥٣١		
المجموع	١٣٩,٤٦٢	٩٣			

المناقشة

هدفت الدراسة للكشف عن جوانب القوة وجوانب الاحتياج للمهارات ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من وجهة نظر معلميهم في ضوء متغيرات الجنس والصف الدراسي. في هذا القسم من الدراسة تمت مناقشة النتائج الرئيسية في ضوء الأدب السابق، ومن ثم تمت مناقشة التوصيات وآثار النتائج، والدراسات المستقبلية ذات العلاقة.

كشفت البيانات فيما يتعلق بالسؤال الأول: "ما جوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من منظور معلميهم في المرحلة الثانوية؟" عن نتائج إيجابية نوعاً ما، حيث أظهرت النتائج إجمالاً أن تقييم المعلمين لجميع عناصر مهارات خدمات الانتقال البالغ عددها ٥٦ عنصراً يقع في اتجاه وجود جوانب قوة في المهارات ذات الصلة بالخطة الانتقالية لدى الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الثانوية (س= ٢,٨١، ع= ١,٥). وبشكل مفصل حدّد المعلمون أعلى وجود لجوانب القوة في المهارات ذات الصلة بالخطة الانتقالية في مجال الأنشطة الترفيهية (س= ٣,٤٩، ع= ١,٤)، ومن ثم جاء مجال العلاقات الشخصية في المرتبة الثانية (س= ٣,٤٣، ع= ١,٤). واحتل مجال التواصل الوظيفي ثالث التقييم (س= ٢,٩٧، ع= ١,٤). بالرغم من النتائج المخيبة للآمال التي واجهها كثير من الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في مختلف المجالات بعد الانتقال من المرحلة الدراسية الثانوية، إلا أن تقييم كثير من المجالات ذات العلاقة بالمرحلة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في هذه الدراسة كان مشجعاً، هذه البيانات تعطي مؤشراً على امتلاك الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الثانوية جوانب القوة في بعض المهارات ذات العلاقة بالمرحلة الانتقالية، والتي يجب الاهتمام بتقييمها والتخطيط الجيد لها، ووضع البرامج المناسبة لممارستها وتطبيقها. كذلك أشارت النتائج لبروز جوانب القوة ذات العلاقة بخدمات الانتقال للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الثانوية في بعض من المجالات، جاء في مقدمتها مجال الأنشطة الترفيهية، حيث يتمتع الطلاب ذوو الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الثانوية بمهارة اختيار وممارسة العديد من الأنشطة الترفيهية المناسبة لهم. ويمكن أن يُعزى ذلك إلى كثرة استخدام وتفعيل معلمي التربية الفكرية للأنشطة الترفيهية في إكساب الطلاب للعديد من المهارات المختلفة أثناء مراحل الدراسة، حيث أشار عدد من الدراسات إلى فاعلية تطوير كثير من المهارات الاجتماعية، التعليمية، والسلوكية للتلاميذ ذوي الإعاقة

العقلية من خلال استخدام برامج متضمنة على وقت ترفيه وأنشطة لعب متنوعة (Ertuzun, 2015; Khalid & Sarfraz, 2019) وعلى الرغم من امتلاك الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الثانوية لهذه المهارات إلا أن نتائج دراسة سوليش وبيري ومينز (Solish, Perry, & Minnes, 2010) أشارت إلى أن الأفراد ذوي الإعاقة العقلية يشاركون في الأنشطة الترفيهية بشكل أقل مقارنةً مع أقرانهم العاديين.

وأتى في مقدمة المجالات كذلك مجال العلاقات الشخصية، والذي يمكن أن يُعزى إلى اتصاف الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالسمات الشخصية الإيجابية المعززة للعلاقات الشخصية الإيجابية؛ لكونهم يتمتعون بقدر كبير من سمات اجتماعية قد تعزز الحميمية والتقبل لبناء علاقات شخصية مميزة مع غيرهم، وهذه النتائج تتفق مع ما توصل إليه الحصان (تحت النشر) بتمتع الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالسمات الشخصية الإيجابية في بعد تعزيز العلاقات الإيجابية، وكذلك مع دراسة الحصان وعطيات (تحت النشر) التي توصلت إلى فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة الحميمة بين الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ومعلميهم؛ بسبب اتسام أفراد هذه الفئة بسمات اجتماعية قد تعزز الحميمية والتقبل الإيجابي بين كلا الطرفين.

وفي المقابل حدد المعلمون أقل وجود لجوانب القوة في المهارات ذات الصلة بالخطة الانتقالية لدى الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الثانوية في مجال مواصلة الدراسة والتدريب (س= ٢,١، ع= ١,٤٨) ومجال المهارات والمعرفة الوظيفية (س= ٢,٢٨، ع= ١,٥)، كما أظهرت البيانات أن من المجالات الأقل تقييماً مجال مهارات تقرير المصير (س= ٢,٥٢، ع= ١,٥)، حيث احتلت هذه المجالات أدنى الترتيب. تعتبر مهارات مواصلة الدراسة والتدريب أو المعرفة الوظيفية من أبرز المهارات التي يحتاج إليها الطلاب بعد المرحلة الثانوية. بالرغم من ازدياد عدد الدراسات التي أظهرت فوائد مواصلة التعليم للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بعد المرحلة الثانوية (Carroll, Petroff, & Blumberg, 2009; Casale-Giannola & Kamens, 2006) إلا أن هذا المجال محدود جداً، وقد لا تتوفر لهم فرص مواصلة التعليم في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، فتظهر أهمية التركيز على نقاط الضعف التي أظهرتها بيانات هذه الدراسة، وذلك بالتركيز على امتلاك الطلاب للمهارات اللازمة لتسهيل عملية النجاح في مواصلة التعليم أو التدريب الوظيفي التقني من خلال معرفة الطالب بالكليات أو البرامج التدريبية التي تلبي احتياجاته، وبامتلاكه للمهارات الدراسية المتوقعة. اكتساب الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة لهذه المهارات يُعِدُّهم جيداً، ويزيد من فرص نجاحهم في مواصلة التعليم ضمن أي فرصة متاحة أو قد تتاح لهم في المستقبل، وبالمثل فإنه لا يمكن إغفال أهمية الحصول وظيفة مدفوعة الثمن ليس للجانب المادي فقط، بل لتأثيرها على شتى الجوانب الشخصية والاجتماعية للفرد ذي الإعاقة العقلية (Andrews & Rose, 2010). كما أشارت العديد من الدراسات إلى أن الأفراد ذوي الإعاقة العقلية أقل توظيفاً من ثلاثة إلى أربع مرات مقارنة بأقرانهم العاديين، ومعظمهم يعملون في ورش عمل محمية أو بيئة معزولة (Taanila, Rantakallio, Koiranen, vonWendt, & Jarvelin, 2005; Verdonschot, De Witte, Reichrath, Buntinx, & Curfs, 2009). فمن خلال بيانات الدراسة

الحالية تبرز أهمية اكتساب الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة للمهارات والمبادئ الوظيفية التي تزيد من فرصة الحصول على الوظيفة المطلوبة والمحافظة عليها. كما أظهرت البيانات تدنيًا في مهارات تقرير المصير، حيث تعتبر من المهارات الأساسية في نجاح العملية الانتقالية بعد المرحلة الثانوية للطلاب ذوي الإعاقة (Wehmeyer, Field, & Thoma, 2012). هذه البيانات تتفق تماماً مع دراسة الحصان (Alhossan, 2015) التي أشارت إلى إفصاح معلمي التربية الفكرية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية إلى أن مهارات تقرير المصير من أقل المهارات التي تم إعدادهم بها في المرحلة الجامعية، وكذلك من أقل المهارات التي تم تدريسها لطلابهم ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. كما تنطبق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الحصان وترينور (Alhossan & Trainor, 2017) التي أكدت على عدم تغطية مهارات تقرير المصير في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الجامعات السعودية. ويمكن أن تُعزى نتيجة القصور في تدريس واكتساب مهارات تقرير المصير إلى المصطلح العام "مهارات تقرير المصير" الذي يضم عدة مكونات، كصنع واختيار القرار، وحل المشكلات، والاستقلالية، التي تقود بالمجمل لمهارة تقرير المصير، بالتالي قد تُدرس هذه المكونات منفصلة للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وقد يمتلكونها، ولكن قد يكون مصطلح مهارات تقرير المصير غير معروف.

وجاءت نتائج السؤال الثاني: "ما مدى اختلاف جوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الثانوية من منظور معلميهم؟" بوجود ما يقارب ٦٥٪ من أفراد العينة لديهم ملفات لا تتطابق مع أي ملف آخر لبقية الطلاب، والملفات التي تشاركت في التقييم كانت مختلفة، إما في أقل أو أعلى المجالات ذات العلاقة بالخطة الانتقالية، مما يعطي اختلافاً أكبر وعدم تشابه في ملفات أفراد العينة. هذه النتيجة تؤيد الأبحاث التي ذكرت أن الطلاب ذوي الإعاقة العقلية يمثلون مجموعة غير متجانسة إطلاقاً (Trammell, Wilczynski, Dale, & Mcintosh, 2013; Wehmeyer et al., 2008). فلذلك تكمن أهمية تقييم وإعداد الخطة الانتقالية لكل طالب على حدة، بناءً على جوانب القوة والاحتياجات الفردية والتفضيلات والاهتمامات والميول. بالإضافة إلى اختلاف جوانب القوة وجوانب الاحتياج لدى الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، تختلف كذلك المخرجات والنتائج الإيجابية المرجوة بعد المرحلة الثانوية لتشمل عدة مجالات كالتوظيف، ومواصلة الدراسة، والمشاركة المجتمعية، والعلاقات الاجتماعية، والصحة، والتي تزيد من أهمية التخطيط الفردي المتكامل الذي يتضمن جوانب القوة والاحتياجات الفردية والتفضيلات والاهتمامات والميول مقرونة بالمخرجات والنتائج المستقبلية المرجوة. كما أشارت النتائج كذلك إلى أن أغلبية الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الثانوية ٧٣,٤٪ لديهم على الأقل مجالٌ واحدٌ من المجالات ذات العلاقة بالخدمات الانتقالية تم تصنيفه ضمن جوانب القوة. من خلال هذه البينات يظهر أن الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الثانوية يمتلكون جوانب القوة والإمكانيات والقدرات في بعض المهارات ذات العلاقة بالخطة الانتقالية، الأمر الذي قد يسهل من عملية الانتقال السلس بعد المرحلة الثانوية إلى شتى مجالات الحياة المختلفة، حيث تتفق هذه البيانات مع دراسة الحصان (تحت النشر) باتصاف الطلاب ذوي

الإعاقة العقلية البسيطة والطلاب ذوي اضطراب التوحد للعديد من السمات والصفات الإيجابية التي تعكس جوانب القوة والإمكانيات والقدرات التي يمتلكونها.

وكشفت البيانات فيما يتعلق بالسؤال الثالث: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) في تأثير متغيري الجنس والصف الدراسي على جوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الثانوية من منظور معلميهم؟" عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين تقييم المعلمين لجوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالنسبة لمجال مهارات تقرير المصير، الذكور (س= ٢,٧٥، ع=١,٤٢) ت(٦٥) والإناث (س= ٢,٠٤، ع=١,١٣)، ت(٢٩) = ٢,٣٥، α= ٠,٠٢ وذلك لصالح الذكور، ولمجال إدارة الأموال الشخصية، الذكور (س= ٣,٢، ع=١,٤) ت(٦٥) والإناث (س= ١,٩، ع=٠,٩٦)، ت(٢٩) = ٥,٢، α= ٠,٠٠ وذلك لصالح الذكور، ولمجال التفاعل والمشاركة المجتمعية، الذكور (س= ٣,٠٦، ع=١,٥) ت(٦٥) والإناث (س= ٢,٢٢، ع=١,١٥)، ت(٢٩) = ٢,٧١، α= ٠,٠٠٨ وذلك لصالح الذكور، ولمجال الصحة، الذكور (س= ٣,١٨، ع=١,٣٩) ت(٦٥) والإناث (س= ٢,٤٤، ع=١,٣)، ت(٢٩) = ٢,٤٤، α= ٠,٠١٧ وذلك لصالح الذكور. من خلال استعراض هذه البيانات يتبين أن الفروق في المجالات آنفة الذكر كانت جميعاً لصالح الذكور، مما يعطي مؤشراً إلى امتلاك أكبر للذكور في بعض المهارات ذات العلاقة بالخطة الانتقالية. قد يعود تفسير ذلك إلى طبيعة كون جنس الذكور من الأفراد ذوي الإعاقة العقلية، وجنس الذكور بشكل عام، أكثر اهتماماً لاكتساب هذه المهارات؛ لكونهم في الغالب من يتحمل مسؤولية النفقة على أنفسهم وعلى أسرهم، مما يؤدي إلى ضرورة الحصول على هذه المهارات.

ولمناقشة أكثر تفصيلاً لهذه الفروق: أولاً: بالرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مجال مهارات تقرير المصير، إلا أن متوسط هذا المجال لكلا الجنسين يعتبر منخفضاً، حيث تم مناقشة وتفسير انخفاض مهارات تقرير المصير مسبقاً. ثانياً: أظهرت البيانات وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مجال إدارة الأموال الشخصية. هنالك عدد من الدراسات أشارت إلى أن الأفراد ذوي الإعاقة العقلية عادة ما يواجهون صعوبات في إدارة شؤونهم الخاصة المختلفة، مما يؤثر سلباً على العديد من جوانب الحياة اليومية في التعامل والتفاعل المجتمعي (Sigafoos *et al.*, 2005; Van Laarhoven & Laarhoven-Myers, 2006)، إلا أن بيانات هذه الدراسة أظهرت نتائج مشجعة لامتلاك الذكور من الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة لمهارات إدارة الأموال الشخصية (س= ٣,٢، ع=١,٤). وهذا يعطي مؤشراً إيجابياً؛ كون إدارة الأموال الشخصية الجيدة لا تضمن النجاح المالي على المستوى الفردي فقط، بل تشمل آثاره إلى النمو الاقتصادي للأسرة والمجتمع ككل. ثالثاً: أشارت البيانات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مجال التفاعل والمشاركة المجتمعية، ويتضح من البيانات انخفاض التفاعل والمشاركة المجتمعية من جانب الإناث، حيث تتفق هذه النتائج مع عدد من الدراسات التي أشارت إلى أن المشاركة في الأنشطة المجتمعية للأفراد ذوي الإعاقة العقلية منخفضة

بشكل دال إحصائياً مقارنة بالأفراد العاديين (Tint, Maughan, & Weiss, 2017; Verdonschot *et al*., 2009). وقد تعود الفروق الدالة بين الذكور والإناث في هذا المجال إلى طبيعة المجتمع في كثرة وتنوع المشاركات المجتمعية لجنس الذكور مقارنة بجنس الإناث. أخيراً: على الرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مجال الصحة، إلا أن متوسط هذا المجال لكلا الجنسين يعتبر مرتفعاً نوعاً ما، وتعتبر تنمية المهارات في المجال الصحي من أهم المهارات ذات العلاقة بالعملية الانتقالية؛ لارتباطها الوثيق وتأثيرها على مشاركة الفرد الكاملة في الأنشطة اليومية المهمة كالعمل والتعليم وغيره، حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن الأفراد ذوي الإعاقة العقلية غالباً ما ينتشر بينهم ضعف في الجانب الصحي كالمشاكل الصحية المزمنة والمعقدة (Ouellette, 2005)، ومستويات أكبر من أمراض اللثة وسوء نظافة الفم أكثر من الآخرين العاديين (Anders & Davis, 2010).

التوصيات

هنالك العديد من التوصيات التي يمكن استخلاصها من نتائج الدراسة:

- أهمية العمل على دمج أساليب التقييم القائمة على تحديد جوانب القوة والاحتياجات الفردية في التخطيط للمرحلة الانتقالية، والذي يمكّن أعضاء الفريق من الاستفادة من نقاط القوة الموجودة لتحسين مشاركة الطلاب ومخرجاتهم.
- أهمية العمل على التقييم والتخطيط المحْكم للمرحلة الانتقالية لكل طالب، ليشمل ما يُتوقع أن يعمله في المستقبل، مصحوباً بجوانب القوة والاحتياجات الفردية والتفضيلات والاهتمامات والميول.
- أهمية العمل على جمع البيانات من مصادر متنوعة كالمعلمين، والأسرة، والطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة أنفسهم للحصول على تقييم وتخطيط عالي الجودة، وذلك في تحديد جوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات العلاقة بالمرحلة الانتقالية.
- أهمية العمل على تطوير مهارات معلمي التربية الفكرية -بشكل خاص- ومعلمي التربية الخاصة بمختلف تخصصاتهم -بشكل عام- على اختيار أفضل وأحدث المقاييس المستخدمة في التقييم والتخطيط للمرحلة الانتقالية.
- أهمية العمل على تدريس مهارات تقرير المصير بمختلف مكوناته، وأهمية العمل على تفعيل معرفة مصطلح مهارات تقرير المصير في الأوساط الأكاديمية.
- أهمية إدراج مواد تعليمية في المرحلة الثانوية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، خاصةً تلك التي تتعلق بإدارة الأموال الشخصية؛ لما لذلك من دور كبير في التنمية والأثر الاقتصادي على الفرد والأسرة والمجتمع.
- أهمية العمل على تفعيل دور المشاركة المجتمعية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في شتى المجالات.
- أهمية إبراز جوانب القوة والمهارات ذات العلاقة بخدمات الانتقال التي يمتلكها الطلاب ذوو الإعاقة العقلية البسيطة في شتى الجوانب المتعلقة بتناول المواضيع ذات الصلة؛ لأن إبراز قدراتهم وامتلاكهم لهذه المهارات قد يزيد من تمكين وبناء وإشراك الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المشاركة المجتمعية، وانتقالهم السلس للحياة باستقلالية.
- أهمية الوقوف على أسباب ظهور جوانب الاحتياج، وكذلك الفروق بين جنس الذكور والإناث في بعض

المجالات ذات العلاقة بالخطة الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وتعزيز ورفع مستوى امتلاكهم للمهارات ذات العلاقة بالمرحلة الانتقالية.

- أهمية العمل على معرفة أسباب وجود الفروق ذات الدلالة إحصائياً بين جنس الذكور وجنس الإناث في بعض المجالات ذات العلاقة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، بإجراء مزيدٍ من الدراسات والبحوث للتحقق والتعرف على تفاصيلها، وخصوصاً باستخدام المنهج النوعي.

تمويل البحث

يتقدم الباحث بالشكر لعمادة البحث العلمي بجامعة المجمعة على دعم هذا البحث بمشروع رقم ١٣١/ ٣٩

المراجع

الحصان، بندر. (تحت النشر). السمات الشخصية الإيجابية لدى الأفراد البالغين ذوي الإعاقة العقلية وذوي اضطراب التوحد من وجهة نظر الآباء. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، جامعة المجمعة.

الحصان، بندر.، عطيات، عمر. (تحت النشر). أثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج التربية الخاصة. مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وزارة التعليم. (٢٠١٥). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. مأخوذ من https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/Departments/AffairsEducationalAssistant/AffairsEducationalAssistant/pages/default.aspx

وزارة التعليم. (٢٠١٨). المديرية العامة للتربية الخاصة. مأخوذ من https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/Departments/AffairsEducationalAssistant/AffairsEducationalAssistant/pages/default.aspx

Alhossan, B. (2015). Secondary special education teachers' perceptions about their personnel preparation in transition competencies in Saudi Arabia (Unpublished doctoral dissertation). University of Wisconsin-Madison, Wisconsin, USA.

Alhossan, B., & Trainor, A. (2017). Faculty perceptions of transition personnel preparation in Saudi Arabia. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, *40*, 104-112.

Anders, P., & Davis, E. (2010). Oral health of patients with intellectual disabilities: A systematic review. *Special Care in Dentistry*, *30*, 110–117

Andrews, A., & Rose, J. (2010). A preliminary investigation of factors affecting employment motivation in people with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *7*, 239-244.

Cameto, R. (2005, April). *The transition planning process: A report from the National Longitudinal Transition Study–2* (NLTS2 data brief). Menlo Park, CA: SRI International.

Cameto, R., Levine, P., & Wagner, M. (2004). *Transition planning for students with*

disabilities: A special topic report from the National Longitudinal Transition Study–2 (NLTS2). Menlo Park, CA: SRI International.

Carroll, S., Petroff, J. & Blumberg, R. (2009). The impact of a college course where pre-service teachers and peers with intellectual disabilities study together, *Teacher Education and Special Education*, *32*, 351–364.

Carter, E., Austin, D., & Trainor, A. (2012). Predictors of postschool employment outcomes for young adults with severe disabilities. *Journal of Disability Policy Studies, 23*, 50–63.

Carter, E., Brock, M., & Trainor, A. (2014). Transition assessment and planning for youth with severe intellectual and developmental disabilities. *The Journal of Special Education, 47*, 245–255.

Carter, E., Owens, L., Trainor, A., Sun, Y., & Swedeen, B. (2009). Self-determination skills and opportunities of adolescents with severe intellectual and developmental disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 114*, 179–192.

Carter, E., Trainor, A., Sun, Y., & Owens, L. (2009). Assessing the transition-related strengths and needs of adolescents with high-incidence disabilities. *Exceptional Children, 76*, 74–94.

Casale-Giannola, D. & Kamens, M. (2006). Inclusion at a university: experiences of a young woman with Down syndrome, *Mental Retardation*, *44*, 344–352.

Clark, G. (2007). *Assessment for transitions planning* (2nd ed.). Austin, TX: PRO-ED.

Cobb, R., & Alwell, M. (2009). Transition planning/coordinating interventions for youth with disabilities: A systematic review. *Career Development for Exceptional Individuals, 32*, 70–81.

Dykens, E. (2006). Toward a positive psychology of mental retardation. *American Journal of Orthopsychiatry, 76*, 185–193.

Ertuzun, E. (2015). Effects of leisure education programme including sportive activities on perceived freedom in leisure of adolescents with intellectual disabilities. *Educational Research and Reviews*, *10*, 2362–2369.

Halpern, A. (1994). The transition of youth with disabilities to adult life: A position statement of the Division on Career Development and Transition, the Council for Exceptional Children.

Harrison, J., State, T., Wills, H., Custer, B., & Miller, E. (2017). Transition goals for youth with social, emotional, and behavioral problems: Parent and student knowledge. *Preventing School Failure*, *61*, 248–257.

Khalid, A., & Sarfraz, N. (2019). Effectiveness

of leisure and play activities for socialization skills of a child with intellectual disability - A case study. *JPMA. The Journal of the Pakistan Medical Association*, *69*, 178–182.

Lecavalier, L., Leone, S., & Wiltz, J. (2006). The impact of behavior problems on caregiver stress in young people with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*, 172–183.

Lieberman, L., Kirk, T., & Haegele, J. (2018). Physical education and transition planning experiences relating to recreation among adults who are deafblind: A recall analysis. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, *112*, 73–86.

Lohrmann-O'Rourke, S., & Gomez, O. (2001). Integrating preference assessment within the transition process to create meaningful school-to-life outcomes. *Exceptionality*, *9*, 157-174.

Mackenzie, A. (2014). *A survey of transition practices for high school students with learning disabilities* (Unpublished doctoral dissertation). Fordham University, New York, USA.

Martin, J., Marshall, L., & Sale, P. (2004). A 3-year study of middle, junior high, and high school IEP meetings. *Exceptional Children, 70,* 285–297.

Martin, J., Van Dycke, J., Christensen, W., Greene, B., Gardner, J., & Lovett, D. (2006). Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the Self-Directed IEP as an evidenced-based practice. *Exceptional Children, 72,* 299–316.

McVeigh, T., Reighard, A., Day, A., Willis, D., Reynolds, M., Jenson, R., … Gee, R. (2017). Show-Me-Careers: Missouri's transition to employment collaborative. *Journal of Vocational Rehabilitation*, *47*(3), 337–350.

Neubert, D. (2012). Transition assessment for adolescents. In M. L. Wehmeyer and K. W. Webb (Eds.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (pp. 73–90). New York, NY: Routledge.

Newman, L. (2004). *Family involvement in the educational development of youth with disabilities. A special topic report from the National Longitudinal Transition Study–2 (NLTS2).* Menlo Park, CA: SRI International.

Noonan, P., Morningstar, M., & Gaumer, Erickson, A. (2008). Improving interagency collaboration: Effective strategies used by high performing local districts and communities. *Career Development for Exceptional Individuals*, *31*, 132-143.

Ouellette, K. (2005). Understanding health disparities and inequities faced by individuals with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual*

Disabilities, *18*, 113–121.

Patton, J., & Clark, G. (2014). *Transition planning inventory–Second Edition*. Austin, TX: Pro-Ed.

Powers, K., Geenen, S., & Powers, L. (2009). Similarities and differences in the transition expectations of youth and parents. *Career Development for Exceptional Individuals, 32*, 132–144.

Powers K., Gil-Kashiwabara, E., Geenen, S., Powers, L., Balandran, J., & Palmer, C. (2005). Mandates and effective transition planning practices reflected in IEPs. *Career Development for Exceptional Individuals*, *28*, 47-59.

Rehfeldt, J., Clark, G., & Lee, S. (2012). The effects of using the transition planning inventory and a structured IEP process as a transition planning intervention on IEP meeting outcomes. *Remedial and Special Education*, *33*, 48–58.

Roberts, K. (2010). Topic areas to consider when planning transition from high school to postsecondary education for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 25*, 158–162.

Shogren, K., Burke, K., Anderson, M., Antosh, A., Wehmeyer, M., LaPlante, T., & Shaw, L. (2018). Evaluating the differential impact of interventions to promote self-determination and goal attainment for transition-age youth with intellectual disability. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *43*, 165–180.

Shogren, K., & Plotner, A. (2012). Transition planning for students with intellectual disability, autism, or other disabilities: Data from the National Longitudinal Transition Study-2. *Intellectual and Developmental Disabilities, 50*, 16–30.

Sigafoos, J., O'Reilly, M., Cannella, H., Upadhyaya, M., Edrisinha, C., Lancioni, G., … Young, D. (2005). Computer-presented video prompting for teaching microwave oven use to three adults with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education*, *14*, 189–201.

Solish, A., Perry, A., & Minnes, P. (2010). Participation of children with and without disabilities in social, recreational and leisure activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *23*, 226–236.

Taanila, A., Rantakallio, P., Koiranen, M., vonWendt, L., & Jarvelin, M. (2005). How do persons with intellectual disability manage in the open labour markets? A follow-up of the Northern Finland 1966 Birth Cohort. *Journal of Intellectual Disability Research 49*, 218–27.

Tasse, M., & Lecavalier, L. (2000). Comparing parent and teacher ratings of social competence and problem behaviors. *American Journal on Mental Retardation, 105*, 252–259.

Test, D., Mazzotti, V., Mustian, A., Fowler, C., Kortering, L., & Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 32*, 160–181.

Thompson, J., Fulk, B., & Piercy, S. (2000). Do individualized transition plans match the post school projections of students with learning disabilities and their parents? *Career Development for Exceptional Individuals*, *23*, 3-25.

Tint, A., Maughan, A., & Weiss, J. (2017). Community participation of youth with intellectual disability and autism spectrum disorder. *Journal of Intellectual Disability Research*, *61*, 168–180.

Trammell, B., Wilczynski, S., Dale, B., & Mcintosh, D. (2013). Assessment and differential diagnosis of comorbid conditions in adolescents and adults with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, *50*, 936-946.

Van Laarhoven, T., & Van Laarhoven-Myers, T. (2006). Comparison of three video-based instructional procedures for teaching daily living skills to persons with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *41*, 365–381.

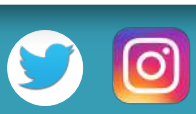
Verdonschot, M., De Witte, L., Reichrath, E., Buntinx, W., & Curfs, L. (2009). Community participation of people with an intellectual disability: A review of empirical findings. *Journal of Intellectual Disability Research*, *53*, 303–318.

Wehman, P. (2011). *Essentials of transition planning*. Baltimore, MD: Brookes.

Wehmeyer, M., Buntinx, W, Lachapelle, Y., Luckasson, R., Schalock, R., Verdugo, M., . . .Yeager, M. (2008). The intellectual disability construct and its relation to human functioning. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *46*, 311-318.

Wehmeyer, M., Field, S., & Thoma, C. (2012). Self-determination and adolescent transition education. In M. Wehmeyer & K. Webb (Eds.), *Handbook of adolescent transition and disability* (pp. 171-190). New York: Taylor & Francis.

الجمعية السعودية
للدراسات الاجتماعية
Saudi Social Studies Society (ssss)



ssss20081