جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز
PRINCE SATTAM BIN ABDULAZIZ UNIVERSITY

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

مجلة العلوم التربوية

دورية علمية محكمة ربع سنوية

تصدر عن جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

المجلد التاسع - العدد الرابع

ذو الحجة ١٤٤٤هـ - يونيو ٢٠٢٣م

ر.د.م.د ٧٤٤٨ – ١٦٥٨

ISSN 1658 – 7448

URL: http://jes.psau.edu.sa

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

مجلة العلوم التربوية

دورية علمية محكمة ربع سنوية

تصدر عن جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

المجلد التاسع العدد الرابع

ذو الحجة ١٤٤٤هـ – يونيو ٢٠٢٣م

ر.د.م.د – ٧٤٤٨ – ١٦٥٨

ISSN 1658 – 7448

URL : http : //jes.psau.edu.sa

رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية

الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	اسم الجامعة
خالد ناصر عبدالله العاصم	أستاذ مشارك	تربية خاصة	الأمير سطام بن عبد العزيز

أعضاء هيئة التحرير

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	اسم الجامعة
١	اسماعيل محمد الفقي	أستاذ	قياس و تقويم	عين شمس
٢	عبد السلام عمر الناجي	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	الأمير سطام بن عبدالعزيز
٣	فرحان سالم العنزي	أستاذ	علم نفس إرشادي	الامام محمد بن سعود الاسلامية
٤	خالد عبدالله الغملاس	أستاذ مشارك	تقنيات تعليم	الأمير سطام بن عبدالعزيز
٥	منصور زيد الخثلان	أستاذ	إدارة التعليم العالي	الأمير سطام بن عبدالعزيز
٦	هدى مطر الهذلي	أستاذ	أصول تربية	الأمير سطام بن عبدالعزيز
٧	خالد بن عبدالله المعثم	أستاذ	مناهج وطرق تدريس الرياضيات	الأمير سطام بن عبدالعزيز

الهيئة الاستشارية

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	اسم الجامعة
١	جبر محمد الجبر	أستاذ	مناهج وطرق تدريس علوم	الملك سعود
٢	محمد حسن الصايغ	أستاذ	إدارة تربوية	وكيل وزارة التعليم سابقًا
٣	عبدالله فالح السكران	أستاذ	أصول تربية	الامام محمد بن سعود الاسلامية
٤	عوض صالح المالكي	أستاذ	طرق وتدريس رياضيات	أم القرى
٥	محمود كامل الناقة	أستاذ	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	عين شمس

الهيئة الفنية

م	الاسم
١	أ. عبدالرحمن بن علي الزهراني

جميع المراسلات توجه إلى البريد الإلكتروني jes@psau.edu.sa

© ١٤٤٤هـ/٢٠٢٣م ، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

جميع حقوق الطبع محفوظة لمجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز ، ولا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة ، أو نسخه ، أو إدخاله في أي نظام حفظ معلومات دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس هيئة التحرير.

التعريف بالمجلة

مجلة جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز للدراسات التربوية مجلة علمية محكَمة، وهي دورية ربع سنوية تُعنى بنشر البحوث وتطوير المعرفة العلمية في مجال التربية، وما يتصل بها من العلوم التي تخدم العملية التربوية في المراحل التعليمية كافة، بما يتفق ورسالة الجامعة وأهدافها، وينسجم مع الأطر والضوابط المنظمة للبحث العلمي في الجامعات السعودية.

الرؤية: أن تكون مجلة متميزة ضمن قواعد النشر العالمية في نشر بحوث العلوم التربوية والنفسية

الرسالة: نشر البحوث الأصيلة والمحكمة في مجال العلوم التربوية والنفسية باتباع معايير أكاديمية ومهنية متميزة ومعلنة.

الأهداف:

تهدف المجلة بشكل عام إلى تسليط الضوء على بعض جوانب النشاط العلمي في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، من خلال نشر البحوث العلمية الأصيلة في مجال العلوم التربوية، من خلال توفير وعاء للنشر يلبي حاجات الباحثين المتخصصين داخل الجامعة وخارجها، كما تهدف المجلة بشكل خاص إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. الإسهام الفاعل مع الجامعات ومراكز البحث العلمي المحلية والعالمية في إثراء حركة البحث في المجال التربوي.
٢. استنهاض همم الباحثين المتميزين لطرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية المعاصرة.
٣. توفير وعاء لنشر البحوث العلمية الأصيلة في التخصصات التربوية والنفسية.
٤. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

الموافقة على الإصدار:

- صدرت الموافقة على إصدار مجلة العلوم التربوية عام ١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م
- صدر المجلد الأول – العدد الأول من المجلة ١٤٣٧/٧هـ ٢٠١٦/٤م

عنوان المراسلة:

مجلة العلوم التربوية
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز
ص. ب. ١٧٣ الخرج: ١١٩٤٢
الخرج، المملكة العربية السعودية.

Journal of Educational Sciences
Prince Sattam Bin Abdulaziz University
P. O. Box: 173 AlKharj: 11942
AlKharj, Kingdom of Saudi Arabia

البريد الإلكتروني: jes@psau.edu.sa Email:

الموقع الإلكتروني: http://jes.psau.edu.sa Website URL:

Aims:

JESPSAU aims to shed light into some aspects of the scientific activity at Prince Sattam bin Abdulaziz University through publishing original scientific research in the field of educational sciences. It also aims to support researchers in this field by providing a new publishing facility that meets the needs of specialized researchers within the University and beyond.

Vision:

To be a distinguished journal within the global publishing rules for publishing educational and psychological sciences research.

Objective:

The objectives of the Journal can be thoroughly specified in the following four objectives:

1. Participating effectively with universities and domestic and international scientific research centers to enrich the research activities in the field of education.
2. Mobilizing outstanding researchers to get their contributions in providing the deep and innovative scientific solutions for contemporary educational issues.
3. Providing a publication channel for publishing original papers in the educational and psychological disciplines.
4. Following-up conferences and scientific seminars in the field of educational sciences.

قواعد وتعليمات النشر في مجلة العلوم التربوية

جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

١. يشترط في الأبحاث المقدمة للنشر في المجلة ما يلي:

- أن يكون البحث أصيلًا ، وتتوافر فيه شروط البحث العلمي المعتمد على القواعد العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات العلوم التربوية.
- يتم ارسال البحوث عبر البريد الإلكتروني وعبر موقع المجلة الإلكتروني ، مطبوعة على برنامج Microsoft Word ، ويكون تصميم الصفحات بقياس (١٧سم×٢٤سم) ، مع ترك هامش (٢سم) على الجانبين ، وهامش (٢,٥سم) أعلى الصفحة وأسفلها ، ويمكن الإستعانة بالتصميم المتوافر على الموقع الإلكتروني للمجلة في ذلك.
- يراعى أن يكون البحث مكتوبًا بلغة سليمة ، ومراعيًا لقواعد الضبط ودقة الرسوم والأشكال -إن وجدت- ومطبوعًا ببنط(١٦) وخط (Traditional Arabic)للبحوث المكتوبة باللغة العربية ، وبنط(١٢) وخط (Times New Roman) للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية ، مع مراعاة أن يكون التباعد بين السطور مسافة مفردة ، وبين الفقرات (١٠) ويكون ترقيم الصفحات في منتصف أسفل الصفحة.
- يشترط ألا يقل عدد كلمات ملف البحث عن (٤٠٠٠)كلمة ، وألا يزيد عن (٨٠٠٠) كلمة متضمنة المستخلص ، والهوامش ، والمراجع ، كما ينبغي أن تكون الجداول والأشكال مدرجة في أماكنها الصحيحة ، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية ، ويراعى ألا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول مساحة الصفحة ، ويستخدم الخط (Traditional Arabic) ، بنط (١٠) في متن الجداول في البحوث العربية ، والخط (Times New Roman) ،بنط (٨) في متن الجداول في البحوث الإنجليزية.
- أن يكون البحث ملتزمًا بدقة التوثيق ، وحسن استخدام المصادر والمراجع ، مع الأخذ في الحسبان أن نظام التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السادس (6th Edition ، APA ، American Psychological Association).

- إضافة المصادر والمراجع العربية باللغة العربية وترجمتها إلى اللغة الإنجليزية في نهاية البحث.
- يتبع في تنسيق العنوان والمستخلص ومتن صفحات البحث ومراجعة الأبحاث المتوافرة على الموقع الإلكتروني للمجلة.
- يرفق بالبحث المراد نشره مستخلصًا باللغة الإنجليزية ، ويأتي بعد المستخلص العربي في أول البحث ، وإذا كان البحث باللغة الإنجليزية فيرفق مستخلصًا باللغة العربية في حدود (١٥٠-٢٥٠) كلمة.
- يشترط ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.

٢. يقدم الباحث الرئيس تعهدًا موقعًا منه ومن جميع الباحثين (إن وجدوا) بفيد بأن البحث المراد نشره لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر ، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه وصدور القرار بشأنه.

٣. ألا يكون البحث مستلا من رسائل الماجستر أو الدكتوراه.

٤. لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث ، وتقرير أهليته للتحكيم ، أو رفضه دون إبداء الأسباب.

٥. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث ، وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في التحرير والنشر.

٦. في حالة قبول البحث مبدئيًا ، يتم إشعار الباحث ، ومن ثم تختار هيئة التحرير حكمين من ذوي الإختصاص ، بالإضافة إلى حكم مرجح للاستعانة برأيه عند الحاجة.

٧. يتم إشعار الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدمها خلال ستة أشهر -على الأكثر- من تاريخ استلام البحث.

٨. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين ، ترسل تلك الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة بموجبها ، على أن تعاد للمجلة خلال مدة أقصاها أسبوعين من إرسالها إليه.

٩ .الأبحاث التي لا يتم الموافقة على نشرها لا تعاد إلى الباحثين.

١٠. يستطيع الباحث الحصول على نسخة من بحثه (ملف pdf) من خلال الدخول على موقع المجلة الالكتروني jes.psau.edu.sa .

١١. في حال قبول البحث للنشر تؤول كافة حقوق النشر للمجلة ، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقيًا أو إلكترونيًا ، دون إذن كتابي من هيئة تحرير المجلة.

١٢. مراسلة المجلة تعني قبول شروط النشر واللائحة الداخلية للنشر ، ولهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.

١٣. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين ، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

Guidelines and Rules of publication in JESPSAU:

1. The submitted manuscripts for publication in the Journal have to meet the following conditions:

   ⋆ The submitted manuscript has to be original and adhere to the academic rules of the scientific research in the fields of the educational sciences.

   ⋆ A manuscript should be submitted via email and the website of the Journal. It should be prepared as a Microsoft-word document. The page design should be in the size (17c.×24c.), leaving the margins of 2cm. on the two sides, and the margins of 2.5 cm. on the top and bottom. An author can follow the design available at the website of the Journal.

   ⋆ A manuscript should be written in correct language and tables and figures (if any) should be precise and clear. It should be typed in Traditional Arabic (font size 16) for manuscripts written in Arabic, and in Times New Roman (font size 12) for manuscripts written in English. The line spacing should be single-spaced and (10) between paragraphs and the page numbering should be in the middle on the bottom of the page.

   ⋆ A manuscript should not be less than (4000) words and should not be more than (8000) words including the abstract and the notes and the references. Tables and figures should be inserted in their respective positions and includes all the necessary illustrations. They should fit wee the layout of the page. Tables in manuscripts written in Arabic should use the Traditional Arabic (font size 10), and Times New Roman (font size 8) for tables in manuscripts written in English.

   ⋆ The Manuscript should be committed to the appropriate documentation styles taking into consideration that the approved documentation style by the Journal follows the APA style. (American Psychological Association, APA, 6th Edition).

   ⋆ Adding the sources and references in Arabic and translating them into English at the end of the manuscript.

- ⋆ The design of the title, abstract and margins of the submitted manuscript should follow the layout and format approved by the Journal. The sources of the published papers available at the website of the Journal can be taken as a model.
- ⋆ An abstract in English (following an abstract in Arabic) should be attached at the beginning the manuscript, if the manuscript is in English, an abstract in Arabic (150–250) words should be attached.
- ⋆ Submission of a manuscript implies that the work described has not been published before or that it is not under consideration for publication elsewhere.

2. The principal author and all the co-authors (if any) should fill and sign a written form that the paper to be published has not been published before and that it is not submitted for publication elsewhere and that will not be published elsewhere until the complete of the publication procedures in the Journal.
3. The research should not be extracted from master's or doctoral theses.
4. The editorial board has the right for an initial evaluation of the assigned manuscript to determine its eligibility for reviewing or rejecting it without giving reasons.
5. The Journal has the right to produce the paper and highlight its title(s) in a way that is commensurate with its style of editing and publishing.
6. In case of an initial acceptance of the manuscript, an author should be notified. Then, the editorial board selects two specialized reviewers, in a addition to selecting a third one when necessary.
7. An author should be notified with an acceptance or rejection letter within six months since the first submission.
8. 7- In case of any remarks by the reviewers, they will be sent directly to the author in order to make the necessary changes. The modified manuscript should be sent back to the Journal within two weeks.

9. Manuscripts which are not accepted for publication will not be returned to the authors.

10. An author can obtain a copy of his accepted paper (pdf.file) via the website of the Journal (jes.psau.edu.sa).

11. In case of accepting a manuscript for publication, all rights are reserved for the Journal. No part of this publication should not be reproduced in any form or by any means, without the prior written permission of the publisher (the editorial board of the Journal).

12. Corresponding the Journal implies agreeing to the terms and the internal regulations of publication. The editing board has the right to determine the priority of publishing the manuscripts.

13. All viewpoints mentioned in the published papers in the Journal express the opinions of the authors. They do not necessarily reflect the opinions of the Journal.

المحتويات

عنوان البحث	الباحث	الصفحة
افتتاحية العدد		١٩
التمكين النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بالمملكة الأردنية الهاشمية في ظل جائحة كورونا	د. احمد مسلم أبو ذويب	٢١
درجة استخدام مديري المدارس الابتدائية لوسائل الاتصال الإلكتروني وعلاقتها بتحقيق الانضباط المدرسي	د. أحمد سلامة العنزي	٥٣
دور الإدارة الجامعية في تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية	د. باسم بن إبراهيم المحيميد	٨٣
توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية من وجهة نظر طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز – تَصوّر مُقترح	د. ثلاب بن عبدالله الشكره	١١٧
واقع أداء إدارة الإشراف التربوي في ضوء أبعاد بطاقة الأداء المتوازن ومتطلبات تطويره	د. مها صالح العمود خلود إسحاق بخاري أشواق عبدالرحمن الحقباني	١٥٩
واقع استخدام دعم الاقران لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية من وجهه نظر معلميهم	د. سامي بن عبد الله الحربي	١٩١
واقع استخدام الأنشطة الإلكترونية في تجربة التعليم عن بُعد بالمدارس الثانوية بإدارة التعليم بمحافظة شقراء	د. عبد الرحمن بن عبد العزيز السدحان	٢٢٧
تقويم الأنشطة اللغوية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي(PIRLS)	د. فاطمة شعبان محمد عسيري	٢٦١
تأثير تعلم طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد للأخطاء الشائعة على تحقيق معايير التميز بمشاريعهم البحثية	د. محمد عبدالرؤوف عطية السيد	٢٩٥
العوامل المسهمة في تقييم الآباء والأمهات لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال (٦– ١٢) سنة	د. محمد سيد سعيد سليمان	٣٢٣

دور التدريب من بعد في تنمية الأداء الوظيفي لموظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز	أ. منيرة محمد الهندي د. منال عبد الرحمن المهنا	٣٥١
التحديات التي تواجه قائدات المدارس بمدينة مكة المكرمة في (إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا	د. مها بنت عبدالله الشريف	٣٨٥
تقويم برنامج "مساري" بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود باستخدام نموذج القرارات المتعددة (CIPP)	د. مها بن صالح العمود	٤١٩
متطلبات تحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر	د. موسى بن سليمان الفيفي	٤٥٣
درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لدورهم القيادي في دعم العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين في مدينة اربد وسبل تطويرها	د. ميساء محمد سالم بني خلف	٤٨٧
واقع تعزيز أعضاء هيئة تدريس جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمفاهيم التربية السياسية	د. نورة بنت ناصر العويّد	٥١٩
درجة تدريب معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والموهوبات في توظيف التربية الرقمية في التعليم من وجهة نظرهن	أ. نوف حسن العمري	٥٥٥
درجة ممارسة القيادات الأكاديمية النسائية بجامعة الجوف للعلاقات الإنسانية والتحديات التي تواجه تحقيقها	د. هبه فرحان الرويلي	٥٨٥
أثر المعرفة الضمنية التطبيقية على مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس: الدليل السعودي والتحليل	د. الجوهرة بنت عبدالرحمن المنيع د. سامي بن غزاي السلمي	٦١٩
دور التقدير في تطوير أعضاء هيئة التدريس الدليل العملي وتحليل التعليم العالي السعودي	د. كوثر خلف د. سامي السالمي	٦٣٩

Contents

The page	Researcher	Research Title
19		Introductory issue
21	Dr. Ahmad Muslim Abuthwaib	Psychological Empowerment and its Relationship to Ambition Level among Second Secondary Stage Students in the Hashemite Kingdom of Jordan under Corona Virus Pandemic
53	Dr. Ahmed Salama Alanezi	Using Electronic Communication Tools By Elementary School Principals in Achieving School Discipline
83	Dr. Basem bin Ibrahim Al-Mohameed	The role of university administration in achieving cybersecurity requirements at Prince Sultan Private University
117	Dr. Thalab bin Abdullah Al-Shukrah	Recruitment of social Media in promoting national identity from the viewpoint of Prince Sattam bin Abdulaziz University students
159	Dr. Maha Alamoud Kholoud Bukhari Ashwaq Al-Haqbani	The Requirements for Developing the Performance of the Educational Supervision Department in light of Balanced Scorecard' Dimensions
191	Dr. Sami Abdullah Al harbi	Efficacy of Peer-Support Intervention in Improving the Social Communication Skills of Students with Intellectual Disabilities from the Perspective of Their Teachers
227	Dr. Abdulrahman bin Abdulaziz Al-Sadhan	The Reality of Using the Electronic Activities in Distance Education Experience in High- Schools at Shaqra Education District
261	Dr. Fatimah Shaaban Mohammed Asiri	Evaluation of linguistic activities in the Arabic language course for the Assessment of language activities in "My Beautiful Language "course for the fourth grade of primary school in the light of the reading literacy skills of the international test (PIRLS)

295	Dr. Mohammad Abdelraouf At-tia Elsayed	The effect of learning common errors for graduate students in the College of Education at King Khalid University on achieving the excellence standards in their research projects
323	Dr. Mohammad S. S. Soliman	The contributive factors of Fathers' and Mothers' assessment of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children (٦-١٢) years
351	Munirah Mohammed Alhindi Dr. Manal Abdulrahman Almuhanna	The Role of Distance Training in Developing the Job Performance of Prince Sattam Bin Abdulaziz University Employees
385	Dr. Maha Abdullah Al Shareef	Challenges facing schools leaders in Mecca in managing the crisis (COVED١٩- as example)
419	Dr. Maha S. Al-Amoud	Assessment of "Massari" Program in Common First Year Deanship in KSU Using the Multiple Decision Model (CIPP)
453	Dr. Mousa Sulaiman Alfaifi	Achieve Requirements of the competitive ability of Saudi universities in the field of training and continuous education
487	Dr. Maisaa Mohammad Salem BaniKhalaf	The degree to which government school principals practice their leadership role in supporting the educational process from the teachers' point of view in Irbid city and ways to developed
519	Dr. Norah Nassser ALowayyid	The reality of the faculty members of Imam Muhammad bin Saud Islamic University promoting the concepts of political education
555	Nouf Hassan Al-Amri	The Degree of Training Teachers of Learning Disabilities & Gifted Students to Employ Digital Pedagogy in Education From Their Preceptive
585	Dr. Hebah Farhan Alruwaili	The Degree of Practice of Women's Academic Leaders at Jouf University, Human Relations and The Challenges Facing their Achievement
619	Dr. .Aljouhara Abdulrahman Almennei Dr. Sami Ghazzai Alsulami	The impact of applied tacit knowledge on the performance level of faculty members: Saudi evidence and analysis
639	Dr. Kawthar Khalaf Dr. Sami Alsulami	The Role of Discretion in Faculty Development: Empirical Evidence and Analysis of Saudi Higher Education

افتتاحية العدد

تقدم مجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز العدد (الرابع) من المجلد (التاسع) ، ويضم مجموعة من الأبحاث المتنوعة في العلوم التربوية. وتناول العدد واقع استخدام الأنشطة الإلكترونية في تجربة التعليم عن بُعد بالمدارس الثانوية بإدارة التعليم بمحافظة شقراء. بالإضافة إلى درجة استخدام مديري المدارس الابتدائية لوسائل الاتصال الإلكتروني وعلاقتها بتحقيق الانضباط المدرسي. كذلك دور التدريب من بُعد في تنمية الأداء الوظيفي لموظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

كما تضمن العدد دراسات حول تأثير تعلم طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد للأخطاء الشائعة على تحقيق معايير التميز بمشاريعهم البحثية وكذلك توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية من وجهة نظر طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز وكذلك دراسة واقع تعزيز أعضاء هيئة تدريس جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمفاهيم التربية السياسية. كما تضمن العدد دراسة تقويم برنامج "مساري" بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة (CIPP) الملك سعود باستخدام نموذج القرارات المتعددة. بالإضافة إلى دراسة متطلبات تحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر. وفي مجال المناهج التعليمية ، تناول العدد دراسة تقويم الأنشطة اللغوية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS).

وجاء في مجال التربية الخاصة دراسة بعنوان واقع استخدام دعم الاقران لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية من وجهه نظر معلميهم. بالإضافة إلى دراسة العوامل المسهمة في تقييم الآباء والأمهات لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال ٦- ١٢ سنة. كذلك دراسة درجة تدريب معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والموهوبات في توظيف التربية الرقمية في التعليم. كما تضمن العدد دراسة في مجال علم النفس بعنوان التمكين النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بالمملكة الأردنية الهاشمية في ظل جائحة كورونا.

وفي مجال القيادة ، تضمن العدد مجموعة من الأبحاث والدراسات مثل دراسة دور التقدير في تطوير أعضاء هيئة التدريس الدليل العملي وتحليل التعليم العالي السعودي. بالإضافة إلى دراسة أثر المعرفة الضمنية التطبيقية على مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس. علاوة على ذلك ، تضمن العدد دراسة بعنوان واقع أداء إدارة الإشراف التربوي في ضوء أبعاد بطاقة الأداء المتوازن ومتطلبات تطويره وكذلك دراسة دور الإدارة الجامعية في تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في

جامعة الأمير سلطان الأهلية. بالإضافة إلى دراسة التحديات التي تواجه قائدات المدارس بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة ودراسة درجة ممارسة القيادات الأكاديمية النسائية بجامعة الجوف للعلاقات الإنسانية والتحديات التي تواجه تحقيقها. أخيرا ، جاء في العدد دراسة درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لدورهم القيادي في دعم العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين في مدينة اربد وسبل تطويرها.

وفق الله الجميع لما يحب ويرضى.

رئيس هيئة التحرير

د. خالد بن ناصر العاصم

Abuthwaib, Ahmad. (2023). Psychological Empowerment and its Relationship to Ambition Level among Second Secondary Stage Students in the Hashemite Kingdom of Jordan under Corona Virus Pandemic, *Journal of Educational Science 9*(4), 21 - 52

Psychological Empowerment and its Relationship to Ambition Level among Second Secondary Stage Students in the Hashemite Kingdom of Jordan under Corona Virus Pandemic

Dr. Ahmad Muslim Abuthwaib
Associate Professor Psychology Education
Universityof Majmaah Kingdom of Saudi Arabia
a.abuthwaib@mu.edu.sa

Abstract:

The purpose of the study is to investigate the relationship between psychological empowerment and ambition level among second secondary stage students in the Hashemite Kingdom of Jordan under corona virus pandemic. The sample of the study consisted of (700) secondary stage students (333 males and 367 females) in the schooling y. To achieve the objectives of the study, the researcher developed the psychological empowerment scale and the ambition scale. The results of the study showed that psychological empowerment and the level of ambition were low among the second grade secondary school students. and there were no statistically significant differences regarding sex and major, there is a positive and insignificant correlation between psychological empowerment and the level of ambition.

Keywords: Psychological Empowerment. Ambition. Secondary Stage Students. Corona Virus.

أبـو ذويـب، احمـد. (٢٠٢٣). التمكيـن النفسـي وعلاقتـه بمسـتوى الطمـوح لـدى طلبـة الصـف الثانـي الثانـوي بالمملكـة الأردنيـة الهاشـمية فـي ظـل جائحـة كورونـا. *مجلـة العلـوم التربويـة* ، *٩* (٤) ، ٢١ ـ ٥٢

التمكين النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بالمملكة الأردنية الهاشمية في ظل جائحة كورونا

د. احمد مسلم أبو ذويب[١]

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التمكين النفسي ومستوى الطموح ، لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بالمملكة الأردنية الهاشمية ، في ظل جائحة كورونا. تكونت عينة الدراسة من (٧٠٠) طالب من طلبة الصف الثاني الثانوي ، منهم (٣٣٣) طالبًا ، و (٣٦٧) طالبة ، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء مقياسي التمكين النفسي ومقياس الطموح ، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن التمكين النفسي ومستوى الطموح كان منخفضًا لدى طلبة الصف الثاني الثانوي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر النوع والتخصص ، وكذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية بين التمكين النفسي ومستوى الطموح.

الكلمات المفتاحية: التمكين النفسي ، الطموح ، طلبة المرحلة الثانوية ، كورونا.

(١) أستاذ مشارك في علم النفس التربوي – جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية، a.abuthwaib@mu.edu.sa

المقدمة:

أي أزمة في دولة ما ستترك أثرها دائمًا على جميع مستويات التعليم بعدة طرق ، وحق الطالب في التعليم يكون مهددًا في أوقات الأزمات التي تحدث بسبب الكوارث الطبيعية ، وقد أجبر تفشي كورونا COVID-19 في جميع أنحاء العالم تعليق المؤسسات التعليمية ، ومنها المدارس؛ للحد من انتشار الفيروس ، الأمر الذي أجبر مجتمع التدريس على التفكير في سبل جديدة وإستراتيجيات بديلة لإشراك الطلاب في عملية التعليم ، وفي العديد من معاهد التعليم العالي تحولت إلى التعليم عن بعد؛ لضمان استمرارية عمليات التعليم والتعلم ، وعمليات التقييم (Burgess&Sievertsen,2020) ، حيث كانت تمثل نوعا من الضغوط على الطلبة ؛ لافتقارها إلى التفاعل غير اللفظي ، فضلًا عن المشكلات المترتبة على ضعف النت في كثير من الأماكن ،وعدم القدرة على القيام بأعمال الامتحانات ، سواء كانت متزامنة أو غير متزامنة ، فغلب على الجميع -ومن بينهم الطلبة- مشاعر الخوف واليأس والتشاؤم نحو المستقبل الغامض.

وقد أشار الأدب التربوي إلى أهمية تمكين رأس المال البشري نفسيًا ، من خلال تحسين جوانب الحياة الاجتماعية والنفسية للفرد ، وبخاصة فئة الشباب؛ لما لذلك من أثر فعال في تحسين التحصيل ، وتنمية الأداء ، وتمكين الشباب في فترة المراهقة من وضع طموحات مستقبلية واقعية لحياتهم (Kuhnen & Melzer, 2014). كما بينت الدراسات أنه كلما ارتفع مستوى التمكين النفسي لدى المراهق كانت المخرجات الحياتية المستقبلية أفضل؛ لأن هذا النوع من التمكين يثير دافعية المراهقين للتحصيل والإنجاز ، والسعي لتحقيق الطموحات (Goodman, Joshi, Nasim, & Tyler 2015).

ويرى كريشنا (Krishna, 2007) أن التمكين النفسي يمكن أن يزيد من تقدير الذات ، ومستوى الطموح لدى الفرد؛ كونه وسيلة عملية ، يمكن من خلالها تشجيع وزيادة القدرة على اتخاذ القرار الصائب في المواقف التي تحتاج لذلك ، فضلًا عن كونه إثراء خبرات الفرد؛ لكونه مكونًا دافعًا متعدد الأبعاد؛ وبالتالي يكون له أثر في طموحات وتطلعات الفرد المستقبلية.

وهناك علاقة واضحة دالة بين التمكين النفسي والطموح المستقبلي ، فقد بينت عدة دراسات أن أصحاب التمكين النفسي المرتفع هم الأقدر على تحقيق طموحاتهم في الحصول على المهنة المستقبلية التي يرغبون بها (Mello, 2008) كما بينت الدراسات التي أجريت في أستراليا وبريطانيا " أن ضعف الطموح لدى الطالب في المرحلة الثانوية مرده لعدم وجود التمكين النفسي ، الذي يمثل الدافع للعطاء والعمل" (Bradley, Noonan, Nugent, & Scales, 2008; Mello, 2008).

إن التمكين النفسي قادر على تأدية دور بالغ الأهمية في تحسين الإبداع والابتكار لدى الفرد ، وهذا الأمر يزيد من تحصيله وقدرته على الأداء؛ وبالتالي يزيد من سقف طموحاته المستقبلية ، ويدفعه للعمل أكثر على وضع خطط زمنية وأدائية واقعية؛ لتحقيق هذه الطموحات (Chen & Chen. 2008).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن الواقع الذي يعيشه الطالب العربي في أزمة كورونا (كوفيد-١٩)- بشكل عام ، والطالب الأردني بشكل خاص- والمتمثل بشكل أساسي في الحجر ، والأزمات الاقتصادية ، والانتقال من التعليم الحضوري إلى التعليم عن بعد ، وما يفرضه هذا الواقع من حيرة وتشتت؛ يؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على طريقة التفكير نحو المستقبل ومنطلقاته ، بحيث يتوقع أن يكون المستقبل أكثر غموضا بين أفراد هذا المجتمع ، ومنهم طلبة المدارس ؛ لينعكس ذلك على مستوى التمكين النفسي والطموح لديهم ، فإذا بها تحول الواقع إلى أكثر قلقًا وضغوطًا ، وبين الرجوع إلى الحياة الطبيعية والواقع غير الواضح؛ بسب الجائحة غير واضحة المعالم.

وعلى الرغم من أن العديد من الدراسات العربية والأجنبية قد تناولت التمكين النفسي والطموح كدراسة داجول (Daggol, 2020) ، ودراسة بيومي (٢٠٢٠) ، ودراسة ساسموكو ويوسي وسوبراباتو وهرورتونو (Sasmoko , Yossy , Suprapto & Hartono , 2017) ومعرفة مستوى التنبؤ بالتدفق النفسي ، في ضوء أبعاد التمكين النفسي ، كدراسة القرالة (٢٠٢٠) ،والتمكين النفسي وعلاقته بالفعالية الذاتية ، كدراسة أوزير وسكوتلاند (Ozer & Schotland , 2011) وغيرها من المتغيرات ، إلا أن دراسة المتغيرات المرتبطة بالصحة النفسية- وخاصة التمكين النفسي- لم تلق الاهتمام الوافر من الباحثين في البيئة الأردنية ، ولاسيما التمكين النفسي وعلاقته بمستوى الطموح في ظل جائحة كورونا ، بالرغم من أهميتها ، ولذا كانت الحاجة ماسة لإجراء الدراسة الحالية.

يأتي هذا البحث لدراسة العلاقة بين التمكين النفسي ومستوى الطموح لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في ظل جائحة كورونا ، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى التمكين النفسي والطموح لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في ظل جائحة كورونا؟
٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين النفسي والطموح تعزى لمتغير النوع والتخصص لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في ظل جائحة كورونا؟

٣. هل هناك علاقة بين مستوى التمكين النفسي والطموح لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في ظل جائحة كورونا؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على مستوى التمكين النفسي والطموح لدى طلبة الصف الثاني الثانوي.

٢. التعرف على الفروق الفردية بين مستوى التمكين النفسي والطموح.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

الأهمية النظرية:

١. يستمد هذ ا البحث أهميته من كون مفهوم التمكين النفسي مفهوما حديثا نسبيا لم يلق اهتمامًا كافيًا في البحوث العربية ، في حدود اطلاع الباحث بصفة عامة ، وأثناء جائحة كورونا بصفة خاصة ، على الرغم مما له من أهمية بالغة كأحد المفاهيم المحورية في علم النفس الإيجابي؛ لأهميته الكبيرة في ظل المشكلات النفسية الناتجة عن تفشي جائحة فيروس كورونا ، الذي يهدف إلى استثمار القدرات الإنسانية الكامنة لصالح صحة الأفراد النفسية ، وأيضا لدعم جودة الحياة لديهم.

٢. ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي أشارت إلى العلاقة بين التمكين النفسي ومستوى الطموح بصفة عامة ، وأثناء جائحة كورونا بصفة خاصة في حدود علم الباحث.

الأهمية التطبيقية:

١. تسليط الضوء على جانب مهم من جوانب شخصية الطالب في المرحلة الثانوية ، وهو التمكين النفسي؛ لكون المرحلة الثانوية تمثل إحدى المراحل المهمة في حياة الطلبة ، والتي تعد المرحلة المؤثرة لدخول الطلبة إلى الجامعة.

٢. تكمن أهمية البحث في إفادة المعنيين من المدرسين والمرشدين والمربين؛ من أجل توفير البيئة المناسبة لنمو مستوى الطموح ، وفي الكشف عن ذوي الطموح المرتفع ، واستغلال هذا الطموح بما يعود بالفائدة على المجتمع.

٣. يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية ، من خلال ما ستسفر عنه من نتائج تفيد المختصين في مجال علم النفس والصحة النفسية ، في تصميم البرامج المختلفة التي تعمل على زيادة مستوى التمكين النفسي والطموح لدى الطلبة.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

التمكين النفسي: إنه الإحساس الشخصي بالقدرة والكفاءة لاتخاذ القرارات بشأن الخيارات المتاحة ، والتصرف بمقتضاها فيما يتعلق بحياة الفرد الشخصية ، وهو يشير إلى إدراك الفرد أنه يمتلك المعرفة والقدرة والكفاءة؛ ليكون عضوًا فعالًا في حياته والمجتمع (Perry, 2013).

مستوى التمكين النفسي إجرائيًا: هو مثير داخلي يجعل الطالب يشعر بأنه لديه القدرة على التحكم ومواجهة التحديات ، وأنه قادر على اتخاذ قرارات صائبة ، ويقاس هذا المستوى بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس مستوى التمكين النفسي.

الطموح: "ميل نفسي واستعداد داخلي لتحقيق الأهداف المستقبلية" (Goswami , 2013 :82).

مستوى الطموح إجرائيًا: هو المستوى الذي يتوقع الطالب أن يصل إليه لتحقيق هدف معين ، فهو يجعل الطالب يتحدى قدراته وإمكاناته ، ويقاس هذا المستوى بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس مستوى الطموح.

حدود الدراسة:

- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢٠/٢٠٢١.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على طلبة الصف الثاني الثانوي ، في مديرية تربية قصبة المفرق ، بالمملكة الأردنية الهاشمية.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على التمكين النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الصف الثاني الثانوي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: التمكين النفسي:

إن مفهوم التمكين مفهوم حديث ، فلم يكن له إصدارات من قبل ، وبدأ ظهوره في التسعينيات ، حيث ظهر مصطلح التمكين النفسي في أعمال سبرتيزر(Spreitzer, 1995) وهو الشعور بالتأثير في الآخرين ، حيث لا يتحقق إلا بشعور الفرد بالكفاءة ، وأن كل ما يبذله ذو قيمة؛ مما يمنح الفرد حرية تقرير المصير ، أي الاستقلال والسيطرة والسلطة وصنع القرار بحرية وبدون قيود.

وقد تعددت وجهات النظر حول تعريفه ، فهناك من يرى أن التمكين النفسي مفهومًا مشتقًا من علم النفس الصناعي والتنظيمي ، وهو "يعني إعطاء الفرصة للفرد لأن يكون مستقلًا وقادرا على اتخاذ القرار ، وحاملًا للمسؤولية ، ومن ثم المشاركة الفاعلة والجدية في اتخاذ القرارات التي تخصه ، وتخص محيطه الذي يحيا فيه ، ويتعامل معه" (Carol, & Heather, 2013:948).

وينظر ستين واويفند (Stein & Oyvind, 2015:307) للتمكين النفسي على أنه: "عبارة عن دافعية داخلية لأداء المهام ، تعكس الإحساس بضبط الذات ، فيما يتعلق بالعمل والجد والاجتهاد ، وتأدية دوره ، ومن مزاياه من وجهة نظرهم":

- يزيد من دافعية الفرد للعمل والأداء.
- يزيد من الحماس لتبني الدور والنجاح فيه.
- يحسن من الأداء الشخصي والوظيفي لدى الفرد.
- طريقة فاعلة لتحقيق التطلعات الحالية والطموحات المستقبلية.

وعرف فتحي (Fathi, 2012). التمكين النفسي بأنه شعور تأثيري في الآخرين ، لا يتحقق إلا من خلال امتلاك الفرد للقدرة والكفاية والحرية في تقرير المصير والاستقلالية ، وهو يشير إلى مساعدة الأفراد على اكتساب المهارات اللازمة للتأثير ، والكفاءة ، والقيمة ، وتقرير المصير.

أما أوجو وأونيشي وروردريغيز (Ugwu, Onyishi, & Rodríguez, 2014). عرفوا التمكين النفسي بأنه شعور داخلي يكون لدى الفرد ، ويتم تعزيزه من خلال إعداد البيئة الخارجية التي تقدم له التحفيز والحرية والاستقلالية والشعور بالمسؤولية.

ويرى كل من مالك وسروار وأور (Malik, Sarwar & Orr, 2020). التمكين النفسي بأنه حافز نفسي يقدم للفرد القدرة على العمل والإنجاز ، من خلال الكفاية والاستقلالية والحياة ذات المعنى ، وتقبل الدور وطبيعة العمل أو المهمة التي يقوم بها.

وأشار كل من أمور. زانثوبولو ، كالفو ، فاسكيز (Amor. Xanthopolou, Calvo, & Viazques, 2021:2). "بأنه تعزيز الحالة الشعورية لدى الفرد بالاستقلالية وتحمل المسؤولية ، وتحييد كل العوامل والعوائق التي قد تحد من قدرته على العمل والإبداع".

وفي ضوء التعريفات السابقة فإن الباحث يعرف التمكين النفسي بأنه: هو قدرة الفرد على اتخاذ القرارات ، والتحكم في حياته الشخصية ، وتميزه بإدراك السيطرة والكفاءة واستيعاب الأهداف.

ثانيًا: الطموح:

النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

للإحاطة بمستوى الطموح ، يُمكن استعراض ثلاث نظريات توضح وتُفسر مستوى الطموح على النحو الآتي:

أولًا: "نظرية أدلر (Adler):

يُعد أدلر (Adler) من رواد المدرسة التحليلية الجديدة ، إذ يُؤمن بفكرة كفاح الفرد للوصول إلى السمو والارتقاء تعويضًا عن مشاعر النقص ، وتُؤكد نظريته على أهمية الذات كفكرة مضادة لأفكار فرويد المتمثلة بالأنا الدنيا والوسطى والعليا ، وأكدت النظرية على أهمية العلاقات الاجتماعية بالتركيز على الحاضر بدلًا من الماضي" (العيسوي ٢٠٠٤:١٠١).

وتعتبر النظرية الإنسان كائنًا اجتماعيًّا لديه المقدرة على التخطيط لأعماله وتوجيهها؛ إذ تحركه أهدافه والحوافز الاجتماعية ، ومن المفاهيم الأساسية عند أدلر: الذات الخلاقة والكفاح في سبيل التفوق ، أسلوب الحياة ، الأهداف النهائية والوهمية ، مشاعر النقص وتعويضها ، ويعتبر أدلر مبدأ الكفاح من أجل التفوق فطريًّا ، فالفرد يسعى للكفاح من أجل التفوق منذ ميلاده حتى وفاته ، وهو الغاية التي يسعى إليها البشر كافة ، وتُعد هذه الغاية عاملًا حاسمًا في توجيه سلوك الإنسان (سرحان ،١٩٩٣).

ويؤكد أدلر أن كل إنسان يتمتع بإرادة قوية وبدافع ملح نحو السيطرة والتفوق ، فإذا وجد أنه ينقصه شيء فإنه ينساق نحو جعل نفسه متفوقًا بطريقة ما ، أو على الأقل نحو الزعم لنفسه وللآخرين أنه متفوق ، ومثل هذا الفرد فإنه قد يُعوض نقصه بجهدٍ صادق منظم ، وبذلك فإن أدلر يعتقد أن الحافز هو تأكيد الذات ، وبذلك يجعل الفرد في اندفاع دائم الوجود نحو التفوق أو على الأقل ضد النقص.

ثانيًا: نظرية القيمة الذاتية للهدف إسكالونا (Escalona):

تقوم هذه النظرية على ثلاث حقائق:

- وجود ميل للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبيًّا.
- وجود ميل لدى الأفراد لجعل مستوى الطموح يصل لحدود معينة.
- وجود فروق كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يُسيطر عليهم للبحث عن النجاح وتجنب الفشل ، إذ إن بعض الناس يُظهرون خوفًا شديدًا من الفشل فيسيطر عليهم؛ الأمر الذي يُشير إلى مستوى متدنٍ للقيمة الذاتية.

ومن العوامل التي تُسهم في وجود احتمالات ذاتية للنجاح والفشل مستقبلًا: الخبرة الشخصية ، بناء هدف النشاط ، الرغبة والخوف والتوقع ، المقاييس المرجعية التي تقوم عليها القيمة الذاتية للمستقبل ، الواقعية ، الاستعداد والمخاطرة ، وجود الفرد داخل أو خارج منطقة الفشل.

وتؤكد النظرية على الآتي:

١. الفشل الحديث يميل إلى إنقاص مستوى الطموح ، والحالات التي ترفعه بعد الفشل تأتي إما نتيجة لإنقاص الشعور بالواقع ، أو نتيجة تقبل الفشل.
٢. يتناقص مستوى الطموح بعد الفشل القوي أكثر منه بعد الفشل الضعيف ، ويتزايد بعد النجاح.
٣. الفرد المعتاد على الفشل يكون لدية درجة اختلاف أقل من الفرد الذي ينجح دائمًا.
٤. البحث عن النجاح والابتعاد عن الفشل هو الأساس في مستوى الطموح. (سرحان ،١٩٩٣).

ثالثًا: نظرية المجال كيرت ليفين (Kurt Levine) :

تُعد هذه النظرية أول نظرية فسرت مستوى الطموح ، وهي النظرية الوحيدة التي تعرضت لتفسير مستوى الطموح مباشرة ، إذ يُؤكد ليفين أن هناك عوامل متعددة من شأنها أن تعمل كدافع

للتعلم في المدرسة ، وأطلق على مجملها مسمى مستوى الطموح ، إذ يعمل هذا المستوى على خلق أهداف جديدة بعد أن يشعر الفرد بحلة الرضا والاعتزاز بالذات ، فيسعى إلى الاستزادة بهذا الشعور المرضي ، ويطمح في تحقيق أهداف أبعد عن الأولى ، إلا أنها في العادة تكون أصعب وأبعد منالًا ، وتسمى الحالة العقلية بمستوى الطموح(شبير ،٢٠٠٥).

تعريفات الطموح:

لقد ورد في الأدب التربوي المعاصر عدد كبير من التعريفات لمستوى الطموح حيث:

عرف بارسوكوفا (Barsukova, 2011:664) الطموح "بأنه يمثل مجموعة من الأهداف متعددة المستويات التي يخطط الإنسان لتحقيقها في فترات زمنية مستقبلية متفاوتة ، وهذه الأهداف يراعي فيها الفرد مجموعة من العوامل الشخصية ، والبيئية ، والذاتية ، والخبرات السابقة عند العمل على تحقيقها".

أما سينغ (Singh, 2011:112) عرفه "بأنه أهداف الفرد وغاياته المستقبلية التي يضع خطة واضحة لتحقيقها مستقبلًا".

ويرى هيشت (Hecht, 2013:175) الطموح "بأنه كل هدف يضعه الإنسان لنفسه في أي مجال من المجالات ، ويعمل على تحقيقه سواء في المستقبل القريب أو البعيد ، والطموح يتأثر بمحيط الفرد وقدراته وإمكاناته ، وعزمه على توظيف البيئة المحيطة في تمكينه من تحقيق الهدف المستقبلي".

أما بودل ومهرجان (Poudel & Maharjan, 2017:55). "بأنه مستوى مستقبلي ، أو مهنة مستقبلية ، أو إنجاز مستقبلي يسعى الإنسان لتحقيقه ، ويتضمن القدرة النفسية والتفاؤل على تحقيق ما يريد".

ونتيجة للاختلافات السابقة في تعريف مستوى الطموح ، وعدم وجود تعريف موحد يجمع بينه ، إلا أن الباحث الحالي يعرف الطموح بأنه: تطلعات الأفراد لتحقيق أهدافهم العلمية والمعرفية والمهنية ، من خلال المثابرة في الدراسة ، والتفوق الدراسي ، وتحمل المسؤولية ، والتعليم الجامعي.

الدراسات السابقة:

قدم الباحث عددًا من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة ، حسب تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

أجرى داجول (Daggol, 2020) دراسة في تركيا هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التمكين النفسي وزيادة دافعية التعلم والطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية. اتبعت الدراسة منهجية ارتباطية من خلال عينة مكونة من (١٥٠) طالبًا من طلاب المدارس الحكومية التركية ، أجابوا عن مقياس التمكين النفسي ومقياس الدافعية ومقياس الطموح. وبينت النتائج أن مستوى التمكين النفسي ومستوى الدافعية ومستوى الطموح جاءت بدرجة متوسطة ، ووجود علاقة ارتباط إيجابية دالة بين التمكين النفسي ومتغيري الدراسة (الدافعية والطموح) لدى الطلبة ، بغض النظر عن التحصيل والخلفية الاجتماعية الاقتصادية.

وأجرى البيومي دراسة (٢٠٢٠) ، وهدفت الدراسة إلى معرفة التمكين النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى معلم التربية الرياضية ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٦) معلما ، بواقع (١٨٦) معلما ، (١٥٠) معلمة من معلمي التربية الرياضية بإدارة المنصورة التعليمية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي ، توصلت نتائج الدراسة أن مستوى التمكين النفسي والطموح كان مرتفعا لدى معلمي التربية الرياضية ، كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التمكين النفسي والطموح لدى معلمي التربية الرياضية ، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة طردية ارتباطية بين التمكين النفسي والطموح.

هدفت دراسة القرالة (٢٠٢٠) إلى معرفة مستوى التنبؤ بالتدفق النفسي ، في ضوء أبعاد التمكين النفسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة الكرك ، إضافة إلى تحديد الأهمية النسبية للتدفق النفسي في تفسير التمكين النفسي ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة تكونت من(٤٢٢)طالبًا وطالبة ، منهم (٢٧٧) طالبًا ،و (١٤٥)طالبة ، وتم تطوير مقياسي التدفق النفسي والتمكين النفسي .توصلت نتائج الدراسة أن هناك مستوى منخفضًا من التمكين النفسي والتدفق النفسي لدى الطلبة ، كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التمكين والتدفق النفسي.

وأجرى ستيفين وإيللا ولاورا (Steven, Ella & Laura, 2019) في سياتل بالولايات المتحدة الأمريكية دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى التمكين النفسي لدى الطلاب المراهقين ،

من خلال إشراكهم بالأحداث المجتمعية. تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبًا وطالبة من طلاب مدارس سياتل الثانوية ، شاركوا بخدمات مجتمعية لمدة سبعة أيام ، وقد تم تطبيق مقياس التمكين النفسي عليهم قبل وبعد المشاركة. وقد أظهرت النتائج أن الإحساس بالتمكين النفسي زاد من قدرة الطلاب على قيادة الأحداث المجتمعية ، وزاد من ثقتهم بأنفسهم وتقديرهم لذاتهم.

أما بشير وكار (Bashir & Kaur , 2017) أجريا دراسة في الهند هدفت إلى معرفة مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. اتبعت الدراسة منهجية وصفية ارتباطية من خلال عينة عشوائية مكونة من (٤٠٠) طالب وطالبة من مدارس كشمير الثانوية ، أجابوا عن مقياس الطموح ، وقد أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من الطموح لدى طلبة المدارس ، وكان أكثر ارتفاعًا لدى طلبة المدن منه لدى طلبة القرى ، ولدى الإناث منه لدى الذكور ، ووجود علاقة ارتباط دالة بين مستوى الطموح من جهة وإقبال الطالب على التحصيل والدارسة.

أجرى ساسموكو ويوسي وسوبراباتو وهرورتونو (Sasmoko , Yossy , Suprapto & Hartono , 2017) دراسة في إندونيسيا هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التمكين النفسي والطموح عند الطلبة. اتبعت الدراسة منهجية ارتباطية من خلال عينة مكونة من (١٤٨) طالبًا وطالبة ، من الصفوف من الرابع وحتى السادس ، أجابوا عن مقياس التمكين النفسي والطموح. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الطموح والتمكين النفسي ، كما بينت الدراسات أن التمكين النفسي يرتبط بالطموح بشكل أكبر كلما زاد عمر الطالب وصفه.

وأجرت (أوور Orr , 2014) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى التعرف إلى الفروقات في مستوى الطموح لدى طالبات الثانوية العامة ، في ضوء المستوى التعليمي للوالدين. اتبعت الدراسة منهجية نوعية من خلال إجراء مقابلات مع (١٦) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في أوهايو ، وقد أظهرت النتائج أن مستوى الطموح عند الطالبات مرتفع في مجالي الدراسة والعمل ، ومتوسط في مجال الزواج ، وأن هناك فروقا دالة إحصائية في مستوى الطموح تعزى لمتغير تعليم الوالدين ، لصالح الطالبات اللواتي يحمل آباؤهن شهادات جامعية عليا.

وهدفت دراسة أوزير وسكوتلاند (Ozer & Schotland , 2011) في كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية إلى الكشف عن العلاقة بين التمكين النفسي والفعالية الذاتية ، لدى عينة من (٤٣٩) طالبًا وطالبة ، اتبعت الدراسة المنهج الارتباطي من خلال تطبيق مقياسي التمكين النفسي والفعالية الذاتية على الطلاب. وقد أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من التمكين النفسي

والفعالية الذاتية لدى الطلبة، وأن كليهما يزيدان من تقدير الطالب للذات، ومن تحصيله الأكاديمي. وبينت النتائج أن مستوى التمكين النفسي لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور، وأن العرقيات البيضاء أعلى تمكينًا من العرقيات السوداء.

التعليق على الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم استعراضه من دراسات سابقة فإنه يمكن الحديث عما يلي:

- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في وضع تصور ذهني للخطوات التي سيسير عليها في كتابة الإطار النظري، وبناء أدوات الدراسة، والاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في مقارنتها بنتائج البحث الحالي، والمنهجية التي سيتبعها، والمعالجات الإحصائية التي سيستخدمها لاستخراج النتائج.
- تتميز هذه الدراسة بأنها تعد من أوائل الدراسات التي تتناول العلاقة بين مستوى التمكين النفسي والطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية، في ظل جائحة كورونا، على صعيد المملكة الأردنية الهاشمية.
- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المنهجية، وذلك مثل دراسة داجول (Daggol, 2020)، ودراسة بشير وكار (Bashir & Kaur, 2017)، ودراسة ساسموكو ويوسي وسوبراباتو وهرورتونو (Sasmoko, Yossy, Suprapto & Hartono, 2017)، ودراسة أوزير وسكوتلاند (Ozer & Schotland, 2011)، ودراسة بيومي التي استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، كما تختلف مع بعض دراسات أخرى في المنهجية، وذلك مثل دراسة أوور (Orr, 2014) الذي استخدم المنهج النوعي.

تختلف الدراسة السابقة مع بعض الدراسات السابقة من حيث مجتمع الدراسة وعينته، ومن هذه الدراسات دراسة بيومي (٢٠٢٠) من حيث إن العينة تتكون من معلمي التربية الرياضية، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة داجول (Daggol, 2020)، ودراسة ستيفين وإيللا ولاورا (Steven, Ella & Laura, 2019)، ودراسة بشير وكار (Bashir & Kaur, 2017)، ودراسة أوور (Orr, 2014)، ودراسة أوزير وسكوتلاند (Ozer & Schotland, 2011)، ودراسة القرالة (٢٠٢٠) من حيث إن العينة تتكون من طلبة المرحلة الثانوية.

الطريقة والإجراءات:

- **منهج الدراسة:** في ضوء أهداف الدراسة وفروضها تم استخدام المنهج الارتباطي حيث أنه أكثر ملائمة للدراسة الحالية.
- **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثاني الثانوي من العام (٢٠٢٠/٢٠٢١) ، والبالغ عددهم (٣٥٠٠) طالب وطالبة.
- **عينة الدراسة:** تم اختيار عينة الدارسة بالطريقة العشوائية من طلبة الصف الثاني الثانوي ، تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مديرية تربية قصبة المفرق للفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢٠-٢٠٢١ ، والبالغ عددهم (٧٠٠) طالب وطالبة ، منهم (٣٣٣) طالبًا و (٣٦٧) طالبة ، حيث أخذت نسبة (٢٠٪) والجدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة تبعًا لمتغيرات النوع والتخصص.

جدول (١)

التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	التكرارات	النسبة المئوية
النوع	ذكر	٣٣٣	٪٤٧,٦
	أنثى	٣٦٧	٪٥٢,٤
	المجموع	٧٠٠	٪١٠٠
التخصص	علمي	٣٨٨	٪٥٥,٤
	أدبي	٣١٢	٪٤٤,٦
	المجموع	٧٠٠	٪١٠٠

يتبين من الجدول (١) ما يلي:

- أن التكرارات والنسبة المئوية لأفراد عينة الدراسة لمتغير النوع ، حيث تبين أن فئة "الإناث" جاءت وبنسبة مئوية بلغت (٥٢,٤٪) ، بينما جاءت فئة "الذكور" بنسبة مئوية بلغت (٤٧,٦٪).
- وأن التكرارات والنسبة المئوية لأفراد عينة الدراسة لمتغير التخصص ، حيث تبين أن تخصص "علمي" بنسبة مئوية بلغت (٣١٢) ، بينما جاء تخصص "أدبي" بنسبة مئوية بلغت (٤٤,٦٪).

أدوات الدراسة:

أولًا: مقياس التمكين النفسي:

تم بناء المقياس بالاعتماد على نموذج (pritzer, ١٩٩٥) ومقياس كل من كفافي وسالم (٢٠٠٨) ، وسعد الله (٢٠١١) ، والجردي (٢٠١٢) ، وتكون المقياس من (١٧) بندا موزعة على أربعة مجالات هي: مجال المعنى: وتكون (٥) بنود ، ومجال الكفاءة: تكون من (٥) بنود ، ومجال حرية التصرف تكون من (٤) بنود ، ومجال التأثير تكون من (٣) بنود.

مؤشرات الصدق لمقياس التمكين النفسي:

صدق المحكمين: للتحقق من دلالات صدق محتوى مقياس التمكين النفسي ، تم عرض المقياس على (١٠) من المحكمين المختصين في علم النفس ، والإرشاد النفسي ، والقياس والتقويم ، ومختص واحد في اللغة والنحو ، حيث طلب منهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس ، من حيث مدى انتماء الفقرة للبعد الذي وضعت فيه ، ومدى وضوح الفقرة من حيث اللغة. وكانت النسبة المئوية للاتفاق بين المحكمين (٨٠٪) ، واعتبرت نسبة مناسبة للحكم بقبول الفقرة ، أو حذفها ، واستنادًا لآراء لجنة المحكمين لم تستبعد أية عبارة من عبارات المقياس ، ولم يتم تعديل أية عبارات ، فأصبح المقياس مكونا في صورته النهائية ، مكونًا من (١٧) بندا موزعة على أربعة مجالات.

صدق البناء:

بهدف استخراج صدق البناء لأداة الدراسة؛ تم تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (٥٠) فردا من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها ، وتم استخراج معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه ، وبالدرجة الكلية على المقياس ، جدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه وارتباطها بمقياس التمكين النفسي ككل

الرقم	الارتباط بالمجال	الارتباط بالمقياس	الرقم	الارتباط بالمجال	الارتباط بالمقياس	الرقم	الارتباط بالمجال	الارتباط بالمقياس
أولًا: المعنى			١	٠,٧٣٨**		٢	٠,٨٣٤**	٠,٧١٤**
١	٠,٨٦٧**	٠,٦٨٣**	٢	٠,٧٥٧**	٠,٥٣١**	٣	٠,٨٣٧**	٠,٧٠٨**
٢	٠,٧١٣**	٠,٥٦٢**	٣	٠,٨٧٤**	٠,٧٥٥**	٤	٠,٨٤٤**	٠,٥٩٥**

الرقم	الارتباط بالمجال	الارتباط بالمقياس	الرقم	الارتباط بالمجال	الارتباط بالمقياس	الرقم	الارتباط بالمجال	الارتباط بالمقياس
٣	٠,٧١٢**	٠,٦٨٩**	٤	٠,٦٦٢**	٠,٦٣٧**	رابعًا: التأثير		
٤	٠,٧١٨**	٠,٥٢٦**	٥	٠,٧٣٠**	٠,٧٠٩**	١	٠,٨٦٧**	٠,٧٣٨**
٥	٠,٧٨٧**	٠,٦٥٦**	ثالثًا: حرية التصرف			٢	٠,٨٥٦**	٠,٦٧٣**
ثانيًا: الكفاءة			١	٠,٦٤٧**	٠,٧٠٣**	٣	٠,٨٤٢**	٠,٦٧٨**

* ارتباط دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ** معاملات ارتباط دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١)

يظهر من الجدول (٢) أنَّ الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه تراوحت بين (٠,٦٤٧ - ٠,٨٧٤) ، كما تراوحت معاملات الارتباط بين كل فقرة ومقياس التمكين النفسي ككل بين (٠,٥٢٦ - ٠,٧٥٥) ، وهي معاملات ارتباط دالة ومقبولة لأغراض تطبيق هذه الدراسة.

ثبات مقياس التمكين النفسي:

بهدف التأكد من مؤشرات ثبات أداة الدراسة؛ تم تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (٥٠) فردا من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها ، وتم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لجميع مجالات الدراسة والأداة ككل ، جدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

نتائج ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) للكشف عن معاملات الاتساق الداخلي لمقياس الدراسة

المجال	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
المعنى	٥	٠,٨٢
الكفاءة	٥	٠,٨١
حرية التصرف	٤	٠,٨٠
التأثير	٣	٠,٨١
مقياس التمكين النفسي ككل	١٧	٠,٩١

يتضح من الجدول (٣) أن معامل ألفا لمجال "المعنى" بلغ (٠,٨٢) ، بينما بلغ معامل مجال "الكفاءة" (٠,٨١) ، كما بلغ معامل مجال "حرية التصرف" (٠,٨٠) ، بينما بلغ معامل مجال "التأثير" (٠,٨١) ، وبلغ معامل ألفا لمقياس التمكين النفسي ككل (٠,٩١) ، وجميعها معاملات مرتفعة ومقبولة لتطبيق هذه الدراسة.

تصحيح مقياس التمكين النفسي:

تكوَّن مقياس التمكين النفسي بصورته النهائية من (١٧) فقرة ، حيث تم استخدام معيار ليكرت للتدرج الخماسي؛ بهدف قياس آراء أفراد عينة الدراسة ، وتم إعطاء موافق بشدة (٥) ، موافق (٤) ، محايد (٣) ، غير موافق (٢) ، بدرجة غير موافق بشدة (١) ، وذلك بوضع إشارة (√) أمام الإجابة التي تعكس درجة موافقتهم ، كما تمَّ الاعتماد على التصنيف التالي للحكم على المتوسطات الحسابية كالتالي: (أعلى قيمة — أقل قيمة) / ٥ وتساوي: (٥-١) / ٣ = ١,٣٣ طول الفئة.

- ١,٣٣- ٢,٣٣ منخفضة.
- من ٢,٣٤ إلى ٣,٦٦ متوسطة.
- ٣,٦٧ - ٥ مرتفعة.

ثانيًا: مقياس الطموح:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات والمقاييس السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة قام الباحث ببناء المقياس بالاعتماد على مقياس صالحي (٢٠١٣) ، ومقياس الصرايرة (٢٠٠١) ، ومقياس باظة (٢٠٠٤) ، ومقياس عاصلة (٢٠٠٧) ، حيث بلغ عدد فقرات المقياس (٣٠) بندا.

مؤشرات الصدق لمقياس الطموح:

صدق المحكمين: للتحقق من دلالات صدق محتوى مقياس الطموح؛ تم عرض المقياس على (١٠) من المحكمين المختصين في علم النفس ، والإرشاد النفسي ، والقياس والتقويم ، ومختص واحد في اللغة والنحو ، حيث طلب منهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس ، من حيث مدى انتماء الفقرة للبعد الذي وضعت فيه ، ومدى وضوح الفقرة من حيث اللغة. وكانت النسبة المئوية للاتفاق بين المحكمين (٨٠٪) ، واعتبرت نسبة مناسبة للحكم بقبول الفقرة ، أو حذفها ، واستنادًا لآراء لجنة المحكمين حيث تم استبعاد عبارة من عبارات المقياس ، ولم يتم تعديل أية عبارات ، فأصبح المقياس مكونا في صورته النهائية ، مكونًا من (٢٩) بندا.

صدق البناء: بهدف استخراج صدق البناء لأداة الدراسة؛ تم تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (٥٠) فردا من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها ، وتم استخراج معاملات ارتباط كل فقرة ومقياس الطموح ككل ، جدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين كل فقرة ومقياس الطموح ككل

الرقم	الارتباط بالمقياس	الرقم	الارتباط بالمقياس	الرقم	الارتباط بالمقياس
١	٠,٥١٣**	١١	٠,٥٣٠**	٢١	٠,٥٠٣**
٢	٠,٥٥٥**	١٢	٠,٤٨٨**	٢٢	٠,٦٨٦**
٣	٠,٦٣٥**	١٣	٠,٦٨٩**	٢٣	٠,٥٣١**
٤	٠,٥٠١**	١٤	٠,٥٤١**	٢٤	٠,٦٣١**
٥	٠,٥٥٠**	١٥	٠,٥٧٢**	٢٥	٠,٦٠٢**
٦	٠,٦٤٤**	١٦	٠,٥٢٣**	٢٦	٠,٦٨٠**
٧	٠,٦٧٦**	١٧	٠,٥٦٣**	٢٧	٠,٥٨٣**
٨	٠,٥٥٧**	١٨	٠,٥١١**	٢٨	٠,٤٢٩**
٩	٠,٤٠٥**	١٩	٠,٥٤٧**	٢٩	٠,٥٩٧**
١٠	٠,٤٥٠**	٢٠	٠,٦٠٧**	–	

* ارتباط مقبول ودال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ** ارتباط مقبول ودال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١)

يظهر من الجدول (٤) أنَّ معاملات الارتباط بين كل فقرة ومقياس الطموح ككل بين (٠,٤٠٥-٠,٦٨٩) ، وهي معاملات ارتباط دالة ومقبولة لأغراض تطبيق هذه الدراسة.

ثبات مقياس الطموح:

بهدف التأكد من مؤشرات ثبات أداة الدراسة؛ تم تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (٥٠) فردا من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها ، وتم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach›s Alpha) لجميع بنود الدراسة والأداة ككل ، جدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

نتائج ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) للكشف عن معاملات الاتساق الداخلي لمقياس الدراسة

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
مقياس الطموح	٢٩	٠,٩٢

كما بلغ معامل ألفا لمقياس الطموح ككل (٠,٩٢) وهو معامل مرتفع ومقبول لتطبيق هذه الدراسة.

تصحيح مقياس الطموح:

تكوَّن مقياس الطموح بصورته النهائية من (٢٩) فقرة ، حيث تم استخدام معيار ليكرت للتدرج الخماسي؛ بهدف قياس آراء أفراد عينة الدراسة ، وتم إعطاء موافق بشدة (٥) ، موافق (٤) ، محايد (٣) ، غير موافق (٢) ، بدرجة غير موافق بشدة (١) ، وذلك بوضع إشارة (√) أمام الإجابة التي تعكس درجة موافقتهم ، كما تمَّ الاعتماد على التصنيف التالي للحكم على المتوسطات الحسابية كالتالي: (أعلى قيمة – أقل قيمة) / ٥ وتساوي: (٥-١) / ٣ = ١,٣٣ طول الفئة.

- ١,٣٣- ٢,٣٣ منخفضة.
- من ٢,٣٤ إلى ٣,٦٦ متوسطة.
- ٣,٦٧ - ٥ مرتفعة.

عرض النتائج

يتضمن هذا الجزء عرضًا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة التي هدفت إلى الكشف عن مدى التمكين النفسي وعلاقته بمستوى الطموح ، لدى طلبة المرحلة الثانوية ، في مديرية تربية قصبة المفرق.

عرض نتائج السؤال الأول: ما مستوى التمكين النفسي والطموح لدى طلبة الصف الثاني الثانوي؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى التمكين النفسي والطموح ، لدى طلبة الصف الثاني الثانوي ، كما هو مبين في الجداول الآتية.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياسي التمكين النفسي والطموح ككل (ن=٧٠٠)

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
١	المعنى	٢,٠٣	٠,٥٩	منخفضة	٢
٢	الكفاءة	٢,١٩	٠,٧٠	منخفضة	٤
٣	حرية التصرف	٢,٢٠	٠,٦٣	منخفضة	١
٤	التأثير	٢,٢٣	٠,٩٢	منخفضة	٣
التمكين النفسي ككل		٢,١٦	٠,٣٣	منخفضة	
مقياس الطموح ككل		٢,٣٢	٠,٤٥	منخفضة	

يتبين من الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات ككل ، حيث جاء المجال رقم (٤) الذي نص على: "التأثير" بأعلى متوسط حسابي (٢,٢٣) ، وبانحراف معياري بلغ (٠,٩٢) ، وكانت الدرجة منخفضة ، تلاه المجال رقم (٣) الذي نص على: "حرية التصرف" بمتوسط حسابي (٢,٢٠٣,٤٣) ، وبانحراف معياري (٠,٦٣) ، وكانت الدرجة منخفضة ، ثم جاء المجال رقم (٢) الذي نص على: "الكفاءة" بمتوسط حسابي (٢,١٩) ، وبانحراف معياري (٠,٧٠) ، وكانت الدرجة منخفضة ، بينما جاء المجال رقم (١) الذي نص على: "المعنى" بأقل متوسط حسابي (٢,٠٣) ، وبانحراف معياري بلغ (٠,٥٩) ، وكانت الدرجة منخفضة ، وجاء مقياس التمكين النفسي ككل بمتوسط حسابي (٢,١٦) ، وبانحراف معياري (٠,٣٣) ، وكانت الدرجة منخفضة. كما جاء مستوى الطموح بدرجة منخفضة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٣٢) ، والانحراف المعياري (٠,٤٥)؛ مما يدل على أن مستوى شعور الطلبة بالتمكين النفسي والطموح في المرحلة الثانوية وصل إلى مستوى منخفض جدا. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة القرالة (٢٠٢٠) التي أشارت أن مستوى التمكين النفسي كان منخفضًا لدى طلبة الصف الثاني الثانوي ، كما اختلفت نتائج مع دراسة كل من أوزير وسكوتلاند

(Ozer & Schotland, 2011) ودراسة (Daggol, 2020) ، وبينت النتائج أن مستوى التمكين النفسي ومستوى الدافعية ومستوى الطموح جاءت بدرجة والتي أشارت أن مستوى التمكين النفسي كان متوسطًا ، ودراسة بشير وكار (Bashir & Kaur, 2017) التي أشارت إلى أن مستوى الطموح كان مرتفعًا لدى طلبة المدارس ، ودراسة داجول (Daggol, 2020) وبينت النتائج أن مستوى التمكين النفسي ومستوى الدافعية ومستوى الطموح جاءت بدرجة ، ودراسة بيومي (٢٠٢٠) التي أشارت أن مستوى التمكين النفسي والطموح كان مرتفعًا لدى معلمي التربية الرياضية.

ويفسر الباحث ذلك: سببه جائحة كورونا وما أثرت به على المستويات كافة ، وما نتج عنه من التعليم عن بعد ، والتخبط الحاصل في قرارات وزارة التربية والتعليم؛ لذلك كان شعور الطلبة بعدم القدرة على التمكين النفسي شعورا واضحا؛ حيث تأثر الطلبة سلبا مما جعلهم يخافون على مستقبلهم؛ بسبب كثرة الضغوط النفسية التي انتابتهم ، فالطلبة قد دخلوا المرحلة الثانوية دون الحصول على التعلم الوجاهي ، وهو فعليا ما اعتادوا عليه ، وكذلك عدم وضوح الرؤية فيما يخص المرحلة؛ بسبب كثرة القرارات الصادرة من الوزارة ، وتخبطها. ولابد من التركيز على هذه المرحلة

المهمة من أعمار الطلبة ، كونها مرحلة تكوين الشخصية ، وكذلك الضغوط المختلفة التي تنتابهم ، بالإضافة إلى عقليتهم التي تتركز على الهدف في هذه المرحلة ، وهو الأهم في حياتهم ، وهو الدراسة والحصول على شهادة الثانوية العامة ، وفي وجود هذه الظروف جميعها نجدهم قد وصلوا إلى مستوى منخفض من التمكين النفسي والطموح.

عرض نتائج السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين النفسي والطموح تعزى لمتغير النوع والتخصص لدى طلبة الصف الثاني الثانوي؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وتطبيق اختبار (t) العينات المستقلة (Independent sample t-test) للكشف عن الفروق في مجالات مقياس التمكين النفسي والطموح ، والمقياس ككل ، وفقا للمتغيرين (الجنس ، التخصص) ، كما في الجدول(٧).

جدول (٧)

نتائج اختبار (t) العينات المستقلة (Independent sample t-test) للكشف عن الفروق في مجالات مقياسي التمكين النفسي والطموح تبعًا لمتغير النوع (ن=٧٠٠)

المجال	متغير النوع	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة	الدرجة	الرتبة
المعنى	ذكر	٣٣٣	٢,٠٦	٠,٥٧	١,٥٤٥	٦٩٨	٠,١٢٣
	أنثى	٣٦٧	١,٩٩	٠,٥٩			
الكفاءة	ذكر	٣٣٣	٢,٢٤	٠,٦٨	١,٧٣٠	٦٩٨	٠,٠٨٤
	أنثى	٣٦٧	٢,١٥	٠,٧١			
حرية التصرف	ذكر	٣٣٣	٢,٢٢	٠,٦٣	٠,٩١٦	٦٩٨	٠,٣٦٠
	أنثى	٣٦٧	٢,١٨	٠,٦٤			

يظهر من الجدول (٧) ما يلي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسّطات الحسابيّة لتقديرات أفراد العينة لمقياس التمكين النفسي ككل ، تبعًا لمتغير الجنس ، حيث بلغت قيمة (t) (٠,٩٠٦) ، وبدلالة إحصائية (٠,٣٦٥) ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسّطات الحسابيّة لتقديرات أفراد العينة لباقي المجالات ، تبعًا لمتغير الجنس ، حيث بلغت قيمة (t) لمجال "المعنى" (١,٥٤٥) ، وبدلالة إحصائية (٠,١٢٣) ، ولمجال "الكفاءة" (١,٧٣٠) وبدلالة إحصائية (٠,٠٨٤) ، لمجال "حرية التصرف" (٠,٩١٦) ، وبدلالة إحصائية (٠,٣٦٠) ، ولمجال "التأثير"

(١,١٧٠) ، وبدلالة إحصائية (٠,٢٤٢). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسّطات الحسابيّة لتقديرات أفراد العينة على مقياس الطموح (١,١٦٢-) وبدلالة إحصائية (٠,٢٤٦). واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة القرالة (٢٠٢٠) ودراسة بيومي (٢٠٢٠) ، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في التمكين النفسي يعزى لمتغير الجنس ، واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة أوزير وسكوتلاند (Ozer & Schotland, 2011) ، والتي أشارت أن مستوى التمكين النفسي لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه لا يوجد اختلاف فيما يحصل عليه الذكور والإناث من إعداد وتأهيل وطرق التعامل أثناء دراستهم بالمدرسة ، كذلك العينة متساوية في التعرض إلى المتغيرات داخل بيئة المدرسة ، وهذا يدل على أن النظم والتعليمات داخل المؤسسات التعليمية واحدة ، لا تميز بين الطلبة على وفق جنسهم ، كما يعزى ذلك أيضا إلى صعوبة امتحان الشهادة الثانوية في المملكة الأردنية الهاشمية ، فهو الركيزة التي ينطلق منها الطلبة إلى مناحي حياتهم في المراحل الآتية؛ لذلك نرى الأهل يمارسون القيود المتقاربة تجاه أبنائهم ، حيث يوفرون لهم تدريسا خصوصيا ، منوها إلى الإرهاق الحاصل بسبب كثرة المواد ، والالتزام الوقتي إما بالتدريس في البيت أو في المراكز الثقافية ، وما يرافقه من إرهاق وتعب وتشتيت ، وكأن الطالب في قوقعة إذا اراد الخروج منها هلك . أما المناسبات المختلفة فنرى الطلبة تحت قيد محدد ، فلا مشاركة في مناسبات اجتماعية إلا نادرا ، وتحت إشراف الأسرة. جدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

نتائج اختبار (t) العينات المستقلة (Independent sample t-test) للكشف عن الفروق في مقياسي التمكين النفسي والطموح تبعًا لمتغير التخصص (ن=٧٠٠)

المجال	متغير التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة T	الدرجة	الرتبة
المعنى	علمي	٣٨٨	٢,٠٣	٠,٥٩	٠,٠٦٦	٦٩٨	٠,٩٤٧
	أدبي	٣١٢	٢,٠٢	٠,٥٩			
الكفاءة	علمي	٣٨٨	٢,٢٢	٠,٦٩	١,٢٩٨	٦٩٨	٠,١٩٥
	أدبي	٣١٢	٢,١٥	٠,٧٠			
حرية التصرف	علمي	٣٨٨	٢,٢٠	٠,٦٢	-٠,٠١٨	٦٩٨	٠,٩٨٥
	أدبي	٣١٢	٢,٢٠	٠,٦٥			
التأثير	علمي	٣٨٨	٢,١٩	٠,٨٨	-١,٥٥٨	٦٩٨	٠,١٢٠
	أدبي	٣١٢	٢,٢٩	٠,٩٦			

المجال	متغير التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة T	الدرجة	الرتبة
التمكين النفسي ككل	علمي	٣٨٨	٢,١٦	٠,٣٣	-٠,٠٤٥	٦٩٨	٠,٩٦٤
	أدبي	٣١٢	٢,١٦	٠,٣٣			
مستوى الطموح	علمي	٣٨٨	٢,٣٢	٠,٤٧	-٠,٥٨٥	٦٩٨	٠,٥٥٩
	أدبي	٣١٢	٢,٣٤	٠,٤٢			

يظهر من الجدول (٨) ما يلي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسّطات الحسابيّة لتقديرات أفراد العينة لجميع المجالات، تبعًا لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة (t) لمجال "المعنى" (٠,٠٦٦)، وبدلالة إحصائية (٠,٩٤٧)، ولمجال "الكفاءة" (١,٢٩٨) وبدلالة إحصائية (٠,١٩٥)، ولمجال "حرية التصرف" (١,٥٥٨-)، وبدلالة إحصائية (٠,١٢٠)، ولمجال "التأثير" (٠,٠٤٥)، وبدلالة إحصائية (٠,١٢٠)، كما بلغت قيمة (t) لمقياس التمكين النفسي ككل (٠,٠٤٥)، وبدلالة إحصائية (٠,٩٦٤). عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسّطات الحسابيّة لتقديرات أفراد العينة لمقياس الطموح ككل (٠,٥٨٥-)، وبدلالة إحصائية (٠,٥٥٩). وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بيومي التي أشارت إلى عدم وجود فروق فردية بين الجنسين في مستوى الطموح، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مستوى الطموح يعتبر عاما أساسيا لبقاء الأفراد، فهو يرتبط بهدف معين، فالطلاب كل منهم لديه هدف يسعى لتحقيقه، ويبذل كل جهد للوصول إليه. ويتحدى العقبات التي تواجهه، فوصوله للنجاح أو الهدف يعطيه إحساسا بالرضا والثقة بالنفس، وقد يتعرض للفشل إذا وضع هدفا أعلى من قدراته، فالتفوق، والمرحلة الجامعية، والمناصب العليا يتم الوصول إليها من خلال الاجتهاد والكفاءة، إضافة إلى ذلك أن كل الأفراد، سواء ذكور أو إناث لديهم نفس النظرة حول التفاؤل، ولديهم الأمل في تحقيق أهدافهم المستقبلية التي يطمحون إليها، فكل منهم يريد أن يثبت وجوده، وهذا يعمل على تلاشي الفروق بين كل من الذكور والإناث.

عرض نتائج السؤال الثالث: هل هناك علاقة بين مستوى التمكين النفسي والطموح لدى طلبة الصف الثاني الثانوي؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخراج معاملات الارتباط (Pearson Correlation) بين مستوى التمكين النفسي والطموح لدى طلبة الصف الثاني ثانوي، والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

معاملات الارتباط (Pearson Correlation) بين مستوى التمكين النفسي والطموح لدى طلبة الصف الثاني

المجال	مقياس الطموح	
المعنى	معامل الارتباط	٠,٥٩٣
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠
الكفاءة	معامل الارتباط	٠,٦٠٥
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠
حرية التصرف	معامل الارتباط	٠,٤٨٥
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠
التأثير	معامل الارتباط	٠,٥٦١
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠
التمكين النفسي ككل	معامل الارتباط	٠,٧٥٨
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠

يتبين من الجدول (٩) أن معامل الارتباط لمجال "المعنى" بلغ (٠,٥٩٣) ، وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠) ، وبلغ معامل الارتباط لمجال "الكفاءة" (٠,٦٠٥) ، وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠) ، وبلغ معامل الارتباط لمجال "حرية التصرف" (٠,٤٨٥) ، وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠) ، وبلغ معامل الارتباط لمجال "التأثير" (٠,٥٦١) ، وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠) ، وبلغ معامل الارتباط لمقياس التمكين النفسي ككل (٠,٧٥٨) ، وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠) ، وهي قيم طردية وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية بين التمكين النفسي والطموح.

واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج كل من وستيفين وإيللا ولاورا (Steven , Ella & Laura , 2019) ، ودراسة ساسموكو ويوسي وسوبراباتو وهرورتونو (Sasmoko , Yossy , Suprapto & Hartono , 2017) ، ودراسة بيومي (٢٠٢٠) ، والتي أشارت إلى أن هناك علاقة إيجابية بين التمكين النفسي ومستوى الطموح. أي انه كلما زاد مستوى التمكين النفسي لدى الطلبة أصبح الطموح لديهم أفضل ، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية سبرايتزرحيث ، أشارت أن معظم الناس يرغبون في النجاح ، ويبذلون الجهد الجسمي والعقلي تلقائيًّا ، كرغبتهم في الراحة واللعب ، وكذلك أن معظم الناس يرغبون في استغلال إمكاناتهم وطاقاتهم في إنجاز مهامهم ، ويكررون السلوك الذي يؤدي إلى إشباع الحاجات الذاتية ، ويتجنبون السلوك الذي لا يحقق لهم

المنفعة ، وإنهم يسعون إلى الإبداع وحل المشكلات ، باستعمال إمكاناتهم الفكرية ، معتمدين على الطاقة الذاتية التي تحقق لهم الخلق والتطوير (Sprietzer , 1995). وبناء على ذلك عند تحقيق التمكين النفسي لدى الفرد ، يؤدي إلى تحملهم مسؤولية العمل الذي يؤدونه لكي يرتقون لمستوى الطموح؛ إذ إن الشعور بتحقيق الطموح يؤدي إلى بذل مزيد من الجهد والعمل على تطوير أنفسهم ، وتنمية قدراتهم؛ للوصول للنجاح والتفوق وتحقيق رغباتهم ، وإن الجهد والمثابرة يساعدانهم على التخلص من أي صعوبات يمكن أن تواجههم.

التوصيات:

بناء على ما توصل إليه الباحث من نتائج يوصي بما يلي:

- الاهتمام بشريحة الطلبة ، ومحاولة توفير كافة الإمكانات التي من شأنها أن تسهم في تعزيز الشعور بالتمكين النفسي لديهم من خلال الندوات ، والبرامج التوجيهية؛ للتوعية بأهميتهم ، وحجم المسؤوليات التي تنتظرهم لبناء الوطن وتقدمه.
- تدعيم وتعزيز مستوى التمكين والطموح لدى الطلبة ، من خلال المحاضرات التي يلقيها المعلمون على طلبتهم.
- إعطاء موضوعي التمكين النفسي والطموح أهمية خاصة تزيد على ما يحصل عليه حاليا؛ لارتباطه بقضايا مهمة ، وأهمها الحالة النفسية؛ لتعزيز دور المشاركة الفعالة ، وتطوير شخصية الطلبة بدرجة كبيرة.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

باظة ، آمال. (٢٠٠٤م). *مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

البيومي ، أحمد. (٢٠٢٠). التمكين النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى معلم التربية الرياضية. مجلة جامعة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية ،٥٤ (٢) ،٣٢١-٣٦٦.

الجردي ، فراس. (٢٠١٢م). التمكين النفسي: مدخل نظري ، *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة - مصر* ،٣ ، ٧٤٧-٧٦٨.

سرحان ، نظمية. (١٩٩٣). العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين الاجتماعيين *مجلة علم النفس* ، (٢٨).

سعد الله ، ياسين. (٢٠١١م). مقياس تمكين المرأة المعيلة. *مجلة دراسات سلسلة الخدمة الاجتماعية* ،٢ (١) ، ١٢٤- ١٤١.

شبير ، توفيق. (٢٠٠٥). دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة.

صالحي ، هناء. (٢٠١٣م). *علاقة الضغط النفسي بمستوى الطموح الدراسي لدى الطالب الجامعي المقيم في الإقامة الجامعية بجامعة قاصدي مرباح بورقلة*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر

الصرايرة ، منى. (٢٠٠١م). *أثر التوافق النفسي والجنس على كل من مستوى الطموح والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر الأساسي الملتحقين بالمدارس الحكومية التابعة لتربية الكرك*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مؤتة ، الكرك ، الأردن.

عاصلة ، وديع. (٢٠٠٧م). *مستوى الطموح: دراسة مقارنة بين طلبة المدارس الثانوية من العرب واليهود في منطقة الجليل الأسفل في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، إربد ، الأردن.

العيسوي ، عبد الرحمن. (٢٠٠٤). الوجيز في علم النفس العام والقدرات العقلية ، دار المعرفة الجامعية.

القرالة ، عبد الناصر. (٢٠٢٠). التنبؤ بالتدفق النفسي في ضوء أبعاد التمكين النفسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة الكرك. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث ،١(٦) ،١٩٣-٢٠٩.

كفافي ، علاء وسالم ، سهير. (٢٠٠٨م). *اتجاهات حديثة في قياس التمكين النفسي*. مؤتمر تأهيل ذوي الحاجات الخاصة ، يونيو ٢٠٠٨. جامعة القاهرة.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Al-Bayoumi, A. (2020). Psychological empowerment and its relationship to the level of ambition of the physical education teacher. Assiut University *Journal of Physical Education Sciences and Arts, 54* (2), 321-366.

Al-Esawy, A. (2004). *Al-Wajeez in General Psychology and Mental Abilities*, University Knowledge House.

Al-Jordi, F. (2012). Psychological Empowerment: A Theoretical Introduction, The Scientific *Journal of Economics and Trade - Egypt, 3*, pp.747-768

Al-Qarala, A. (2020). Predicting psychological flow in the light of the dimensions of psychological empowerment among second year secondary students in Karak Governorate. *Journal of Al-Hussein Bin Talal University for Research, 1* (6), 193-209

Al-Sarayrah, M. (2001). *The effect of psychological and gender adjustment on both the level of ambition and achievement among the tenth grade students enrolled in the government schools affiliated to Karak Education*, Mutah University. Karak. Jordan

Asima, m. (2007). *The level of ambition: a comparative study between Arab and Jewish secondary school students in the Lower Galilee in the light of some variables*. Unpublished Masters Thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan

Baza, A. (2004). *A measure of the level of ambition among adolescents and young adults.* Cairo: Anglo-Egyptian Library .

Kafafi, A. and Salem, S. (2008). *Recent trends in measuring psychological empowerment.* Rehabilitation Conference for People with Special Needs, June 2008. Cairo University.

Saadallah, Y. (2011). A measure of female breadwinner empowerment. *Journal of Social Work Series Studies, 2*(1), 124-141 .

Salhi, H. (2013). *The relationship of psychological stress to the level of academic ambition of the university student residing in university residence at the University of Kasdi Merbah in Bouargla.* A magister message that is not published

Sarhan, N. (1993). The relationship between the level of ambition and professional satisfaction of social workers, *Journal of Psychology*, (28).

Shabeer, T. (2005). *A study of the level of ambition and its relationship to some variables in the light of the prevailing culture among students of the Islamic University of Gaza.* Unpublished masters thesis, Islamic University, Gaza.

المراجع الأجنبية: References

Amor, A., Xanthopolou, D., Calvo, N., & Viazquez, J. (2021). Structural empowerment, psychological empowerment, and work engagement: A cross-country. *European Management Journal, 1*(1), 1-11.

Barsukova O. (2011). *Psychological structure of ambition.* The 12th European Congress of Psychology Istanbul July 04-08, 2011. Poster, Abstracts. Page 664

Bashr, L., & Kaur, R. (2017). Study on Interrelation of Educational Aspiration with School Environment of Secondary School Students. *Educational Quest: An Int. J. of Education and Applied Social Science, 8*(1), pp.269-275.

Bradley, D., Noonan, H. Nugent, E., and Scales, B. (2008). *Review of Australian Higher Education*: Final Report. Canberra: Department of Education, Employment and Workplace Relations.

Burgess, S., & Sievertsen, H. H. (2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. CEPR Policy Portal. Retrieved from https://voxeu.org/article/impact-covid-19- education

Carol A., &, Heather, K. (2013). Authentic leadership, performance, and job satisfaction: *the mediating role of empowerment. J Adv Nurs, 69*(4), pp. 947–959.

Chen, F., & Chen, C. (2008). The impact of work redesign and psychological empowerment on organizational commitment in a changing environment: An example from Taiwan's state-owned enterprises. *Public Personnel Management, 37*(3), pp. 279-302.

Daggol, G. (2020). Perceived Academic Motivation and Learner Empowerment Levels of EFL Students in Turkish Context. *Participatory Educational Research (PER), 7*(3), 21-37.

Fathi S. (2012). *the effect of psychological empowerment on job performance and personal responsiveness of Urmia University in 2011-12 school years*, M.A. thesis, faculty of literature and Humanities, Urmia University

Goodman, A., Joshi, B., Nasim, E and Tyler, C. (2015). *Social and Emotional Skills in Childhood and their Long-term Effects on Adult Life.* NY: Social Mobility and Child Poverty Commission, Cabinet Office

Goswami, A. (2013). Level of aspiration of undergraduate students in relation to their sex and socio-economic status. *International Journal of Humanities and Social Sciences, 2*(3), pp. 79-86.

Hecht, D. (2013). The Neural Basis of Optimism and Pessimism. *Experimental Neurobiol, 22* (3), 173-199

Krishna, Y. (2007). Psychological Empowerment and Organizational Commitment. *Journal of Organizational Behavior. 6*(4), pp. 26-36.

Kuhnen, M., & Melzer, T. (2014). *Non-cognitive abilities and loan delinquency (pp. 1-19).* Working Paper.

Malik, M., Sarwar, S., & Orr, S. (2020). *Agile practices and performance:* Examining the role of psychological empowerment

Mello, R. (2008). Gender Variation in Developmental Trajectories of Educational and Occupational Expectations and Attainment from Adolescence to Adulthood. *Developmental Psychology, 44* (4), pp.1069–1080

Orr, A. (2014). *Aspiration Differences in Female High School Students Based On Parents' Education Level.* PhD Dissertation, S., Pittsburg State University. USA

Ozer, E., & Schotland, M. (2011). Psychological Empowerment among Urban Youth: Measure Development and Relationship to Psychosocial Functioning. *Health Education & Behavior, 38*(4), pp. 348–356.

Perry, A. H. (2013). *Effect of demographic factors on empowerment attributions of parents of children with autistic spectrum disorders* Unpublished doctoral dissertation, The University of Alabama.

Poudel. T., & Maharjan, K. (2017). Association between the Level of Aspiration and Achievement of Students of Secondary Level. *Journal of Advanced Academic Research, 4*(2), pp. 54- 67.

Sasmoko. Y., Yossy, E., Suprapto, A., & Hartono, H. (2017). *Analysis of Student Empowerment Role in forming Student Wellbeing.* International Conference on Teacher Training and Education 2017 (ICTTE 2017).

Singh, Y. (2011). A study of educational aspiration in secondary school students. *International Referred Research Journal, 3* (25), pp. 107-133.

Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal, 38*(5), 1442–1465

Stein, A., & Oyvind L. (2015). Linking empowering leadership to job satisfaction, work effort, and creativity: the role of self-leadership and psychological empowerment. *J Leadersh Org Stud, 22*(3), pp.304–323

Steven. P., Ella, S., & lauram E. (2019). Empowering High School Students through Engagement in a Community Event. *International Education Studies, 12*(8), pp.83-93.

Ugwu, O., Onyishi, E., & Rodríguez-Sanchez, A. (2014). Linking organizational trust with employee engagement: The role of psychological empowerment. *Personnel Review, 43*(3), pp. 377- 400

Alanezi, Ahmed. (2023). Using Electronic Communication Tools By Elementary School Principals in Achieving School Discipline, *Journal of Educational Science 9* (4), 53 - 82

Using Electronic Communication Tools By Elementary School Principals in Achieving School Discipline

Dr. Ahmed Salama Alanezi
Associate Professor
Department of Educational Administration and Planning
College of Education - Kuwait University
ahmad.alanezi@ku.edu.kw

Abstract:

This study aimed to identify the degree of primary schools principals' employment of electronic communication tools and their relationship of achieving the school discipline from the point of view of teachers in the state of Kuwait .To achieve the goals of the study , it followed the correlative descriptive approach .A questionnaire was taken as a tool to collect data , as it consist of two axes: the first one is the electronic communication tools which includes (20) paragraph. The second one is the school discipline which includes (10) paragraph .It was applied to a random sample consisting of (153) male and female teachers from the primary stage in Kuwait .By using the appreciate statistical methods ,a limit of results has been reached , the most important of which are : Perceptions of the study sample came about the degree of school principals' employment of electronic communication tools with a medium degree . The perceptions of the study sample about the degree of school discipline achievement for primary school students came with a high degree. A positive correlation between the degree of employment of principals of the primary schools for the electronic communication tools and achieving school discipline among primary school students. The study came out with several recommendations such as: more seminars and workshops must be hold for school administrators in order to improve the use of electronic communication tools in educational systems. Increasing efforts to achieve school discipline and reduce behavioural problems faced by schools.

Keywords: Principal , Elementary , Leadership , Electronic Communication Tools , School Discipline.

العنـزي، أحمـد. (٢٠٢٣). درجـة اسـتخدام مديـري المـدارس الابتدائيـة لوسـائل الاتصـال الإلكترونـي وعلاقتها بتحقيق الانضباط المدرسي. *مجلة العلوم التربوية* ، ٩ (٤) ، ٥٣ - ٨٢

درجة استخدام مديري المدارس الابتدائية لوسائل الاتصال الإلكتروني وعلاقتها بتحقيق الانضباط المدرسي

د. أحمد سلامة العنزي[١]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تعرُّفَ درجة استخدام مديري مدارس المرحلة الابتدائية لوسائل الاتصال الإلكتروني وعلاقتها بتحقيق الانضباط المدرسي ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي ، وتم اتخاذ الاستبانة كأداة لجمع المعلومات ، حيث تتكون من محورين هما: الأول وسائل الاتصال الإلكتروني الذي يتضمن (٢٠) فقرة ، والمحور الثاني الانضباط المدرسي الذي يتضمن (١٠) فقرات ، وتم تطبيقها طبقت عينة عشوائية بلغ قوامها (١٥٣) معلمًا ومعلمة في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الكويت ، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة تم التوصل إلى عدد من النتائج ، من أهمها: جاءت تصورات عينة الدراسة حول درجة استخدام مديري المدارس لوسائل الاتصال الإلكتروني بدرجة متوسطة ، وتبين أنّ تصورات عينة الدراسة حول درجة تحقيق الانضباط المدرسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية جاءت بدرجة مرتفعة ، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة استخدام مديري مدارس المرحلة الابتدائية لوسائل الاتصال الإلكتروني وتحقيق الانضباط المدرسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية ، وفي ضوء النتائج خرجت الدراسة بعدة توصيات منها: العمل على عقد ندوات وورش عمل لمديري المدارس وذلك لتحسين استخدام وسائل الاتصال الإلكتروني في النظم التعليمية.

الكلمات المفتاحية: مدير المدرسة ، الابتدائية ، القيادة ، الاتصال الإلكتروني ، الانضباط المدرسي.

(١) استاذ مشارك في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية – جامعة الكويت، ahmad.alanezi@ku.edu.kw

المقدمة:

يعد الاتصال جزء مهم من أجزاء التفاعل الإنساني ، التي تعتبر ذو أهمية كبرى في حياة الإنسان اليومية ، فهو حاجة إنسانية لا يمكن الاستغناء عنها ، وقد شهد مجال الاتصال تطور ملحوظ في السنوات الأخيرة ، فقد بدأ الاتصال بشكل بدائي من خلال الاتصال باستخدام الصوت ، وكانت هي المرحلة الأولى للاتصال ، ثم قام الإنسان بتحويل الرموز الصوتية إلى حروف هجائية ، وفي هذه المرحلة ظهرت اللغة المكتوبة ، والتي ساعدته في حفظ ما ابتكره على مر الأزمان ، واستطاع توزيعها عبر الأماكن المختلفة بواسطة سجلات ماديه ، وهذه هي الثورة الثانية في مجال الاتصال ، لكن الإنسان بطبيعته يسعى دائما للتطوير ، فقام باختراع بعض الوسائل التي تساعده على الاتصال مثل الهاتف والمذياع ، وبذلك وصل للثورة الثالثة في مجال الاتصال ، وأدى ذلك لظهور العديد من وسائل التكنولوجيا مثل التلفاز والحاسب الآلي والبرمجيات (عبد القادر ومصطفى ، ٢٠١٩). وانتشر في الآونة الأخيرة استخدام التقنيات الحديثة في معظم دول العالم وفي جميع المستويات التعليمية ، فأدى ذلك إلى ظهور مصطلح الاتصال الإلكتروني ، الذي يتميز بعدة مزايا كتوفير الوقت والجهد ، وتعزيز الاتصال بشكل أكبر بين قطاعات المنظمة ، وسهولة وسرعان الوصول للمعلومات ، وحفظها ، واسترجاعها عند الحاجة ، وحمايتها من الكوارث الطبيعية في أماكن خارج حدود المؤسسة.

ولقد اجتاحت وسائل الاتصال الإلكتروني حياتنا وغيرتها ، فهي تستخدم كوسائل فعالة للاتصال ، أو يمكن استخدامها كأدوات أو مصادر للبيئة التعليمية ، ويعد استخدام تلك الوسائل في التعليم ممارسة مفيدة لتطوير المهارات مثل: مهارة التفكير العليا ، ومهارة التعلم النشط ، والتعلم التفاعلي وتطوير للتعليم الذي يركز على المتعلمين (Khalil , 2017). وإن وسائل الاتصال الإلكتروني تعد عامل حاسم في نجاح عمليات التغيير التربوي والتطوير المهني ، لذلك قام العديد من الباحثين بدراسات حول وسائل الاتصال الإلكتروني التي تحقق التفاعل والتعاون بين أعضاء العملية التربوية (Idowu & Gbadebo , 2016). ولقد خضعت تلك الوسائل للعديد من التطورات التكنلوجية في السنوات القليلة الماضية ، فأدت إلى خفض تكاليف وتعقيد أجهزة الكمبيوتر والاتصالات ، وأصبحت التقنيات متاحة بشكل متزايد في جميع انحاء العالم ، ويعد البريد الإلكتروني من أكثر التقنيات انتشارا وشيوعا ، فحقق دعمًا واضحًا في تطوير الزمالة والتبادل المهني بين المعلمين ورؤساء الأقسام والمديرين ، بكونه حلقة وصل تربط بين كل أعضاء المؤسسات التعليمية (Grünberg & Armellini , 2004).

إن وسائل الاتصال الإلكتروني هي مجموعة التقنيات أو الأدوات أو الوسائل التي يتم استخدامها لمعالجة المحتوى الذي يراد توصيلة من خلال عملية الاتصال ، وذلك يتم من خلال جمع المعلومات والبيانات المسموعة أو المكتوبة والمصورة أو المرسومة من خلال الحاسبات الإلكترونية ، ثم تخزين تلك المعلومات واسترجاعها في الوقت المطلوب ثم نقلها من مكان لأخر وتبادلها (خالي وجوادي ،٢٠١٨) ، حيث أن الاتصال من العلوم الحديثة التي حظيت باهتمام كبير ، ووجود التقنيات الحديثة فرض على المؤسسات الإدارية الاهتمام بالاتصال ، وذلك لان عملية الإدارة وما فيها من تنسيق للجهود ، وتنظيم للمعلومات واتخاذ للقرارات لا تحقق أهدافها مالم تحوي نظام فعال للاتصال يساعدها في الوصول إلى أهدافها المرجوة ، وهو عملية تفاعل وتأثير بين المرسل والمستقبل وفقا للرسالة المرسلة ، فاليوم هناك حاجة ملحة لاستخدام الاتصال الإلكتروني في العمل في جميع مؤسسات الدولة بشكل عام ، وفي المؤسسات التربوية بشكل خاص ، لأنه يحقق الاتصال الفعال والميسر بين أعضاء المؤسسات (الفرا ، ٢٠٠٨).

وتكمن أهمية الاتصال الإلكتروني كونها أداة هامه في السلوك الوظيفي للمرؤوسين ، وتحسين جهودهم نحو الأداء ، فالاتصال الجيد بين القائد ومرؤوسيه يرفع الايجابية لدى المرؤوسين ، وينمي روح الفريق لديهم ، ويقوي لديهم الشعور بالانتماء للتنظيم والانسجام فيه ، وقد وجد إن أكثر المديرين فاعلية هم الذين يتمتعون في إجراء اتصال أكثر مع المعلمين وجها لوجهه مقارنة مع المديرين الأقل فعالية لقلة اتصالهم مع المعلمين (السلامة ،٢٠١٩). إن استخدام أدوات الاتصال الإلكتروني له عدة مزايا فهي توفر التعاون ، الوقت ، الاستجابة الفورية ، والتكلفة المنخفضة ، كما أنها متاحه في أي وقت ومكان (Khalil , 2017).

كما أن استخدام التقنيات الحديثة في إدارة المدرسة أمر حيوي لا بد منه من أجل تطوير عملياتها الإدارية ولتحسين أداء المهام الإدارية ، إن إدخال تكنلوجيا المعلومات والاتصالات في البيئة المدرسية يعتمد على عوامل عديدة ، ولكي يتم ذلك لابد من إنشاء واعتماد سياسة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المقبولة بشكل قانوني لإدارات المدارس ، وضمان الدعم المالي الكافي (Saiti & Prokopiadou , 2009) ، ويحول الاتصال الإلكتروني الإدارة المدرسية إلى إدارة تتميز بالمرونة ، وسرعة الاستجابة للحدث ، وتعمل بالوثائق الإلكترونية بدلا من الوثائق الورقية ، حيث الأسرع والأسهل حفظا وتعديلا واسترجاعا ، فهي إدارة تتواصل بالبريد الإلكتروني والرسائل الصوتية بدلا من الصادر والوارد ، وتعتمد على المراقبة عن بعد والعمل عن بعد ، لتوفير التكلفة وزيادة الكفاءة (Adeyemi , 2010).

ويهدف الاتصال الإلكتروني في المدرسة إلى التفاهم والتناغم بين مديري المدارس وبين العاملين والطلاب وأولياء أمورهم (Nyaga , 2009) ، وتشتمل أهدافها على تحقيق تبادل المعلومات والبيانات الضرورية لسير العمل داخل المدرسة ، ونقل أهداف وخطط المدرسة للعاملين بها ، وتمكين المديرين في المدارس من توصيل أفكارهم وتوجيهاتهم ونصائحهم إلى العاملين في نفس الوقت تمكين العاملين من نقل آرائهم ومقترحاتهم ووجهات نظرهم وشكواهم إلى المديرين ، وتنسيق وصول المعلومات والقرارات بين مديريات التربية والتعليم والمدارس بكفاءة وفاعلية (الفرا ،٢٠٠٨) ، وقد حدد (خالي وجوادي ، ٢٠١٨) أهداف الاتصال الإلكتروني مصنفا كالآتي: هدف تعليمي وتثقيفي ويتم ذلك بإكساب المستقبل خبرات ومعارف جديدة ، تواكب التغيير والتطور باستمرار ، وهدف ترويحي أو ترفيهي و يهدف هذا الاتصال إلى إدخال البهجة والسرور والاستمتاع إلى المستقبل ، وهدف اجتماعي وهنا يهدف الاتصال لتحقيق التفاعل الاجتماعي الايجابي بين الجماهير ، كما وجد (السعدي والحكيمي ، ٢٠١٨) إن الهدف الأساسي للاتصال هو نقل المعنى ، وتبادل الخبرات والمعلومات .

ومدير المدرسة هو القائد الذي ترتكز عليه المدرسة للوصول إلى أهدافها ، وقد يصعب عليه من تحقيقها إلا إذا توافرت لديه الكفايات اللازمة من مهارات الاتصال حتى يصل إلى المهارات الإدارية المأمولة ، فالمدير الجيد هو الذي يحاول باستمرار أن يستوعب درجة فاعليته في الاتصال (السلامة ، ٢٠١٨). وتعد الاتصالات الإلكترونية ذات دور جوهري لمديري المدارس ومن ضمنهم مديري مدارس المرحلة الابتدائية ، لأنهم يعملون في محيط اجتماعي يتطلب نظام فعال للاتصال بين عناصره ، وذلك لإتاحة الفرص لمناقشة المعوقات وتبادل الآراء والمعلومات ، وخلق جو من الالفة والتعاون تحت سقف علاقات انسانية ايجابية. فالاتصال الإلكتروني يساعد على اتخاذ قرارات سليمة بدرجة أكبر ، كما يعزز من تكوين علاقات انسانية سليمة بين الرؤساء والمرؤوسين ، وتوظيف المدير لوسائل الاتصال الحديثة قد يساهم في تحقيق مستويات اتصال ملائمة مع العاملين والطلبة في المدرسة ، مما قد ينعكس إيجابيًا على العملية التربوية ككل (الفرا ، ٢٠٠٨). وتعددت وسائل الاتصال الإلكتروني التي يمكن لمديري المرحلة الابتدائية توظيفها لتحقيق أهداف المدرسة وانضباطها ومنها: الجوالات الذكية (smart phones) ، وكذلك البريد الإلكتروني (Email) وأيضًا يعتبر تويتر (Twitter) ، والفيس بوك (Facebook) ، والواتس اب (WhatsApp) (شريف والدوسري ،٢٠١٩). وتظهر أهمية توظيف وسائط الاتصال الإلكتروني المختلفة في عدة جوانب مرتبطة بالمدرسة ، فتساعد التكنولوجيا في إدارة المدارس والطلاب والإدارة العامة

والاشراف على التدريس والتعليم ، أن التكنولوجيا تعتبر مهمه تتطلب إدارة مدرسية فعالة وديناميكية ، فهي تلعب دور حيوي في دعم التنظيم والإدارة ، كما انها توفر العديد من الإمكانات والتسهيلات للمديرين لأداء مهامهم. (Makewa , Meremo , Role , & Role , 2013).

ونظرًا لأن وسائل التواصل الإلكتروني يتم تطبيقها بشكل متزايد في جميع مجالات حياتنا ، فإن القيادة التكنولوجية واستخدام التواصل الإلكتروني قضية أساسية فيما يتعلق بإدارة المدرسة ، وهناك اتفاق واسع على ان استخدام التقنيات الحديثة لوسائل التواصل الإلكتروني ذات الطابع المرن والتفاعلي والسهلة في الوصول إليها يمكن أن تساعد في تعزيز مشاركة الوالدين وتطوير الروابط بين المدارس والمجتمعات والأسر (Kaware & Sain , 2015) ، وإن استخدام التواصل الإلكتروني ليس مفيد في زيادة الإنتاجية التعليمية فقط بل انه يحسن رضا المعلمين والفعالية الإدارية للمدرسة ، وكشفت ان استراتيجيات القيادة التكنولوجية يجب أن ينظر إليها على أنها جزء أساسي من برامج التدريب لمديري المدارس؛ وذلك من أجل تحسين فعالية الإدارة المدرسية (Weng&Tang , 2014).

أما بالنسبة للانضباط المدرسي فهو من أهم العمليات التي تساعد إدارة المدرسة على تنظيم سلوك المتعلمين ، وتعمل كل إدارة المدرسة على تحقيقه في المدرسة لفوائده المختلفة (Bear , 2010). وتكمن أهمية الانضباط المدرسي في تحقيق الأهداف من العملية التربوية بفاعلية ، وللحد من المخالفات السلوكية ، ولتحقيق النمو المتكامل للمتعلمين في جميع المجالات ، واكسباهم للقيم الخلقية والاجتماعية لتهيئتهم للعيش في المجتمع (Rosen , 2005) ، ويثمر الانضباط المدرسي على جميع الأطراف في العملية التربوية ، فالإدارة المدرسة تكون مستقرة قادرة على التعليم والتخطيط بالشكل المناسب ، والمعلم يعلم دون عوائق ، أما المتعلمين فيشعرون بالقبول من قبل المعلمين والإداريين فيتعايش جميع الأطراف برضي ومودة لتحقيق الأهداف (شريف والدوسري ، ٢٠١٩). وهناك مجموعة من الأسباب النفسية والعوامل الاجتماعية والاقتصادية التي قد تؤدي إلى حدوث مشكلات في الانضباط المدرسي (Baumann & Krskova , 2016) ، وممكن تقسيم هذه الأسباب إلى فئتين: أولا: أسباب غير مدرسية؛ وهي أسباب بعيدة كل البعد عن المدرسة و تحث الطالب لارتكاب بعض المخالفات السلوكية ، ومن هذه الأسباب السمات الخاصة بالطالب ، او اسباب مرتبطة بالأسرة ، والفئة الأخرى تتمثل في الأسباب المتعلقة بالبيئة المدرسية (عزب ،٢٠٠٧).

وهناك عدد من القيود التي أثرت على نتائج هذه الدراسة ، أولها حجم العينة. فقد كان حجم العينة قليلًا جدًا مقارنة بحجم مجتمع الدراسة ، وبالتالي فإن رأي ١٥٣ معلمًا فقط من أصل أكثر من ٢٣ الفًا قد لا يمثل رأي معلمي المرحلة الابتدائية بشكل كافٍ ، وكانت ظروف جائحة كرونا على الأغلب سببت عزوف الكثيرين من المعلمين عن المشاركة في الدراسة ، وبالنسبة للقيد الاخر فقد كان قلة الدراسات التي تطرقت لموضوع الدراسة ، والذي بدوره قد يؤثر على تفسير نتائج الدراسة. والعلاقة بين استخدام وسائل التواصل الإلكتروني والانضباط المدرسي هي علاقة غير واضحة المعالم وذلك بسبب انعدام الدراسات التي القت الضوء على هذه العلاقة ، فمن خلال مراجعه الدراسات السابقة يتضح لنا توفر دراسات ركزت على أحد المتغيرين سواء وسائل التواصل الإلكتروني او الانضباط المدرسي لكن هناك شح في الدراسات التي حاولت استقصاء العلاقة بينهما ، وتم ترتيبهم حسب تاريخ النشر من القديم الى الحديث:

فقد قام (Haroun , 2007) بدراسة هدفت للتعرف إلى إدراكات المعلمين المتعلقة بالانضباط المدرسي ، وحاولت الإجابة عن سؤالين: ما الأسباب التي يعزو إليها المعلمون مشكلات الانضباط المدرسي؟ وما الحلول التي يقترحها المعلمون للتعامل مع هذه المشكلات؟ ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) معلما ، واستخدمت المقابلات الفردية كأداة للدراسة ، وأظهرت النتائج وجود ستة مصادر للعزو ربط المعلمون بينها وبين مشكلات الانضباط: وهذه المصادر هي: عوامل أسرية ، وعوامل ترتبط بالطالب نفسه ، وعوامل مدرسية ، وعوامل ترتبط بالمعلم ، وعوامل ترتبط بالعلاقات الشخصية ، وعوامل ترتبط بسياسة وزارة التربية والتعليم.

والقت دراسة (Kindiki , 2009) الضوء على أثر الاتصال بجميع وسائله على الانضباط المدرسي في مدارس الثانوية في كينيا ، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وتكونت عينه الدراسة من (٢٠٠) فردا ، منهم (٢٠) طالبا و(٤) معلمين من (٨) مدارس ، واستخدمت الدراسة الاستبانة والمقابلة كأدوات للدراسة ، وكانت أهم النتائج هي: أن الانضباط في المدارس الثانوية في كينيا منخفض جدًا ، ويرجع ذلك لعدم وجود اتصال فعال بين المدارس الثانوية وبين الطلاب وأولياء الأمور ، فأدى ذلك لظهور الصراع والفوضى وسوء الفهم وانعدام الثقة في إدارة المدرسة.

وهدفت دراسة (اشتيات ، ٢٠١١) للكشف عن درجة استخدام مديري المدارس في مديرية تربية بني كنانة لأدوات التواصل مع المعلمين وأولياء أمور الطلبة والصعوبات التي تواجههم من وجهه نظر مديري المدارس في مديرية تربية بني كنانة ، تكونت الدراسة من (٩١) مديرًا ومديرة ،

وقام الباحث بعمل استبانة مكونة من (٣٢) فقرة ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة استخدام مديري المدارس في مديرية تربية بني كنانة لأدوات التواصل الإلكتروني في التواصل مع المعلمين وأولياء أمور الطلبة والصعوبات التي تواجههم كانت بدرجة متوسطة ، كما بينت النتائج أن مديري المدارس يواجهون مجموعة صعوبات تتمثل بعدم وجود خدمة أدوات الاتصال الإلكتروني في جميع البيوت ، وعدم تقديم الحوافز لمديري المدارس من أجل استخدام أدوات الاتصال الإلكتروني ، والكلفة العالية ، وعدم القدرة على الوصول إلى أدوات الاتصال الإلكتروني بشكل سهل ويسير.

وأجرى (الرشيدي ، ٢٠١٣) دراسة هدفت للكشف عن مستوى الأداء التنظيمي لدى مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت وعلاقته بمستوى انضباط الطلبة ، وتكونت عينة الدراسة من (٨١٦) معلمًا ومعلمة في المناطق التعليمية الست في دولة الكويت ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (١٦٣١٦) معلمًا ومعلمة ، وتم تطوير استبانتين ، كانت الأولى لقياس الأداء التنظيمي ، أما الثانية لقياس انضباط الطلبة ، ونتج عن الدراسة أن مستوى انضباط الطلبة كان متوسطا ، وأن هناك علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلاله إحصائية بين مستوى الأداء التنظيمي لدى مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت وبين انضباط الطلبة.

وركز (الشمري ، ٢٠١٣) في دراسته التي هدفت للتعرف على درجة التزام الإدارة المدرسية بالانضباط المدرسي في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلبة في دولة الكويت ، واشتملت عينة الدراسة على (٣٠٢) معلما ومعلمة من المناطق التالية: الجهراء ومبارك الكبير والاحمدي ، كما تم اختيار عينة قصدية من مجتمع الطلبة بواقع (٥٠) طالب وطالبة ، واستخدمت استبانة كأداة للدراسة ، واظهرت نتائج الدراسة أن درجة التزام الإدارة المدرسية بالانضباط المدرسي من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة ، أن درجة التزام الإدارة المدرسية بالانضباط المدرسي من وجهة نظر الطلاب كانت متوسطة.

وأجرت دراسة (Weng & Tang, 2014) للإجابة على الأهداف التالية: (١) مستوى قيادة التكنولوجيا المدرسية المستخدمة من قبل الإداريين في المدارس الابتدائية ، (٢) درجة إدراك الإداريين لفعالية الإدارة المدرسية ،(٣)العلاقة بين استراتيجيات القيادة التكنولوجية للمديرين وفعالية أدارة المدرسة الابتدائية ، (٤) وما إذا كان باستطاعة قادة التكنولوجيا المسؤولين عن الإدارة ان تنبأوا بفعالية إدارة المدرسة الابتدائية ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٣) إداريا (يتألفون من مديري ومديري الشؤن الاكاديمية ، وشؤون الطلاب ، والشؤون العامة) من (٨٢)

مدرسة ابتدائية موزعه في جميع أنحاء تايوان وجزرها الخارجية الثلاث ، تم أجراء المقابلات ، وتم تحليل البيانات ، وأشارت النتائج إلى أن مدراء المدارس الابتدائية كانوا واعين للغاية باستخدام استراتيجيات القيادة التكنولوجية ، وأن هؤلاء المديرين يملكون بشكل عام مستوى عالي من الفعالية فيما يتعلق بإدارة المدرسة.

كما قام (مؤنس ، ٢٠١٥) بدراسة هدفت للتعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزه للضبط المدرسي وعلاقته بمستوى الضبط الصفي من وجهه نظر المعلمين ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وقام بإعداد استبانتين ، الاستبانة الأولى للضبط المدرسي وتتكون من (٣٥) فقرة ، والاستبانة الثانية للضبط الصفي وتتكون من (٢٢) فقرة ، واشتملت عينة الدراسة على (٤٣٠) معلما ومعلمة ، وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للضبط المدرسي بلغت (٨١,٣٥٪) وهي درجة كبيرة حسب المحك المستخدم ، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للضبط المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

وأجرى (أبو ليلى ، ٢٠١٧) دراسة هدفت لتقصي درجة التفاعل الاجتماعي التقليدي وعلاقتها بالضبط المدرسي في المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعليم الزرقاء الثانية ،تم اختيار عنة طبقية عشوائية منة تكونت من (٣٢١) معلمًا ومعلمة بنسبة مئوية بلغت ٣٦٪ ، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي ، وتم استخدام استبانتين : الأولى لقياس درجة التفاعل الاجتماعي التقليدي ، والثانية لقياس مستوى الضبط المدرسي ، وكانت أهم النتائج بأن مستوى الضبط المدرسي في المدارس الثانوية في مديرية تربية وتعليم الزرقاء الثانية ، وأن هناك علاقة طردية بين درجة التفاعل الاجتماعي ومستوى الضبط المدرسي في المدارس الثانوية في مديرية تربية وتعليم الزرقاء الثانية.

كما قامت (Sadik , 2017) بدراسة وصفية للكشف عن تصور الأطفال عن الانضباط من خلال الاستعارات التي طوروها ، تكونت عينة البحث من (٤٤٥) طالب وطالبة ، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة ، وأظهرت نتائج الدراسة ان هناك تصورات إيجابية لدى الأطفال عن الانضباط منها انها ظاهرة توجهه سلوكهم ، تحافظ على النظام ، ضرورية للحياة الاجتماعية ، ضرورية لضبط النفس والحماية والتعلم والتطوير ، كما أظهرت النتائج تصورات سلبية لدى الطلبة عن الانضباط متمثلة بالسلطة والتحكم والسيطرة.

قام (خالي وجوادي ، ٢٠١٨) بدراسة هدفت للكشف عن دور الاتصال الإلكتروني في تحسين الأداء الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي ، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي ، وشملت عينة الدراسة على (١١١) أستاذ ، واستخدم الاستبانة كأداة للدراسة ، وبينت الدراسة نتائج منها: أن للأجهزة الإلكترونية دور فعال في تحسين الأداء الوظيفي ، ولا يساهم البريد الإلكتروني في تحسين الأداء الوظيفي ، وتساهم مواقع التواصل الاجتماعي في تحسين الأداء الوظيفي ، وللمواقع التربوية دور كبير في تحسين الأداء الوظيفي.

كما أجرى (السعدي والحكيمي ،٢٠١٨) بدراسة هدفت للتعرف على درجة توافر متطلبات تنفيذ الاتصال الإداري في مدارس التعليم العام بأمانة العاصمة صنعاء ، وسبل تطويرها ، في ضوء الإدارة الإلكترونية ، وتم اعتماد المنهج الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٦) مديري ومديرات مدارس التعليم العام بصنعاء ، تم اختيارهم بطريقه عشوائية ، وبعد المعالجة الإحصائية للنتائج توصلت الدراسة إلى: درجة توافر متطلبات تنفيذ الاتصال الإداري الإلكتروني في مدارس التعليم العام بصنعاء بصورة عامة قليلة.

وقامت (أحمد ،٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى تحديد أثر التواصل الإلكتروني بنمطيه (المتزامن والغير متزامن) في تنمية الشعور بالرضا نحو التربية العملية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بالسويس ، وتحديد النمط الأفضل في التواصل الإلكتروني منهما ، تكونت عينة الدراسة من (١٠٥) طالب تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، وتم أعداد استبيان الكتروني لقياس الشعور بالرضا نحو استخدام أدوات التواصل الإلكتروني في التربية العلمية كأداة للدراسة ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين متوسطات مجموعة البحث في التطبيق البعدي على استبيان رضا الطلاب نحو أدوات التواصل الإلكتروني المتزامن والغير متزامن ، لصالح أدوات التواصل الغير متزامن.

وقام (العتيبي ، ٢٠١٩) بدراسة للتعرف على مستوى التفاعل الاجتماعي التقليدي لدى مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت وعلاقته بالضبط المدرسي ، واتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي الارتباطي ، واشتملت عينة الدراسة على (٥٥٦) معلمًا من معلمي المدارس الثانوية بمحافظة مبارك الكبير دولة الكويت ، وأظهرت النتائج أن مستوى الضبط المدرسي لدى مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين جاء بمستوى مرتفع ، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمحور مستوى الضبط المدرسي لدى مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت تعزى لمتغيري الجنس والخبرة ، كما توصلت إلى وجود فروق

ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمحور مستوى الضبط المدرسي لدى مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، وبينت النتائج علاقة ارتباطية موجبة بين مجالات التفاعل الاجتماعي التقليدي والضبط المدرسي.

أما دراسة (شريف والدوسري ، ٢٠١٩) فقد هدفت إلى الكشف عن درجة توظيف قادة مدارس محافظة وادي الدواسر لوسائل الاتصال الإلكتروني وعلاقتها بتحقيق الانضباط المدرسي من وجهه نظر المعلمين بالمحافظة ، تكونت عينة الدراسة من (٤٥٠) معلما تم اختيارهم بطريقه عشوائية ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي ، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن توظيف قادة المدارس بمحافظة وادي الدواسر لوسائل الاتصال الإلكتروني من وجهه نظر المعلمين جاء بدرجة كبيرة ، كما أظهرت أن درجة تحقيق قادة المدارس للانضباط جاءت بدرجة كبيرة ، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة تنفيذ قادة المدارس لوسائل الاتصال الإلكتروني ومستوى تحقيقهم للانضباط المدرسي من وجهه نظر المعلمين.

التّعقيب على الدّراسات السّابقة:

يتضح من خلال استقراء الدراسات السابقة ومن خلال ما سبق عرضه من دراسات عربية وأجنبية استخلاص ما يلي:

نجد أن هناك دراسات تناولت أثر وأهمية وسائل الاتصال الإلكتروني علي الطلبة والمعلمين وأولياء امورهم مثل دراسة (أحمد ،٢٠١٩) ودراسة (خالي وجوادي ، ٢٠١٨) ودراسة (اشتات ، ٢٠١١) ، بينما تناولت أخرى معرفة العلاقة بين استخدام وسائل الاتصال الإلكتروني وأثرها في القيادة والإدارة المدرسية مثل دراسة (السعدي والحكيمي ،٢٠١٨) ودراسة (Weng&Tang, 2014) ودراسة (شريف والدوسري ،٢٠١٩).

أما الدراسات التي تناولت الانضباط المدرسي فبعضها هدف للتعرف على مستوى التفاعل الاجتماعي وعلاقته بالضبط المدرسي كدراسة (العتيبي ،٢٠١٩) ودراسة (أبو ليلى ،٢٠١٧) ، وبعضها تناول درجة الالتزام الإدارة المدرسية ومستوى الأداء التنظيمي بالانضباط المدرسي كدراسة(الشمري ، ٢٠١٣) ودراسة (الرشيدي ،٢٠١٣) ، أما دراسة (مؤنس ،٢٠١٥) هدفت للتعرف على درجة ممارسة مديري مدارس بمحافظة غزة للضبط المدرسي وعلاقته بالضبط الصفي ، وكانت دراسة (Sadik , 2017) عن تصورات الأطفال الإيجابية والسلبية عن الانضباط ،

فيما تناولت دراسة (Haroun ,2007) إدراكات المعلمين للأسباب التي يعزو إليها المعلمين مشكلات الانضباط المدرسي والحلول المناسبة لها.

وجمعت دراسة (شريف والدوسري، ٢٠١٩) بين المتغير التابع والمستقل ومثلها دراسة(Kindiki , 2009) أثر وتوظيف الاتصال الإلكتروني وعلاقته بالانضباط المدرسي. واتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة العربية والأجنبية في استخدامها للمنهج الوصفي ، مثل دراسة (Kindiki ,2009) ودراسة (شريف والدوسري ،٢٠١٩) ودراسة (أبو ليلى ،٢٠١٧) ودراسة (العتيبي ،٢٠١٩). واستخدمت الدراسة الحالية الاستبانة كأداة للدراسة ، واتفقت بذلك مع معظم الدراسات السابقة العربية والأجنبية مثل دراسة (أحمد ، ٢٠١٩) ودراسة (خالي وجوادي ، ٢٠١٨) ودراسة (اشتات ،٢٠١١ ، ٢٠١٥) ودراسة (شريف والدوسري ،٢٠١٩) ودراسة (الشمري ، ٢٠١٣) ودراسة (الرشيدي ، ٢٠١٣) ودراسة (Sadik , 2017) ودراسة (مؤنس ، ٢٠١٥) ودراسة (السلامة ، ٢٠١٨) ، واختلفت الدراسة الحالية عن دراسة (Haroun ,2007) ودراسة (Weng, 2014) ودراسة (Kindiki , 2009) والتي استخدمت المقابلات كأداة للدراسة. واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المجتمع والعينة مثل دراسة (خالي وجوادي ،٢٠١٨) ودراسة (الرشيدي ،٢٠١٣) ودراسة (الشمري ، ٢٠١٣) ودراسة (مؤنس ، ٢٠١٥) ودراسة (أبو ليلى ، ٢٠١٧) ودراسة (العتيبي ، ٢٠١٩) ودراسة (شريف والدوسري ، ٢٠١٩) والتي تتمثل في معلمي المدارس ، في حين اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث العينة ومجتمع الدراسة ، حيث اشتملت عينة الدراسة في تلك الدراسات على مديري مدارس وطلاب وأعضاء هيئة تدريسية كدراسة (أحمد ،٢٠١٩) ودراسة (اشتات ،٢٠١١) ، ودراسة (السلامة ، ٢٠١٨).

مشكلة الدراسة:

يرتبط تمكن مدير المدرسة وتفوقه في عملة الإداري بمدى قدرته على اختيار النمط القيادي الملائم لتوجيه منظمته ، وحرصه على مواكبة المستجدات ، واهتمامه بتنمية مهاراته الإدارية؛ وكذلك في تبنى الأعمال الابتكارية التي من شأنها تحقيق الجودة في العمل(الحداد ، ٢٠١٦) ، ولوحظ في الآونة الأخيرة التوجه نحو استخدام وسائل الاتصال الإلكتروني في المنظومة المدرسية بشكل عام؛ وفي مجال الأعمال الإدارية المدرسية بوجهه خاص؛ وذلك لما تتميز به من مميزات كالسرعة والدقة في العمل ، وإنجاز عدة أعمال بأقل التكاليف والجهد والوقت (شريف والدوسري ، ٢٠١٩) ، وحتى يتسنى للمعلم والمدير تحقيق النجاح في العمل ، وإدارته بفاعلية ، فلا بد من التحلي بمهارات اتصالية جبارة مكافئة للتطور التي حظيت به وسائل الاتصال الإلكتروني (السلامة ، ٢٠١٨).

تقوم وزارة التربية بدولة الكويت ببذل قصارى جهدها لتحقيق الانضباط المدرسي ، ويتم ذلك من خلال بعض الاليات المستخدمة والمعدلة خلال العام الدراسي ، ومن تلك الاليات تعديل النظم واللوائح الغياب لوثيقة المرحلة الابتدائية ، لتشجيع الطلبة على الالتزام بالدوام المدرسي وتحقيق الانضباط ، ومنها أيضا منح شهادة حسن سلوك للمتعلم الذي يجتاز الصف الرابع الثانوي لإثبات حسن سيره وسلوكه طيلة وجوده في المدرسة على النموذج رقم (١١٠) ، إضافة إلى حفظ حقوق المعلم على المتعلمين والتي تشمل احترام المعلمين وطاعتهم ، والاقتداء بهم والالتزام بالسلوك القويم داخل المدرسة وخارجها ، كما وضحت وزارة التربية لجميع معلميها الواجبات التي تكون على عاتقهم ومن أهمها أن يحرص المعلم على تنشئة جيل مؤمن بالله ومحب لوطنه وللامة العربية والإسلامية ومعتز بتراث مجتمعه الكويتي ، ويؤمن بأن المتعلم هو لب العملية التربوية وهدفها ويحترم كرامته وحقوقه ، ويدرب المتعلمين على السلوك الاجتماعي السليم (وزارة التربية ، ٢٠١٥) ، هذا إضافة إلى الجهود التي تبذلها جميع المؤسسات التعليمية لتحقيق الانضباط المدرسي داخلها ، حيث أن عملية الانضباط المدرسي عملية تراكمية مشتركة ، لأنها ليست مقتصرة على المعلمين فقط ، بل هي عملية مشتركة يشترك فيها كل من مدير المدرسة والمعلمين واولياء الأمور (الشمري ،٢٠١٣) ، وقد وجد (الشمري ،٢٠١٣) أن درجة التزام الإدارة المدرسية بالانضباط المدرسي في دولة الكويت كانت متوسطة؛ وهو درجة غير كافية وليست بالمستوى المطلوب لما له من أهمية جوهرية كبيرة.

فمن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتجيب عن السؤال الرئيس الذي يتمحور حول الكشف عن درجة استخدام مديري مدارس المرحلة الابتدائية لوسائل الاتصال الإلكتروني وعلاقتها بتحقيق الانضباط المدرسي من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الاتية:

١. ما درجة استخدام مديري المدارس الابتدائية لوسائل الاتصال الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت؟

٢. ما درجة تحقيق الانضباط المدرسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت؟

٣. هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجة استخدام مديري مدارس لوسائل الاتصال الإلكتروني وتحقيق الانضباط المدرسي من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

١. التعرف إلى درجة استخدام مديري مدارس المرحلة الابتدائية لوسائل الاتصال الإلكتروني من وجهه نظر معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

٢. التعرف إلى درجة تحقيق الانضباط المدرسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهه نظر عينة البحث بدولة الكويت.

٣. التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين درجة استخدام وسائل الاتصال الإلكتروني لمديري المدارس وتحقيق الانضباط المدرسي.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية متغيراتها المتمثلة في وسائل الاتصال الإلكتروني والانضباط المدرسي؛ لذا من المأمول من هذه الدراسة أن تمد صانعي القرار والمختصين في وزارة التربية في دولة الكويت بمعلومات يمكن الاستعانة بها على مستوى تلك المتغيرات ، ووضع الخطط والبرامج بناء عليها ، والكشف عن التحديات التي قد تواجههم ووضع الحلول المناسبة ، كما قد تفيد مديري المدارس في تعرُّف وسائل الاتصال الأكثر ملائمة تبعًا للموقف وأتباعها ، وقد تمهد هذه الدراسة لإجراء مزيد من البحوث التي تتعلق بالاتصال الإلكتروني والانضباط المدرسي في مناطق مختلفة من دولة الكويت ، ويؤمل أن تكون هذه الدراسة إضافة جديدة وأن تسهم في إثراء المكتبة العربية.

التعريفات الإجرائية:

وسائل الاتصال الإلكتروني (Electronic Communication Tools):

هي مجموعة من الأجهزة والبرمجيات والنظم يتم من خلالها نقل وتبادل المعلومات والبيانات والأفكار ، وتستخدم من قبل مدير المدرسة الابتدائي ، وتعمل على مساعدته في إيصالها للمعلمين ، وتقاس من خلال الدرجات التي يحصل عليها المستجيب عن طريق استجابته على فقرات مقياس وسائل الاتصال الإلكتروني المستعمل في البحث الحالي.

الانضباط المدرسي (School Discipline):

هو الدرجة التي يتمسك بها الطلبة في الالتزام بما يطلب منهم من الهيئة الإدارية والتعليمية ، واتباعهم لنظم واللوائح المدرسية في المدرسة ، مما يتحقق بذلك أهداف العملية التعليمية المرجوة ، ويقاس من خلال الدرجات التي يحصل عليها المستجيب عن طريق استجابته على فقرات مقياس الانضباط المدرسي المستعمل في البحث الحالي.

حدود الدراسة:

يمكن تعميم النتائج في ضوء الحدود التالية:

اقتصرت الدراسة الحالية في حدها المكاني على مدارس المرحلة الابتدائية في المناطق التعليمية الست بدولة الكويت. وفي حدها الزماني على الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠١٩. وفي حدها البشري على معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية من المناطق التعليمية الست: العاصمة – حولي – الفروانية – الأحمدي – الجهراء - مبارك الكبير. وفي حدها الموضوعي على درجة استخدام مديري المدارس لوسائل الاتصال الإلكتروني ، ودرجة تحقيق الانضباط المدرسي.

المنهجية والإجراءات:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج المسحي لملائمته لطبيعة الدراسة؛ فهو يحاول الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة (مراد وهادي ، ٢٠١٤) ، حيث يبحث عن العلاقة التي تربط بين درجة استخدام مديري مدارس المرحلة الابتدائية لوسائل الاتصال الإلكتروني ودرجة تحقيق الانضباط المدرسي من وجهه نظر معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتألف مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الذي يبلغ عددهم (٢٣٦٦٩) معلم ومعلمة (وزارة التربية ، ٢٠٢٠) ، للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠ موزعين على ست مناطق تعليمية ، أما فيما يخص عينة الدراسة تم اختيارها وفقًا لطريقة العينة الطبقية العشوائية ، بحيث تم اختيار عدد من المعلمين من كل منطقة تعليمية الست ، وبلغ اجمالي المستجيبين (١٥٣) استجابة ، ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة.

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	التكرارات	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٥	٪٩,٨
	أنثى	١٣٨	٪ ٩٠,٢
سنوات الخدمة	٥ سنوات فأقل	٢٩	٪١٩,٠
	من ٦ إلى ١٠ سنوات	٤٩	٪٣٢,٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٥	٪٤٩,٠
التخصص	مواد علمية	٤٤	٪٢٨,٨
	مواد أدبية	٩٣	٪٦٠,٨
	مواد عملية	١٦	٪١٠,٥
المنطقة التعليمية	العاصمة	٣٥	٪٢٢,٩
	حولي	٤٠	٪٢٦,١
	الفروانية	٣١	٪٢٠,٣
	الأحمدي	٢٥	٪١٦,٣
	الجهراء	١٨	٪١١,٨
	مبارك الكبير	٤	٪٢,٦
المجموع الكلي		١٥٣	٪١٠٠

أدوات الدراسة:

تحقيقًا لأهداف البحث تم تبني مقياس وسائل الاتصال الإلكتروني المعد من قبل دراسة (قطناني وعليمات ،٢٠١٩) ، وكذلك تم الاستعانة بمقياس لقياس الانضباط المدرسي من دراسة الرشيدي (٢٠١٣) ، مع أجراء بعض التعديلات على كلتا المقياسين لكي يتلاءم مع طبيعة الدراسة الحالية لتتشكل الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (٣٠) فقرة مقسمة لمحورين؛ حيث يتضمن المحور الأول(وسائل الاتصال الإلكتروني) مكونًا من (٢٠) فقرة ، والمحور الثاني(الانضباط المدرسي) ويضم (١٠) فقرات ، وتم الاعتماد على مقياس ليكرت لقياس العبارات المقسم إلى خمس درجات وهي: (بدرجة مرتفعة جدا=٥ ، بدرجه مرتفعة=٤ ، بدرجة متوسطة=٣ ، بدرجة منخفضة ٢= ، بدرجه منخفضة جدا=١) ، وتم تحليل استجابات عينة الدراسة من خلال توزيع متوسطات درجة الاستخدام على ثلاث مستويات(مرتفعة ، متوسطة منخفضة) استنادًا على

المعادلة الآتية: (القيمة العليا لبدائل الإجابة في أداة الدراسة – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة في أداة الدراسة) مقسومة على عدد المستويات الثلاثة ، وبذلك قيم المتوسطات التي تقع بين (١,٠٠– ٢,٣٣) تعد قيمًا منخفضة ، أما التي تقع بين(٢,٣٤– ٣,٦٦) فهي قيما متوسطة ، في حين القيم التي تقع بين (٣,٦٧ –٥,٠٠) فهي قيم مرتفعة.

صدق المقياس:

تم عرض أداة الدراسة بصورتها الأولية والتي تكونت من (٣٠) فقرة على عدد ستة محكمين متخصصين في الإدارة التربوية من جامعة الكويت والهيئة العامة للتعليم التطبيقي (ثلاثة منهم يحملون رتبة أستاذ دكتور ، وثلاثة منهم يحملون رتبة أستاذ مشارك) ، وطلب منهم التأكد من مدى مناسبة أدارة الدراسة وفقراتها للهدف المراد تحقيقه ، والتحقق من جودة الفقرات من حيث صحتها لغويًا وارتباطها بالمحور التي تنتمي له.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ ، حيث تم استخراج معامل الثبات الكلي بطريقة الاتساق الداخلي لمحاور الأداة ، فقد تبين أن قيمة معامل الثبات لمحور وسائل الاتصال الإلكتروني هي (٠,٩٤٠) ، بينما كانت قيمة معامل الثبات لمحور الانضباط المدرسي هي (٠,٨٦٦) ، ونستنتج من ذلك أن القيم مرتفعة ومناسبة للدلالة على ثبات الأداة ، ويوضح الجدول (٢) ذلك:

جدول (٢)

قيم معامل الثبات "ألفا كرونباخ" لمحاور أداة الدراسة

محاور أداة الدراسة	عدد العبارات	معدل ثبات ألفا كرونباخ
وسائل الاتصال الإلكتروني	٢٠	٠,٩٤٠
الانضباط المدرسي	١٠	٠,٨٦٦

نتائج الدراسة:

وفيما يأتي عرضٌ للنتائج التي توصَّلت إليها الدراسة ، وقد كانت كالآتي:

نتائج السؤال الأول: ما درجة استخدام مديري مدارس المرحلة الابتدائية لوسائل الاتصال الإلكتروني من وجهه نظر معلميّ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت؟

يتضح من الجدول (٣) أن قيم متوسطات استجابات عينة الدراسة لعبارات المجال الأول (وسائل الاتصال الإلكتروني) تقع بين (٤,٢٤) و(٢,٢٨) وكذلك انحرافاتها المعيارية تقع ما بين (١,٤٢٤) و(٠,٩٢٣) ، وحصلت العبارة رقم (٤) " استخدم الحاسوب في حفظ المستندات واسترجاعها" على درجة استخدام مرتفعة ، في حين كانت العبارة رقم (١٣) " توفير شبكة الواي فاي بدرجة عالية" تحمل درجة استخدام منخفضة ، وقد جاءت تصورات عينة الدراسة حول درجة استخدام مديري المدارس لوسائل الاتصال الإلكتروني بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٣,٢٢) وبانحراف معياري (٠,٨٢٩)؛ فهي مؤشر قد يدل على أن هناك خلل في توافر الإمكانيات المادية التي تسهم في تحقيق الاتصال الإلكتروني الفعال؛ حيث أنها درجة غير كافية للأهمية الجوهرية لوسائل الاتصال الإلكتروني ، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (البرازي ،٢٠١٣) التي بينت أن درجة استخدام مديري المدارس لوسائل الاتصال الإلكتروني جاءت بدرجة ضعيفة وقد يعود ذلك إلى اختلاف الفترة الزمنية وتطور الحاجة إلى مواكبة المتغيرات المتجددة والانفتاح التكنولوجي السريع ، في المقابل اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (العتيبي ، ٢٠١٦) التي كشفت أن درجة ممارسة التقنيات الإلكترونية لمديري المدارس في عملية الاتصال الإداري جاءت بدرجة متوسطة ، وأوضحت نتائج دراسة كل من (Weng, 2014؛ الحمدان والعنزي ،٢٠١٠) أهمية تبني الإدارة الإلكترونية في عملية الاتصال الإداري بالمدارس الابتدائية ، وكذلك جاءت نتائج دراسة كل من (العنزي ،٢٠١٩ ؛ شريف والدوسري ،٢٠١٩) داعمة بدرجة مرتفعة لأهمية استخدام وسائل الاتصال الاجتماعي في العملية التعليمية والتعلمية؛ مما يعكس ذلك الأهمية الجوهرية التي تحققها وسائل الاتصال الإلكتروني.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتصورات عينة الدراسة حول درجة استخدام مديري مدارس المرحلة الابتدائية لوسائل الاتصال الإلكتروني

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاستخدام
١	استخدام النظام الإلكتروني في تقييم أداء المعلمين.	٣,٥٩	١,٠٩١	٥	متوسطة
٢	تحضير العروض التقديمية من الشبكة العنكبوتية.	٣,٨٢	١,٠٢٠	٤	مرتفعة
٣	استخدم برامج الحاسوب التطبيقية في الاعمال المكتبية.	٣,٩٣	٠,٩٧٤	٣	مرتفعة
٤	استخدم الحاسوب في حفظ المستندات واسترجاعها.	٤,٢٤	٠,٩٢٣	١	مرتفعة
٥	أنشاء ملف خاص بكل طالب عبر وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	٢,٨٤	١,٢٧٧	١٦	متوسطة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاستخدام
٦	أنشاء بريد إلكتروني خاص بكل معلم.	٢,٩٩	١,٣٧٩	١٣	متوسطة
٧	متابعة الموقع الإلكتروني بشكل دائم.	٣,٠٧	١,٣٣٨	١٠	متوسطة
٨	التواصل مع الإداريين والعاملين في المدرسة عبر البريد الإلكتروني.	٢,٥٤	١,٤٢٤	١٧	متوسطة
٩	استخدام المراسلات الإلكترونية لإيصال المهمات بشكل أسرع.	٣,٢٠	١,٤٠٧	٧	متوسطة
١٠	استخدام الهاتف الذكي في التواصل عبر الواتس اب مع أولياء الأمور.	٣,١٨	١,٣٠٥	٨	متوسطة
١١	استخدام الهاتف الذكي في التواصل عبر الواتس اب مع المعلمين والعاملي في المدرسة.	٤,٢٢	٠,٩٣٩	٢	مرتفعة
١٢	متابعة خطط المعلمين عبر تكنولوجيا المعلومات.	٣,٤٣	١,١٥١	٦	متوسطة
١٣	توفير شبكة الواي فاي بدرجة سرعة عالية.	٢,٢٨	١,٣٨٣	١٨	منخفضة
١٤	إشراك العاملين في تحديد احتياجاتهم المستقبلية من خلال تكنولوجيا المعلومات.	٢,٩٠	١,٢٧١	١٥	متوسطة
١٥	تتوافق برامج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مع حاجة وطبيعة عمل المدرسة.	٣,١٣	١,١٤٠	٩	متوسطة
١٦	تدريب الإداريين على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	٣,٠٥	١,٢١٨	١١	متوسطة
١٧	تخصيص ميزانيه خاصة لتوفير وصيانة أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	٢,٩١	١,٢٣٢	١٤	متوسطة
١٨	توفير البرامج الحديثة أولا بأول ومتابعة تحديثها.	٣,٠٢	١,١٨٩	١٢	متوسطة
١٩	تقدير الاحتياجات من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الازمة للمدرسة.	٢,٩٩	١,١٨١	١٣	متوسطة
٢٠	دعم البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	٢,٩٩	١,٢٤٦	١٣	متوسطة
	الدرجة الكلية	٣,٢٢	٠,٨٢٩		متوسطة

ملاحظة: (٢,٣٣-١,٠٠ قيم منخفضة، ٢,٣٤-٣,٦٦ قيم متوسطة، ٣,٦٧-٥,٠٠ قيم مرتفعة)

نتائج السؤال الثاني

أما بالنسبة للسؤال الثاني: ما درجة تحقيق الانضباط المدرسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهه نظر معلميَ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت؟ فيتضح من الجدول (٤) أن قيم متوسطات استجابات عينة الدراسة لعبارات المجال الثاني (الانضباط المدرسي) تقع بين (٤,٣٦) و(٣,١٣) وكذلك انحرافاتها المعيارية تقع ما بين (١,٠٢٤) و(٠,٧٢٩) ، وحصلت العبارة رقم (٢٧) " يغادر الطلبة المدرسة بعد أخذ الموافقة المدرسية." على درجة انضباط مرتفعة ، في حين كانت العبارة رقم (٢١) " يحافظ الطلبة على الممتلكات المدرسية." تحمل أدنى درجة انضباط ، وتبين أنّ تصورات عينة

الدراسة حول درجة تحقيق الانضباط المدرسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية جاءت بدرجة مرتفعة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٣,٧٨) وبانحراف معياري (٠,٥٩٨)؛ وقد يعود ذلك للأنظمة واللوائح والقوانين التي تتبناها وزارة التربية والتي تنظم طريقة عمل المدرسة ، وايضًا قد يعود ذلك لكفاءة نظام اختيار أعضاء الإدارة المدرسية (مدير المدرسة ، المدراء المساعدين) بحيث يتم فرز المرشحين بشكل يضمن اختيار الأكفأ والأقدر لقيادة المدرسة ، وبذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (العتيبي ، ٢٠١٩؛ مؤنس ، ٢٠١٥؛ الشمري ، ٢٠١٣؛ شريف والدوسري ، (٢٠١٩ في حين اختلفت نتائجها مع دراسة (الرشيدي ،٢٠١٣) حيث جاءت درجة مستوى الانضباط المدرسي بدرجة متوسطة.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتصورات عينة الدراسة

حول درجة تحقيق الانضباط المدرسي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الانضباط
٢١	يحافظ الطلبة على الممتلكات المدرسية.	٣,١٣	١,٠٢٤	٨	متوسطة
٢٢	يلتزم الطلبة بالدوام المدرسي.	٣,٨٧	٠,٨٦٤	٤	مرتفعة
٢٣	يحضر الطلبة الكتب المدرسية.	٤,٠٩	٠,٧٩٨	٢	مرتفعة
٢٤	يلتزم الطلبة بتعليمات الامتحانات المدرسية.	٤,٠٩	٠,٧٢٩	٢	مرتفعة
٢٥	يحافظ الطلبة على سير الحصة الدراسية.	٣,٦٥	٠,٨٤٥	٥	متوسطة
٢٦	يحافظ الطلبة على أداء شعائر الدين الإسلامي.	٣,٥٣	٠,٩٦٠	٦	متوسطة
٢٧	يغادر الطلبة المدرسة بعد أخذ الموافقة المدرسية.	٤,٣٦	٠,٧٧٥	١	مرتفعة
٢٨	يحترم الطلبة جميع المعلمين في المدرسة.	٣,٤٨	٠,٨٨٢	٧	متوسطة
٢٩	يبتعد الطلبة عن حيازة آلة حادة او اي أداة يمكن استخدامها في أعمال العنف داخل المدرسة.	٣,٩٦	٠,٩٧٣	٣	مرتفعة
٣٠	يتجنب الطلبة ارتكاب سلوك مخل بالأخلاق.	٣,٦٥	٠,٩٨٢	٥	متوسطة
	الدرجة الكلية	٣,٧٨	٠,٥٩٨		مرتفعة

ملاحظة:(١,٠٠-٢,٣٣ قيم منخفضة، ٢,٣٤-٣,٦٦ قيم متوسطة، ٣,٦٧-٥,٠٠ قيم مرتفعة)

نتائج السؤال الثالث

والسؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين توظيف مديري مدارس المرحلة الابتدائية لوسائل الاتصال الإلكتروني وتحقيق الانضباط المدرسي لدى طلبة المرحلة

الابتدائية من وجهه نظر عينة الدراسة؟ يشير الجدول (٥) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة استخدام مديري مدارس المرحلة الابتدائية لوسائل الاتصال الإلكتروني وتحقيق الانضباط المدرسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية ، حيث يبلغ معامل الارتباط (٠,٣٥٠)؛ فهو دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١)؛ وقد يعزى ذلك الى ان الوسائل الإلكترونية تعمل على تحقيق النظام والانضباط بسبب انها تحقق مبدأ السرعة وإلغاء التراتبية في الهيكل التنظيمي ، فعند حصول خلل في الانضباط في المدرسة بين الطلبة قد لا تعلم به الإدارة المدرسية التي توظف الطرق التقليدية في الاتصال الا بعد مرور وقت طويل ، ولكن العكس تمامًا قد يحصل عند توظيف الوسائل الإلكترونية ، فيمكن من خلالها الحصول على التغذية الراجعة عن الخلل والتعامل معه بشكل فوري. وبذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة (شريف والدوسري ،٢٠١٩).

جدول (٥)

معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لتوضيح العلاقة الارتباطية بين استخدام مديري مدارس المرحلة الابتدائية لوسائل الاتصال الإلكتروني وتحقيق الانضباط المدرسي

	أوجه المقارنة	درجة تحقيق الانضباط المدرسي
درجة استخدام وسائل الاتصال الإلكتروني	درجة الارتباط	٠,٣٥٠**
	الدلالة	٠,٠٠٠

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١)

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث توصي االدراسة بالآتي:

١. العمل على عقد ندوات وورش عمل وذلك لتحسين استخدام وسائل الاتصال الإلكتروني في النظم التعليمية.

٢. إعداد دورات لمديري المدارس لتعزيز البرامج العلاجية للطلبة الغير منضبطين.

٣. إشراك الطلبة والمعلمين واولياء الأمور في وضع القوانين والأنظمة المدرسية.

٤. اجراء دراسات تتعلق بموضوعي استخدام وسائل الاتصال الإلكتروني ، والانضباط المدرسي في دولة الكويت.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أبو ليلى ، سامر. (٢٠١٧م). *درجة التفاعل الاجتماعي وعلاقتها بمستوى الضبط المدرسي في المدارس الثانوية في الزرقاء.* رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية ، الجامعة الهاشمية. الأردن.

أحمد ، ايمان. (٢٠١٩م). أثر التواصل الإلكتروني (المتزامن -وغير المتزامن) على الشعور بالرضا نحو التربية العملية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة السويس. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية* ، (١٤) ، ١١-٤٤.

اشتيات ، سامح. (٢٠١١م). *درجة استخدام مديري المدارس في مديرية تربية بني كنانة لأدوات الاتصال الإلكتروني في التواصل مع المعلمين وأولياء أمور الطلبة والصعوبات التي تواجههم.* رسالة ماجستير غير منشورة.كلية التربية ، جامعه اليرموك ، الأردن.

البرازي ، مبارك. (٢٠١٣م). ممارسة الاتصال الإلكتروني في العمل التربوي لدى مديري بعض مدارس التعليم العامة بدولة الكويت. *مجلة التربية ، جامعة الأزهر* ، ٢ (١٥٣) ،٢١٧-٢٤٤.

الحداد ، جعفر. (٢٠١٦م). *الأداء الوظيفي: دراسة ميدانية لمديري مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.* رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية ، جامعه بنها ، مصر.

الحمدان ، جاسم؛ والعنزي ، فهد. (٢٠١٠م). الادارة الإلكترونية في عملية الاتصال الاداري بالمدارس الابتدائية في دولة الكويت وأهميتها ومعوقاتها ومقترحات لتطويرها. *رسالة الخليج العربي* ، ٣١ (١١٥) ،٩٣-١٣٤.

خالي ، إبراهيم؛ وجوادي ، إسماعيل. (٢٠١٨م). *دور الاتصال الإلكتروني في تحسين الأداء الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي دراسة ميدانية بثانويات (مفدي زكرياء-العيد بن الصحراوي-قويدري محمد العيد) بدائرة تماسين ولاية ورقلة.* رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية الانسانية ، جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي ، الجزائر.

الرشيدي ، فيصل. (٢٠١٣م). *مستوى الاداء التنظيمي لدى مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت وعلاقته بمستوى انضباط الطلبة.* رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم التربوية والنفسية ، جامعة عمان العربية ، الأردن.

السعدي ، محمد؛ والحكيمي ، شوقي. (٢٠١٨م). تطوير الاتصال الاداري لدى مديري مدارس التعليم العام بأمانة صنعاء في ضوء الادارة الإلكترونية. *مجلة دراسات وأبحاث* ، (٣٠) ،١٠١-١٢٦.

السلامة ، صبح. (٢٠١٨م). *درجة ممارسة مديري المدارس لمهارات الاتصال الفعال وعلاقتها بمستوى الانضباط المدرسي لدى طلبة محافظة المفرق.* رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم التربوية ، جامعة أل البيت ، الأردن.

شريف ، محمد؛ والدوسري ، محمد. (٢٠١٩م). درجة توظيف قادة مدارس محافظة وادي الدواسر لوسائل الاتصال الإلكتروني وعلاقتها بتحقيق الانضباط المدرسي من وجهه نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية ، جامعة اسيوط ، ٣٥* (٦) ،٦١٠-٦٣٩.

الشمري ، نواف. (٢٠١٣م). *درجة التزام الادارة المدرسية بالانضباط المدرسي في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلبة في دولة الكويت.* رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم التربوية ، جامعة الشرق الأوسط ، الأردن.

عبد القادر ، بغداد؛ ومصطفى ، تيلوين. (٢٠١٩م). توظيف اجهزة الاتصال المتطورة في المجال التعليمي الجامعي دراسة تحليلية في التأثير وخلق التميز. *المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل* ، (٧) ،١٨٧-٢٠٦.

العتيبي ، عبد السلام. (٢٠١٦م). *درجة ممارسة التقنيات الإلكترونية لدى مديري المدارس الثانوية بمنطقة الاحمدي في دولة الكويت.* رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية العلوم التربوية ، جامعة آل البيت ، الأردن.

العتيبي ، عبدالعزيز. (٢٠١٩م). *مستوى التفاعل الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت وعلاقته بالضبط المدرسي* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم التربوية ، جامعة آل البيت ، الأردن.

عزب ، محمد. (٢٠٠٧م). العوامل المؤثرة في الانضباط المدرسي بين رؤى الواقع وامكانيات المواجهة. *دراسات تربوية واجتماعية ، ١٣* (٣) ، ٢٣٥-٢٨٨.

العنزي ، نهاد. (٢٠١٩م). *درجة أهمية توظيف وسائط التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية في مدارس دولة الكويت.* رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم التربوية ، جامعة آل البيت ، الأردن.

الفرا ، نعيم. (٢٠٠٨م). *تطوير الاتصال الإداري لمديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء الإدارة الإلكترونية*. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة.

قطناني ، سمر؛ وعليمات ، عبير. (٢٠١٩م). درجة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في لواء العاصمة من وجهة نظرهم. *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، ٢٧* (٤) ، ٣٣٣-٣٥٤ .

مراد ، صلاح؛ وهادي ، فوزية. (٢٠١٤م). *طرائق البحث العلمي وتصميماتها وإجراءاته*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

مؤنس ، جمال. (٢٠١٥م). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للضبط المدرسي وعلاقته بمستوى الضبط الصفي من وجهه نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة.

وزارة التربية. (٢٠١٥م). *الوثيقة الأساسية للمرحلة الابتدائية*. الكويت: وزارة التربية.

وزارة التربية. (٢٠٢٠م). النشرة السنوية لإحصائيات التعليم ٢٠١٩/٢٠٢٠.الكويت: وزارة التربية.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Al-Anzi, Nahed. (2019). *The importance of employing social media in the educational process in Kuwait.* Unpublished Master Thesis, Faculty of Educational Sciences, Al-Bayt University, Jordan.

Al-Shammari, Nawaf. (2013). *The Degree of commitment of school administration to school discipline in secondary schools in Kuwait.* Unpublished Master Thesis, Faculty of Educational Sciences, Middle East University, Jordan.

Al-Saadi, Mohammed. & Al-Hakimi, Shawki. (2018). Development of administrative communication with the principals of public education schools Honestly Sana'a in light of electronic management. *Journal of Studies and Research*, 30, 101-126.

Al-Salamah, Sabeh. (2018). *Degree of practice and relationship of school principals to effective communication skills in Mafraq province.* Unpublished Master Thesis, Faculty of Educational Sciences, Al-Bayt University, Jordan.

Al-Otaibi, Abdulsalam. (2016). *The degree of practice of electronic techniques among high school principals in Ahmadi Region in Kuwait.* Unpublished Master Thesis. Faculty of Educational Sciences, Al-Bayt University, Jordan.

Al-Otaibi, Abdelazeez. (2019). *Level of social interaction among high school principals in Kuwait and its relationship to school discipline.* Unpublished Master Thesis, Faculty of Educational Sciences, Al-Bayt University, Jordan.

Al-Haddad, Jaafar. (2016). *Job performance: Field study of primary school principals in Kuwait.* Unpublished PhD Thesis, Faculty of Education, Banha University, Egypt.

Al-Hamdan, Jasem. & Al-Anzi, Fahad. (2010). Electronic management in the process of administrative communication of primary schools in Kuwait and its importance and obstacles and proposals for its development. *Message of the Arabian Gulf, 31* (115), 93-134.

Al-Farra, Naeem. (2008). *Development of administrative communication of secondary school principals in Gaza provinces in light of the administration electronic.* Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Islamic University, Gaza.

Abu Leila, Samer. (2017). *The degree of social interaction and its relationship to the level of School control in schools' high school in Zarqa.* Unpublished Master Thesis. Faculty of Educational Sciences, Hashemite University, Jordan.

Ahmed, Eman. (2019). The impact of electronic communication (simultaneous and asynchronous) on satisfaction with educate: The process among the students and teachers at the Faculty of Education, University of Suez. *Arab Research Journal in the Fields of Quality Education*, 14, 11-44.

Ashtiat, Sameh. (2011). *The Degree to which school principals in the directorate of education of Bani Kanaan use communication tools electronic communication with teachers and parents of students and the difficulties they face.* Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.

Azab, Mohammed. (2007). Factors influencing school discipline between visions of reality and the possibilities of confrontation. *Educational and social studies, 13* (3), 235-288.

Abdul Qadir, Baghdad. & Mustafa, Tilwin. (2019). Employing advanced communication devices in the field of university: Analytical study in impact and creation of excellence. *Arab Journal of Qualitative Education, 3* (8), 173-192.

Barazi, Mubark. (2013). Practice of electronic communication in educational work with the principals of some public schools in Kuwait. Education Journal, *Al-Azhar University, 2* (153), 217-244.

Khali, Ibrahim. & Jawadi, Ismaeel. (2018). *The role of electronic communication in improving the functionality of secondary teachers: A Field study in high schools (Mafdi Zakaria, Eid Bin Sahraoui- Quedri Mohamed Eid) in Tahseen district of Wargla.* Unpublished Master Thesis, Faculty of Human Social Sciences, Shahid Hama University for Khader al-Wadi, Algeria.

Ministry of Education. The basic document for the primary level. Kuwait: Ministry of Education.

Munes, Jamal. (2015). *The degree to which high school principals in gaza provinces practice school control and its relationship at the level of classroom control from teachers' point of view.* Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Islamic University, Gaza.

Murad, Salah. & Hadi, Fawzeyah. (2014). *Scientific research methods: Designs and procedures.* Cairo: The Modern Book House.

Qatnani, Samer. & Alimat, Abeer. (2019). The Degree of ICT use of high schools managers in the capital brigade from their point of view. *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 27* (4), 333-354.

Rashidi, Faisal. (2013). *The level of organizational performance of middle school principals in Kuwait and its relationship to student discipline.* Unpublished Master Thesis, Faculty of Educational and Psychological Sciences, Amman Arab University, Jordan.

Sharif, M. & Al-Dosari, M. (2019). The Degree of employment of the leaders of Wadi Al-Dawasir governorate schools for electronic communication tools and their relationship to achieving school discipline from the point of view of teachers (In Arabic). *Faculty of Education Journal, Asyut University, 35* (6), 610-639.

المراجع الأجنبية: References

Adeyemi, O., & Olaleye, F. (2010). Information communication and technology (ICT) for the effective management of secondary schools for sustainable development in Ekiti State, Nigeria. *American-Eurasian Journal of Scientific Research, 5* (2), 106-113.

Baumann, C., & Krskova, H. (2016). School discipline, school uniforms and academic performance. *International Journal of Educational Management*, 30, 1003-1029.

Bear, G. (2010). *School discipline and self-discipline: A practical guide to promoting prosocial student behaviour*. Guilford Press: New York, United States.

Grünberg, J., & Armellini, A. (2004). Teacher collegiality and electronic communication: A study of the collaborative uses of email by secondary school teachers in Uruguay. *British Journal of Educational Technology, 35*(5), 597-606.

Haroun, R. (2007). To what teachers attribute student behaviour problem? How can this improve school discipline policies?. *Al-Manarah, 13* (3), 9-38.

Idowu, O., & Gbadebo, A. (2016). Extent of utilization of information and communication technology tools by English language teachers in Ijebu-Ode and Odogbolu local government areas of Ogun State, Nigeria. *International Journal of Arts & Sciences, 9* (4), 589-596.

Kaware, S. & Sain, S. (2015). ICT application in education: An Overview. *International Journal of Multidisciplinary Approach & Studies, 2* (1), 25-32.

Khalil, H., & Ebner, M. (2017). Using electronic communication tools in online group activities to develop collaborative learning skills. *Universal Journal of Educational Research, 5*(4), 529-536.

Kindiki, J. N. (2009). Effectiveness of communication on students discipline in secondary schools in Kenya. *Educational Research and Reviews, 4*(5), 252-259.

Makewa, L., Meremo, J., Role, E., & Role, J. (2013). ICT in secondary school administration in rural southern Kenya: An Educator's eye on its importance and use. *International Journal of Education and Development Using ICT, 9* (2), 48-63.

Nyaga, J. (2009). Effectiveness of communication on students discipline in secondary schools in Kenya. *Educational Research and Reviews, 4* (5), 252-259.

Rosen, L. (2005). *School Discipline: Best Practices for Administrators.* Thousand Oaks, California, Corwin press.

Sadik, F. (2018). Children and discipline: Investigating secondary school students' perception of discipline through metaphors. *European journal of educational research, 7* (1), 31-45.

Saiti, A., & Prokopiadou, G. (2009). *Impact of information and communication technologies on school administration: Research on the Greek schools of secondary education. In International Conference on Electronic Government.* Springer, Berlin: Heidelberg.

Weng, C. H., & Tang, Y. (2014). The relationship between technology leadership strategies and effectiveness of school administration: An empirical study. *Computers & Education, 76,* 91-107.

Al-Mohameed, Basem. (2023). The role of university administration in achieving cybersecurity requirements at Prince Sultan Private University, *Journal of Educational Science 9* (4), 83 - 116

The role of university administration in achieving cybersecurity requirements at Prince Sultan Private University

Dr. Basem bin Ibrahim Al-Mohameed
Assistant Professor, Educational Administration and Planning Department
College of Education - Imam Muhammad bin Saud Islamic University
bimohameed@imamu.edu.sa

Abstract:

The study aimed to identify the role of university management in achieving cybersecurity requirements, and to detect the difficulties of achieving cybersecurity, to submit proposals to help meet the requirements of cybersecurity at prince sultan private university, used the descriptive curriculum, and resolution a tool for collecting data, and formed the sample of the study of (212) of faculty members, the reached a number of results including: the role of the university administration in achieving cybersecurity requirements came highly, the most important role was to urge university staff to register out of all electronic accounts before departure, and the difficulties of achieving cybersecurity at the university came to an average degree, the most important of which was the lack of qualified human resources to provide the necessary technical support. The approval of the study members for proposals to contribute to achieving cybersecurity requirements to an average degree, one of the most prominent proposals was to prevent the use of unauthorized software on computers at the university. The study concluded with several recommendations, including: the importance of providing and developing qualified human resources, and the need to improve the infrastructure needed to implement cybersecurity requirements at the university.

Keywords: The role – University administration – Cybersecurity.

المحيميد، باسم. (٢٠٢٣). دور الإدارة الجامعية في تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية. *مجلة العلوم التربوية ، ٩* (٤) ، ٨٣ - ١١٦

دور الإدارة الجامعية في تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية

د. باسم بن إبراهيم المحيميد[١]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الإدارة الجامعية في تحقيق متطلبات الأمن السيبراني ، والكشف عن صعوبات تحقيق الأمن السيبراني ، وصولًا إلى تقديم مقترحات تساعد على تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية ، واستخدمت المنهج الوصفي ، والاستبانة أداةً لجمع البيانات ، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٢) من أعضاء هيئة التدريس ، وتوصلت إلى عددٍ من النتائج منها: أن دور الإدارة الجامعية في تحقيق متطلبات الأمن السيبراني جاء بدرجة مرتفعة ، وتمثلت أهم الأدوار في حثٍّ منسوبي الجامعة على ضرورة تسجيل الخروج من جميع الحسابات الإلكترونية قبل المغادرة ، كما أن صعوبات تحقيق الأمن السيبراني في الجامعة جاءت بدرجة متوسطة ، وتمثلت أهم الصعوبات في نقص الكوادر البشرية المؤهلة لتقديم الدعم الفني اللازم. وجاءت موافقة أفراد الدراسة على المقترحات المساهمة في تحقيق متطلبات الأمن السيبراني بدرجة متوسطة ، ومن أبرز المقترحات منع استخدام البرامج غير المرخصة على أجهزة الحاسب في الجامعة. وخلُصت الدراسة إلى توصيات عديدة منها: أهمية توفير الكوادر البشرية المؤهلة وتطويرها ، وضرورة تحسين البنية التحتية اللازمة لتطبيق متطلبات الأمن السيبراني في الجامعة.

الكلمات المفتاحية: الدور- الإدارة الجامعية - الأمن السيبراني.

(١) الأستاذ مساعد بقسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
bimohameed@imamu.edu.sa

المقدمة:

يشهد العالم اليوم تطورات سريعة في المجال المعلوماتي والمعرفي، ونموًا هائلًا في استخدام التقنية والتكنولوجيا في جميع الميادين، وازدياد تنوع وسائل الاتصال وتفاوت خصائصها، وطبيعة حجم تبادل المعلومات والمعارف بين دول العالم، أدى ذلك إلى زيادة العبء المالي والإداري والأمني على الدول التي تسعى إلى تحقيق الأمن المطلوب للفرد والمجتمع.

ويعد الميدان التعليمي، أحد أهم الميادين التي ركبت موجة التطور التقني والتكنولوجي، يأتي ذلك تزامنًا مع ما تشهده المؤسسات التعليمية من تغييرات سريعة ومتتابعة؛ نتيجة الانفجار المعرفي، والتقدم التكنولوجي، والتنافسية العالمية القائمة على أساس جودة المنتج التعليمي من حيثُ هو ركيزة أساسية للتنمية المستدامة.

لذا أدى التقدم التقني والتكنولوجي، والتحول إلى العصر الرقمي في المؤسسات التعليمية إلى تفعيل أنظمة المعلومات الإلكترونية، التي تديرها وتتحكم بها وتشغلها شبكات الحاسوب وأجهزته، مما يجعلها عرضة للاختراقات والهجمات الإلكترونية المختلفة، الأمر الذي يكوّن تحديًا أمام المؤسسات التعليمية، المتمثّلة في مدى قدرتها على توفير جميع الوسائل التقنية والإدارية؛ المتضمّنة توفير عمل نظم المعلومات واستمراريته، وتعزز حماية البيانات وخصوصيتها، وهو ما يعرف بالأمن السيبراني (البار والسميري، ٢٠١٩، ص١٠).

يذكر العتيبي (٢٠١٧) في دراسته بأن الأمن السيبراني أصبح حديث العالم بأسره، بل أصبح جزءًا أساسيًا من أي سياسات أمنية، أو اقتصادية، أو سياسات أخرى، حيث أصبح صُناع القرار في مختلف الدول يضعون مسائل الأمن السيبراني أولوية في سياستهم.

وفي ظل الحاجة الملحّة التي زادت مع ازدياد التهديدات والمخاطر الأمنية في الفضاء السيبراني أكثر من أي وقت مضى، وتحقيقًا للأهداف الطموحة التي استهدفتها رؤية المملكة ٢٠٣٠؛ لتعزيز الأمن السيبراني في جميع قطاعات الدولة، بما يضمن انسيابية المعلومات وأمانها وتكامل أنظمتها، جاء تأسيس الهيئة الوطنية للأمن السيبراني، والموافقة على تنظيمها في عام ١٤٣٩هـ، وجعلها المرجع الوطني والجهة المختصة بالأمن السيبراني، التي تعمل على سن الأنظمة والتشريعات، وتوحيد الممارسات، وتطوير الضوابط الأساسية للأمن السيبراني، ومتابعة تنفيذها، والالتزام بها في جميع القطاعات والجهات الحكومية والخاصة (الهيئة الوطنية للأمن السيبراني، ٢٠٢٠، ص٦).

مشكلة الدراسة:

تسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ بإحداث تحول مدروس في برامجها ، وأنشطتها ، وأنظمتها ، وإجراءاتها ، لفكر يؤمن بالفرد ومعارفه وقدراته ومهاراته ، بما يسهم في تحقيق الاقتصاد المبني على المعرفة ، وذلك ببناء منهجية لتطويع المعرفة ، وإحداث التطور التعليمي والتقني والاقتصادي للمجتمع (وزارة التعليم ،٢٠١٩).

وقد أصبحت المؤسسات التعليمية عامة والجامعات خاصة تواجه موجة من التحولات والتغيرات المتسارعة في مجال الثورة المعلوماتية ، التي تعتمد على تدفق المعلومات والمعرفة العلمية المتقدمة ، والتي تُمثل مصدرًا أكثر أهمية في بناء الميزة التنافسية بين الجامعات ، لذا تسعى الجامعات السعودية إلى تحقيق متطلبات الأمن السيبراني؛ استجابة للنمو المتسارع للمعلومات والمعارف ، ومع التحول في الخدمات إلى تعاملات إلكترونية ، والتعليم عن بعد في المرحلة الحالية بواسطة المنصات الإلكترونية ، واستخدام الأجهزة المتصلة بالشبكة المعلوماتية الإنترنت ، وتشعب طبيعة الأجهزة والتطبيقات الذكية ، ازداد خطر الهجمات السيبرانية التي تؤدي إلى تعطيل الخدمات الإلكترونية وإتلاف البيانات أو تعديلها ، والتجسس عليها ، وتدمير المعلومات والأصول (البار والسميري ، ٢٠١٩ ، ص١٩).

الأمر الذي يوضح الضرورة الملحة لإدراك أهمية تطبيق الأمن السيبراني في الجامعات السعودية ببذل مزيدٍ من الجهود؛ كون الجامعة تعد الركيزة الأساسية للتنمية المستدامة للمجتمع ، حيث تؤكد ذلك نتائج وتوصيات العديد من الدراسات ، فقد توصلت دراسة العريشي (٢٠١٨) إلى ضعف الوعي بالأمن المعلوماتي في الجامعات السعودية ، وأظهرت دراسة الصحفي (٢٠١٩) أن هناك متطلبات للأمن السيبراني غير مطبقة داخل الجامعات السعودية ، مثل المتطلبات المتعلقة باستخدام الحاسب والهاتف المحمول داخل الجامعة ، كما توصلت دراسة الشوابكة (٢٠١٩) إلى أن الإجراءات الأمنية لمنع الاختراق في جامعة الطائف كانت دون المستوى المطلوب ، وتوصلت دراسة خوجة (٢٠٢٠) إلى وجود تهديدات تؤثر في الأمن السيبراني لإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية ، وتؤدي إلى تعطل العمل في الأنظمة الإلكترونية مثل: نظام نور ، ونظام فارس ، ونظم المراسلات الإلكترونية ، وبرامج الإشراف الإلكتروني.

وفي هذا السياق نصّت أهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ (٢٠١٦) على الوصول إلى المراكز الخمس الأولى في مؤشر الحكومات الإلكترونية عن طريق توسيع نطاق الخدمات المقدمة للمستفيدين على شبكة الإنترنت (ص٦٣) ، ونظرًا لما تحتوي عليه الأنظمة الإلكترونية في الجامعات

من بيانات ومعلومات مهمة تسعى للمحافظة على سريتها وخصوصيتها ، ولأهمية الاستثمار الأمثل للموارد التقنية ، والمحافظة عليها من التعطل وتوقف العمل ، فإنّ أنظمة الجامعة عرضة لجميع أنواع الهجمات السيبرانية التخريبية منها والتجسسية؛ كونها تتعامل مع مجموعة كبيرة من المعلومات والمعارف بواسطة شبكة الإنترنت ، وتقدم خدمات الكترونية ، لذا فإنه يجب على الإدارة الجامعية السعي الحثيث؛ لرفع قدرتها الفنية والتنظيمية للتعامل مع الهجمات السيبرانية المحتملة ، كما تكمن أهمية دور الإدارة الجامعة في تحسين البيئة التنظيمية والتقنية ونشر الوعي بأهمية الأمن السيبراني بين منسوبيها والتشجيع على الالتزام بتنفيذ التعليمات والأنظمة الخاصة بالأمن السيبراني.

يتّضح من المؤشرات السابقة أن تطبيق الأمن السيبراني في الجامعات السعودية لم يصل بعد إلى المستوى المأمول ، كما أنه لا توجد دراسات - بحسب معرفة وجهد الباحث - تكشف عن متطلبات تحقيق الأمن السيبراني في الجامعات الأهلية. واستنادًا إلى ما سبق تتلخص مشكلة الدراسة في التعرف على دور الإدارة الجامعة في تحقيق متطلبات تحقيق الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

أسئلة الدراسة:

١. ما دور الإدارة الجامعية في تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

٢. ما الصعوبات التي تواجه تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

٣. ما المقترحات التي يمكن أن تسهم في تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف على دور الإدارة الجامعية في تحقيق الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية.

٢. التعرف على الصعوبات التي تواجه تحقيق الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية.

٣. تقديم مقترحات قد تساعد في تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية.

أهمية الدراسة:

الأهمية نظرية:

- تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوع الأمن السيبراني في ضوء التحديات الأمنية والهجمات السيبرانية المصاحبة لاستخدام التقنية وخطرها على الأنظمة ، والأجهزة في المؤسسات التعليمية ، ومدى وعي الإدارة الجامعية في تحقيق متطلباته والإلمام به.
- تُثري هذ الدراسة الأدب النظري المتعلق بموضوع الأمن السيبراني ، حيث يؤمل أن تكون إضافة أدبية ناجحة في رصيد الدراسات العربية.
- جاءت هذه الدراسة تلبيةً لتوصية العديد من الدراسات التي حثت على الاهتمام بالأمن السيبراني لدى منسوبي الجامعات.
- يؤمل أن تسهم هذه الدراسة في فتح المجال للباحثين بإجراء المزيد من الدراسات في مجال الأمن السيبراني في مؤسسات تعليمية أخرى.

الأهمية التطبيقية:

- توجيه أنظار منسوبي العليم الجامعي إلى أهمية الأمن السيبراني باعتباره أحد أهم مجالات العصر الحاضر ، لاتخاذ ما يلزم لضمان تحقيقه في الجامعات السعودية.
- يؤمل أن تسهم هذه الدراسة مع غيرها من الدراسات العلمية في تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- يؤمل أن تقديم نتائج هذه الدراسة تغذية راجعة للمسؤولين ومتخذي القرار عن مستوى تحقيق الأمن السيبراني في الجامعات السعودية.
- يؤمل أن تسهم هذه الدراسة في رفع مستوى الوعي بأهمية الأمن السيبراني داخل مؤسسات التعليم الجامعي.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تتمثل في التعرف على دور الإدارة الجامعية في تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة الحالية على جامعة الأمير سلطان الأهلية بمدينة الرياض.

- **الحدود الزمنية:** طبقت الدراسة الحالية أثناء الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٣هـ.
- **الحدود البشرية:** طبقت الدراسة الحالية على جميع أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم ممن هم على رتبة أستاذ ، وأستاذ مشارك ، وأستاذ مساعد ، ومحاضر.

مصطلحات الدراسة:

الدور:

هو الوظيفة أو المركز الإداري في المنظمة الذي يقوم به الفرد ، ويحمل معه توقعات معينة لسلوكه كما يراها الآخرون (نشوان ، ١٩٥٨ ، ص١٠٩).

الإدارة الجامعية:

تبنى الباحث التعريف الإجرائي للإدارة الجامعية في أنها: العمليات والبرامج والأنشطة التي يقوم بها العاملون في الجامعة من القيادات الأكاديمية ، وأعضاء هيئة التدريس والإداريين ، بحيث تُنسّق جهودهم وتُوجّه لتقديم العطاءات المتميزة ، تحقيقًا لأهداف الجامعة ، والرقي بمكانتها العملية والعلمية (عبدالحي ، ٢٠٠٧ ، ص٣١).

الأمن السيبراني:

يقصد بالأمن السيبراني في هذه الدراسة: التنظيمات الإدارية ، والممارسات التقنية ، التي تطبق في جامعة الأمير سلطان الأهلية؛ بهدف حماية الحاسبات ، ونظم المعلومات ، والبيانات ، والشبكات من المخاطر والتهديدات السيبرانية.

أولًا: الإطار النظري:

الأمن السيبراني:

تسعى المؤسسات المختلفة في العصر الحالي إلى رفع كفاءة الأداء ، وتحسين مستوى الخدمات المقدمة ، وتحقيق رضا المستفيدين منها ، وذلك بتحويل معظم الخدمات التي تقدمها إلى خدمات الكترونية ، لذا أصبحت البيانات والمعلومات أكثر عرضة للفقد أو التعطل؛ لوجودها في الفضاء الإلكتروني والموسوم بـ(الفضاء السيبراني).

ووجود الخدمات الإلكترونية في الفضاء السيبراني قد يؤدي إلى تعرضها لعدد من الهجمات السيبرانية ، مثل: تعطل الأجهزة ، أو اختراقها ، والوصول غير المشروع إلى بياناتها ، وإتلافها أو نشرها ، وتعطل الاتصال الشبكي فيها ، ومن هنا يأتي دور المؤسسات في توفير الحماية بكافة أشكالها ، وأخذ الحيطة والحذر عند استخدام البيانات والمعلومات في الفضاء السيبراني (شلوش ، ٢٠١٨م ، ص٢٠٢) ، وكون الجامعات أحد أهم المؤسسات التعليمية التي تستوجب المحافظة على بياناتها ، ومعلوماتها ، ومعارفها التي قامت بتوليدها وتخزينها من الفقد أو الاستخدام غير المشروع ، لذا يتعين عليها العمل على تفعيل دور الأمن السيبراني في حماية أنظمتها وبياناتها.

مفهوم الأمن السيبراني:

مصطلح السيبراني: مشتق من السايبر (Cyber) ، وهو مرتبط بثقافة الحاسب ونظم المعلومات ، ويعني هذا أن الأمن السيبراني يختص الأمن الإلكتروني. ويعرف الاتحاد الدولي للاتصالات (ITU , 2020): بأنه مجموعة من السياسات ، والمبادئ ، والأدوات ، والإجراءات ، والتقنيات التي يمكن استخدامها لحماية البيئة السيبرانية ، وأصول المؤسسة المتمثلة في أجهزة الحاسب المتصلة ، والتطبيقات ، والخدمات ، وأنظمة الاتصالات والمعلومات في المؤسسة.

كما يعرف الأمن السيبراني: بأنه حماية الشبكات وأنظمة تقنية المعلومات ، ومكوناتها من أجهزة وبرمجيات ، وخدمات ، وبيانات ، من أي اختراق ، أو تعطيل ، أو استغلال غير مشروع (الهيئة الوطنية للأمن السيبراني ،٢٠٢٠ ، ص٣٢).

يتضح من التعاريف السابقة أن الأمن السيبراني عبارة عن مجموعة من الوسائل التقنية التي تحقق أمن المعلومات الإلكترونية ، وأمن الحاسبات ، وأمن الأنظمة الإدارية والبرامج ، وأمن الشبكات ، وبناءً على ذلك يعد مفهوم الأمن السيبراني أوسع وأشمل من مفهوم أمن المعلومات الإلكترونية ، إذ يعد أمن المعلومات الإلكترونية جزءًا من الأمن السيبراني.

أهمية الأمن السيبراني:

تعد البيانات والمعلومات والمعارف والأنظمة في المؤسسات من الأصول الهامة ، وهي مكاسب تنموية وتمكنها من التطور والاستمرار ، فقد أصبح السعي للمحافظة عليها أمر مهم وذلك بتحقيق الأمن السيبراني.

وتكمن أهمية الأمن السيبراني في استمرارية وحماية نظم المعلومات ويذكر الشايع (٢٠١٩) بأنه يساعد في مكافحة الجريمة السيبرانية وزيادة الوعي العام بها (ص٥٩). كما يضيف البار والسميري (٢٠١٩) بأنه يحقق الحماية للبيانات، وأنظمة المعلومات من سرقتها، والبرمجيات الخبيثة، أو الاختراقات، أو استخدامها بطريقة غير مشروعة (ص١٢).

لذا أصبح من الضرورات الهامة لدى جامعة الأمير سلطان الاهتمام بتحقيق متطلبات الأمن السيبراني في ظل تطور التقنيات المستخدمة فيها، لأهميته في الحفاظ على الموارد التقنية، وتحقيق الاستثمار الأمثل لها، والتقليل من تعطلها أو تلفها، فيؤدي إلى تجنب الهدر ورفع كفاءة الأداء، بالإضافة إلى حماية المعلومات الخاصة بكافة أنظمة الجامعة.

الهجمات السيبرانية:

الهجمات السيبرانية هي فعل يضعف من قدرات وظائف الموارد التقنية المتمثلة في أجهزة الحاسب الآلي وأنظمتها، وبياناتها، والشبكات المتصلة بها، عن طريق استغلال ثغرة أو نقطة ضعف ما، تُمكن المهاجم من استغلال الموارد التقنية بطريقة غير مسموح بها (شلوش، ٢٠١٨، ص٢٠٢). وهذه الهجمات تتميز بالديناميكية والتغيير، مما يؤدى إلى صعوبة التنبؤ بها والتصدي لها، ويمكن تصنيف الهجمات السيبرانية عامّة إلى نوعين رئيسين، هما: هجمات التجسس: وهي الوصول إلى بيانات الحساسة والهامة. وهجمات التخريب: وهي إحداث الأعطال في النظام. كما أن هناك أنوعًا متعددة للهجمات السيبرانية، يسعى المهاجمون بواسطتها إلى تحقيق عدد من الأهداف، من أبرزها ما يلي: تعطيل نظم المعلومات، وتعديل أو تدمير البيانات، أو التجسس على أجهزة وأنظمة المعلومات والبيانات.

أبعاد الأمن السيبراني:

يمثل الأمن السيبراني مظلة تتضمن أبعادًا متعددة، يذكر منها الشايع (٢٠١٩) ما يأتي:

١. **البُعد القانوني:** ويقتضي قيام الإدارة العليا بصياغة وثيقة تتضمن الأهداف الهامة والمبادئ والخطط في مجال الأمن السيبراني، والمتوافقة مع القوانين الدولية والمحلية المنظمة للأمن السيبراني؛ لضمان تحقيق الأمن السيبراني في المؤسسة، واتخاذ الإجراءات اللازمة لغير الملتزمين بها.

٢. **البُعد التنظيمي:** ويتضمن تحديد الإجراءات بخطة تشغيلية للتنفيذ والعمل والقياس، ومتابعة تطبيق الإجراءات المحددة.

٣. **البعد الاجتماعي:** عن طريق تعزيز الأمن السيبراني من حيث هو مفهوم مهم بين العاملين في المؤسسة ، وتوضيح المهام والمسؤوليات والواجبات لكل منهم ، وبناء قدراتهم لتحقيق الأمن السيبراني في المؤسسة (ص٣٣).

ويضيف البار والسميري (٢٠١٩) الأبعاد الآتية:

١. **البعد الاقتصادي:** بالمحافظة على مستوى الإنفاق ، وخفض التكاليف المترتبة على التهديدات والهجمات السيبرانية ، التي تؤدي إلى تعطل الأجهزة وفقدان البيانات.

٢. **البعد السياسي:** بمحافظة الدول أو المؤسسات على وثائقها الحساسة والسرية ، التي قد تتسبب في مشكلات حال التجسس عليها أو تسريبها (ص٢٠-٢١).

يتضح من الأبعاد السابقة الأدوار الرئيسة لتحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية ، وهي: تحديد الضوابط العامة اللازمة لتحقيق الأمن السيبراني ، وتحديد الواجبات والمسؤوليات المناطة بمنسوبيها ، وبناء قدراتهم في مجال الأمن السيبراني ، وتوضيح الإجراءات والممارسات التي تؤدي إلى ضمان تحقيق الأمن السيبراني فيها؛ مما يضمن تقليل الهدر الذي قد تسببه الهجمات السيبرانية ، بالإضافة إلى العمل على توفير المتطلبات اللازمة لتحقيق الأمن السيبراني.

متطلبات تحقيق الأمن السيبراني:

تعددت متطلبات تحقيق الأمن السيبراني في الأدبيات ، ويمكن تصنيف هذه المتطلبات كما يأتي:

أولًا: المتطلبات الإدارية:

يرى زيك وكاجتازي (Zec & Kajtazi, 2015) ضرورة تحديد المؤسسة للإجراءات التنفيذية اللازمة؛ لتحقيق الأمن السيبراني حسب طبيعتها (ص٢٣١) ، وتشير جبور (٢٠١٦) إلى أن أولى خطوات تحقيق الأمن السيبراني في المؤسسات ، هي تحديد المبادئ والقواعد اللازمة لتحقيق الأمن السيبراني ، وتحديد الصلاحيات ، وعدم السماح باستخدام النظام ، إلا فيما هو معد لأجله ، وفي الإطار المسموح به (ص٣٠).

ويؤكد البار والسميري (٢٠١٩) على ضرورة تعزيز إدارة المخاطر لتحقيق الأمن السيبراني في المؤسسات بتقييم المخاطر التي تتعرض لها أنظمة المؤسسات، ووضع استراتيجيات محددة لمواجهة أي خطر، والتصدي للبرامج الضارة، وعدم التعامل مع أي محتوى ضار قد يؤثر في أنظمة المؤسسة، وأيضًا تدريب العاملين على كيفية حماية البيانات وأنظمة المعلومات، وتوعيتهم بمدى الخطر الذي قد تتعرض له المؤسسة (ص١٤). كما يرى حمودة (٢٠١٤) ضرورة إنشاء وحدة إدارية خاصة بالأمن السيبراني تعنى بمتابعة تحقيقه في المؤسسة، وتوفير الموارد المادية والبشرية اللازمة للحماية من الهجمات السيبرانية، وإعداد وثيقة تتضمن مجموعة من التعليمات والقوانين التي تتوافق مع سياسات الإدارة العليا، ومتابعة تطبيقها (ص٦٠).

كما أن من أبرز المتطلبات الإدارية لتحقيق الأمن السيبراني تحديد الأهداف وتشخيص الواقع؛ ووضع خطة للدفاع السيبراني من أجل التغلب على الصعوبات، كما أن المقارنة المرجعية والاستفادة من الخبرات والممارسات المتميزة، والتجارب الناجحة لها أثر بارز لتحقيق متطلبات الأمن السيبراني في الجامعة.

ثانيًا: المتطلبات التقنية:

يذكر زيك وكاجتازي (Zec & Kajtazi, 2015) أن متطلبات تحقيق الأمن السيبراني في الجانب التقني تركز على ما يلي:

١. توفير جدار حماية على شبكة الإنترنت، وتوفير برامج مكافحة الفيروسات.
٢. رفع مستوى أمان كلمات المرور بتطبيق شروط كلمات المرور الأمنة.
٣. تحديث البرامج وأنظمة التشغيل؛ لسد الثغرات ومعالجة المشكلات المتعلقة بها.
٤. عمل النسخ الاحتياطي للبيانات دوريًا؛ لاسترجاعها في حال فقدان البيانات وتعطل الأجهزة عن العمل (ص٢٣١).

ويتفق موبري (Mowbray, 2014) مع ما سبق ويضيف أنه لا يكتفى بتثبيت برنامج الحماية من البرامج الضارة على أجهزة الحاسب في المؤسسات، وإنما يتوجب تفعيل التحديث التلقائي لها، والحفاظ على تحديث نظم التشغيل، وتأمين جميع الحسابات باستخدام كلمات المرور العالية الأمان (ص٢٣٩). ويذكر مظلوم (٢٠١٨) أنه يمكن الاستعانة بالأفراد والشركات المتخصصة؛ لتطوير قدرات المؤسسة واختبار مدى جاهزيتها لمواجهة الهجمات السيبرانية، مع الإشارة إلى أهمية توفير الميزانيات المخصصة لتحقيق ذلك (ص٨٩).

وفي ضوء ما سبق يمكن تلخيص أبرز المتطلبات الفنية لتحقيق للأمن السيبراني في توعية منسوبي الجامعة بمفهوم وأهمية الأمن السيبراني ، ونشر تعليمات تحقيق الأمن السيبراني للعمل بها ، وتنظيم دورات تدريبية لإكساب المنسوبين مهارات تحقيق الأمن السيبراني ، وتوفير الدعم الفني للمشاكل المرتبطة بتقنية المعلومات ، ومتابعة تطبيق ذلك باستمرار.

دور إدارة الجامعات في تحقيق الأمن السيبراني:

مع تزايد التحديات التي تواجه المرحلة الحالية من تغييرات مستمرة في الميدان التعليمي ، والحاجة إلى مزيد من المعارف تجاه التحول الإلكتروني في التعليم عن بعد ، وتوفير بيئة الكترونية آمنة تضمن استمرارية هذا النوع من التعليم.

ويأتي دور وزارة التعليم بصفتها أحد شركاء تحقيق الأمن السيبراني؛ بتوعية منسوبيها بمهام الهيئة الوطنية للأمن السيبراني ومراكزها ، وطلب المساعدة منها في حال احتياجها خصوصًا في رفع مستوى الأمن السيبراني في الجامعات الحكومية والأهلية السعودية ، والاطلاع على ما يصدر من المركز الوطني الإرشادي للأمن السيبراني من أدلة ولوائح ، كمراجع عند تنفيذ البرامج التوعوية الخاصة بالأمن السيبراني فيها ، وتفعيل خدمة الإبلاغ عن الحوادث الأمنية التي أتاحتها الهيئة عند الحاجة.

ويتمثل دور الإدارة الجامعية كما أشار إليه كلًا من Mowbray (2014) وجبور (٢٠١٦) والشوابكة (٢٠١٩) في ترشيح منسوبيها ممن تتوافر فيهم الشروط؛ للحصول على البرامج التدريبية التي تعقدها الأكاديمية الوطنية للأمن السيبراني ، وتوفير بيئة إلكترونية آمنة للتواصل ، ويبرز دور الإدارة الجامعية في تحقيق متطلبات الأمن السيبراني من خلا جهود القيادات الأكاديمية؛ وحثهم على تحسين البيئة الثقافية ، والتنظيمية ، والتقيد بضوابط الأمن السيبراني الصادرة عن الهيئة الوطنية للأمن السيبراني ، والعمل على تحقيق ما جاء فيها ، بالإضافة إلى توعية منسوبي الجامعة بمضمونها والالتزام بما ورد فيها.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

تضّمن هذا الجزء عرضًا للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية ، وعُرضت وفق منهجية علمية محددة ، ووفق تسلسل زمني من الأقدم إلى الأحدث جاءت في الفترة الزمنية بين (٢٠١٥) و (٢٠٢٠) ، وقد تم استعراضها من خلال العناصر التالية (اسم الباحث ، عام

النشر ، هدف الدراسة ، وأبرز النتائج ذات الصلة بموضوع الدراسة). ومن ثم التعليق عليها من خلال بيان أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية ، وعرض جوانب الاستفادة منها ، وأبرز ما يميّز الدراسة الحالية عنها.

دراسة عبد الواحد (٢٠١٥) هدفت إلى التعرف على سياسات أمن المعلومات وعلاقتها بفاعلية نظم المعلومات الإدارية في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة ، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن تحقيق سياسات أمن المعلومات في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة جاءت بدرجة مرتفعة ، وأن معرفة الموظف بالإجراءات التي يتبعها لتفادي مخاطر أمن المعلومات جاءت بدرجة مرتفعة ، وأن اهتمام الإدارة العليا بتوزيع سياسات أمن المعلومات على العاملين جاء بدرجة متوسطة ، كما أن تنفيذ الجامعات لبرامج تدريب والتوعية الالزامية للعاملين في مجال أمن المعلومات جاء بدرجة مرتفعة.

دراسة القحطاني (٢٠١٧) هدفت إلى تحديد دور إدارة أمن المعلومات في الحد من الإرهاب الإلكتروني في كلية الحاسبات وتقنية المعلومات بجامعة الملك عبد العزيز بجدة ، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مستوى أمن المعلومات في الكلية جاء بدرجة مرتفعة ، وأن حفظ النسخ الاحتياطية الإلكترونية جاء بدرجة مرتفعة ، كما أن توافر سياسات خاصة شاملة لأمن المعلومات جاء بدرجة مرتفعة.

دراسة ماهنو Mahno (2017) هدفت إلى تحديد الحاجة إلى برنامج التوعية بالأمن السيبراني لطلاب جامعات جمهورية أستونيا غير المتخصصين في تكنولوجيا المعلومات ، وتصميم برنامج للتوعية الأمنية السيبرانية لهم ، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن تنظيم دورات تدريبية في الأمن السيبراني لطلاب السنة الأولى غير المتخصصين في تكنولوجيا المعلومات بجمهورية أستونيا جاء بدرجة منخفضة جدًا ، كما أن تسجيل الخروج من الأجهزة عند عدم العمل عليها جاء بدرجة متوسطة.

دراسة إبراهيم (٢٠١٨) هدفت إلى التعرف على مستوى نظم أمن المعلومات وأثرها على قدرات التعلم التنظيمية في الجامعات الأردنية ، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مستوى نظم أمن المعلومات من وجهة نظر العاملين مستخدمي تكنولوجيا المعلومات في الجامعات الأردنية جاء بدرجة مرتفعة ، وأن توفر سياسات خاصة شاملة لأمن المعلومات في الجامعات الأردنية جاء بدرجة مرتفعة ، كما أن تطبيق إدارة الجامعات الأردنية لإجراءات عقابية على الموظف الذي ينتهك إجراءات أمن المعلومات وسياستها جاء بدرجة مرتفعة.

دراسة الصحفي (٢٠١٩) هدفت إلى تحديد متطلبات تحقيق الأمن السيبراني اللازمة لأنظمة المعلومات الإدارية بالجامعات الحكومية السعودية في مدينة الرياض ، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن أفراد عينة الدراسة موافقون على المتطلبات الإدارية والمتطلبات المادية للأمن السيبراني ، وغير متأكدون من المتطلبات التقنية والمتطلبات البشرية للأمن السيبراني ، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة ، نحو متطلبات تحقيق الأمن السيبراني لأنظمة المعلومات الإدارية بالجامعات الحكومية السعودية تُعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

دراسة الشوابكة (٢٠١٩) هدفت إلى التعرف على دور إجراءات الأمن المعلوماتي في الحد من مخاطر أمن المعلومات في جامعة الطائف ، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مستوى الإجراءات الأمنية في جامعة الطائف جاء بدرجة عالية ، كما أن إجراءات الأمن المعلوماتي لمنع الاختراق عن طريق كل من الشبكة الحاسوبية والهندسة الاجتماعية والبرمجيات الضارة جاءت بدرجة عالية ، بالإضافة إلى أن توعية مستخدمي النظام في جامعة الطائف بالسياسات المتعلقة بالأمن المعلوماتي جاءت بدرجة متوسطة.

دراسة خوجة (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على المتطلبات الإدارية الداعمة للأمن السيبراني في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية ، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة موافقة أفراد الدراسة على المتطلبات الإدارية الداعمة للأمن السيبراني في إدارات التعليم بدرجة عالية ، كما أن المحافظة على سرية المعلومات والوثائق الهامة جاءت بدرجة مرتفعة ، والتحكم في اتصال العاملين بالإنترنت جاء بدرجة مرتفعة ، كما أن منع استخدام البرامج غير المرخصة جاء بدرجة مرتفعة ، بالإضافة إلى أن توفر إدارة التقنية لتحقيق الأمن السيبراني في إدارات التعليم جاء بدرجة متوسطة.

التعليق على الدراسات السابقة:

في ضوء الاستعراض للدراسات السابقة ، يمكن تحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية؛ من حيث: هدف الدراسة ، ومنهجها ، ومجالها ، أداتها ، وأوجه الاستفادة منها:

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

أولًا: الهدف من الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور الإدارة الجامعية في تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية، واتفقت جزئيًا في بعض أهدافها مع عدد من الدراسات؛ كدراسة الصحفي (٢٠١٩) التي هدفت إلى تحديد متطلبات تحقيق الأمن السيبراني بالجامعات الحكومية السعودية، وكذلك اتفقت جزئيًا في هدف تحديد مستوى تحقيق الأمن السيبراني مع دراسة كلٍ من: خوجة (٢٠٢٠)، ماهنو Mahno (2017)، القحطاني (٢٠١٧)، الشوابكة (٢٠١٩)، عبد الواحد (٢٠١٥)، إبراهيم (٢٠١٨).

ثانيًا: منهج الدراسة:

واتفقت مع جميع الدراسات حيث استخدمت جميعها المنهج الوصفي.

ثالثًا: مجال الدراسة:

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في مجال مؤسسات التعليم الجامعي، واختلفت مع دراسة خوجة (٢٠٢٠) التي كان مجالها مؤسسات التعليم العام.

رابعًا: أداة الدراسة:

اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام أداة الدراسة (الاستبانة)، باستثناء دراسة خوجة (٢٠٢٠) التي استخدمت أداتين هما: الاستبانة والمقابلة؛ والتي اتفقت معها الدراسة الحالية جزئيًا.

خامسًا: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

يمكن إيجاز أبرز نقاط الاستفادة العلمية من الدراسات السابقة فيما يلي:

- الوصول إلى تشخيص دقيق للمشكلة وصياغة دقيقة لعنوان الدراسة.
- توظيف توصيات ومقترحات الدراسات السابقة في دعم مشكلة الدراسة وأهميتها إثراء الإطار النظري، خصوصًا دراسة كل من القحطاني (٢٠١٧)، إبراهيم (٢٠١٨)، الصحفي (٢٠١٩م)، الشوابكة (٢٠١٩م)، خوجة (٢٠٢٠).

- بناء أداة الدراسة ، حيث استفادت الدراسة الحالية في صياغة عباراتها من دراسة كلٍ من عبد الواحد (٢٠١٥) ، إبراهيم (٢٠١٧) ، ماهنو (Mahno(2017) ، الصحفي (٢٠١٩م) ، الشوابكة (٢٠١٩م) ، خوجة (٢٠٢٠م).
- تفسير نتائج الدراسة الحالية ، ومقارنة النتائج التي توصلت إليها بنتائج الدراسات السابقة ، من حيث أوجه الاتفاق والاختلاف ، مما يعزز نتائج الدراسة الحالية.
- التوصل إلى أبرز المراجع لموضوع الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولًا: المنهج:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي ، وذلك بتوزيع الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة؛ بهدف التعرف على دور الإدارة الجامعية في تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية.

ثانيًا: مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمير سلطان الأهلية ، والبالغ عددهم (٤٦٦) عضوًا ، ولمحدودية المجتمع طبق أسلوب الحصر الشامل لجميع أفراد مجتمع الدراسة ، وكان العائد (٢١٢) استبانة ، وبذلك بلغت نسبة الاستجابات (٤٦ ٪) من المجتمع الأصلي ، ويعدّ هذا العدد مناسبًا وفقًا لما حدد كرجسي ومرجان (Krejcie and morgan , 1970 , P. 609) في جدول تحديد العينة ، وفيما يأتي خصائص أفراد الدراسة:

جدول (١)

يوضح توزيع خصائص أفراد الدراسة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
الكلية	العلوم الإنسانية	٢٢	١٠,٤
	القانون	٢٥	١١,٨
	الهندسة	٥٩	٢٧,٨
	إدارة الأعمال	٥٨	٢٧,٤

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
الكلية	علوم الحاسب والمعلومات	٤٨	٢٢,٦
	المجموع	٢١٢	٪١٠٠
الرتبة العلمية	أستاذ	١٨	٨,٥
	أستاذ مشارك	١٦	٧,٥
	أستاذ مساعد	١٦١	٧٥,٩
	محاضر	١٧	٨,٠
	المجموع	٢١٢	٪١٠٠
الجنس	ذكر	١٠٢	٤٨,١
	أنثى	١١٠	٥١,٩
	المجموع	٢١٢	٪١٠٠

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

١. **بالنسبة للكلية:** اتضح أن (٢٧,٨٪) من إجمالي أفراد الدراسة ينتمون إلى كلية الهندسة ، في حين أن (٢٧,٤٪) من إجمالي أفراد الدراسة ينتمون إلى كلية إدارة الأعمال ، بينما (٢٢,٦٪) من إجمالي أفراد الدراسة ينتمون إلى كلية علوم الحاسب والمعلومات ، كما أن (١١,٨٪) من إجمالي أفراد الدراسة ينتمون إلى كلية القانون ، بينما اتضح أن (١٠,٤٪) من إجمالي أفراد الدراسة ينتمون إلى كلية العلوم الإنسانية.

٢. **بالنسبة للرتبة العلمية:** اتضح أن (٧٥,٩٪) من إجمالي أفراد الدراسة أساتذة مساعدين ، وهي أكبر الفئات ، بينما (٨,٥٪) من إجمالي أفراد الدراسة أساتذة ، كما أن (٨,٠٪) من إجمالي أفراد الدراسة محاضرين ، بينما اتضح أن (٧,٥٪) من إجمالي أفراد الدراسة أساتذة مشاركين.

٣. **بالنسبة للجنس:** اتضح أن (٥١,٩٪) من إجمالي أفراد الدراسة من الإناث ، بينما اتضح أن (٤٨,١٪) من إجمالي أفراد الدراسة من الذكور.

ثالثًا: أداة الدراسة:

تعدّ الاستبانة من أكثر أدوات جمع البيانات استخدامًا؛ وذلك نظرًا لإمكانية تطبيقها على نطاق واسع وعلى عينة كبيرة من الأفراد ، كما تضمن عدم تحيز الباحث ، وتقلل الوقت

والجهد في جمع البيانات ، وتضمن خصوصيتها وسريتها ، وبناءً على ذلك استُخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات من أفراد الدراسة الحالية؛ لمناسبتها طبيعة الدراسة ، وأهدافها ، ومنهجها ، والإجابة عن تساؤلاتها ، بالإضافة لمناسبتها لحجم العينة ، وتكونت الاستبانة من قسمين:

- **القسم الأول:** البيانات الوظيفية لأفراد عينة الدراسة وتشمل: (الكلية- الرتبة العلمية- الجنس).
- **القسم الثاني:** محاور الدراسة وتتمثل في المحاور الآتية: الأول: دور الإدارة الجامعية في تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في الجامعة وتكون من (١٢) عبارة ، والثاني: صعوبات تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في الجامعة وتكون من (١٠) عبارة ، والثالث: المقترحات التي قد تساعد في تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في الجامعة وتكون من (١٠) عبارة. ويقابل كل عبارة من عبارات هذه المحاور قائمة تحمل العبارات وأُعطيت كل عبارة درجة لتُعالج إحصائيًا على النحو الآتي: مرتفعة جد(٥) ، مرتفعة(٤) ، متوسطة(٣) ، منخفضة(٢) ، منخفضة جدًا(١).

رابعًا: صدق أداة الدراسة:

يهدف قياس صدق أداة الدراسة إلى التأكد من مدى مناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه ، وقد تحقق من صدق أداة الدراسة الحالية ، وهي الاستبانة باستخدام كلٍ من:

١. الصدق الظاهري للأداة:

عُرضت الاستبانة بصورتها الأولية على المحكمين ، وعددهم (٢٢) محكم من ذوي الاختصاص والخبرة الإدارية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية ، المهتمين بموضوع الدراسة الحالية؛ لتجويد الاستبانة بالحكم على وضوح عباراتها ، وجودة صياغتها ، ومدى مناسبتها لمجالات الاستبانة ، وطلب منهم أي تعديل ، أو حذف ، أو إضافة ما يرون مناسبته ، وقد أُخذ بآراء المحكمين ، وأُجريت التعديلات المطلوبة سواءً كانت حذفًا ، أو إضافة ، أو إعادة صياغة.

٢. الاتساق الداخلي للأداة:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب معامل الارتباط بيرسون؛ للتعرف على مدى ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ، ويمكن إيضاح ذلك في الجداول الآتية:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات محور "دور الإدارة الجامعية في تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية" والدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٢٥**	٧	٠,٤٩٦**
٢	٠,٥٢٤**	٨	٠,٦٠٣**
٣	٠,٦٤٧**	٩	٠,٧٦٥**
٤	٠,٧٤٧**	١٠	٠,٦٤٠**
٥	٠,٤٢١**	١١	٠,٧٨٥**
٦	٠,٦٣٨**	١٢	٠,٣٨٠**

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات محور "صعوبات تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية" والدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٤٣**	٦	٠,٧١٥**
٢	٠,٥٥٠**	٧	٠,٥٧٦**
٣	٠,٥٨٤**	٨	٠,٦٦٠**
٤	٠,٦٨٣**	٩	٠,٤٩٧**
٥	٠,٦٠٦**	١٠	٠,٤٧٠**

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات محور "المقترحات التي يمكن أن تساهم في تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية" والدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤١٧**	٦	٠,٧٤٣**
٢	٠,٤٥٠**	٧	٠,٦٤٠**

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٣	٠,٥٢١**	٨	٠,٥٢٨**
٤	٠,٧٨٦**	٩	٠,٦٩٧**
٥	٠,٧١٤**	١٠	٠,٣٣٩**

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

يتضح من الجداول السابقة أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه هي قيم عالية ، وجميعها موجبة ، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) ، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات أو مؤشرات الاستبانة.

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ، ويوضح الجدول الآتي قيمة معامل الثبات لكل محور من محاور الاستبانة كما يأتي:

جدول (٥)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات
دور الإدارة الجامعية في تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية.	١٢	٠,٨٢٦
صعوبات تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية.	١٠	٠,٧٩٦
المقترحات التي يمكن أن تسهم في تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية.	١٠	٠,٧٥٢
الثبات الكلي للاستبانة.	٣٢	٠,٨٢٣

يتضح في النتائج الموضحة في جدول أعلاه أن معامل الثبات لأبعاد الدراسة ومحاورها عالي ، حيث يتراوح ما بين (٠,٧٥٢-٠,٨٢٦) ، وبلغت قيمة معامل الثبات العام (٠,٨٢٣) ، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي ستُجمع باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية ، والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS) ، وذلك بعد ترميز البيانات وإدخالها إلى

الحاسب الآلي ، ومن ثم قام الباحث بحساب الوسط الحسابي لإجابات أفراد الدراسة ، 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 أُضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية ، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٦)

مقياس ليكرت الخماسي لقياس درجة الموافقة ومدى الموافقة

درجة الموافقة	الترميز	مدى الموافقة
منخفضة جدًا	١	من ١,٠ إلى ١٨٠
منخفضة	٢	من ١,٨١ إلى ٢,٦٠
متوسطة	٣	من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠
مرتفعة	٤	من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠
مرتفعة جدًا	٥	من ٤,٢١ إلى ٥,٠

ولخدمة أغراض الدراسة وتحليل البيانات التي جُمعت بواسطة أداة الدراسة في الجانب الميداني ، استُخدم عدد من الأساليب الإحصائية لمعرفة اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حول التساؤلات المطروحة ، وذلك باستخدام أساليب المعالجة الإحصائية الآتية:

١. التكرارات والنسب المئوية؛ للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة ، وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

٢. المتوسط الحسابي "Mean"؛ لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط العبارات) ، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

٣. الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

٤. معامل الارتباط بيرسون person Correlation""؛ لمعرفة درجة الارتباط بين عبارات الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه كل عبارة من عباراتها.

٥. معامل ألفا كرونباخ (Cronch›lph): لاختبار مدى ثبات أداة الدراسة.

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

عرض ومناقشة أسئلة الدراسة:

عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول: ما دور الإدارة الجامعية في تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمير سلطان على محور "دور الإدارة الجامعية في تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية" والجدول التالي يوضح النتائج المتصلة بهذا المحور.

جدول (٧)

استجابات أفراد الدراسة على محور "دور الإدارة الجامعية في تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية "

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٩	تؤكد الجامعة على منسوبيها ضرورة تسجيل الخروج من جميع الحسابات الإلكترونية قبل المغادرة.	٤,١٥	٠,٩٢	١	مرتفعة
١١	تطبق الجامعة أنظمة الأمن السيبراني للنسخ الاحتياطي للبيانات والمعلومات الإدارية.	٣,٨٠	١,١٨	٢	مرتفعة
٧	تمنع الجامعة استخدام البرامج غير المرخصة على أجهزة الحاسب.	٣,٦٢	١,٢٧	٣	مرتفعة
١	تعمل الجامعة على توعية منسوبيها بمفهوم الأمن السيبراني وأهدافه.	٣,٥٤	٠,٨٥	٤	مرتفعة
٨	تحرص الجامعة على ضرورة محافظة منسوبيها على سرية كلمات المرور، وعدم الإفصاح عنها.	٣,٤٨	٠,٧٤	٥	مرتفعة
٥	توجد سياسات أمنية لأنظمة المعلومات الإدارية والأكاديمية في الجامعة.	٣,٤٨	٠,٩٥	٦	مرتفعة
٣	تسعى الجامعة إلى نشر ضوابط تحقيق الأمن السيبراني بين منسوبيها.	٣,٤٠	٠,٩٨	٧	متوسطة
٤	يتوفر في الجامعة خطة لإدارة مخاطر الأمن السيبراني داخل الأنظمة الإدارية والأكاديمية.	٣,٣٢	١,٣٠	٨	متوسطة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٦	تهتم الجامعة بمتابعة تحديث أنظمة التشغيل لأجهزة الحاسب الآلي دوريًا.	٣,٢٩	١,١٦	٩	متوسطة
١٠	تلتزم الوحدات الإدارية والأكاديمية بالجامعة بتطبيق أنظمة تحقيق الأمن السيبراني.	٣,٢٦	١,١١	١٠	متوسطة
٢	يوجد في الجامعة إدارة خاصة بالأمن السيبراني.	٣,٠٦	٠,٧٢	١١	متوسطة
١٢	تطبق الجامعة متطلبات الأمن السيبراني لحماية أنظمة المعلومات والاتصالات الإدارية.	٣,٠٥	١,١٣	١٢	متوسطة
المتوسط الحسابي العام		٣,٤٥	٠,٦١	مرتفع	

يتضح من الجدول السابق أن هناك تفاوت في درجة موافقة أفراد الدراسة على عبارات محور (دور الإدارة الجامعية في تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية) ، حيث يشمل المحور (١٢) فقرة ، وجاءت استجابات أفراد الدراسة على فقرات المحور بدرجات موافقة تتراوح ما بين (متوسطة/ مرتفعة) على أداة الدراسة ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية من (٣,٠٥ إلى ٤,١٥) ، وهذه المتوسطات تشير إلى درجة موافقة (متوسطة/ مرتفعة) بالنسبة إلى أداة الدراسة.

ومن النتائج الموضحة في الجدول أظهرت نتائج المتوسطات الحسابية لعبارات المحور أن أعلى فقرة من حيث المتوسط الحسابي هي العبارة رقم (٩) ، ونصّها: "تؤكد الجامعة على منسوبيها ضرورة تسجيل الخروج من جميع الحسابات الإلكترونية قبل المغادرة" بالمرتبة الأولى وبدرجة موافقة (مرتفعة) ، بمتوسط حسابي(٤,١٥) وانحراف معياري (٠,٩٢) ، تليها في المرتبة الثانية العبارة رقم (١١) ، ونصّها: "تطبق الجامعة أنظمة الأمن السيبراني للنسخ الاحتياطي للبيانات والمعلومات الإدارية" بدرجة موافقة (مرتفعة) ، بمتوسط حسابي(٣,٨٠) وانحراف معياري (١,١٨).

بينما جاءت العبارة رقم (٢) ونصّها: "يوجد في الجامعة إدارة خاصة بالأمن السيبراني" بالمرتبة الحادية عشرة وبدرجة موافقة (متوسطة) ، بمتوسط حسابي (٣,٠٦) وانحراف معياري (٠,٧٢) ، وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة رقم (١٢) ونصّها: "تطبق الجامعة متطلبات الأمن السيبراني لحماية أنظمة المعلومات والاتصالات الإدارية" وبدرجة موافقة (متوسطة) ، بمتوسط حسابي (٣,٠٥) ، وانحراف معياري (١,١٣).

نستخلص مما سبق أن المتوسط العام لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور(دور الإدارة الجامعية في تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية) بلغ (٣,٤٥ درجة من ٥) ، وهذا المتوسط يشير إلى درجة موافقة (مرتفعة) بالنسبة لأداة الدراسة ، وهكذا يتضح أن أفراد الدراسة يرون أن أهم أدوار الإدارة الجامعية في تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية تتمثل في: (تأكيد الجامعة على منسوبيها ضرورة تسجيل الخروج من جميع الحسابات الإلكترونية قبل المغادرة ، وتطبق أنظمة الأمن السيبراني للنسخ الاحتياطي للبيانات والمعلومات الإدارية ، ومنع استخدام البرامج غير المرخصة على أجهزة الحاسب ، وتوعية منسوبي الجامعة بمفهوم الأمن السيبراني وأهدافه).

ويتضح مما سبق أن الإدارة الجامعية حريصة على تطبيق مفهوم الأمن السيبراني بجميع مقوماته وعناصره وأساليبه ، من خلال توجيه المنسوبين للالتزام بها ، كما تتخذ إجراءات عملية لضمان الأمن والحفاظ على المعلومات والبيانات الخاصة بها بأعلى وسائل وأساليب الحماية ، سواء بتوفير نسخ احتياطية لأهم البيانات والمعلومات الخاصة بها ، والتنبيه الشديد على جميع منسوبي الجامعة بعدم المجازفة باستعمال أي برنامج غير مرخص من شأنه إتلاف أو الإضرار بالبيانات الموجودة على أجهزة الحاسوب ، كما أن الإدارة الجامعية سعت لابتكار سياسات خاصة بها مبنية على خطة استراتيجية هدفها على توعية منسوبيها بمفهوم الأمن السيبراني وأهدافه.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة القحطاني (٢٠١٧م) التي توصلت إلى أن مستوى أمن المعلومات في كلية الحاسبات وتقنية المعلومات بجامعة الملك عبد العزيز بجدة جاء بدرجة مرتفعة ، وأن حفظ النسخ الاحتياطية الإلكترونية يأتي بدرجة مرتفعة ، كما أن توافر سياسات خاصة شاملة لأمن المعلومات جاء بدرجة مرتفعة ، كما تتفق مع دراسة الشوابكة (٢٠١٩م) حيث توصلت إلى أن مستوى الإجراءات الأمنية في جامعة الطائف جاء بدرجة عالية ، كما أن إجراءات الأمن المعلوماتي لمنع الاختراق عن طريق كل من الشبكة الحاسوبية والهندسة الاجتماعية ، والبرمجيات الضارة جاءت بدرجة عالية ، وأن توافر آلية مناسبة للتوثق من شخصية الداخلين إلى النظام والشبكة في جامعة الطائف جاء بدرجة مرتفعة ، وتتفق مع نتائج دراسة خوجة (٢٠٢٠م) التي توصلت إلى أن المحافظة على سرية المعلومات والوثائق الهامة في إدارات التعليم في المملكة جاءت بدرجة مرتفعة ، وأن التحكم في اتصال العاملين بالإنترنت جاء بدرجة مرتفعة.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني: ما الصعوبات التي تواجه تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمير سلطان على محور "صعوبات تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية" والجدول الآتي يوضح النتائج المتصلة بهذا المحور.

جدول (٨)

استجابات أفراد الدراسة على محور "صعوبات تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية"

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٤	نقص الكوادر البشرية المؤهلة لتقديم الدعم الفني اللازم.	٣,٦٩	١,٠٠	١	مرتفعة
٦	ضعف البنية التحتية اللازمة لتطبيق تقنية الأمن السيبراني في الجامعة.	٣,٥٤	١,٣٢	٢	مرتفعة
٣	قلة البرامج التدريبية لمنسوبي الجامعة في مجال الأمن السيبراني.	٣,٥٢	١,٠٠	٣	مرتفعة
٢	قلة الصلاحيات الممنوحة لمنسوبي الجامعة للوصول إلى المعلومات السرية بما يتناسب مع مهامهم.	٣,٤٧	٠,٨٢	٤	مرتفعة
٨	قلة معرفة منسوبي الجامعة بأهمية الأمن السيبراني وآليات تعزيزه في الجامعة.	٣,٤٥	٠,٩٧	٥	مرتفعة
٩	ضعف تطبيق تبعات عدم التزام منسوبي الجامعة بضوابط الأمن السيبراني.	٣,٤٠	٠,٩٢	٦	متوسطة
٥	ضعف البرامج المستخدمة لحماية البيانات والمعلومات في الجامعة.	٣,٣٣	١,٠٤	٧	متوسطة
١٠	ضعف النظام الشبكي الآمن لتبادل المعلومات الإدارية داخل الجامعة.	٣,٢٧	١,٢٣	٨	متوسطة
٧	ضعف الميزانية المخصصة لشراء برامج حماية المعلومات في الجامعة.	٣,١٧	١,٢٠	٩	متوسطة
١	ضعف الدعم الفني للمشاكل المرتبطة بتقنية المعلومات.	٣,١١	١,٤٠	١٠	متوسطة
المتوسط الحسابي العام		٣,٤٠	٠,٦٦	متوسط	

يتضح من الجدول السابق أن هناك تفاوت في درجة موافقة أفراد الدراسة على عبارات محور (صعوبات تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية) ، حيث يشمل المحور (١٠) فقرات ، وجاءت استجابات أفراد الدراسة على فقرات المحور بدرجات موافقة تتراوح ما بين (متوسطة/ مرتفعة) على أداة الدراسة ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية من (٣,١١ إلى ٣,٦٩) ، وهذه المتوسطات تشير إلى درجة موافقة (متوسطة/ مرتفعة) بالنسبة إلى أداة الدراسة.

ومن النتائج الموضحة في الجدول أظهرت نتائج المتوسطات الحسابية لعبارات المحور أن أعلى فقرة من حيث المتوسط الحسابي هي العبارة رقم (٤) ، ونصّها: "نقص الكوادر البشرية المؤهلة لتقديم الدعم الفني اللازم" بالمرتبة الأولى ، وبدرجة موافقة (مرتفعة) ، بمتوسط حسابي (٣,٦٩) وانحراف معياري (١,٠) ، تليها في المرتبة الثانية العبارة رقم (٦) ، ونصّها: "ضعف البنية التحتية اللازمة لتطبيق تقنية الأمن السيبراني في الجامعة" بدرجة موافقة (مرتفعة) ، بمتوسط حسابي (٣,٥٤) وانحراف معياري (١,٣٢).

بينما جاءت العبارة رقم (٧) ، ونصّها: "ضعف الميزانية المخصصة لشراء برامج حماية المعلومات في الجامعة" بالمرتبة التاسعة وبدرجة موافقة (متوسطة) ، بمتوسط حسابي (٣,١٧) وانحراف معياري (١,٢٠) ، وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة رقم (١) ، ونصّها: "ضعف الدعم الفني للمشاكل المرتبطة بتقنية المعلومات" بدرجة موافقة (متوسطة) ، بمتوسط حسابي (٣,١١) وانحراف معياري (١,٤٠).

ونستخلص مما سبق أن المتوسط العام لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور (صعوبات تحقيق الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية) قد بلغ (٣,٤٠ درجة من ٥) ، وهذا المتوسط يشير إلى درجة موافقة (متوسطة) بالنسبة لأداة الدراسة ، وهكذا يتضح أن أفراد الدراسة يرون أن أبرز صعوبات تحقيق الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية تتمثل في: (نقص الكوادر البشرية المؤهلة لتقديم الدعم الفني اللازم ، بالإضافة إلى ضعف البنية التحتية اللازمة لتطبيق تقنية الأمن السيبراني في الجامعة ، وقلة البرامج التدريبية لمنسوبي الجامعة في مجال الأمن السيبراني ، وقلة الصلاحيات الممنوحة لمنسوبي الجامعة للوصول إلى المعلومات السرية بما يتناسب مع مهامهم).

يتضح مما سبق أن هناك صعوبات تقف أمام الإدارة الجامعية في سبيل تحقيقها لمتطلبات الأمن السيبراني نظرًا لظروف وتحديات في بيئة العمل عديدة ولعل أبرزها: عدم قدرة الإدارة الجامعية على استقطاب كفاءة بشرية مؤهلين لدعم بيئة الأمن السيبراني ، خاصة في ظل نقص الأدوات التقنية الحديثة اللازمة لتفعيل بيئة أمنية مثالية للمعلومات ، كما أن الإدارة الجامعية لا تستطيع توفير برامج تدريبية حديثة متطورة لارتفاع تكلفة إعدادها وعدم وجود متخصصين لإدارتها ، كما أن الإدارة الجامعية لا تمنح الصلاحيات المناسبة إلا لعدد محدد من المنسوبين للوصول إلى المعلومات السرية المتعلقة بأنشطة ومهام الجامعة ، ولعل أكبر تحدى يواجه الإدارة

الجامعية هو ضعف نشر ثقافة الأمن السيبراني بين المنسوبين ، وقلة المعرفة بالآليات اللازمة لتفعيل الأمن السيبراني ، كما أن الإدارة الجامعية لا تستطيع توطين برامج حديثة لحماية بيناتها ومعلوماتها لرفع تكلفتها ، وضعف ميزانيات المخصصة لتطوير المستمر.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة Mahno (2017) التي توصلت إلى أن تنظيم دورات تدريبية في الأمن السيبراني لطلاب السنة الأولى غير المتخصصين في تكنولوجيا المعلومات بجمهورية أستونيا جاء بدرجة منخفضة جدًا.

عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشته: ما المقترحات التي يمكن أن تسهم في تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمير سلطان على محور "المقترحات التي يمكن أن تسهم في تحقيق الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية" والجدول الآتي يوضح النتائج المتصلة بهذا المحور.

جدول (٩)

استجابات أفراد الدراسة على محور "المقترحات التي يمكن أن تسهم في تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية"

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٩	منع استخدام البرامج غير المرخصة على أجهزة الحاسب في الجامعة.	٤,١٧	٠,٩٦	١	مرتفعة
١٠	متابعة تحديث برامج الحماية لأجهزة الحاسب الآلي دوريًا في الجامعة.	٣,٨٥	٠,٧٢	٢	مرتفعة
١	متابعة تغيير كلمات المرور بضوابط ذات مستوى عالٍ من الأمان.	٣,٧٧	١,٠١	٣	مرتفعة
٢	السماح لمنسوبي الجامعة فقط بالوصول إلى شبكة الإنترنت الخاصة من خلال حمايتها بكلمة مرور.	٣,٧٥	١,٠٤	٤	مرتفعة
٨	متابعة تحديث أنظمة التشغيل لأجهزة الحاسب الآلي دوريًا في الجامعة.	٣,٦١	٠,٨٦	٥	مرتفعة
٣	تقييد الوصول إلى المواقع غير الموثوقة على شبكة الإنترنت.	٣,٥٨	١,٠٤	٦	مرتفعة
٦	تكوين لجنة خاصة على مستوى الوحدات الإدارية والأكاديمية لمتابعة التزام منسوبي الجامعة بتحقيق ضوابط الأمن السيبراني في الجامعة.	٣,٥٤	١,٢٥	٧	مرتفعة
٤	التأكيد على عمل نسخ إلكترونية احتياطية للبيانات وكافة المعلومات التي تُخزّن دوريًا.	٣,٤٢	١,٠١	٨	مرتفعة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٥	نشر واجبات منسوبي الجامعة في تحقيق الأمن السيبراني ومسؤولياتهم.	٣,٤٢	١,١٨	٩	مرتفعة
٧	تنظيم دورات تدريبية لإكساب منسوبي الجامعة مهارات تحقيق الأمن السيبراني.	٣,٣٥	١,٢٦	١٠	متوسطة
المتوسط الحسابي العام		٣,٦٥	٠,٨٥	مرتفع	

يتضح من الجدول السابق أن هناك تقارب في درجة موافقة أفراد الدراسة على عبارات محور (المقترحات التي يمكن أن تسهم في تحقيق متطلبات الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية) ، حيث يشمل المحور (١٠) فقرات وجاءت استجابات أفراد الدراسة على فقرات المحور بدرجات موافقة تتراوح ما بين (متوسطة/ مرتفعة) على أداة الدراسة ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية من (٣,٣٥ إلى ٤,١٧) ، وهذه المتوسطات تشير إلى درجة موافقة (متوسطة/ مرتفعة) بالنسبة لأداة الدراسة.

ومن النتائج الموضحة في الجدول أظهرت نتائج المتوسطات الحسابية لعبارات المحور أن أعلى فقرة من حيث المتوسط الحسابي هي العبارة رقم (٩) ، التي تنصّ على: "منع استخدام البرامج غير المرخصة على أجهزة الحاسب في الجامعة" بالمرتبة الأولى وبدرجة موافقة (مرتفعة) ، بمتوسط حسابي (٤,١٧) وانحراف معياري (٠,٩٦) ، تليها في المرتبة الثانية العبارة رقم (١٠) التي تنصّ على: "متابعة تحديث برامج الحماية لأجهزة الحاسب الآلي دوريًا في الجامعة" بدرجة موافقة (مرتفعة) ، بمتوسط حسابي (٣,٨٥) وانحراف معياري (٠,٧٢).

بينما جاءت العبارة رقم (٥) التي تنصّ على: "نشر واجبات منسوبي الجامعة في تحقيق الأمن السيبراني ومسؤولياتهم" في المرتبة التاسعة وبدرجة موافقة (مرتفعة) ، بمتوسط حسابي (٣,٤٢) وانحراف معياري (١,١٨) ، وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة رقم (٧) التي تنصّ على: "تنظيم دورات تدريبية لإكساب منسوبي الجامعة مهارات تحقيق الأمن السيبراني" بدرجة موافقة (متوسطة) ، بمتوسط حسابي (٣,٣٥) وانحراف معياري (١,٢٦).

ونستخلص مما سبق أن المتوسط العام لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور (المقترحات التي يمكن أن تسهم في تحقيق الأمن السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية) قد بلغ (٣,٦٥ درجة من ٥) ، وهذا المتوسط يشير إلى درجة موافقة (مرتفعة) بالنسبة لأداة الدراسة. وهكذا يتضح أن أفراد الدراسة يرون أن أبرز المقترحات التي يمكن أن تسهم في تحقيق الأمن

السيبراني في جامعة الأمير سلطان الأهلية تتمثل في: (منع استخدام البرامج غير المرخصة على أجهزة الحاسب في الجامعة ، ومتابعة تحديث برامج الحماية لأجهزة الحاسب الآلي دوريًا في الجامعة ، ومتابعة تغيير كلمات المرور بضوابط ذات مستوى عالٍ من الأمان).

ويتضح مما سبق أنه على الإدارة الجامعية في سبيل التغلب على صعوبات تطبيق الأمن السيبراني بشكل جيد ، يجب أن تتخذ المزيد من الإجراءات والفاعليات والأنشطة الضرورية للحصول على الأمن المعلوماتي الذي يضمن الحفاظ على سرية معلوماتها وبياناتها من الاختراق من أي مصدر خارجي مجهول يؤدى إلى الإضرار بأنظمتها الإدارية والتعليمية والمالية؛ ولعل أبرزها: وضع أنظمة ولوائح مشددة لمنع أي منسوبيها من استخدام البرامج غير المسموح له باستخدامها على أجهزة الجامعة الخاصة لعدم انتشار الفيروسات المدمرة لملفات البيانات والمعلومات الأساسية ، كما يتطلب ذلك توفير ميزانية مناسبة خاصة بتطوير وتحديث برامج الحماية بشكل دوري حسب التطور التقني الحديث ، وتفعيل نظم لكلمات المرور معقدة يصعب اختراقها من متسللين ، وايضًا فرض قيود على المنسوبين في دخول مواقع الإنترنت مجهولة المصدر أو غير معتمدة للحفاظ على قواعد البيانات الخاصة بالجامعة.

التوصيات والمقترحات:

قدّم الباحث أثناء نتائج بحثه مجموعة من التوصيات الآتية:

- تكثيف البرامج التدريبية لتطوير الكوادر البشرية المؤهلة؛ لتقديم الدعم الفني اللازم في مجال الإدارة الإلكترونية والأمن السيبراني.
- زيادة الصلاحيات الممنوحة لمنسوبي الجامعة للوصول إلى المعلومات السرية بما يتناسب مع مهامهم.
- تقديم ورش عمل وندوات ومحاضرات على نحوٍ مكثّف ومستمر ، وتستهدف منسوبي الجامعة والمستفيدين من خدماتها؛ لزيادة الوعي بأهمية الأمن السيبراني وآليات تعزيزه.
- تكليف فريق عمل ذي مهارات عالية يعمل دوريًا على تحديث برامج الحماية وأنظمة التشغيل لأجهزة الحاسب الآلي في الجامعة.
- حث منسوبي الجامعة على تغيير كلمات المرور بضوابط ذات مستوى عالٍ من الأمان.
- استخدام آلية فعالة لعمل نسخ إلكترونية احتياطية للبيانات ، وكافة المعلومات التي تُخزّن بصورة دورية.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم ، صديق. (٢٠١٨م). أثر خصائص نظم أمن المعلومات على قدرات التعلم التنظيمية في الجامعات الأردني. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية* ، ٢ (١٢) ، ١-٢٥.

البار ، عدنان ، والسميري ، عيسى. (٢٠١٩م). *أساسيات الأمن السيبراني*. الرياض: دار كنترول بي للنشر.

جبور ، منى. (٢٠١٦م). *السيبرانية هاجس العصر*. بيروت: المركز العربي للبحوث القانونية والقضائية.

حمودة ، بهاء. (٢٠١٤م). سياسة أمن المعلومات في شبكة المكتبات بجامعة النيلين. *المجلة العربية الدولية المعلوماتية* ، ٣ (٥) ، ٥٥-٦٢.

خوجة ، هيفاء. (٢٠٢٠م). *التطوير التنظيمي في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية تحقيق المتطلبات الإدارية الداعمة للأمن السيبراني:* استراتيجية مقترحة. رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الملك سعود ، الرياض.

الشايع ، خالد. (٢٠١٩م). *الأمن السيبراني مفهومه وخصائصه وسياساته*. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

شلوش ، نورة. (٢٠١٨م). القرصنة الإلكترونية في الفضاء السيبراني: التهديد المتصاعد لأمن الدول ، *مجلة مركز بابل للدراسات إنسانية* ، ٨(٢) ، ١٨٥-٢٠٦.

الشوابكة ، عدنان. (٢٠١٩م). دور إجراءات الأمن المعلوماتي في الحد من مخاطر أمن المعلومات في جامعة الطائف ، *مجلة دراسات وأبحاث* ، ١١(٤) ،١٦٤-١٨٧.

الصحفي ، تهاني. (٢٠١٩م). *متطلبات تحقيق الأمن السيبراني للازمة لأنظمة المعلومات الإدارية بالجامعات الحكومية السعودية في مدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة ، كليات الشرق العربي ، الرياض.

عبد الواحد ، آن. (٢٠١٥م). *سياسات أمن المعلومات وعلاقتها بفاعلية نظم المعلومات الإدارية في الجامعات الفلسطينية قطاع غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة ، كليات الشرق العربي ، الرياض.

عبدالحي ، رمزي. (٢٠٠٧م). *تقييم أداء الإدارة الجامعية في ضوء إدارة الجودة الشاملة*. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

العريشي ، جبريل. (٢٠١٨م). دور مؤسسات التعليم العالي في تعزيز ثقافة أمن المعلومات في المجتمع. مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية ، ٢٤(٢) ، ٣٠٢-٣٧٢.

القحطاني ، عبد الله. (٢٠١٧م). إدارة أمن المعلومات ودورها في الحد من الإرهاب الإلكتروني بكلية الحاسبات وتقنية المعلومات بجامعة الملك عبد العزيز بجدة. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف للعلوم الأمنية ، الرياض.

مظلوم ،محمد. (٢٠١٨م). مفهوم القوة السيبرانية ،*مجلة كلية الملك خالد العسكرية* ، ١(١٣٣) ، ٨٤-٨٩.

المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦م). *رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠* . تم الاسترجاع من موقع: https://vision2030.gov.sa/download/file/fid/422

نشوان ، يعقوب. (١٩٨٥م). *الإدارة والإشراف التربوي*. دار الفرقان للنشر والتوزيع ، الأردن.

الهيئة الوطنية للأمن السيبراني. (٢٠٢٠م). *الضوابط الأساسية للأمن السيبراني* ، تم الاسترجاع من موقع: https://nca.gov.sa/files/ecc-ar.pdf

وزارة التعليم. (٢٠١٩م). *التعليم ورؤية ٢٠٣٠* . تم الاسترجاع من موقع: https://www.moe.gov.sa/ar/pages/vision2030.aspx

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Abdulhai , R. (2007). *Evaluating The Performance of University Management in The Light of Comprehensive Quality Management.* Alexandria: Alwafa Printing and Publishing.

Abdulwahid , A. (2015). *Information Security Policies and Their Relationship to The Effectiveness of Administrative Information Systems in Palestinian Universities in The Gaza Strip.* Unpublished Master's , Arab East Colleges , Riyadh.

Alarishi, J. (2018). The Role of Higher Education Institutions in Promoting a Culture of Information Security in Society. *Journal King Fahd National Library*, (2)24, 302-372.

Albar, A. & Alsamiri, I. (2019). *Cybersecurity Essentials*, Control P Publisers.

Alqahtani, A. (2017). *The Department of Information Security and Its Role in Reducing Cyberterrration at The Faculty of Computers and Information Technology at King Abdul-Aziz University.* Unpublished Masters, Nayef University of Security Sciences, Riyadh.

Alsahfey, T. (2019). *Requirements for Achieving Cybersecurity Crisis for Management Information Systems at Saudi Government Universities in Riyadh.* Unpublished Masters, Arab East Colleges, Riyadh.

Alshaya, K. (2019). *Cybersecurity Concept, Characteristics and Policies.* Cairo: Global Publishing and Distribution.

Alshuwabakia, A. (2019). The Role of Information Security Measures in Reducing Information Security Risks at Taif University. *Journal of Studies and Research*, 11(4), 164-187.

Hamouda, B. (2014). Information Security Policy in The Library Network at Nilen University. *Arab International Journal of Informatics*, 3(5).55-62.

Ibrahim, F. (2018). The Impact of the Characteristics of Information Security Systems on Organizational Learning Capabilities in Jordanian Universities. *Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences*, 2(12), 1-25.

Jabbour, M. (2016). *Cyber Obsession of the Times*. Arab Center for Legal and Judicial Research.

Khoja, H. (2020). *Organizational Development in Education Departments in Saudi Arabia to Meet the Administrative Requirements Supporting Cybersecurity: Proposed Strategy*, Unpublished PhD Thesis, King Saud University, Riyadh.

Mathlaoum, M. (2018), Concept of Cyber Power, *Journal of King Khalid Military College*,1(133),84-89.

Ministry of Education. (2019). *Education and Vision 2030*. Retrieved From: Https://Www.Moe.Gov.Sa/Ar/Pages/Vision2030.Aspx

Nashwan, Y. (1985) *Department and Educational Supervision.* Jordan: Alfurqan Publishing and Distribution.

National Cybersecurity Authority. (2020). *Basic Cybersecurity Controls.* Retrieved From: Https://Nca.Gov.Sa/Files/Ecc-Ar.Pdf

Saudi Arabia, (2016). *Saudi Arabia Vision 2030*. Retrieved From Https://Vision2030.Gov.Sa/Download/File/Fid/422

Shaloush, N. (2018). Cyber Piracy: The Escalating Threat to State Security. *Babel Center for Humanities Journal*, 82,185-206.

المراجع الأجنبية: References

I.T.U. (The International Telecommunication Union). (2020). *Definition Of Cybersecurity*. Retrieved From: Https://Www.Itu.Int/En/ITU-T/StudYgroups/Com17/Pages/Cybersecurity.Aspx

Krejcie, R. & Morgan, D. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, (30),607-610.

Mahono D. (2017). *Design of The Cyber Security Awareness Program for First-Year Students Who Are Not IT Professionals in The Republic of Estonia*, Master's Thesis, Tallinn University of Technology Faculty of Information Technology.

Mowbray, T. (2014). *Cybersecurity Managing Systems, Conducting Testing, And Investigating Intrusions.* Indiana: John Wiley & Sons, Inc. Retrieved From:Https://Books.Google.Com.Sa/Books?Id=Gxhbaqaaqbaj&printsec

=Frontcover&Dq=Cybersecurity+Managing+Systems,+Conduction+Testing,+And+Intrusions&Hl=Ar&Sa=X&Ved=2ahukewisspdy8czqahuh8hqkhbauclkq6aewahoecaiqag#V=Onepage&Q=Cybersecurity%20Managing%20Systems%2C%20Conducting%20Testing%2C%20and%20Investigating%20Intrusions&F=False

Zec, M. & Kajtazi, M. (2015). Examining How IT Professionals in Smes Take Decisions About Implementing Cyber Security Strategy. *Paper Presented at Ecime 2015 - 9th European Conference*, UK, September 2122 ,2015. Retrieved from: Https://Www.Researchgate.Net/ Publication/ 338149057_Examining_How_IT_Professionals_In_Smes_Take_Decisions_About_Implementing_Cyber_Security_Strategy.

Al-Shakrah, Thalab. (2023). Recruitment of social Media in promoting national identity from the viewpoint of Prince Sattam bin Abdulaziz University students, *Journal of Educational Science 9* (4), 117 - 158

Recruitment of social Media in promoting national identity from the viewpoint of Prince Sattam bin Abdulaziz University students

Dr. Thalab bin Abdullah Al-Shakrah
Associate Professor in the Department of Fundamentals of Education
t.alshakrah@psau.edu.sa

Abstract:

The research aimed to identify the reality of the role of social media in promoting national identity from the point of view of Prince Sattam University students, to uncover the obstacles facing social media investment in strengthening national identity from the viewpoint of Prince Sattam University students, and to design a proposed conception of social media investment in enhancing identity Patriotism among students of Prince Sattam bin Abdulaziz University; To achieve the objectives of the research, the descriptive curriculum was used, through the application of the questionnaire as a study tool. The study population consisted of (25173) male and female students enrolled in the second academic year of the academic year (1441-1442) at Prince Sattam bin Abdulaziz University, and a sample consisted of (1088) students. A female student and the results of the study showed the following:

The reality of the role of social media in promoting national identity came from the viewpoint of Prince Sattam University students with a medium degree, with a mean score (2.04, out of 3), and the obstacles facing social media investment in strengthening national identity came from the viewpoint of Prince Sattam University students with a moderate degree of approval. , With a mean of (2.01, out of 3), and the study designed a proposed scenario for investing in social communication in strengthening the national identity of Prince Sattam University students.

Keywords: Social Networks - National Identity.

الشكره، ثلاب. (٢٠٢٣). توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية من وجهة نظر طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز -تَصوّر مُقترح. *مجلة العلوم التربوية*، ٩ (٤) ، ١١٧ - ١٥٨

توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية من وجهة نظر طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز - تَصوّر مُقترح

د. ثلاب بن عبدالله الشكره[١]

المستخلص:

استهدف البحث التعرّف إلى واقع دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية من وِجهة نظر طلاب جامعة الأمير سطام ، والكشف عن المعوقات التي تواجه توظيف التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية من وجهة نظر طلاب جامعة الأمير سطام ، وتصميم تَصوّر مقترح لتوظيف التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز؛ ولتحقيق أهداف البحث تمّ توظيف المنهج الوصفي ، من خلال تطبيق الاستبانة كأداة للدراسة ، تَكوّن مجتمع الدراسة من (٢٥١٧٣) طالب وطالبة مُقيّدين في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (١٤٤٢) في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز ، وتكوّنت عينة البحث (١٠٨٨) طالب وطالبة ، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

جاء واقع دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية من وجهة نظر طلاب جامعة الأمير سطام بدرجة متوسطة ، بمتوسط حسابي (٢,٠٤ ، من ٣) ، وجاءت المعوقات التي تواجه توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية من وِجهة نظر طلاب جامعة الأمير سطام بدرجة موافقة متوسطة ، بمتوسط حسابي (٢,٠١ ، من ٣) ، وصمّمت الدراسة تَصورًا مقترحًا لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية لدى طلاب جامعة الأمير سطام.

الكلمات المفتاحية: شبكات التواصل الاجتماعي — الهوية الوطنية.

(١) الأستاذ المشارك في قسم أصول التربية , t.alshakrah@psau.edu.sa

مقدمة الدراسة:

يعيش المجتمع السعودي اليوم في مجتمع رقمي افتراضي سيطر على دائرة اهتماماته ، ومن بين أبرز تلك الاهتمامات متابعة شبكات التواصل الاجتماعي ، فأصبحت مصادر متنوّعة للأخبار ، ونشر المعرفة ، وتشكيل الوعي في المجتمع؛ إضافة إلى تأثّر فئات المجتمع بما تبثّه هذه الوسائل الإعلامية من مواد في سلوكياتهم المتنوّعة في حياتهم اليومية إيجابًا ، وسلبًا ، وتغيير البنية الفكرية للمجتمع سواء بالإيجاب ، أو بالسلب.

وتُشير دراسة سميرة شيخاتي (٢٠١٠) أننا اليوم أمام إعلام جديد هو إعلام عصر المعلومات الذي يحمل سمات هذا العصر وتناقضاته كلها ، وله عديد من التحولات والتأثيرات ، ويرى عياد (٢٠١٥) بأنه يلعب دورًا استراتيجيًا في التنشئة الاجتماعية ، والمواطنة ، والولاء لنظام ، ولقيم مجتمعية محددة ، وهو وسيلة للمحاورة ، وتسويق صورة الأمة ، وقيمها ، وحضارتها للعالم ، ويرى الخيوان (٢٠١٨) أن شبكات التواصل الاجتماعي لها القدرة على نشر الأفكار ، والتأثير في المفاهيم ، وحتى في الأُسس الخُلقية والتربوية لشرائح المجتمع.

وبناءً على ذلك يتضح أن للإعلام الجديد "الرقمي" دور مؤثر على كثير من جوانب حياتنا الاجتماعية؛ بسبب تمتعه بالقدرة على قبول الأفراد له بمختلف أعمارهم وفئاتهم.

وجاءت رؤية ٢٠٣٠ لتؤكد أن الثروة الحقيقية للوطن تكمن في المجتمع بأفراده الممثلين للهوية الوطنية بعمقها الحضاري ، وقيمها الراسخة ، ولتؤكد أننا نفخر بإرثنا الثقافي ، والتاريخي ، وندرك أهمية المحافظة عليه لتعزيز الوحدة الوطنية ، وترسيخ القيم العربية والإسلامية الأصلية (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ ، ٢٠١٧).

واستنادًا إلى ما سبق يتضح أن شبكات التواصل الاجتماعي فرضت تأثيراتها سلبًا وإيجابًا على مختلف فئات المجتمع ، في مختلف المجالات ، إضافة إلى دورها في تشكيل التوجّهات ، والسلوك ، والتأثير على البنية الثقافية لمختلف فئات المجتمع ، ومنها الأفكار والمبادئ المتعلّقة بالهوية الوطنية لدى الشباب الجامعي.

مشكلة الدراسة:

تتعرّض المملكة العربية السعودية للعديد من التحديات التي تهدف للنيل من هويتها الوطنية من جهة ، والتشكيك الذي يتمظهر بالحرية والنقد حول ثوابتها الدينية والقيمية؛ مما يستوجب

تكثيف الجهود للتصدي لكل ما يمس الهوية الوطنية لها ، ومقوماتها الإسلامية والقيمية والثقافية ، ومواجهة تلك التحديات ، وإبراز العوامل الأصلية التي تسهم في تعزيز الهوية الوطنية ، وتعمل على صلابتها وقدرتها على الصمود بما تمتلكه من المقومات والعوامل التي تمكنها من مواجهة التحديات الثقافية الوافدة عليها (العليان ، ٢٠١٨م).

وانطلاقًا مما تَشهده المملكة في الوقت الحاضر من تحديات تَستدعي تكثيف جهود الأفراد والمؤسسات تجاه الاستمرارية في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطلاب بمستوياتها ، ومكوناتها ، وتعزيز الولاء ، والانتماء إلى الوطن ، والنظام العام للمجتمع.

وأكدت الدراسات وجود علاقة ارتباطية بين توظيف شبكات التواصل الاجتماعي وبين تعزيز الهوية الوطنية لدى الطلاب في مرحلة التعليم الجامعي ، حيث أكدت دراسة الطويسي (٢٠١٦) أن شبكات التواصل الاجتماعي تُسهم في تعزيز الهوية الوطنية للشباب الجامعي ، عن طريق تعزيز تعاليم الدين الإسلامي لدى الشباب الجامعي ، وتعزيز اللغة العربية واستخدام اللغة العربية الفصحى في تطبيقاته ، وتعزيز الولاء والانتماء الوطني لدى الشباب الجامعي من خلال الاطلاع على الأحداث الجارية.

كما أكّدت دراسة الميهزع (٢٠١٧) أن شبكات التواصل الاجتماعي تميل بصفة عامة إلى تعزيز القيم ذات الاتجاهات الإيجابية في مجال الهوية الوطنية ، وأكّدت دراسة السيد (٢٠١٨) أن استخدام الطلاب الجامعي لشبكات التواصل الاجتماعي أثّرت في تعزيز الهوية الوطنية بدرجة كبيرة.

وفي ضوء ما سبق تَتمثّل مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: " كيف يمكن توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية من وجهة نظر طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟".

١. ما واقع دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية من وجهة نظر طلاب جامعة الأمير سطام؟

٢. ما المعوقات التي تواجه توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية من وِجهة نظر طلاب جامعة الأمير سطام؟

٣. ما التَصوّر المقترح لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية لدى طلاب جامعة الأمير سطام؟

أهداف الدراسة:

تتمثّل أهداف الدراسة في الأسئلة الآتية:

١. التعرف إلى واقع شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية من وِجهة نظر طلاب جامعة الأمير سطام.

٢. الكشف عن المعوقات التي تواجه توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية من وِجهة نظر طلاب جامعة الأمير سطام.

٣. تصميم تصور مقترح لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية:

- تكمن في كونها تمس شريحة مهمة من المجتمع وهم فئة الشباب النشء وخاصة أن غالبية المجتمع السعودي من فئة الشباب؛ فقد أصبحت شبكات التواصل الاجتماعي تلعب دورًا هامًا في التأثير على الأبناء وإكسابهم العادات والسلوكيات من خلالها.
- يتوقع أن تُسهم في الإثراء المعرفي لشبكات التواصل الاجتماعي ولتعزيز الهوية الوطنية من خلال ما ستوفّره من معلومات وإحصاءات في الدراسات الإنسانية.
- تستمد أهميتها من حداثة موضوع شبكات التواصل الاجتماعي وقلة الدراسات التي تناولت موضوع شبكات التواصل الاجتماعي ، وتعزيز الهوية الوطنية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

- قد تُسهم في إثراء هيئة التدريس والمؤسسات التربوية ذات العلاقة بما يمكن أن تقدّمه حول دور شبكات التواصل الاجتماعي وأثرها في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطالب الجامعي في المملكة العربية السعودية.
- تُسهم في إعداد برامج وخطط عن أهمية تعزيز الهوية الوطنية على مستقبل الطالب الجامعي ودور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز تلك الهوية.

- توعية الشباب بأهمية ما يبثّ في شبكات التواصل الاجتماعي ومساعدتهم في اختيار المحتوى المناسب لتنمية الهوية الوطنية لديهم.
- تستمد أهميتها من أهمية تعزيز الهوية الوطنية في صناعة رؤية المملكة ٢٠٣٠.

حدود الدراسة:

- **الحدّ الموضوعي:** تناولتْ الكشف عن واقع دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية ، والمعوقات التي تواجه توظيف التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية.
- **الحدّ المكاني:** اقتصرت على جامعة الأمير سطام بالخرج.
- **الحدّ الزماني:** تمّ التطبيق في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٢هـ.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت على طلاب وطالبات جامعة الأمير سطام بالخرج.

مصطلحات الدراسة:

تعزيز الهوية الوطنية promoting national identity:

تعرف الدراسة تعزيز الهوية الوطنية إجرائيًا بأنه: "تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطالب الجامعي تجاه وطنه وبمن يقيمون في هذا الوطن واعتزازه بالانتساب له ، وتوحده فيه وشعوره بالتقبّل والاستحسان والأمان والطمأنينة ، وحصوله على التقدير والاهتمام المناسب من الوطن ، باعتباره عضوًا فيه والشعور نحو الفخر به في مختلف المجالات الحياتية.

شبكات التواصل الاجتماعي Social media:

تعرف الدراسة شبكات التواصل الاجتماعي إجرائيًا: "بأنها تطبيقات إلكترونية تُتيح للأشخاص المسجلين إنشاء صفحات خاصة بهم ، وإدارتها ، وفرصة التواصل الافتراضي بالآخرين ، ومتابعة ما يحدث على الساحة العالمية في مختلف المجالات ، وتبادل الآراء والمعلومات ، إضافة إلى تنوع خدماتها الإخبارية والتسويقية ، وإمكانية توظيفها في تعزيز الهوية الوطنية".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المبحث الأول: شبكات التواصل الاجتماعي:

أولًا: مفهوم شبكات التواصل الاجتماعي Social media:

تُعرف بأنها "مواقع الكترونية تسمح للأفراد بالتعريف بأنفسهم والمشاركة في شبكات اجتماعية من خلالها يقومون ببناء علاقات اجتماعية"(Xue, Oliver, 2010, P2).

أما الداغر (٢٠١٣) فيرى أن شبكات التواصل الاجتماعي هي شبكات اجتماعية تفاعلية تُتيح التواصل لمستخدميها في أيّ وقت يشاءون في أي مكان من العالم، واكتسبت اسمها الاجتماعي كونها تعزز العلاقات بين البشر، وتسمح للأفراد بتقديم لمحة عن حياتهم العامة، وإتاحة الفرصة للاتصال بقائمة المسجلين، والتعبير عن وجهة نظر الأفراد أو المجموعات من خلال عملية الاتصال كما أنها تختلف باختلاف طبيعة التواصل من موقع لآخر.

واستنادًا إلى التعريفات السابقة يتضح أن شبكات التواصل الاجتماعي تُمثّل الآلية التي عملت على إزالة الحدود الجغرافية بين الدول والأفراد، وابتكرت نمطًا جديدًا من التفاعل الافتراضي، وأَتاحت الفرصة لمستخدميها للتواصل، والتعبير عن الميول والاتجاهات، وإبداء آرائهم في مختلف القضايا حسب اهتماماتهم.

ثانيًا: أهداف شبكات التواصل الاجتماعي:

تتمثّل أبرز أهداف شبكات التواصل الاجتماعي فيما يلي(أبو خطوة والباز، ٢٠١٤م):

١. **غايات دينية خُلقية:** وتتضح من خلال الدعوة وتبادل النصيحة والمواد الدينية المسموعة والمرئية والمكتوبة.

٢. **غايات تجارية:** وتتضح من خلال التسويق والإعلان والترويج.

٣. **غايات سياسية:** وتتضح من خلال الدعاية والتحريض والتجييش.

٤. **غايات تعليمية:** وتتضح من خلال تبادل الأفكار والمواد التعليمية وتبادل الأخبار والمعلومات والخبرات.

٥. **غايات ترفيهية:** وتتضح من خلال تبادل الموسيقى والصور والمقاطع المصورة.

٦. **غايات أدبية:** وتتضح من خلال تبادل الكتابات الأدبية وتبادل الآراء ولها.

٧. **غايات نفسية اجتماعية:** وتُمثّل خروجًا من العزلة وسعيًا إلى بناء علاقات اجتماعية تشبع حاجات البشر بوصفهم كائنات اجتماعية.

٨. **غايات عاطفية:** قد تنتهي تلك الشبكات إلى التأسيس لعلاقات عاطفية منها ما ينتهي بالزواج في الواقع.

ويتضح مما سبق أن أهداف استخدام الأفراد لشبكات التواصل الاجتماعي متنوعة ومتعددة حسب اهتمامات المستخدم ، ويرى الباحث أنها تتنوع وفقًا لرؤية وهدف المستخدم ، حيث تعمل على تنمية المسؤولية لدى الأفراد ، كما أن بعض المستخدمين قد يستخدمونها بهدف قضاء وقت فراغ ليس أكثر ، وأنه لا توجد لديهم أهدافًا محددة لاستخدامها.

ثالثًا: خصائص شبكات التواصل الاجتماعي:

يمكن إجمال الخصائص التي تميّز شبكات التواصل الاجتماعي في النقاط الآتية (الداغر ، ٢٠١٣م):

- الإندماج: فهي إعلام متعدد الوسائط.
- الحرية: تقوم على الحرية لا على الجبر أو الإلزام بل تقوم في مجملها على حرية الاختيار.
- الخصوصية: توجد وسائل تنظيم وتحكم وقواعد لضمان الخصوصية والسرية.
- اللامركزية: تتسم بالبعد عن الروتين والبيروقراطية.
- العالمية: حيث تلغى الحواجز الجغرافية والمكانية والزمانية ، وتتحطّم فيها الحدود الدولية.
- التشبيك: حيث تهدف تكوين العلاقات الاجتماعية بين المستخدمين.
- التفاعلية: فالفرد فيها مستقبل وقارئ ومرسل وكاتب ومشارك؛ فهي تلغي السلبية المقيتة في الإعلام ، وتُعطي حيزًا للمشاركة الفعالة من قبل المستخدم.
- سهولة الاستخدام: حيث تستخدم بالإضافة للحروف وبساطة اللغة ، وتستخدم الرموز والصور التي تسهل للمستخدم التفاعل الإيجابي.
- التوفير: فهي ليست حكرًا على أصحاب الأموال ، أو حكرًا على جماعة دون أخرى.

الانفتاح: حيث تتيح الحرية في الرد والتعليق وتقديم المحتوى وتبادل المعلومات بكل حرية وبدون حواجز.

- التعاون: حيث تتيح التعاون والمشاركة في المهام مع إمكانية الإضافة والتعديل.

ويتضح أن من أبرز خصائص شبكات التواصل الاجتماعي هي التفاعلية وقربها من الأفراد ، خاصة في مرحلة الشباب ، حيث يجدون فيها منفذًا لتفريغ طاقاتهم الفكرية وآرائهم في مختلف القضايا ، حيث تتسم بإمكانية التعليق على المادة المكتوبة ، وتوفير الفرصة لإبداء الرأي والإضافة إلى محتوى الصفحة والتعديل ، والتغيير في المحتوى.

رابعًا: التأثيرات الإيجابية لشبكات التواصل الاجتماعي:

تتنوع التأثيرات الإيجابية لشبكات التواصل الاجتماعي ، ويُعتبر تزايد استخدامها مُؤشّرًا إيجابيًا على هذه التأثيرات الإيجابية ، حيث تُعتبر مصدرًا لتوجيه وتثقيف الشباب الجامعي باختلاف اهتماماتهم وتوجهاتهم ومستوياتهم الفكرية والأكاديمية والاجتماعية ، مما يجعلها مصدر جذب لهم.

وتتميّز بدرجة عالية من التفاعلية تفوق وسائل الإعلام الأخرى ، وتتفوّق على الإعلام التقليدي بأنها ألغت احتكار مؤسسات الإعلام الكبرى والصحفيين المحترفين للعمل الإعلامي ، كما لعبت دورًا هامًا في كشف الإنسان العربي لقيمته المنخفضة مقارنة بقيمة المواطن في الدول الأخرى ، حيث وجدت الشعوب فيها نافذة لإيصال هذا الرأي للعالم ، كما أنها وجدت فيها وسيلة مناسبة لتنظيم هذا التوجه الشعبي (العواد ، ٢٠١١م).

وتُتيح مساحات متعددة ومُتنوّعة تُشجّع الناس على نشر حياتهم ، فلقد أصبح شائعًا تبادل تفاصيل حياة إنسان بطريقة لم تكن مُمكنة من قبل عقد من الزمن ، بالإضافة إلى إتاحتها المساحة التعبيرية المناسبة لتوجهات الإنسان ورغباته وتطلعاته ، بل أصبحت لها تأثير كبير على المعتقدات حول الحريات المدنية والترويج الذاتي لها ، وكذلك تُشجّع الأفراد لتبادل الأفكار وتسليط الضوء على قيمة التعبير عن الآراء (Swigger , 2011 , p 4).

كما أصبحت تُشكّل مصدرًا من مصادر الحصول على الأخبار والمعلومات التي من شأنها التأثير في تشكيل الرأي العام ، ولكن هذه المعلومات بعضها إيجابي بما يساعد على تعزيز قيم المواطنة وتشكيل الرأي العام والعمل على تعزيز الروح الوطنية والولاء لدى مستخدمها وبعضها الآخر سلبي ، بما يحاول التشكيك في قيم المواطنة وإثارة القلاقل والظنون في نفس المواطن (إسماعيل ، ٢٠١٥م).

واستنادًا إلى ما سبق يتضح أن شبكات التواصل الاجتماعي أصبحت تخترق جميع مجالات الحياة اليومية بمختلف أنواعها تقريبًا ، فقد أدى التطوّر في تقنياتها وقدرتها على تنويع موادها وطرق نشرها وتوجهاتها؛ لجذب مختلف فئات المجتمع لمحتوياتها الثرية والمتنوّعة ، كما تَتميّز بقدرتها على إحداث تأثير في عقول متابعيها صغارًا وكبارًا؛ لقدرتها على نشر محتويات ثرية ومتنوّعة وتفاعلية ، فأصبحت تُمارس دورًا جوهريًا نحو إثارة اهتمام المتابعين بالقضايا والمشكلات المجتمعية المتنوّعة ، إضافة إلى كونها وسيلة تثقيفية لأفراد المجتمع وتخلق لهم ثقافة جديدة من الصعب الحكم على قيمتها ، كما توفّرت التسلية بأشكالها المتعددة على نحو أيسر من ذي قبل.

خامسًا: التأثيرات السلبية لشبكات التواصل الاجتماعي:

يُشير سليم (٢٠٠٩) أن الشباب في مجتمعاتنا الحديثة قد يقعون في أَسر وسائل الإعلام ، خاصة بعد ظهور تقنيات الإعلام الجديدة وشبكات التواصل الاجتماعي ، الأمر الذي أدى إلى إلغاء الخصوصيات بين الشباب ، وتغيير لغة الحوار فيما بينهم.

كما أدت إلى انتشار الجرائم الإلكترونية ، فقد أكدت دراسة عافية (٢٠١٥) أنها ساهمت في انتشار نوع جديد من الجرائم التي قد يقترفها الشباب المسلم وهو الجرائم الإلكترونية من خلال توظيف التقنيات الإلكترونية لإخافة وإخضاع الآخرين.

كما أثرت سلبًا على الأسرة ، فقد أكدت دراسة سعيدي (٢٠١٥) أن استخدام الشباب المسلم لوسائل الإعلام الجديد أفرز مجموعة من المشاكل الأُسرية والاجتماعية ، أبرزها: التفكك الأُسري ، تباعد العلاقة بين الوالدين وبين الأبناء ، البحث عن صداقات وهمية تكسر الحميمية الأُسرية ، صعوبة مراقبة الآباء لأبنائهم ، انزواء كل فرد في الأسرة بوسيلته الإعلامية.

كما يمكن أن تعمل على إحداث زعزعة في عملية التفاعل الأُسري ، بحيث تُشكّل خطورة على متانة التماسك الأُسري؛ مما يعني مشكلات اجتماعية ، من العزلة والانطواء وفقدان التواصل الاجتماعي الطبيعي ، فتقلص التواصل الأسري وتقلّصت ساعات جلوس الأُسرة مع بعضها (الشهري ، ١٤٣٤هـ).

ومما سبق يتضح أن شبكات التواصل الاجتماعي لا تختلف عن غيرها من وسائل الإعلام في إحداثها تأثرات سلبية على الشباب الجامعي ، فلقد ساهمت في إلغاء العديد من الحواجز بين أفراد المجتمع ، كما عملت على التعرّض لمخاطر العولمة التي تهدف إلى انصهار ، وذوبان الثقافات

المحلية بكل ما تحتوي من هوية ، وأصالة في ثقافة الآخر ، وغير ذلك مما ينتج عن امتزاج الحضارات المختلفة البعيدة كل البُعد عن عقيدة الإسلام السمحة.

المحور الثاني: تعزيز الهوية الوطنية:

أولًا: مفهوم تعزيز الهوية الوطنية: promoting national identity

يُشير التعزيز إلى العملية التي يتم بمقتضاها زيادة أو تقوية احتمالية تكرار قيام الفرد بسلوك أو استجابة معينة عن طريق تقديم معزز يعقب ظهور هذا السلوك أو تلك الاستجابة منه (شحاته والنجار ، ٢٠١١م) ، وتُعبّر الهوية الوطنية عن الوعي بالانتماء إلى شعب يكون تحت راية الدولة الواحدة له واجب مراقبة الحدود والدفاع عنها ضد الأجنبيين ويساهم مواطنوه في بنائه وتماسكه ومصيره المشترك ، وتاريخه الواحد فالهوية الوطنية بذلك تسمح للحكومات بتوحيد الجماعات اجتماعيًا وثقافيًا وسياسيًا لتكوين وحدة جماعية مرتبطة برباط واحد ولحمة واحدة (شريفة ، ٢٠١٦).

كما تُعبّر الهوية الوطنية بأنها الولاء والانتماء العميق إلى الوطن بتاريخه ، وثقافته ، والمحافظة على مُكتسباته ومرافقه العامة ، وتعزيز المشاركة المجتمعية التي يُمكن التعبير عنها بعددٍ من الصور تَتمثّل في الانتماء للمملكة العربية السعودية ، والولاء التام لنظام الحكم وولاة الأمر ، والمحافظة على الأمن ومُكتسبات الوطن ، وتأييد القرارات السياسية التي تتخذها المملكة العربية السعودية قَولًا وفَعلًا (الحامد والعجلان ، ٢٠٢٠م).

ويرى حسن (٢٠١٢) أن الهوية الوطنية تُمثّل رابطة اجتماعية تحمل طابعًا ثقافيًا واحدًا بين أفراد المجتمع المتوحد المتميز بالاستقرار ، وهذا الطابع الثقافي نسق متكامل يكفل الوحدة الوجدانية للأفراد عن طريق تحقق عدد من العناصر الثقافية ، والاتفاق على تبجيل كثير من الرموز السياسية والدينية وتصب جميع تلك العناصر لعلو الانتماء إلى الدولة على الانتماء إلى القبيلة ، فيرى الفرد منا نفسه سعوديًا قبل أن يكون من هذه القبيلة أو تلك.

وتعتبر عملية تعزيز الهوية الوطنية في المجتمع السعودي لها خصوصيتها ولها متطلبات محددة ، الأمر الذي يَقتضي توظيف شبكات التواصل الاجتماعي بطريقة موجهة ومنظمة وهادفة نحو ترسيخ احترام أنظمة المجتمع.

ومما سبق يتضح للباحث أن تعزيز الهوية الوطنية من المفاهيم التي لا يمكن التحقق منها لدى الطالب الجامعي إلا من خلال مجموعة كبيرة ومتنوعة من الممارسات؛ لتتحول إلى ميول ثم اتجاهات راسخة تسيطر على شخصيته ، وتنعكس في سلوكه المعرفي والمهاري والوجداني ، فنجده يَتصرّف في مختلف المواقف الحياتية قولًا وفعلًا بما يعكس مفهوم الوطنية والولاء للوطن.

ثانيًا: أهمية تعزيز الهوية الوطنية لدى الطالب الجامعي:

يَتميّز عصرنا الحالي بأنه عصر التطور التقني والمعرفي ، حيث تسير معظم أحداثه نحو إبعاد الفرد والمجتمع عن قيمه ودينه ووطنية أكثر فأكثر ويبدو ذلك واضحا من خلال الانبهار بالتطور التقني والتجاوب معه دون وجود رصيد قيمي وسلوكي يضبط الحياة ، إضافة إلى ظهور بعض التيارات والدعوات التي تُنادي صراحةً أو ضمنيًا بالخروج على هذه القيم.

وتُمثّل الهوية الوطنية في الوقت الحاضر ذات أهمية للأفراد والمجتمعات؛ نظرًا للتغيّرات التي أثّرتْ على المجتمع السعودي ، وتأثيرات الإعلام الجديد التي قد لا تناسب خصوصيات المجتمع السعودي ، "وتعد الهوية الوطنية قيمة صادقة من قيم المواطنة الحقيقية ، تلك القيم التي تجعل الإنسان يجتهد في عمله وفعله ، حتى يكون مؤديًا لشرف الأمانة الملقاة على عاتقه ويحسب ذلك في رصيد الشخصية الوطنية لذلك الإنسان (الصرابي ، ٢٠١٣)".

ويزداد في العالم المعاصر تعزيز الهوية الوطنية لدى مختلف الأفراد؛ لما يتميز به هذا العصر من تعاظم قوى كبرى في العالم تعمل على نشر ثقافتها وفرضها على الشعوب الأخرى؛ مما يزيد من المخاطر التي تهدد أمن واستقرار بعض الدول (المدخلي ، ٢٠١١) ، وازدادت الحاجة إلى تعزيز الهوية الوطنية في هذا العصر الذي انتشرت فيه ظاهرة الإرهاب والتطرف ، واستهداف المجتمع من جهات عدة تسعى إلى هدم منجزات البلاد وتبديد ثرواتها (العنزي ، ٢٠١٧) ، كما أسهمت التغييرات المعاصرة في تشكيل تناقضات فكرية وصراعات ثقافية تمكنت من غزو عقول الشباب بدرجات متفاوتة؛ لذا تُعدّ تنمية الهوية الوطنية السلاح الوحيد للتصدي لمثل تلك النزاعات الهدامة (البلبيسي ، ٢٠١٢).

كما يتوقف تماسك المجتمع وتآلفه وقدرته على تحقيق التنمية والتطوّر بشعور أفراده بالولاء لوطنهم ، ويُسهم هذا الولاء في نفوسهم الحفاظ على الهوية ودعمها ، كما يُضفي حس الهوية الوطنية على نفس الفرد الاطمئنان والاستقرار وفقدان هذا الحس يُؤثّر في واقع المجتمع (المدخلي ، ٢٠١١م)؛ لذا تُعدّ المواطنة الصالحة من أسمى الأهداف العليا للمجتمعات الإنسانية على اختلاف

مذاهبها الفكرية ومنابعها الفلسفية؛ لما تعكسه تلك المواطنة من آثار إيجابية على جميع أهداف المجتمعات (العقيل والحياري ، ٢٠١٤م).

وتنطلق أهمية تعزيز الهوية الوطنية لدى طلاب التعليم الجامعي من استمرارية التربية على المواطنة. فالتربية على المواطنة جزء من التربية بشكل عام وظيفتها الفعلية تقوم على إيصال وتحقيق المعرفة الخاصة بالمواطنة لدى الأفراد وخلق الشعور بقيم المواطنة ، كما تتضمن تنمية معرفة الفرد بمجتمعه وتفاعله إيجابيًا مع أفراده بشكل يسهم في تكوين مواطنين صالحين متمكنين من الحكم على ما يعترضهم داخل مجتمعهم وخارجه (غنيمي ، ٢٠١٢م).

واستنادًا على ما سبق يتضح أهمية الاستمرارية في تعزيز الجوانب الوجدانية التي يمتلكها الطالب الجامعي في المملكة العربية السعودية وتطوير معارفه ، وتُمثّل القيم المتعلقة بالهوية الوطنية أبرز الجوانب الوجدانية لدى الطلاب ، إضافة إلى أنها قضية مهمة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالوعي بتحديات الأمن القومي في المجتمع السعودي وعيًا فكريًا وعقديًا وقد يكون الوعي ذاتي نابع من المسؤولية الداخلية للطلاب؛ فيقومون بدورهم في التنمية المجتمعية.

ويعمل توفّر الهوية الوطنية لدى الأفراد في المجتمع على الاتجاه بالمجتمع نحو الاستقرار والتقدّم ، وينعم المجتمع بالرخاء والاستقرار (عساف والعاجز ، ٢٠١٧م) ، فالهوية الوطنية ضرورة لتنمية شعور الفرد بالروابط المشتركة بينه وبين أفراد مجتمعه ، وتقوية شعوره بالانتماء للوطن ، وتوجيهه توجيهًا يجعله يفتخر بالانتماء ، ويتفانى في حب وطنه ، ويضحي من أجله (الهديف ، ٢٠١٨م) ، كما أن تحقيق الهوية الوطنية وتطبيق قيم المواطنة قضية استراتيجية مهمة؛ لأنها تستهدف تقوية النسيج الاجتماعي وتعزيز الجبهة الداخلية في قوة الدولة؛ فالهوية الوطنية تفاعل مع الوطن بكل ما فيه من إمكانات واحتياجات وموارد؛ وتعني تحمّل مسؤولية حمايته من الأعداء ، والمحافظة على منظومة الأمن فيه ، وتكوين علاقة إيجابية مع جميع من يسكن على ثراه ، كما تعني الاستفادة من خيراته ، وترشيدها ، وتنميتها ، ومع التفجر المعلوماتي وانتشار العولمة وكثرة وسائل التأثير ، وما تبع ذلك من استهداف العلاقة بين المواطن ووطنه (الرباح ، ٢٠١٧م).

وبناءً على ما سبق تتضح أهمية تعزيز الهوية الوطنية لدى الطلاب في الجامعة ، حيث يمكن للطالب من خلال امتلاكه للهوية الوطنية تحقيق التوازن بين مصلحته كفرد وبين مصلحة المجتمع سواء كان المجتمع الجامعي أو المجتمع الخارجي الذي يعيش فيه؛ مما ينعكس على نقل الطالب لهذه القيم أثناء تفاعله في المجتمع في مختلف المواقف الحياتية.

كما أن تعزيز الهوية الوطنية تعمل على وجود ثقة متبادلة بين الطالب وبين الأنظمة المتنوّعة في المجتمع؛ مما يحقق وحدة النسيج الاجتماعي في المجتمع السعودي ، الأمر الذي يحقق الأمن الاجتماعي وتحفيز الطلاب على المشاركة في المسؤوليات العامة والمحافظة على الوطن والدفاع عنه ، والعمل على حفظ الاستقرار في المجتمع.

كما تتجلّى أهمية تعزيز الهوية الوطنية لدى الطلاب في الجامعة من منطلق أهمية التربية على المواطنة التي تُسهم في التمسّك بالوطن والحفاظ على تراثه العقدي والثقافي والتاريخي ، والدفاع عنه وبذل الغالي والنفيس في سبيل رفعته والدفاع عنه ، والتعامل مع قضاياه بإيجابية ومسؤولية وبكامل الثقة بالنفس ، والتَحلّي بالسلوكيات القويمة والإيجابية في المجتمع السعودي ، الأمر الذي يُسهم في ترسيخ منهاج الأمة بين أفرادها.

ثالثًا: أبعاد الهوية الوطنية لدى الطلاب في المجتمع الجامعي:

كما تتمثّل المظاهر الدالة على الهوية الوطنية لدى الطلاب في المجتمع الجامعي فيما يلي (هلال ، ٢٠٠٠م):

١. حب الوطن والدفاع عنه وعدم التردد في خدمته ، والمشاركة في المناسبات والأعياد الوطنية.
٢. تأدية الواجبات بأمانة والمساهمة في المشروعات الوطنية ، وتشجيع الصناعات الوطنية.
٣. رعاية الممتلكات العامة والمحافظة عليها واستخدامها بطريقة لائقة.
٤. بث روح التكاتف الاجتماعي والتعاون بين المواطنين.
٥. الالتزام بالسلوكيات المهذبة في التعامل بين الأفراد.
٦. المحافظة على التراث الوطني ، والمحافظة على البيئة.
٧. احترام القانون والالتزام به ، واحترام العادات والتقاليد السائدة في المجتمع.
٨. التعرف إلى التحديات التي تواجه الوطن ومحاولة المساهمة في تقديم حلول لها.
٩. الإيمان بالوحدة الوطنية والتحرر من جميع أشكال التعصب.

ويشير ذلك إلى تنوّع الأبعاد التي تُعبّر عن الهوية الوطنية وفقًا لتنوع المهام المطلوب من الطالب الجامعي ، الأمر الذي يُعدّ ضرورة تنمية هذه الأبعاد في شخصية الطالب "معرفيًا- مهاريًا- وجدانيًا" ، إضافة إلى تحفيز الطلاب في مرحلة التعليم الجامعي وتوجيههم؛ لتنمية استعداداتهم

النفسية واتجاهاتهم التي تُعبر عن الانتماء ، والإيجابية في المجتمع ، ومعرفته لشؤون مجتمعه والاهتمام به ، مع ظهور هذا الاهتمام فعليًا في سلوكياتهم في الجامعة وخارجها.

الدراسات السابقة:

تناولت دراسة جاين وأناند (Jain , & Anand , 2012) تأثير شبكات التواصل الاجتماعي في تفكير الشباب ، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي والاستبانة ، وتكوّنت العينة من ١٠٠ شاب في الفئة العمرية من (٢٠ إلى ٣٠) ، وأظهرت أن لشبكات التواصل الاجتماعي آثارًا سلبية برزت في تعبئة الرأي العام ، إضافة إلى فاعليتها وقدرتها على التأثير في تفكير الشباب ، وتوجيههم لتحقيق أهداف معينة ، وأن من أخطر تأثيراتها هو إثارة الرأي العام ، والدعوة إلى التمرّد.

هدفت دراسة حنان الشهري (١٤٣٤هـ) إلى تقصّي أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي ، وما ينتج عن هذا الاستخدام من إيجابيات وسلبيات ، ووظّفت منهج المسح الاجتماعي ، ووظّفت الاستبيان ، وبلغت العينة ١٥٠ طالبًا وطالبة بجامعة الملك عبد العزيز بجده ، وأوضحت أن دوافع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي هو الرغبة في التعبير عن الآراء والاتجاهات التي لا يستطيعون التعبير عنها في الواقع؛ نظرًا لتقاليد المجتمع السعودي ، وأن استخدام هذه المواقع ساهم في زيادة التعارف الاجتماعي بين فئات مختلفة في المجتمع ، وأن تصفّح مواقع التواصل الاجتماعي أثّر سلبًا على العلاقات الاجتماعية بين أفراد الأسرة.

هدفت دراسة الجحني (١٤٣٤هـ) إلى التعرّف إلى مدى إسهام وسائل الإعلام الجديد في تعزيز الأمن الوطني بجميع مجالاته في المملكة العربية السعودية ، وتمّ توظيف المنهج الوصفي؛ وتمّ توظيف الاستبانة ، وتكوّنت العينة من (١٨٤) من بعض النُخب في المجالات (الإعلامية-السياسية-الاقتصادية-الشرعية) ، وأظهرت النتائج أن وسائل الإعلام الجديد في مختلف مجالات الأمن الوطني من وجهة نظر النُخب السعودية مرتبة كالتالي: الأمن الفكري ، يليه الأمن الاجتماعي ، يليه الأمن السياسي ، وأخيرًا الأمن الاقتصادي.

هدفت دراسة أبو خطوة والباز (٢٠١٤م) إلى التعرّف إلى انعكاسات شبكة التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري لدى طلبة التعليم الجامعي بمملكة البحرين ، واستخدمت المنهج الوصفي ، والاستبانة ، وتكونت العينة من (١٠٤) طالبًا وطالبة في الجامعة الخليجية بالبحرين ، وأظهرت أن هناك آثارًا سلبية لشبكات التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري لدى الطلبة بصفة عامة بدرجة

متوسطة؛ مما يؤكّد ضرورة العمل على توعية الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة بكيفية استخدامها والعمل على تنمية التفكير الناقد لديهم؛ ليتمكنوا من فرز ما يعرض عليهم من أفكار وآراء ، وعدم الانسياق وراء الدعوات الهدامة التي تضرّ باستقرار وأمن المجتمع.

هدفت دراسة سلمى الدوسري (٢٠١٤م) إلى التعرّف إلى واقع شبكات التواصل الاجتماعي ودورها في دعم وتعزيز القيم الاجتماعية لدى طلاب وطالبات الجامعات بالمملكة العربية السعودية ، وتمثّلت العينة من ٤٨٠ طالب وطالبة ، ووظّفت الدراسة المنهج الوصفي ، والاستبانة ، وأظهرت أن انتشار شبكات التواصل الاجتماعي يُشجّع الطلاب على استخدامها ، وأن استخدام الطلاب للشبكات الاجتماعية؛ بغرض التثقيف في المجال الرياضي والفني كان أكثر من استخدامهم لها في المحالات الثقافية والاجتماعية والتواصل الأصدقاء ، وأنها أدت إلى زيادة الاغتراب الاجتماعي لدى الطلاب في المجتمع السعودي.

هدفت دراسة النوري (٢٠١٤م) إلى التعرّف إلى دور شبكة التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي الاجتماعي والثقافي والسياسي والاقتصادي لدى الشباب في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية ، واستخدمت المنهج الوصفي ، والاستبانة ، وتمثّلت العينة من (١٣٦٧) شابًا ، وأظهرت أن مُرتادي شبكات التواصل الاجتماعي يَستخدمونها لوجود وقت فراغ وتَوفّر الإنترنت ، وفي إجراء البحوث والدراسات ومتابعة الصحف الإلكترونية ويستخدمونها بشكلٍ يومي ، وأنها تُسهم في تنمية الوعي الثقافي والاجتماعي ، وتعمل على تنمية الوعي السياسي والاقتصادي ، وتلعب دورًا بنشر ثقافة الاستهلاك وحماية المستهلك وتعمل على تسريع عملية التنمية الاقتصادية.

هدفت دراسة العبيد (٢٠١٥م) إلى التعرف على آثار مواقع التواصل الاجتماعي على طلاب كلية التربية بجامعة القصيم من وجهة نظرهم)التويتر نموذجًا) ، وبيان الدور التربوي لكلية التربية بجامعة القصيم في التوعية بآثار مواقع التواصل الاجتماعي على طلاب كلية التربية بجامعة القصيم من وجهة نظرهم ، واستخدمت المنهج الوصفي ، والاستبانة ، وتوصّلت إلى أن درجة الآثار الايجابية في الجوانب الدينية والخُلقية والاجتماعية لمواقع شبكات التواصل الاجتماعي كانت مرتفعة ، بينما درجة الآثار السلبية كانت مرتفعة ، وأن درجة الآثار الإيجابية في الجانب المعرفي والاجتماعي لمواقع شبكات التواصل الاجتماعي كانت مرتفعة ، وأن واقع الدور التربوي لكلية التربية في التوعية بآثار مواقع التواصل الاجتماعي على طلاب كلية التربية بجامعة القصيم من وجهة نظرهم لجميع البنود كانت مرتفعة ومن أهمها تزويد الطلاب بمهارات التعامل مع معطيات العصر التكنولوجية ومتغيّراته الاجتماعية.

هدفت دراسة ريم المعيذر (٢٠١٥م) إلى معرفة الآثار التربوية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري لدى طالبات المستوى الجامعي من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ووظّفت المنهج الوصفي، وتكوّنت العينة من (٢٩٧) طالبة تمّ تطبيق الاستبانة عليهم، وتوصلت إلى أن الآثار التربوية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري لدى طالبات المستوى الجامعي كبيرة من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

هدفت دراسة أحمد (٢٠١٦م) إلى تَقصّي انعكاسات شبكات التواصل الاجتماعي على بعض القيم لدى طلبة التعليم الثانوي الفني الصناعي بمحافظة أسيوط، واستخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة، وأظهرت وجود انعكاسات لشبكات التواصل الاجتماعي على القيم لدى طلبة التعليم الثانوي الفني الصناعي بمحافظه أسيوط، واحتلت القيم الاجتماعية المرتبة الأولى لدى أفراد العينة من حيث درجة التأثير عليها من قبل شبكات التواصل الاجتماعي، تليها القيم الدينية، ثم القيم الاقتصادية.

هدفت دراسة إبتسام عبد الرحمن (٢٠١٦م) إلى التعرف إلى دور شبكات التواصل الاجتماعي في التغير الاجتماعي والثقافي، واستخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة، وأسفرت النتائج عن أن شبكات التواصل الاجتماعي تساعد الطلاب في اكتساب المعرفة وتكوين العلاقات بين الطلاب وتساعدهم في الانفتاح والتواصل مع العالم الخارجي، وأن لوسائل الاتصال تأثير إيجابي بصورة نسبية وذلك برفع مستوى الوعي الطلابي لاكتساب ثقافات جديدة كثقافة اللبس والتعرف إلى العالم، وأن الانشغال غير المقنن بشبكات التواصل الاجتماعي يُؤثّر سَلبًا على المستوى الأكاديمي للطلاب.

هدفت دراسة نصار (٢٠١٦م) التعرف إلى واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة والتعرف إلى دورها في تعزيز الهوية الثقافية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمّ تطبيق استبانة على العينة المكوّنة من (٥٧٣) طالبًا وطالبة من جامعتي الأقصى والأزهر بغزة، وكشفت النتائج أن طلبة كليات التربية بالجامعات الفلسطينية يستخدمون شبكات التواصل الاجتماعي بشكلٍ دائم، وأن أكثر شبكات التواصل الاجتماعي استخدامًا هو الفيس بوك، ثم شبكة تويتر، تلاها شبكة اليوتيوب، ثم سكاي بي، وأخيرًا شبكة المدونات، وكانت درجة تقدير أفراد العينة الكلية لدور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الثقافية من وجهة نظر طلبة كليات التربية بجامعات غزة بدرجة متوسطة.

هدفت دراسة صفرار (٢٠١٦) إلى التعرف إلى دور شبكات التواصل الاجتماعي في ترسيخ قيم المواطنة من وِجهة نظر الشباب الجماعي العماني ، واستخدمت المنهج الوصفي ، والاستبانة ، وأسفرت عن أن شبكات التواصل الاجتماعي ومن خلال ما تنشره عبر تطبيقاتها وبمختلف أنماطها قد عزّزت قيمة الأخوة بين المواطنين ، وأكّدت اللُحمة الوطنية بين أفراد المجتمع ، وأن معظم المجموعات على شبكات التواصل الاجتماعي تحثّ على التكافل والتعاون ومعاونة المحتاج ، وأغلب تلك الدعوات التي تُطلقها المنشورات العامة والخاصة تُظهر مضمون التكافل كخلق كريم وبأنه واجب على المواطن ، وأن شبكات التواصل الاجتماعي تعمل على تعزيز وترسيخ معظم قيم المواطنة وفي مقدمتها الولاء للوطن والدفاع عنه وحق المشاركة السياسية والانتخاب.

هدفت دراسة كوثر العنزي (٢٠١٧) إلى الكشف عن دور التربية والتعليم في تعزيز الهوية الثقافية الوطنية في ضوء تحديات العولمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك ، ووظفت الدراسة المنهج الوصفي ، واستخدمت الاستبانة ، وتوصّلت الدراسة إلى أن استجابة أفراد العينة لجميع محاور دور التربية في تعزيز الهوية الثقافية الوطنية في ضوء تحديات العولمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة عالية ، وجاء محور تعزيز حب الوطن في المرتبة الأولى ، وجاء محور دور التربية في تعزيز الهوية الثقافية الوطنية في الترتيب الثاني ، وجاء محور تأثير العولمة على الهوية الثقافية الوطنية في الترتيب الثالث.

هدفت دراسة آلاء الغامدي (٢٠١٨) إلى التعرّف إلى واقع دور شبكات التواصل الاجتماعي في التأثير على الهوية الثقافية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ، وتمّ توظيف المنهج الوصفي ، والاستبانة ، وأظهرت الدراسة وجود تأثير لشبكات التواصل الاجتماعي على الهوية الدينية لطالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض ، حيث تسوق لأفكار لا تتناسب مع تعاليم العقيدة الإسلامية ، كما لها تأثير على الهوية الوطنية لطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ، حيث تُؤثّر على ارتباط الأبناء بوطنهم من خلال محاولة زعزعة العقيدة؛ مما يؤدي لزعزعة الانتماء الوطني ، وأكدت وجود تأثيرات سلبية لشبكات التواصل الاجتماعي على الهوية الاجتماعية والهوية اللغوية للمجتمع السعودي.

هدفت دراسة المطوع (٢٠١٩م) معرفة الدور التربوي للأندية الرياضية في تعزيز الهوية الوطنية السعودية في ضوء التفاعل التربوي لمواقع التواصل الاجتماعي "تويتر" ، واستخدمت المنهج الوصفي من خلال توظيف تحليل المحتوى ، وأظهرت الدراسة ان الدور التربوي للأندية الرياضية

في تعزيز الهوية الوطنية في مواقع التواصل الاجتماعي "تويتر" قد تناول جميع المجالات التربوية لتعزيز الهوية الوطنية ، وأظهرت الدراسة أن هناك حاجة لزيادة تفعيل مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية ، إضافة إلى ضرورة التأكيد على الدور التقليدي للمنظمات التربوية والدور الافتراضي من خلال شبكات التواصل الاجتماعي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث الهدف وهو توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية بعض الأبعاد القيمية لدى الطلاب ، وتمثلت هذه الأبعاد في الدراسة الحالية في تعزيز الهوية الوطنية ، ودراسة دور شبكات التواصل الاجتماعي تجاه طلاب الجامعات ، كما عالجت الدراسات السابقة بعض الأبعاد المتعلقة بالهوية الوطنية مثل تعزيز الأمن الوطني ، وتنمية الوعي الاجتماعي والثقافي والسياسي والاقتصادي لدى الشباب ، كما تَشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في دراسة تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على الشباب الجامعي.

كما تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في توظيف الاستبانة كأداة للدراسة ، كما تشابهت مع بعض الدراسات السابقة في توظيف المنهج الوصفي المسحي.

وتَميّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لموضوع توظيف وسائط التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدمت المنهج الوصفي؛ للتعرف إلى واقع دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية من وِجهة نظر طلاب جامعة الأمير سطام ، وتحديد المعوقات التي تواجه توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية من وِجهة نظر طلاب جامعة الأمير سطام.

مجتمع الدراسة:

بلغ مجتمع الدراسة من (٢٥١٧٣) طالب وطالبة مُقيّدين في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (١٤٤٢) في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز ، بُناءً على أخر إحصائية صادرة عن وزارة التعليم (جامعة الأمير سطام ، ١٤٤٢).

عينة الدراسة:

اختار الباحث العينة من خلال الطريقة العشوائية البسيطة؛ نظرًا لكبر عدد أفراد مجتمع الدراسة ، وقد بلغ حجم العينة (١٠٨٨) طالب وطالبة ، منهم (٧٤٥) طالب في الكليات الإنسانية ، و (٣٤٣) من الكليات العلمية ، وركّز الباحث في اختياره للعينة على الطلاب الذين في المستويات الدراسية الأعلى؛ لارتفاع مستوى إدراكهم.

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة "الاستبانة" لجمع البيانات في الدراسة الميدانية ، وتكوّنتْ الاستبانة في صورتها النهائية من محورين ، هما:

- **المحور الأول:** يتناول واقع دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية من وِجهة نظر طلاب جامعة الأمير سطام ، ويتكوّن من (٢٠) عبارة.
- **المحور الثاني:** يتناول مُعوِّقات توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية من وِجهة نظر طلاب جامعة الأمير سطام ، ويتكوّن من (١٨) عبارة.

صدق أداة الدراسة:

عرض الباحث الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكّمين؛ للتعرّف إلى آرائهم ومُقترحاتهم حول مدى أهمية العبارات ووضوحها ، ومدى ملاءمة العبارات لقياس ما وُضعتْ من أجله ، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه ، والاقتراحات التي يُمكن من خلالها تطوير أداة الدراسة ، وبناءً على ما أبداه المحكّمون من آراء ، أُجريتْ التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكّمين ، من تعديل بعض العبارات وحذف عباراتٍ أخرى ، ومن ثمَّ تمّ اعتماد الاستبانة في صورتها النهائية ، أيّ اكتفى الباحث بصدق المضمون.

ثبات أداة الدراسة:

لقياس ثبات أداة الدراسة تمّ استخدام معامل "ألفا كرونباخ" ، ويوضح الجدول (١) معامل الثبات لمحوري الأداة.

جدول (١)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الدراسة	عدد العبارات	معامل الثبات
المحور الأول: واقع دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية من وجهة نظر طلاب جامعة الأمير سطام.	٢٠	٠,٨٦
المحور الثاني: مُعوِّقات توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية من وجهة نظر طلاب جامعة الأمير سطام.	١٨	٠,٩١

يوضح الجدول (١) أن أداة الدراسة تتمتع بثبات جيد إحصائيًا ، حيث تراوحتْ معاملات الثبات ما بين (٠,٨٦-٠,٩١) ، وهي معاملات ثبات مرتفعة.

إجراءات التطبيق:

قام الباحث بتصميم الاستبانة إلكترونيًا ، وإرسالها إلى العينة عبر تطبيق (Whats App) ، وتمّ إدخال البيانات إلى برنامج spss ثم تمّ تحليل البيانات ، واستخراج النتائج بعد ذلك.

أساليب تحليل البيانات:

١. معامل ألفا-كرونباخ لحساب ثبات الاستبانة.

٢. التكرارات والنسب المئوية لتحديد استجابات عينة الدراسة.

٣. المتوسطات الحسابية لمعرفة درجة الموافقة.

نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها وتفسيرها

يتناول هذا الجزء عَرضًا لنتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها وتفسيرها ، من خلال عرض إجابات أفراد عينة الدراسة عن الأسئلة ومناقشة النتائج وتفسيرها ، على النحو التالي:

نتائج الإجابة عن السؤال للدراسة ومناقشتها وتفسيرها: ما واقع دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية من وجهة نظر طلاب جامعة الأمير سطام؟

قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات العينة؛ لمعرفة واقع دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية ، وذلك كما يلي:

جدول (٢)

استجابات عينة الدراسة على واقع دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية

م	العـــبارة	الموافقة						درجة الموافقة	مستوى الموافقة	الترتيب
		موافق		أحيانا		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	تُوجيه الطلاب إلى التزام التعاليم الإسلامية.	٦٢٤	٥٧,٤	٣٦٨	٣٣,٨	٩٦	٨,٨	٢,٢٤	متوسطة	٦
٢	تنمية الاعتزاز بالإسلام واللغة العربية لدى الطلاب	٦٨٨	٦٣,٢	٢٥٦	٢٣,٥	١٤٤	١٣,٢	٢,٥٠	كبيرة	٤
٣	تدفع الطلاب إلى الاعتزاز بشعائر الإسلام.	٨٤٨	٧٧,٩	١٤٤	١٣,٢	٩٦	٨,٨	٢,٦٩	كبيرة	٢
٤	حثّ الطلاب على المحافظة على مُقدرات الوطن وتراثه.	٢٢٤	٢٠,٦	٣٨٤	٣٥,٣	٤٨٠	٤٤,١	١,٧٦	متوسطة	١٦
٥	تُنمّي لدى الطلاب قيم المسؤولية الوطنية.	٢٢٤	٢٠,٦	٤٣٢	٣٩,٧	٤٣٢	٣٩,٧	١,٨١	متوسطة	١٤
٦	تُساعد الطلاب على إدراك مكانة المملكة العربية السعودية إسلاميًا وعربيًا وعالميًا.	٤١٦	٣٨,٢	٣٦٨	٣٣,٨	٣٠٤	٢٧,٩	٢,١٠	متوسطة	٩
٧	تسهم في تحصين الطلاب ضد الاستقطاب السياسي من خلال تبادل الأفكار الصحيحة.	–	–	٧٢٠	٦٦,٢	٣٦٨	٣٣,٨	١,٦٦	ضعيفة	١٨
٨	ترشد الطلاب إلى الوسطية والاعتدال دون تَعصّب.	٤٤٨	٤١,٢	٣٣٦	٣٠,٩	٣٠٤	٢٧,٩	٢,١٣	متوسطة	٧
٩	تعمل على صياغة القيم والسلوكيات الإيجابية التي تسهم في بناء الوطن.	٧٢٠	٦٦,٢	٢٤٠	٢٢,١	١٢٨	١١,٨	٢,٥٤	كبيرة	٣
١٠	تحذير الطلاب من الأفكار الهدامة التي تؤثر على استقرار الوطن.	٨١٦	٧٥	٢٢٤	٢٠,٦	٤٨	٤,٤	٢,٧١	كبيرة	١
١١	تساعد الطلاب في عدم قبول أي رأي ديني بدون دليل شرعي.	٣٢٠	٢٩,٤	٢٢٤	٢٠,٦	٥٤٤	٥٠,٠	١,٧٩	متوسطة	١٥
١٢	تدفع الطلاب إلى تقدير جهود الشخصيات القيادية في المجتمع.	١١٢	١٠,٢	٢٨٨	٢٦,٥	٦٨٨	٦٣,٢	١,٤٧	ضعيفة	٢٠
١٣	تقوي لدى الطلاب جانب الاستعداد للتضحية من أجل الوطن.	٣٢٠	٢٩,٤	١٧٦	١٦,٢	٥٩٢	٥٤,٤	١,٧٥	متوسطة	١٧

م	العـــــبارة	الموافقة						درجة الموافقة	مستوى الموافقة	الترتيب
		موافق		أحيانا		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١٤	تتيح الفرصة للطلاب للمشاركة في الفعاليات الوطنية المختلفة.	٤٤٨	٤١,٢	٣٢٠	٢٩,٤	٣٢٠	٢٩,٤	٢,١٢	متوسطة	٨
١٥	تُساعد على تحقيق تقدير الوطن لدى الطلاب.	٤٠٠	٣٦,٨	١٧٦	١٦,٢	٥١٢	٤٧,١	١,٨٩	متوسطة	١٢
١٦	تساعد الطلاب على تمكينهم من الوعي بالحقوق والواجبات الوطنية.	٣٦٨	٣٣,٨	١٦٠	١٤,٧	٥٦٠	٥١,٥	١,٨٢	متوسطة	١٣
١٧	توجّه الطلاب إلى التعامل الإيجابي مع الأنظمة والقوانين الوطنية.	٦٠٨	٥٥,٩	٢٨٨	٢٦,٥	١٩٢	١٧,٦	٢,٣٨	كبيرة	٥
١٨	تُرسّخ لدى الطلاب أهمية العمل المشترك والفاعل رسميًا وتطوعيًا.	١٩٢	١٧,٦	٢٤٠	٢٢,١	٦٥٦	٦٠,٣	١,٥٧	ضعيفة	١٩
١٩	تُساهم بتكوين صورة ذهنية إيجابية حول الوطن.	٣٨٤	٣٥,٣	٣٣٦	٣٠,٩	٣٦٨	٣٣,٨	٢,٠١	متوسطة	١٠
٢٠	تسهم في تنمية ثقة الطلاب برجال المملكة في مختلف الجوانب.	٢٧٢	٢٥	٤٩٦	٤٥,٦	٣٢٠	٢٩,٤	١,٩٦	متوسطة	١١
	متوسط مستوي الموافقة على المحور							٢,٠٤		

يتضح من الجدول السابق تَضمّن محور (واقع دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية من وجهة نظر طلاب جامعة الأمير سطام (٢٠) عبارة ، جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور بصورةٍ مجملة بمتوسط حسابي (٢,٠٤ ، من ٣)؛ مما يدل على موافقة أفراد العينة بدرجة متوسطة على محتويات المحور.

كما يُلاحظ وجود تفاوت في استجابات أفراد العينة على عبارات المحور، حيث جاءت استجاباتهم بدرجة موافقة كبيرة على خمس عبارات هي (٢ ، ٣ ، ٩ ، ١٠ ، ١٧) بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٢,٧١ إلى ٢,٣٨) ، في حين جاءت استجاباتهم بدرجة موافقة "متوسطة" على (١٢) عبارة ، بمتوسطات حسابية (٢,٢٤ إلى ١,٧٥) ، وجاءت استجاباتهم بدرجة موافقة ضعيفة على ثلاث عبارات ، بمتوسطات حسابية (١,٦٦ إلى ١,٤٧).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النوري (٢٠١٤م) التي أكّدت أن شبكات التواصل الاجتماعي تُسهم في تنمية الوعي الثقافي والاجتماعي ، كما تتفق مع دراسة العبيد (٢٠١٥) التي أكدت ارتفاع

دور مواقع التواصل الاجتماعي في تشكيل فكر الشباب ، كما تتفق مع دراسة ريم المعيذر (٢٠١٥) التي أكدت أن الآثار التربوية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري لدى طالبات المستوى الجامعي كبيرة ، كما تتفق مع دراسة صفرار (٢٠١٦) التي أكّدت أن شبكات التواصل الاجتماعي تعمل على تعزيز وترسيخ معظم قيم المواطنة وفي مقدمتها الولاء للوطن والدفاع عنه وحق المشاركة السياسية والانتخاب ، كما تتفق مع كوثر العنزي (٢٠١٧م) في تأكيد دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الثقافية الوطنية.

وتمثّلت أبرز أدوار شبكات التواصل الاجتماعي تِجاه تعزيز الهوية الوطنية في أن شبكات التواصل الاجتماعي يمكن أن تُسهم في تعزيز الهوية الوطنية من خلال تحذير الطلاب من الأفكار الهدامة التي تُؤثّر على استقرار المملكة العربية السعودية ، إضافة إلى أهميتها في توجيه الطلاب إلى الاعتزاز بشعائر الإسلام ، وأن لها دورًا كبيرًا في إعادة تشكيل القيم والسلوكيات الإيجابية التي تُسهم في بناء الوطن ، وظهر ذلك في العبارات (١٠-٣-٩) بمتوسطات حسابية (٢,٧١-٢,٦٩-٢,٥٤) على التوالي بدرجة موافقة كبيرة.

ويَعزو الباحث هذه النتائج وجود العديد من المبادرات التي تُقدّمها الجامعات والجهات الرسمية في المملكة العربية السعودية عبر صفحاتها على شبكات التواصل الاجتماعي التي تُنمّي الوعي بأهمية الحفاظ على الوطن ومُقدّراته ، إضافة إلى وجود العديد من الصفحات على شبكات التواصل الاجتماعي التي تُحذّر الطالب الجامعي من الأفكار الهدامة ، إضافة إلى أن كثير من الدعاة في الفترات الأخيرة قد قاموا بتصميم صفحات عبر شبكات التواصل الاجتماعي؛ لعرض دروسهم ، والكثير من الأمور المتَعلّقة بالشريعة الإسلامية ، بالإضافة إلى زيادة مُتابعة الشباب الجامعي لصفحات التواصل الاجتماعي ، ولتَأثّرهم بكل ما يَتمّ نشره عبر هذه الوسائط الإلكترونية ، وما تَتضمّنه من قيمٍ وسُلوكيات.

أما أقل الأدوار التي يُمكن أن تُسهم بها شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية فتَمثّلت في أن شبكات التواصل الاجتماعي تُسهم في تحصين الطلاب ضد الاستقطاب السياسي من خلال تبادل الآراء الصحيحة في المجالات السياسية بين الطلاب وبين الشخصيات المؤثرة عبر شبكات التواصل الاجتماعي ، وترسيخ العمل الطوعي لدى الطلاب وأهمية المشاركة فيه ، ودفع الطلاب إلى تقدير جهود الشخصيات القيادية في المجتمع ، وظهر ذلك في العبارات (٢-٥-١٢) بمتوسطات حسابية (١,٦٦-١,٥٧-١,٤٧) على التوالي بدرجة موافقة ضعيفة.

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن بعض الطلاب قد يعزفون عن المناقشات المتعلقة بالقضايا السياسية عبر شبكات التواصل الاجتماعي خوفًا من الوقوع في براثن الشخصيات المعادية للمملكة ورجالها ، وأن اهتمامات الطلاب بمتابعة القضايا السياسية في المملكة العربية السعودية ضعيفة مقارنة بنسب متابعتهم للقضايا الأخرى وخاصة الرياضية والترفيهية ، وأن كثير من صفحات التواصل لا تهتم بالقضايا السياسية ، وأن أغلبها يَتضمّن محتويات ترفيهية ، كما أن الشباب الجامعي لديه اهتمام ضعيف بمتابعة الأخبار والفعاليات المتعلقة بالمشاركة في الأعمال الطوعية في مختلف المجالات في المملكة العربية السعودية ، وأن شبكات التواصل الاجتماعي قلّما تدفع الطلاب إلى تقدير جهود الشخصيات القيادية في المجتمع السعودي ، إضافة إلى متابعة الطلاب الجامعي للعديد من صفحات التواصل الاجتماعي لشخصيات من خارج المملكة العربية السعودية ، إضافة إلى ضَعف اهتمام متابعة الطلاب الجامعي لكثير من صفحات التواصل الاجتماعي التي تُظهر جهود رجال المملكة العربية السعودية.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: ما المعوقات التي تواجه توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية من وِجهة نظر طلاب جامعة الأمير سطام؟":

قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات العينة ، لمعرفة مُعوِّقات توظيف التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية ، كما تمّ ترتيب استجابات أفراد العينة وِفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍ منها ، وذلك كما يلي:

جدول (٣)

استجابات عينة الدراسة على معوقات توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية

م	العبارة	الموافقة						درجة الموافقة	مستوى الموافقة	الترتيب
		موافق		أحيانا		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	توجيه المعلومات والأخبار ضد سياسة المملكة.	٩٦	٨,٨	٣٢٠	٢٩,٤	٦٧٢	٦١,٨	١,٤٧	ضعيفة	١٧
٢	تشويه صورة بعض الشخصيات المهمة في المملكة.	٣٥٢	٣٢,٤	١٧٦	١٦,٢	٥٦٠	٥١,٥	١,٨١	متوسطة	١٤
٣	تسهم في التجسس على الآخرين.	٤٣٢	٣٩,٧	١٩٢	١٧,٦	٤٦٤	٤٢,٧	١,٩٧	متوسطة	١٠
٤	تسهم في تفعيل عمليات الابتزاز.	٨٠	٧,٤	٣٨٤	٣٥,٣	٦٢٤	٥٧,٤	١,٥٠	ضعيفة	١٦

م	العـــــبارة	الموافقة						درجة الموافقة	مستوى الموافقة	الترتيب
		موافق		أحيانا		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
٥	.تسهم في زعزعة الثقة برجال المملكة	٢٥٦	٢٣,٥	٤٩٦	٤٥,٦	٣٣٦	٣٠,٩	١,٩٣	متوسطة	١٢
٦	تسهم في تكوين رأي عام ضد قضية .بغض النظر عن مدى صحتها	٤١٦	٣٨,٢	٢٧٢	٢٥	٤٠٠	٣٦,٨	٢,٠١	متوسطة	٩
٧	تتيح الفرصة لطالب الجامعي لمناقشة .المسائل الجدلية	١١٢	١٠,٣	٢٥٦	٢٣,٥	٧٢٠	٦٦,٢	١,٤٤	ضعيفة	١٨
٨	تؤثر ظاهرة انتحال الشخصيات في عدم ثقة الطلاب بما يقدم عبر شبكات .التواصل الاجتماعي	٤٦٤	٤٢,٦	٢٠٨	١٩,١	٤١٦	٣٨,٢	٢,٠٤	متوسطة	٨
٩	نشر مواقع الفرق المنحرفة التي تحمل صفة .الإسلام	٤٩٦	٤٥,٦	٤٦٤	٤٢,٦	١٢٨	١١,٨	٢,٣٤	كبيرة	٣
١٠	تسهم في تصدير القيم والعادات التي لا .تناسب تعاليم الشريعة الإسلامية	٣٦٨	٣٣,٨	٥٦٠	٥١,٥	١٦٠	١٤,٧	٢,١٩	متوسطة	٥
١١	تسهم في نشر مجموعة من الأفكار .الخاطئة والمنحرفة	٣٦٨	٣٣,٨	٢٢٤	٢٠,٦	٤٩٦	٤٥,٦	١,٨٨	متوسطة	١٣
١٢	يطغى على شبكات التواصل الاجتماعي .الجانب الربحي والدعائي	٧٠٤	٦٤,٧	٣٠٤	٢٧,٩	٨٠	٧,٤	٢,٥٧	كبيرة	٢
١٣	عدم وجود جهة رسمية تشرف على محتوى الأشخاص المؤثرين في شبكات التواصل .الاجتماعي	٤١٦	٣٨,٢	٣٣٦	٣٠,٩	٣٣٦	٣٠,٩	٢,٠٧	متوسطة	٧
١٤	قلة وجود القدوات الإيجابيون في وسائل .التواصل	٣٢٠	٢٩,٤	٥٢٨	٤٨,٥	٢٤٠	٢٢,١	٢,٨٠	كبيرة	١
١٥	قناعة الطلاب بأن وسائل التواصل هي .لغرض الترفيه والتسلية	٤٦٤	٤٢,٦	٣٦٨	٣٣,٨	٢٥٦	٢٣,٥	٢,١٩	متوسطة	٦
١٦	جهل الطلاب بالأثار السلبية لمواقع .التواصل الاجتماعي	٥٦٠	٥١,٥	٣٠٤	٢٧,٩	٢٢٤	٢٠,٦	٢,٣١	متوسطة	٤
١٧	ضعف جانب الرقابة الذاتية لدى .الطلاب في اختيار ما يتابعونه	٣٣٦	٣٠,٩	٣٥٢	٣٢,٤	٤٠٠	٣٦,٨	١,٩٤	متوسطة	١١
١٨	غياب الرقابة الأسرية عما يتابعه الطلاب في مواقع التواصل الاجتماعي بحجة .الخصوصية أو منح الثقة	١٧٦	١٦,٢	٢٥٦	٢٣,٥	٦٥٦	٦٠,٣	١,٥٦	ضعيفة	١٥
	متوسط مستوي الموافقة علي المحور							٢,٠١		

يتضح من الجدول السابق تَضمّن محور مُعوِّقات توظيف التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية من وِجهة نظر طلاب جامعة الأمير سطام (١٨) عبارة ، جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور بصورة مُجملة بمتوسط حسابي (٢,٠١ ، من ٣)؛ مما يدل على موافقة أفراد العينة بدرجة موافقة "متوسطة".

كما يُلاحظ وجود تفاوت في استجابات أفراد العينة على عبارات المحور ، حيث جاءت استجاباتهم بدرجة كبيرة على ثلاث عبارات هي (١٤-١٢-٩) بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٢,٨٠ إلى ٢,٣٤) ، في حين جاءت استجاباتهم بدرجة موافقة "متوسطة" على (١١) عبارة ، بمتوسطات حسابية (٢,٣١ إلى ١,٨١) ، وجاءت أربع عبارات بدرجة موافقة ضعيفة ، بمتوسطات حسابية (١,٥٦ إلى ١,٤٤).

وتمثّلت أكبر مُعوِّقات توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية من وِجهة نظر طلاب جامعة الأمير سطام في العبارات (١٤-١٢-٩) بأعلى متوسط حسابي (٢,٨٠-٢,٥٧-٢,٣٤) على التوالي بدرجة موافقة كبيرة ، مما يُشير إلى أن شبكات التواصل الاجتماعي تعمل على تشويه صورة بعض الشخصيات المهمة في المملكة ، وزعزعة الثقة فيهم ، وأنها قد تُسهم في تكوين رأي عام ضد قضية ما في المجتمع بين طلاب الجامعة؛ بغض النظر عن مدى صحتها.

ويرى الباحث أن السبب في هذه النتائج قد يعود إلى قلة وجود القدوات اللذين لهم تأثير إيجابي على الشباب على شبكات التواصل الاجتماعي قد يكون مُعوّقًا لدور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية ، إضافة إلى الشباب الجامعي قد يتابع شبكات التواصل الاجتماعي المهتمة بالجانب الدعائي أو التسويقي ، كما تُساعد شبكات التواصل الاجتماعي الأعداء ، والمتربصين بالوطن ، ومقدراته في محاولة إيقاع الضرر بالمجتمع من خلال استغلال شبكات التواصل الاجتماعي كوسيلة لنشر الفكر المنحرف.

وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الشباب الجامعي يُتابع في أغلب الأوقات الصفحات الخاصة لمجتمعات أخرى غير عربية وغير مسلمة؛ مما يجعل الطلاب يَتأثّرون بما تَتضمّنه من هذه الصفحات من محتوى ، إضافة إلى أن الطلاب قد يتخذون شخصيات غير سعودية قدوات لهم ، إضافة إلى أن كثير من القدوات الإيجابيين في المجتمع السعودي قلما يتخذون صفحات لهم على شبكات التواصل الاجتماعي.

كما أن زيادة الاتجاه في الفترات الأخيرة إلى التسويق الإلكتروني ، وتوظيف وسائط التواصل الاجتماعي في التسويق ، وتركيز أغلب هذه الصفحات على الجانب الدعائي والتسويقي مع إغفال الجانب القيمي ، إضافة إلى كون شبكات التواصل الاجتماعي عالم افتراضي في أوقات كثيرة لا تُظهر هوية منشئ الصفحة أو مستخدمها؛ مما يجعلها فرصة لأعداء الإسلام لتوظيف هذه الصفحات في الطعن في الشريعة الإسلامية ومبادئها ، أو الترويج لفكرٍ منحرف ، أو الترويج لأفكار هدامة وغير سوية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة آلاء الغامدي (٢٠١٨م) التي أكّدت أن شبكات التواصل الاجتماعي تُسوق لأفكار لا تتناسب مع تعاليم العقيدة الإسلامية ، كما أن شبكات التواصل الاجتماعي لها تأثير على الهوية الوطنية لطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ، حيث تُؤثّر شبكات التواصل الاجتماعي على ضعف ارتباط الأبناء بوطنهم من خلال محاولة زعزعة العقيدة مما يؤدي لزعزعة الانتماء الوطني ، إضافة إلى وجود تأثيرات سلبية لشبكات التواصل الاجتماعي على الهوية الاجتماعية والهوية اللغوية للمجتمع السعودي.

وتمثّلت أقل مُعوِّقات توظيف التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية من وِجهة نظر طلاب جامعة الأمير سطام في العبارات (٤-١-٧) بأقل متوسط حسابي على التوالي (١,٥٠-١,٤٧-١,٤٤) بدرجة موافقة ضعيفة ، مما يشير إلى أن وسائل التواصل الاجتماعي قد تُسهم بدرجة ضعيفة في تفعيل عمليات الابتزاز ، إضافة إلى ضَعف دور وسائل التواصل الاجتماعي في توجيه المعلومات والأخبار ضد سياسة المملكة ، وأن الطالب الجامعي قلّما يدخل في مناقشات جدلية عبر شبكات التواصل الاجتماعي.

ويرى الباحث أن السبب في هذه النتائج قد يعود إلى وجود وعي لدى الشباب الجامعي في أثناء التعامل مع شبكات التواصل الاجتماعي؛ مما يجعل الطلاب يَتجنّبون إرسال أيّ صور أو مقاطع خاصة بهم لغيرهم ، الأمر الذي يُقلّل فرص تَعرّضهم للابتزاز الإلكتروني ، إضافة إلى أن الشباب السعودي لديه معرفة كافية بكل المحاولات التي تهدف إلى النيل من الوطن ومُقدّراته ورموزه ، مما يُقلّل من تأثير هذه الصفحات التي تهدف إلى تشويه صورة المملكة عن طريق نشرها بعض الأخبار والمعلومات غير الصحيحة ، إضافة إلى تَجنّبهم الدخول في قضايا ومناقشات جدلية عبر شبكات التواصل الاجتماعي ، إضافة إلى أن أغلب الشباب الجامعي يَستخدمون شبكات التواصل الاجتماعي؛ بغرض الترفيه ، أو التسويق.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: ما التصوّر المقترح لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية لدى طلاب جامعة الأمير سطام؟

يمكن توضيح التَصوّر المقترح فيما يلي:

أولًا: الفلسفة والمرتكزات التي يقوم عليها التَصوّر المقترح

١. **فلسفة التَصوّر المقترح:** تقوم على النقاط التالية:

- يُعتبر تفعيل شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الجوانب المرتبطة بالهوية الوطنية في ضوء العصر الرقمي بُعدًا من أبعاد التربية الوقائية التي تهتم بإنشاء جدار عازل وحصن قوي ضد تأثيرات العولمة الثقافية وضد الانعكاسات السلبية لتقنيات العصر الرقمي.
- تفعيل الدور القيمي لشبكات التواصل الاجتماعي؛ لما لها من أهمية في إعادة تشكيل شخصية طلاب جامعة الأمير سطام من مختلف الأبعاد الوجدانية والانفعالية والمعرفية والجسمانية والمعرفية والثقافية والاجتماعية.
- تكوين بُعد تربوي في تعامل الطلاب مع شبكات التواصل الاجتماعي ، وتوظيف إيجابياتها وتحذير الطلاب من سلبياتها عن طريق تكوين تربية نقدية قوية لدى طلاب جامعة الأمير سطام.

٢. **مرتكزات التّصوّر المقترح:** يَنطلق من المرتكزات التالية:

- نتائج الدراسة الميدانية التي تُشير إلى ارتفاع وعي أفراد عينة الدراسة بأهمية دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية لدى طلاب جامعة الأمير سطام.
- نتائج الدراسة الميدانية التي تشير إلى ارتفاع وعي أفراد عينة الدراسة بأهمية المعوقات التي تُواجه توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية لدى طلاب جامعة الأمير سطام.
- نتائج الدراسية النظرية التي أكدت أهمية دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطلاب.
- نتائج الدراسة النظرية التي أكدت أهمية تعزيز الهوية الوطنية لدى الطالب الجامعي ، وأكدت وجود عدد من التحديات الناتجة عن تطبيقات العصر الرقمي التي قد تنعكس سلبًا على الجوانب المرتبطة بالهوية الوطنية.

- يُعدّ التخطيط الجيد ضرورة لابد منها للتغلّب على العقبات التي تواجه توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية لدى طلاب جامعة الأمير سطام.

ثانيًا: أهداف التصوّر المقترح: يمكن تحديدها في:

- الاستفادة من الأبعاد المختلفة للدور التربوي الذي تُقدّمه شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطالب الجامعي.
- تعزيز الالتزام بأخلاقيات التعامل مع شبكات التواصل الاجتماعي من قِبل طلاب جامعة الأمير سطام.
- الاستفادة من الدراسات العلمية المتاحة التي تناولت دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الجوانب القيمية المرتبطة بالمواطنة والهوية.
- تشجيع القائمين على الإعلام الجديد في المملكة العربية السعودية على تطوير عملهم ، لأهمية شبكات التواصل الاجتماعي في إعادة تشكيل ثقافات الطالب الجامعي.
- توعية المعنيين بالعملية التعليمية في المجتمع الجامعي بأهمية الهوية الوطنية وبالدور الذي يمكن أن تؤديه شبكات التواصل الاجتماعي في دعم الهوية الوطنية لدى طلاب جامعة الأمير سطام.
- محاولة التغلب على المعوقات التي قد تواجه توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية.

ثالثًا: آليات تنفيذ التصوّر المقترح: يمكن تحديدها من خلال الممارسات الإجرائية التالية:

- اعتماد فلسفة ذات أيديولجية فكرية تنطلق من العقيدة الإسلامية والثوابت التاريخية التي من شأنها أن تُظهر الصورة الحقيقية للهوية الوطنية السعودية.
- إعداد صفحات على شبكات التواصل الاجتماعي بإشراف جهات وطنية متخصصة في مختلف المجالات.
- تحديد الأهداف التي من أجلها يَتمّ توظيف شبكات التواصل الاجتماعي فيما يتعلّق بتعزيز الهوية الوطنية.

- إقامة ورش عمل مُشتركة بين المتخصصين في الإعلام الجديد والعلوم التربوية؛ لدراسة سُبل توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطالب الجامعي.
- البحث عن مزيد من الآليات التي تُساعد على ضبط ما يتمّ عرضه عبر شبكات التواصل الاجتماعي.
- الحرص على تجسيد القدوات الحسنة عبر شبكات التواصل الاجتماعي.
- نشر المحتوى الذي يساعد على تعميق الولاء والانتماء داخل الشباب الجامعي.
- متابعة مستمرة للمحتوى المنشور في معظم شبكات التواصل الاجتماعي وخاصة المشهورة منها.
- تحفيز أُسر الطلاب على متابعة أبنائهم في أثناء استخدامهم لشبكات التواصل الاجتماعي.
- وضع صورة ثابتة أو منشور مثبّت في بداية صفحات مختلف الشبكات الاجتماعية التابعة للجامعات السعودية يتضمّن رؤية المملكة ٢٠٣٠ ومحاورها.
- تدريب الطلاب الجامعيين على أنظمة الحماية والبرامج الداعمة لخصوصية المستخدم للشبكات.
- تشجيع الشباب الجامعي على إنشاء مجموعات تعاونية عبر شبكات التواصل الاجتماعي لمناقشة مختلف القضايا في المملكة العربية السعودية.

مُعوقات تنفيذ التصوّر المقترح:

قد يواجه تنفيذ التصور المقترح المعوقات التالية:

- غياب الرقابة الأسرية عما يتابعه الطلاب في مواقع التواصل الاجتماعي بحجة الخصوصية.
- ضعف جانب الرقابة الذاتية لدى الطلاب في اختيار ما يتابعونه ، مع الاقتناع أن مواقع التواصل الاجتماعي هدفها التسلية والترفيه.
- توجيه المعلومات والأخبار ضد سياسة المملكة ، مع توشيه صورة بعض الشخصيات القيادية في المملكة ، وزعزعة الثقة بهم.
- تسهم في التجسس على الآخرين ، وتفعيل الابتزاز الإلكتروني ، ومناقشة القضايا الجدلية ، إضافة إلى انتحال الشخصيات.

- تسهم في تكوين رأي عام ضد قضية بغض النظر عن مدى صحتها ، وتصدير القيم المتنافية مع تعاليم الشريعة الإسلامية ، ونشر الأفكار الخاطئة والمنحرفة.
- يطغى على شبكات التواصل الاجتماعي الجانب الربحي والدعائي.

كيفية التغلّب على العقبات التي قد تُواجه تنفيذ التصوّر المقترح:

- يُمكن التغلّب على بعض المعوقات التي قد تواجه تنفيذ التصوّر المقترح من خلال:
- تخصيص جهة رسمية تُشرف على محتوى الأشخاص المؤثرين في شبكات التواصل الاجتماعي ، وتتابع كل ما يتم نشره عليها ، مع وجود فلتة لأيّ محتوى يتنافى مع تعاليم الشريعة الإسلامية وقوانين المملكة.
- عقد لقاءات وندوات توعوية لطلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز لتعريفهم بأهمية توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في الجوانب المفيدة في الحياة.
- تضمين مختلف الصفحات الخاصة بشبكات التواصل الاجتماعي المناسبات والفعاليات الوطنية المختلفة.
- الاهتمام بتنمية مهارات التربية الإعلامية لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.
- إصدار منشورات توعوية بمضامين الهوية الوطنية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.
- تنظيم رحلات ميدانية للأماكن التاريخية في مختلف أنحاء المملكة؛ دعما لتعريف الطلاب بمقدرات الوطن وتراثه.
- دعوة الشخصيات القيادية في المملكة العربية السعودية لمختلف الفعاليات التي تتم في الجامعة ، وإتاحة الفرصة للطلاب لمناقشتهم في مختلف القضايا المتعلقة بالمملكة العربية السعودية.

توصيات الدراسة:

- إيجاد آليات للتعاون والتنسيق بين الجامعات السعودية والهيئات الثقافية في المجتمع ، والمؤسسات الإعلامية؛ لإثراء محتوى شبكات التواصل الاجتماعي ، وتمكينها من الإسهام بدورٍ فاعل في مجال تعزيز الهوية الوطنية.

- أن تولي شبكات التواصل الاجتماعي اهتمامًا أكبر بالقضايا والموضوعات المتعلّقة بالنظام العام وسيادة القانون ، وحماية الممتلكات العامة ، ودعم المنتجات الوطنية.
- زيادة الاهتمام بالأنشطة الإعلامية لشبكات التواصل الاجتماعي في المجالات الثقافية المختلفة ، والإعداد الجيد لها ، والانتقاء الواعي لموضوعاتها.
- أن تُركّز الرسالة الإعلامية لشبكات التواصل الاجتماعي على القضايا المتعلّقة بخدمة المجتمع ، وأن تتصدى للظواهر السلبية التي تمسّ وحدة المجتمع ، وتُهدد تماسكه الاجتماعي.
- تشجيع التعاون بين الطلاب للقيام بأنشطة إعلامية مشتركة على صفحات التواصل الاجتماعي ، لا سيما في المناسبات الوطنية ، وذلك للتعريف بمقدرات الوطن وتراثه.
- تأكيد الالتزام الخُلقي والتربوي في محتوى شبكات التواصل الاجتماعي؛ صونًا للهوية الوطنية للمجتمع من الأخطار الواردة.

مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسة تقويمية لدور جامعة الأمير سطام تجاه تعزيز قيم الهوية الوطنية لدى الطلاب.
- دراسة مهارات التربية الإعلامية لدى طلاب جامعة الأمير سطام.
- إعداد دراسة لتقصّي آليات التكامل بين دور الجامعات السعودية ودور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الهوية الوطنية لدى الطلاب.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أحمد ، أسامة زين العابدين. (٢٠١٦). شبكات التواصل الاجتماعي وانعكاساتها على بعض القيم لدى طلبة التعليم الثانوي الفني الصناعي بمحافظة أسيوط: دراسة ميدانية. *مستقبل التربية العربية*. ٢٣ (١٠). ٢٩٣-٣٩٨.

أبو خطوة ، السيد عبد المولى؛ الباز ، أحمد نصحي. (٢٠١٤). شبكة التواصل الاجتماعي وآثارها على الأمن الفكري لدى طلبة التعليم الجامعي بمملكة البحرين. *المجلة العربية لضمان جزدة التعليم العالي*. ٧ (١٥). ١٨٧-٢٢٥.

إسماعيل ، الغريب زاهر. (٢٠١٥). *دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز قيم المواطنة وتشكيل الرأي لدى منتسبي الجامعات*. كلية التربية. جامعة المنصورة.

البلبيسي ، وائل محمد. (٢٠١٢). *دور معلِّمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة في تعزيز مباديء المواطنة الصالحة لدى طلبيتهم وسُبل تفعليه*. رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة.

الحامد ، سمية بنت حامد؛ العجلان ، أحمد بن عبد الله. (٢٠٢٠). إسهامات الأنشطة الاجتماعية المدرسية غير صفية في تعزيز الهوية الوطنية لطالبات المرحلة الثانوية. *شؤون اجتماعية*. جمعية الاجتماعيين في الشارقة. ٣٧ (١٤٥). ١٣٣-١٧٧.

حسن ، حسن محمد. (٢٠١٢). الهوية الوطنية السعودية-عوامل ظهورها وقوتها-. *مجلة جامعة الملك سعود*. ٢٤ (١). ١-١٥.

الخيوان ، حارث محمد. (٢٠١٨). الإعلام التربوي ودوره في تشكيل وعي الطفل. *المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل*. (٢). ١-٢٠.

الداغر ، مجدي محمد. (٢٠١٣). استخدامات الإعلاميين لشبكات التواصل الاجتماعي والإشباعات المتحققة- دراسة تطبيقية على القائم بالاتصال بالمؤسسات الإعلامية بالسعودية-. *مجلة كلية الآداب*. جامعة الزقازيق. (٦٤).

الدوسري ، سلمى عبد العزيز؛ العريشي ، جبريل بن حسن. (١٤٣٥). واقع شبكات التواصل الاجتماعي ودورها في دعم وتعزيز القيم الاجتماعية لدى طلاب وطالبات الجامعات بالمملكة العربية السعودية. *مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية*. ٢ (٢).

الرباح ، عبد اللطيف بن عبد العزيز. (٢٠١٧). المبادرات العالمية الرائدة والتجديدات في تربية المواطنة والإفادة منها في المملكة العربية السعودية: تصور مقترح. *مجلة البحوث الأمنية*. السعودية ، (٦٦). ١٣- ٦٤.

السيد ، محمد عبد البديع. (٢٠١٨). علاقة القنوات الفضائية ومواقع التواصل الاجتماعي بدعم وتعزيز الهوية الوطنية للشباب المصري. *المجلة العربية لبحوث الإعلام والاتصال*. جامعة الأهرام الكندية. (٢٢).

شحاته ، حسن؛ النجار ، زينب. (٢٠١١). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. ط ٢. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشهري ، حنان بنت شعشوع. (١٤٣٤). *أثر استخدام شبكات التواصل الإلكتروني على العلاقات الاجتماعية: الفيسبوك وتويتر نموذجًا*. رسالة ماجستير. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة الملك عبد العزيز.

شيخاتي ، سميرة. (٢٠١٠). الإعلام الجديد في عصر المعلومات. *مجلة جامعة دمشق*. العدد الأول والثاني.

الطويسي ، موسى بن بدر. (٢٠١٦). *دور الإعلام الجديد في تعزيز الهوية الوطنية لدى الشباب الجامعي*. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية والإدارية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الصرابي ، يحيى علي. (٢٠١٣). الانتماء والولاء الوطني وأهميته. *شؤون العصر*. المركز اليمني للدراسات الاستراتيجية. ١٨ (٥١). ٢٢٥-٢٣٠.

صفرار ، عبد الله بن محمد. (٢٠١٦). *دور شبكات التواصل الاجتماعي في ترسيخ قيم المواطنة من وجهة نظر الشباب الجماعي العماني*. رسالة ماجستير. كلية الإعلام. جامعة الشرق الأوسط.

عافية ، قادة محمد. (٢٠١٥). تأثير جرائم الإرهاب الإلكتروني على الشباب المسلم في عهد وسائط الإعلام الجديد. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*. مركز جيل البحث العلمي. (١٢). أكتوبر.

عبد الرحمن ، إبتسام آدم. (٢٠١٦). *دور شبكات التواصل الاجتماعي في التغير الاجتماعي والثقافي*. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا. جامعة النيلين.

العبيد ، إبراهيم بن عبد الله. (٢٠١٥). آثار مواقع شبكات التواصل الاجتماعي على طلاب كلية التربية بجامعة القصيم من وجهة نظرهم: التويتر نموذجًا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. جامعة القصيم. ٨ (٣). ٦٤١- ٧٤٥.

عساف ، محمود عبد المجيد؛ العاجز ، فؤاد علي. (٢٠١٧). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية لاستراتيجيات تدريس القيم المرتبطة بالمواطنة وسُبل تعزيزها. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. ٦ (٩). ٧٧-٩٤.

العقيل ، عصمت حسن؛ الحيارى ، حسن أحمد. (٢٠١٤). دور الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. ١٠(٤). ٥١٧- ٥٢٩.

العنزي ، كوثر بنت منسي. (٢٠١٧). *دور التربية في تعزيز الهوية الثقافية في ضوء تحديات العولمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك*. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة تبوك.

العواد ، تركي بن صالح. (٢٠١١). دور الإعلام الجديد في التأثير على الرأي العام وتحريك الشعوب. *مجلة الدبلوماسي*. (٥٦).

عياد ، حشمت توفيق. (٢٠١٥). *الإعلام المعاصر بين التشخيص والعلاج*. عمان: دار غيداء.

الغامدي ، آلاء بنت علي. (٢٠١٨). واقع دور شبكات التواصل الاجتماعي في التأثير على الهوية الثقافية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية*. جامعة أسيوط. ٣٤ (٢). ٤٩٨-٥٥٢.

غنيمي ، حسنية عبد المقصود. (٢٠١٢). التنمية البشرية لمعلمات الروضة وأثرها على مفهوم المواطنة لدى أطفال ما قبل المدرسة. *مجلة الطفولة العربية*. (٥٠). ٣٤- ٥٦.

المدخلي ، محمد بن عمر. (٢٠١١). *دور المدرسة الثانوية في تنمية قيم المواطنة لطلابها بالمملكة العربية السعودية*. رسالة دكتوراه. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

المطوع ، عبد الله بن سعود. (٢٠١٩). الدور التربوي للأندية الرياضية في تعزيز الهوية الوطنية السعودية: دراسة تحليلية للتفاعل التربوي في مواقع التواصل الاجتماعي"تويتر أنموذجًا". *مجلة التربية*. كلية التربية. جامعة الأزهر. (١٨٤). ١١-٦٧.

المعيذر ، ريم عبد الله. (٢٠١٥). أثر شبكات التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري لدى طالبات المستوى الجامعي. *مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*. ١٦٤ (٢). ٦٠١-٦٣٤.

نصار ، أنور شحادة. (٢٠١٦). واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة ودورها في تعزيز الهوية الثقافية. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*. ٦(١).

النوري ، سلطان بن خلف. (٢٠١٤). *دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي لدى الشباب في منطقة الجوف في السعودية*. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.

الهديف ، مفتاح الميلاد. (٢٠١٨). تنمية قيم الولاء والمواطنة لدى تلاميذ التعليم الأساسي بالمجتمع الليبي. *مجلة العلوم الإنسانية*. (١٦). كلية الآداب بالخمس. جامعة المرقب. ٣٠٨-٣٣١.

هلال ، فتحي. (٢٠٠٠). *تنمية المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت—دراسة ميدانية-*. الكويت: مطابع وزارة التربية.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Ahmed, Osama Zain Al-Abidin. (2016). Social media networks and their implications for some values among students of industrial technical secondary education in Assiut: a field study. *The future of Arab education.* 23 (10). 293-398.

Abu Khotwa, Abdel Mawla; Al-Baz, Ahmed Nosehi. (2014). the social network and its effects on the intellectual security of university education students in the Kingdom of Bahrain. *The Arab Journal for the Guarantee of Higher Education.* 7 (15). 187-225.

Ismail, Zaher. (2015). *the role of social networks in promoting citizenship values and forming opinion among university affiliates.* Faculty of Education. Mansoura University.

Al-Belbisi, Wael Mohammed. (2012). *the role of secondary school teachers in the governorates of Gaza in promoting the principles of good citizenship upon their students and means of activating it.* Master Thesis. Faculty of Education. The Islamic University of Gaza.

Al-Hamid, Sumaya bint Hamed; Al-Ajlan, Ahmed bin Abdullah. (2020). the contributions of the school social activities outside the classroom in strengthening the national identity of high school students. *Social Affairs.* Social Society in Sharjah. 37 (145). 133-177.

Hassan, Hassan Muhammad. (2012). Saudi national identity-its emergence and strength factors-. *King Saud's university magazine*. 24 (1). 1-15.

Khaywan, Harith Muhammad. (2018). Educational media and its role in shaping children's awareness. *Arab Journal of Information and Child Culture.* (2). 1-20.

Al-Dagher, Majdi Muhammad. (2013). Media professionals' use of social networks and the benefits achieved - an empirical study on the contact person with media institutions in Saudi Arabia. *Journal of the College of Arts.* Zagazig University. (64).

Al-Dossary, Salma; Al-Arishi, Gabriel. (1435). the reality of social networks and their role in supporting and promoting social values among university students in the Kingdom of Saudi Arabia. *King Fahd National Library Journal.* 2 (2).

Rabah, Abdul Latif bin Abdul Aziz. (2017). Leading global initiatives and innovations in citizenship education and benefiting from it in the Kingdom of Saudi Arabia: a suggested scenario. *Security Research Journal.* Saudi Arabia (66). 13-64.

El-Sayed, Mohamed Abdel-Badi` (2018). The relationship of satellite channels and social media to support and promote the national identity of Egyptian youth. *Arab Journal of Media and Communication Research. Al-Ahram Canadian University*. (22).

Shehata, Hassan; Al-Najjar, Zainab. (2011). *Dictionary of educational and psychological terms.* I 2. Cairo: The Egyptian Lebanese House.

Al-Shehri, Hanan bint Shachua. (1434). *the Impact of Electronic Communication Networks on Social Relationships:* Facebook and Twitter as a Model. Master Thesis. Faculty of Arts and Humanities. King Abdulaziz University.

Shekhaty, Samira. (2010). New media in the information age. *Damascus University Journal.* The first and second numbers.

Tweissi, Musa bin Badr. (2016). *the role of the new media in strengthening the national identity of university youth.* Master Thesis. College of Social and Administrative Sciences. Naif Arab University for Security Sciences.

Al-Surabi, Yahya Ali Hassan. (2013). National affiliation and loyalty and its importance. *Era affairs.* Yemeni Center for Strategic Studies. 18 (51). 225-230.

Safrar, Abdullah bin Mohammed. (2016). *the role of social networks in consolidating the values of citizenship from the point of view of the collective Omani youth.* Master Thesis. College of Media. Middle East University.

Afia, Qada. (2015). the impact of cybercrime on Muslim youth in the new media era. *The Journal of the Humanities and Social Sciences Generation.* Center for the Generation of Scientific Research. (12). October.

Abdul Rahman, Ibtisam Adam Ali. (2016). *the role of social networks in social and cultural change.* Master Thesis. Graduate School. University of Neelain.

Al-Obaid, Ibrahim bin Abdullah. (2015). the effects of social networking sites on students of the College of Education at Qassim University from their point of view: Twitter is a model. *Journal of Educational and Psychological Sciences.* Al Qussaim University. 8 (3). 641-745.

Assaf, Mahmoud Abdel-Majid; Al Agez, Fuad Ali. (2017). the degree to which faculty members in Palestinian universities practice strategies for teaching citizenship-related values and ways to enhance them. *The International Journal of Specialized Education.* 6 (9). 77-94.

Al-Aqeel, Esmat Hassan; Al-Hiyari, Hassan Ahmed. (2014). the role of Jordanian universities in strengthening the values of citizenship. *Jordanian Journal of Educational Sciences.* 10 (4). 517-529.

Al-Anzi, Kawthar, Mansi. (2017). *the role of education in enhancing cultural identity in light of the challenges of globalization from the viewpoint of faculty members at the University of Tabuk.* Master Thesis. Faculty of Education. Tabouk University.

Al-Awwad, Turky. (2011). the role of new media in influencing public opinion and mobilizing peoples. *Diplomat Magazine.* (56).

Ayyad, Heshmat Tawfiq. (2015). *Contemporary media between diagnosis and treatment*. Amman: Ghaidaa House.

Al-Ghamdi, Alaa bint Ali. (2018). the reality of the role of social networks in influencing the cultural identity of high school students in Riyadh. *Journal of the College of Education*. Assiut University. 34 (2). 498-552.

Ghanimi, Hosnia Abdel Maqsoud. (2012). Human development of kindergarten teachers and its impact on the concept of citizenship among pre-school children. *Arab Childhood Journal.* (50). 34- 56.

Madkhali, Mohammed bin Omar. (2011). *the role of high school in developing citizenship values for its students in the Kingdom of Saudi Arabia. PhD. Faculty of Social Sciences.* Imam Muhammad Bin Saud Islamic University.

Al-Mutawa, Abdullah bin Saud. (2019). the educational role of sports clubs in strengthening the Saudi national identity: An analytical study of educational interaction on social networking sites "Twitter as a model". *Education Journal.* Faculty of Education. Al Azhar University. (184). 11-67.

Al-Muaither, Reem Abdullah. (2015). the impact of social networks on the intellectual security of university level students. Journal of Education for Educational, *Psychological and Social Research.* 164 (2). 601-634.

Nassar, Anwar Shehadeh. (2016). the reality of using social networks among students of colleges of education in Gaza universities and their role in promoting cultural identity. *Journal of the University of Palestine for Research and Studies.* 6 (1).

Al-Nouri, Sultan bin Khalaf. (2014). *the role of social networks in raising awareness among youth in Al-Jawf region in Saudi Arabia.* Master Thesis. Graduate School. University of Jordan.

Al Hadef, Maftah Al- melad. (2018). Developing the values of loyalty and citizenship among basic education pupils in the Libyan society. *Human Sciences Journal.* (16). Faculty of Arts in Khums. Al Marqab University. 308-331.

Hilal, Fathy. (2000). *Citizenship development for high school students in the State of Kuwait- field study-*. Kuwait: Ministry of Education Press.

المراجع الأجنبية: References

Jain, M., Gupta, P., & Anand, N. (2012). Impact of Social Networking Sites in the Changing Mindset of Youth on Social Issues A Study of Delhi-Ncr Youth. Journal if Arts. Science & Commerce, 2(2), 36-43.

Swigger, N. (2011). The online Citizen: Is Social Media change citizens, Belief's a bout Democratic Values? A paper Presented to the meeting of the Midwest Political Science Association. USA.

Xue, B., Oliver, Y. (2010). Facebook on Campus: the use and friend formation in online Social networks, College of Business and Economics Lehigh University, (online), P .2.

Alamoud, Maha , Bukhari, Kholoud , Al-Haqbani, Ashwaq . (2023). The Requirements for Developing the Performance of the Educational Supervision Department in light of Balanced Scorecard' Dimensions, *Journal of Educational Science 9*(4), 159 - 190

The Requirements for Developing the Performance of the Educational Supervision Department in light of Balanced Scorecard' Dimensions

Dr. Maha Alamoud
Associate Professor at King Saud University
Educational Administration Department
malamoud@KSU.EDU.SA

Kholoud Bukhari
PHD researcher at King Saud University
Educational administration department
441204121@student.ksu.edu

Ashwaq Al-Haqbani
PHD researcher at King Saud University
Educational administration department
441204137@student.ksu.edu.sa

Abstract:

The study aimed to uncover the reality of the educational supervision department's performance and to determine the requirements for developing the performance of the educational supervision department in light of Balanced Scorecard' dimensions. To achieve the objectives of the study, the descriptive survey approach was used, and a questionnaire was applied to a sample of the educational supervisors affiliated with the Department of Educational Supervision in Riyadh and its Educational offices, the number is (650) educational supervisors. The results revealed that the study sample agreed with a medium degree on the level of the educational supervision departments performance in general. The Balanced Scorecard dimensions came in descending order as following: internal operations, professional growth and learning, the clients' dimension, and finally the financial dimension. The study sample agreed, with a medium degree, to the requirements of using the the Balanced Scorecard in developing the performance of the Educational Supervision Department. Among the most important requirements: the clarity of the operational management plan to who are concerned with its implementation, the arrangement of priorities and goals to raise the efficiency of performance, and the commitment to implement the operational plans on time.

Keywords: Performance Development, Educational Supervision, Balanced Scorecard.

السعيد، مها، السعيد، مها، العديل، عبدالله. (٢٠٢٣). واقع أداء إدارة الإشراف التربوي في ضوء أبعاد بطاقة الأداء المتوازن ومتطلبات تطويره. *مجلة العلوم التربوية ، ٩* (٤)، ١٥٨ - ١٩٠

واقع أداء إدارة الإشراف التربوي في ضوء أبعاد بطاقة الأداء المتوازن ومتطلبات تطويره

د. مها صالح العمود[١] خلود إسحاق بخاري[٢] أشواق عبدالرحمن الحقباني[٣]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع أداء إدارة الإشراف التربوي وفقًا لأبعاد بطاقة الأداء المتوازن ، وتحديد متطلبات تطوير أداء إدارة الإشراف التربوي في ضوء أبعاد البطاقة ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي ، وطبقت الاستبانة على عينة من المشرفات التربويات التابعات لإدارة الإشراف التربوي بمنطقة الرياض والمكاتب التابعة لها ، وعددهن (٦٥٠) مشرفة. كشفت النتائج عن موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على مستوى أداء إدارة الإشراف التربوي ككل وجاء ترتيب أبعاد بطاقة الأداء المتوازن تنازليًا: العمليات الداخلية ، النمو المهني والتعلم ، بُعد العملاء ، وأخيرًا البعد المالي. كما جاءت موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على متطلبات استخدام بطاقة الأداء المتوازن في تطوير أداء إدارة الإشراف التربوي ، ومن أهمها وضوح خطة الإدارة التشغيلية للأشخاص المعنيين بتطبيقها ، وترتيب الأولويات والأهداف لرفع كفاءة الأداء ، والالتزام بتطبيق الخطط التشغيلية في الزمن المحدد لها.

الكلمات المفتاحية: تطوير أداء ، الإشراف التربوي ، بطاقة الأداء المتوازن.

(١) أستاذ مشارك وعضو هيئة تدريس بجامعة الملك سعود – وكيلة قسم الإدارة التربوية، malamoud@ksu.edu.sa

(٢) باحثة دكتوراه بجامعة الملك سعود – قسم الإدارة التربوية، 441204121@student.ksu.edu.sa

(٣) باحثة دكتوراه بجامعة الملك سعود – قسم الإدارة التربوية، 441204137@student.ksu.edu.sa

مقدمة الدراسة:

يشهد الميدان التربوي العديد من التطورات نتيجة للتقدم العلمي والتقني الكبير ، والعولمة وعالمية المعرفة التي تشهدها دول العالم. ويشكل النظام التعليمي نقطة الانطلاق لمواكبة هذا التقدم المتسارع ، فتحقيق أهداف المجتمع ورؤية المملكة (٢٠٣٠) الطموحة منوط بقدرة هذا النظام على الاهتمام بأركان العملية التعليمية وتحقيق أهدافها. ويمثل الإشراف التربوي أحد المرتكزات الفاعلة المكونة لنظام التعليم ، حيث يتمثل دوره الأبرز في تقديم المساندة التي تسهم في اكتشاف الأخطاء ومعالجتها وتعزيز جوانب التميز لتطوير مستوى أداء وإنتاجية النظام التعليمي.

وتقوم إدارة الإشراف التربوي بدور محوري في الإشراف على مكاتب التعليم وما يتبعها من مدارس ، قائمة على تنفيذ سياسة التعليم ووضع أهداف الإدارة العامة للإشراف التربوي موضع التنفيذ على أرض الواقع ، وذلك بما تضمه من إمكانيات مادية وكوادر بشرية. حيث تهدف إلى تحسين العملية التعليمية وتطويرها ، وتوظيف كافة مواردها للارتقاء بها من كافة جوانبها. وتتضاعف أهمية الدور الذي تقوم به الإدارة ضمن موقعها كحلقة وصل بين مكاتب التعليم والمدارس ووكالة الوزارة للتعليم العام. الأمر الذي يتطلب تطوير أداءها والحرص على توافر المقاييس المناسبة لذلك.

وفي المقابل فهناك العديد من المداخل الإدارية التي استخدمت لتحسين كفاءة النظام التعليمي ، ومن بين هذه المداخل التي تم استعارتها من المجال الصناعي وجرى تطبيقها بنجاح في الميدان التعليمي ، مدخل تقويم الأداء وفقًا لمنظور بطاقة الأداء المتوازن ، التي طورها كابلان ونورتون في عام ١٩٩٩م لاستكشاف طرق جديدة لقياس وتقويم الأداء (Kaplan & Norton , 2004). وقد زاد هذا المدخل من فاعلية العمل وتطوير مستوى الأداء نتيجة تطوير بطاقة الأداء المتوازن واستخدامها في قطاع التعليم للمساعدة في التنبؤ الدقيق بفعالية الأداء ، وتحقيق ميزة تنافسية (Patrik , 2006). حيث تصف البطاقة وخريطة الاستراتيجية المبنية بشكل سليم ، كيفية عمل المؤسسة والأمور الحاسمة لتحقيق النجاح ، وذلك من خلال سلسلة من الأهداف المترابطة (على خريطة الاستراتيجية) والمقاييس (على بطاقة الأداء) التي تعمل من خلال الأبعاد الأربعة (بعد العملاء ، والبعد المالي ، وبعد العمليات الداخلية ، وبعد النمو المهني والتعلم) (Kaplan & Norton , 2004) ويمثل كل عنصر من هذه العناصر رابطًا حيويًا في سلسلة العلاقات السببية القوية والتي تعمل من خلال الخريطة الاستراتيجية وبطاقة الأداء المتوازن (الثويني ، ٢٠١٤) ، مما يجعلها منهج تفكير متوازن وأداة عمل تنفيذية يمكن توظيفها لتطوير أداء إدارة الإشراف التربوي.

مشكلة الدراسة:

تواجه المؤسسات التعليمية في المملكة العديد من التحديات ، كضعف جودة المخرجات ، والهدر التربوي ، والفاقد التعليمي. ومن هذه المشكلات ضعف أنظمة تقويم الأداء للمؤسسات التعليمية ، مما يؤثر على قدرتها على تطوير أدائها. (الهلالي ، ٢٠١٨). ونظرًا لكبر حجم المهام المناطة بإدارة الإشراف التربوي؛ ومسؤوليتها في قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي لجميع مكاتب التعليم ومدارسه ، وتقويم النظام التعليمي ونواتج التعلم؛ تبرز الحاجة لتطوير أداء الإدارة ، وتجويد أدائها التنظيمي والإشرافي والتعليمي ، لتفي برغبات العملاء والمستفيدين الداخليين والخارجيين ، وصولًا بالخدمات التعليمية لمستوى المنافسة العالمية.

وجاءت توصيات ملتقى الإشراف التربوي التاسع عشر (٢٠١٨م) تنادي بدراسة احتياجات الميدان التربوي ، ووضع الخطط المستقبلية لتحسين الإشراف الداعم للتعلم وتطويره ورفع مستوى المخرجات التعليمية. كما أكيد وزير التعليم خلال ملتقى قيادات التعليم على استثمار كل دقيقة في الإشراف التربوي لمصلحة العملية التعليمية وتفعيله بالطريقة الصحيحة لافتًا إلى أن أساس التطوير هو التقييم السليم وقياس أدائه (وكالة الأنباء السعودية ، ٢٠١٩م). وقد أظهرت العديد من الدراسات ومنها دراسات يارموهمديان (Yarmohammadian et al., 2013) ، وادينـدو (Adindo , 2017) فاعلية بطاقة الأداء المتوازن في تحسين جودة عمليات المنظمات التي تطبقها ، وتطوير نتائجها ، وخدماتها. ومع ذلك ، فقد كشفت دراستي المفيز (٢٠١٦) والحارثي (٢٠٢٠) ، أهمية قيام المنظمات بعدد من الدراسات تمهيدًا للكشف عن مدى إمكانية توافق أبعاد البطاقة مع الأداء التنظيمي ، ودراسة المتطلبات الخاصة بهذه المنظمات لتحقيق أفضل كفاءة في تطبيق بطاقة الأداء المتوازن.

وبناءً على ما سبق ، فإن التطبيق الأمثل لبطاقة الأداء المتوازن في تطوير أداء إدارة الإشراف التربوي يستدعي دراستها على أرض الواقع ، وهو ما سعت له الدراسة ، بالكشف عن واقع أداء إدارة الإشراف التربوي وفقًا لأبعاد بطاقة الأداء المتوازن ، وتحديد متطلبات استخدامها في تطوير أدائها.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تطوير أداء إدارة الإشراف التربوي في منطقة الرياض وفقًا لأبعاد بطاقة الأداء المتوازن من خلال:

- الكشف عن واقع أداء إدارة الإشراف التربوي وفقًا لأبعاد بطاقة الأداء المتوازن.
- تحديد متطلبات تطوير أداء إدارة الإشراف التربوي في ضوء أبعاد بطاقة الأداء المتوازن.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما واقع أداء إدارة الإشراف التربوي في منطقة الرياض وفقًا لأبعاد بطاقة الأداء المتوازن؟
- ما متطلبات تطوير أداء إدارة الإشراف التربوي في منطقة الرياض في ضوء أبعاد بطاقة الأداء المتوازن؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في جانبين:

الأهمية العلمية (النظرية):

تمثل الدراسة محاولة علمية قد تضيف إلى الأطر النظرية بمجال تطوير الأداء في مجال الإشراف التربوي من حيث تطبيق أبعاد بطاقة الأداء المتوازن، وإثراء الأدبيات المتعلقة بتطبيق بطاقة الأداء المتوازن في السياق التربوي وفي التعليم العام تحديدًا.

الأهمية العملية (التطبيقية):

تحاول الدارسة مواكبة مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ وخطة التنمية العاشرة التي تؤكد على كفاءة الأداء الحكومي وتنمية الموارد البشرية، ورفع إنتاجيتها، ومن المؤمل أن تعمل على تهيئة المناخ المناسب لتوظيف الخرائط الاستراتيجية المفصلة لأبعاد بطاقة الأداء المتوازن في تطوير أداء إدارة الإشراف التربوي، وتطبيقها للمساعدة في مواكبة التجديدات والتغيرات المتسارعة لتطوير الإشراف التربوي كأداة فعالة في تحسين العملية التعليمية؛ وقد تسهم من خلال نتائجها وتوصياتها في توضيح الرؤية لأصحاب القرار لاستثمار نتائج التطبيق في توفير المتطلبات الداعمة لتطوير الأداء وفق أبعاد بطاقة الأداء المتوازن، لتحسين مستوى كفاءة الأداء الداخلية والخارجية.

مصطلحات الدراسة:

بطاقة الأداء المتوازن: تعرف بأنها مجموعة من المقاييس المختارة بعناية والمستمدة من إستراتيجية المنظمة ، وهي تمثل أداة يستخدمها القادة في التواصل مع الموظفين داخل المؤسسة ، وأصحاب المصلحة خارجها ، لإعلامهم بالنواتج وبمحركات الأداء ، والتي ستعمل المؤسسة من خلالها على تحقيق رسالتها وأهدافها الإستراتيجية (Niven , 2011 , 31).

ويعرفها عثمان وآخرون (٢٠١٩) بأنها مفهوم يساعد على ترجمة الاستراتيجية إلى عمل فعلي ، وهي تبدأ من تحديد رؤية المنظمة واستراتيجيتها ومن تحديد العوامل الحرجة للنجاح وتنظيم المقاييس التي تساعد على وضع هدف وقياس الأداء في المجالات الحرجة بالنسبة للاستراتيجيات.

وتعرف إجرائيًا بأنها أداة مصممة بطريقة علمية تستخدم لقياس أداء إدارة الإشراف التربوي في منطقة الرياض في أبعاد أربعة هي:(بعد العملاء ، والبعد المالي ، وبعد العمليات الداخلية ، وبعد النمو المهني والتعلم) ، بهدف مساعدة الإدارة على ترجمة رؤيتها واستراتيجيتها إلى مجموعة من الأهداف والقياسات الاستراتيجية المترابطة وتطوير أدائها.

الإطار النظري:

أولًا- إدارة الإشراف التربوي:

للإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية ثلاثة مستويات ، يمثل المستوى الأول الوزارة ، ويتم في هذا المستوى وضع الخطة العامة للإشراف التربوي ، وإدارة الإشراف على مستوى إدارات التعليم. أما المستوى الثاني؛ فتمثله إدارات التعليم (وزارة التعليم ، ٢٠١٩م).

ونظرًا للتطورات المستمرة في البيئة التربوية والظروف المتغيرة التي تمر بها أنظمة التعليم على مستوى العالم ، وتداعيات التطور العلمي والتقني ، وتدفق المعلومات ومتطلبات التنمية والعولمة وغيرها من العوامل الخارجية المؤثرة؛ بالإضافة للعوامل الداخلية التي تشمل دور إدارة الإشراف التربوي المهم في النظام التعليمي والمهام الموكلة لها؛ يمكن ملاحظة الحاجة لتطوير الإشراف التربوي في المملكة ، فرؤية ٢٠٣٠ تؤكد على أهمية العنصر البشري الذي يحتاج إلى تأهيل وتدريب ، كما سعت وزارة التعليم بالمملكة إلى التأكيد على الجانب الفني والمهني لعمل المشرف التربوي. ويمكن التأكيد على أهمية الإشراف التربوي من خلال إسهامه بشكل مباشر في تطوير العمل التربوي والتعليمي في المدارس. وتقديم التوجيهات لتطوير الأداء داخل المدرسة وخارجها ، والاستخدام الأمثل للممتلكات العامة والتجهيزات المدرسية ، بالإضافة إلى الحرص على المشاركة

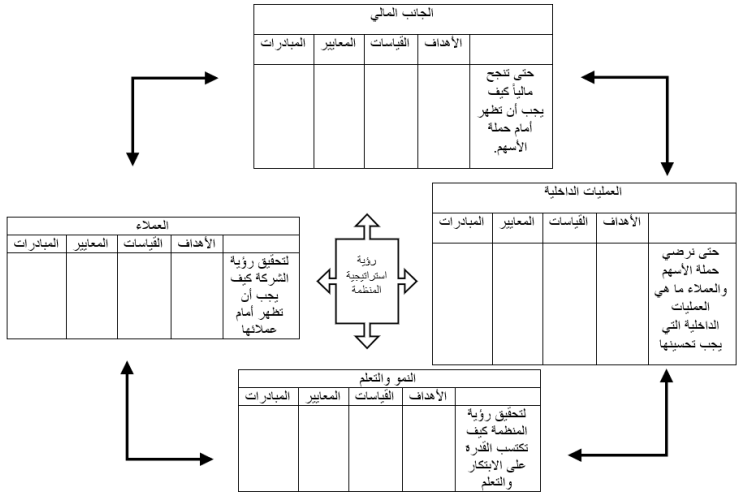
الفاعلة في الميدان التعليمي ، بما يساهم في الرقي بالعملية التعليمية وكذلك دراسة الملاحظات والمعوقات ، والعمل على متابعتها وإيجاد الحلول المناسبة لها. وتحسين عملية التعليم والتعلم بمساعدة المعلمين على النمو المهني من خلال استخدام الأساليب المتنوعة المتطورة ، باعتباره أحد مداخل التنمية المهنية للمعلمين (وزارة التعليم ، ٢٠٢٠م) ، فهو المدخل الرسمي الذي تعتمد عليه جميع وزارات التربية والتعليم في دول العالم.

وعلى ما تقدم فقد أصبح تطوير الإشراف التربوي مطلبًا ضروريًا لتطوير التعليم ، باعتبار الإشراف ممارسة قبل أن يكون علمًا أو نظرية ، أساسه البحث عن الكفايات والاتجاهات التي يمكن بها تعديل المواقف التعليمية وتحسين مستوى الأداء. وللوصول إلى إشراف تربوي فعال لابد من مواكبة ما تسعى المملكة إلى تحقيقه في ضوء رؤيتها ٢٠٣٠ ، وما يناسب تطلعاتها الطموحة في استثمار المورد البشري وتنمية قدراته.

ثانيًا بطاقة الأداء المتوازن:

أبعاد بطاقة الأداء المتوازن:

يتم وضع بطاقة الأداء المتوازن في لوحة شاملة لجميع الأبعاد التي تشكل الإستراتيجية شكل(١) ، وهي ما يعرف بخرائط الإستراتيجية ، وهي تمثيل بياني من صفحة واحدة لما يتوجب القيام به بإتقان في كل بعد من الأبعاد الأربعة الخاصة ببطاقة الأداء ، من أجل تنفيذ الاستراتيجية بنجاح ، (Niven , 2011 , 32؛ عثمان وآخرون ، ٢٠١٩).



شكل (١) : أبعاد قياس الأداء في نموذج بطاقة الأداء المتوازن، المصدر: (Kaplan & Norton, 2004)

- **بعد العملاء:** تجيب المؤسسات عند اختيارها للأهداف المرتبطة ببعد العملاء في الخريطة الإستراتيجية عن ثلاثة أسئلة هامة: "من هم عملائنا؟ ماذا يتوقع عملاؤنا منا أو بماذا يطالبوننا؟ ما القيمة المقترحة لخدمتهم؟ يكمن الخطأ في أن معظم المؤسسات تقدم جميع الخدمات لكل العملاء. ومن أهم الوسائل للحصول على رضا العميل "السمات الانضباطية" وتشمل: التميز التشغيلي ، وقيادة المنتج بالابتكار المستمر في المنتجات ، وتوطيد العلاقة مع العملاء.

- **بعد العمليات الداخلية:** يتم تحديد العمليات الرئيسية التي يتعين على المؤسسة التفوق فيها لضمان استمرارها في إضافة قيمة للعملاء ، لأن جميع السمات الانضباطية لبعد العملاء المذكورة أعلاه مترتبة على الكفاءة التشغيلية للعمليات الداخلية التي تهدف لخدمة العملاء.

- **البعد المالي:** تعد الأهداف المالية عنصرًا هامًا في خريطة الإستراتيجية سواء في المؤسسات الاستثمارية)الربحية(أو الحكومية أو غير الربحية ومنها المؤسسات التعليمية ، فالأهداف المالية في القطاع التعليمي وغير الربحي تضمن تحقيق النتائج بخفض النفقات ، وتوسيع مصادر الدخل ، واحتواء النفقات ، والاستفادة الفعالة من الأصول

- **بعد تعليم وتنمية الموظفين:** وهي الركائز لتحقيق أهداف الأبعاد الأخرى ، وعندما تُحدد الأهداف من بعدي العملاء والعمليات الداخلية ، تُكتشف بعض الفجوات بين مهارات الموظفين وأنظمة المعلومات والمناخ التنظيمي السائد من جهة ، وبين المستوى اللازم لتحقيق النتائج المرجوة ، وتعليم وتنمية الموظفين يساعد على سد هذه الفجوة وضمان أداء مستدام في المستقبل (Niven , 2011 , 38; Treacy& Wiersema , 1995).

مبررات ومزايا استخدام بطاقة الأداء المتوازن في المؤسسات التعليمية:

أظهرت بطاقة الأداء المتوازن عندما تم تطبيقها بفعالية في القطاع العام وغير الربحي نجاحًا باهرًا ، وتقوّت عملياتها الأساسية ، وقدمت خدمة أفضل لعناصرها وللمستفيدين (Niven , 2011 , 52) ، ونتيجة للنجاحات التي حققتها في القطاع الحكومي والمستشفيات ، بدأ العمل على تطبيقها في قطاع التعليم ، وقد كان للجامعات الأمريكية والأوروبية قصب السبق في تطبيقها بما ينسجم مع طبيعة عملها (Binden , Mziu &Suhami , 2014; Niven , 2011 , 64).

كما أنها تسهم في توفير لغة مألوفة للتفكير الاستراتيجي ، وبالتالي تسهل حسن استثمار الموارد في تحقيق الأهداف المهمة في الاستراتيجية. وتساعد المخططين على تحديد تقييماتهم واقتصارها على مقاييس محددة. تساعد البطاقة كذلك في تخصيص الموارد بعدالة ، وتدعم تساوي الفرص بين المجموعات ، ويغدو التمويل مركزًا على الأولويات الرئيسية ، مما يولد التعاون المشترك ، والفهم الأفضل للاستراتيجية (Kaplan & Norton , 2004; Niven , 2011 , 68)

وبتحليل أبعاد بطاقة الأداء المتوازن وما جاء فيها ، يمكن ملاحظة ما يلي:

- في **بعد العملاء:** كان من أهم الطرق لكسب رضا العميل ملاءمة المنتج وخفض السعر والتحسين المستمر ، وتوطيد العلاقة طويلة الأجل بمعرفة احتياجاته وتلبيتها ، وهذه المهام متوقع أنها سترفع نسبة الرضا على أداء المؤسسة التعليمي ، وتوطيد العلاقة معها ، وبالتالي زيادة الموارد المالية ، وقد يقدم المجتمع دعمًا للمؤسسة التعليمية نتيجة رضاهم عن أدائها.
- في **بعد العمليات الداخلية:** إن تجويد العمليات الداخلية مثل رفع مستوى التعليم وجودته سيخفض الرسوب والتسرب ، وبالتالي يخفض النفقات.
- في **البعد المالي:** فإنه يتضمن تنويع مصادر الدخل واحتواء النفقات والاستفادة الفعالة من الأصول ، وهذه طرق مباشرة لتحقيق كفاءة الانفاق التعليمي ، واستغلال مصادره واستثمار أصوله ، بما يزيد موارده ، وهو ما تنادي به التوجهات الحديثة للتعليم وما يتوافق مع توجهات المملكة بتنويع مصادر الدخل وتقليل الاعتماد على النفط.
- في **بعد تعليم وتنمية الموظفين:** إن رفع مستوى المعلم وعضو هيئة التدريس بالتدريب والتحسين المستمر لمهاراته وتحفيزه يؤدي إلى رفع كفاءة التعليم ، وبالتالي خفض نسب الرسوب والتسرب ، إلى جانب أنه سيواكب متطلبات العصر الحديثة ، بما يمكنه من تحقيق المنافسة العالمية.

إطار عمل تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في المؤسسات التعليمية:

لتطبيق بطاقة الأداء المتوازن في أي مؤسسة تعليمية ، فإنه يتم اتباع عدد من المراحل ، والتي تبدأ بالتأكد من جاهزية المؤسسة التعليمية بوجود خبراء استشاريين من داخل أو خارج المؤسسة ، ثم التدريب على مشروع بطاقة الأداء المتوازن ، ومن المهم خلق الوعي وإشعار العاملين بأهمية البطاقة مع تنمية مهاراتهم في مجال التخطيط الاستراتيجي. يتم بعدها أتمتة بطاقات الأداء المتوازن باستعمال البرمجيات الحديثة.

تتبنى المؤسسة في متابعة تنفيذ خططها الاستراتيجية منهجية البطاقة وتعلن ذلك لجميع مستوياتها ، وتحرص على الاستفادة من التجارب في المؤسسات الأخرى ، وتعمل على تشكيل فريق عمل على مستوى المؤسسة لبناء بطاقات الأداء المتوازن ومتابعة تنفيذها ، كما يتم تقويم وتحديث البطاقات دوريًا بهدف التحسين والتطوير وملاحقة التغييرات المستمرة ، وذلك لضمان كفاءة التمويل. إضافةً إلى دعم ومساندة الإدارة العليا ، التي تلعب دورًا هامًا في قناعة العاملين في المؤسسة التعليمية ، وبالتالي نجاح تطبيقها (Binden , Mziu &Suhaimi , 2014). إن تطبيق المنظور المالي في بطاقة الأداء المتوازن يتطلب زيادة البرامج وتنويع الخدمات ، لزيادة الإيرادات والعائد المادي واستغلال الامكانيات المتاحة ، لتطوير الأداء (Kaplan & Norton , 1996).

كما أن تطبيق منظور العمليات الداخلية يتم من خلال دعم الأنشطة الإبداعية وتوفير الخدمات الجديدة في الوقت المناسب. ولتطبيق منظور التعلم والنمو يتم تطوير الكفاءة العلمية والمهنية لمنسوبي المؤسسة ، إلى جانب خلق ثقافة تنظيمية تركز على المستفيد من الخدمات التعليمية (عثمان وآخرون ، ٢٠١٩). ومن المفيد الاستعانة بمؤشرات قياس من جهات خارج المؤسسة التعليمية ، بجانب مؤشراتها الخاصة ، لضمان تقويم شفاف على مدى تحقق الأهداف الاستراتيجية (Kaplan & Norton , 1996).

الدراسات السابقة:

دراسة يارموهاماديان وآخرون (Yarmohammadian et al . , 2013) والتي هدفت إلى تسليط الضوء على نموذج الجودة الاستراتيجي المتكامل ، والذي يجمع بين استراتيجية الجودة المتكاملة وعمليات التخطيط الاستراتيجي ، وبطاقة الأداء المتوازن في جامعة أزاد الإسلامية. وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي. وأظهرت النتائج إمكانية استخدام الأداة ، لتدريب وتثقيف الموظفين ، من خلال تركيزها على محور المستفيدين والمحور المالي ومحوري العمليات والتعلم والنمو ، كما يمكن استخدامها كأداة اتصال لترجمة الإستراتيجية من رأس الهرم الوظيفي إلى المستويات الإدارية الأخرى ، وأيضًا استخدامها كأداة للمراقبة من خلال تقييم مؤشرات المتابعة الرئيسية ، وكمنهجية لتوظيف الأهداف والتوجيه بحيث يتم التشارك في تحقيقها من خلال جميع أعضاء الهيكل التنظيمي.

دراسة الثويني (٢٠١٤) وهدفت للكشف عن أبعاد ومتطلبات بطاقة قياس الأداء المتوازن في مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمنطقة حائل وعوائق تطبيقها باستخدام الأسلوب الوصفي التحليلي

بجمع البيانات من الأدبيات ذات الصلة ، وقد أسفرت الدراسة عن وجود عدد من المعوقات تتمثل في عائق الرؤية وعائق الإدارة وعائق عمل ات التنفيذ وعائق الأفراد ، وقد تناولت الدراسة أبعاد بطاقة قياس الأداء المتوازن وفوائدها ومتطلبات تطبيقها في مؤسسات التعليم قبل الجامعي كما وضع الباحث خطوات بناء بطاقة قياس الأداء المتوازن بالمؤسسات التعليمية.

دراسة رفاعي (٢٠١٥) والتي هدفت إلى دراسة منهجية تطبيق بطاقة الأداء المتوازن واستخدامها في التعرف على واقع الأداء الإداري لمديري مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا (STEM) في مصر ، باستخدام المنهج الوصفي المسحي ، والاستبانة ، كما تألفت العينة من المعلمين والطلاب فيها ، وقد أظهرت النتائج ضعف الأداء لمديري مدارس المتفوقين فيما يتعلق: بالبعد المالي ، وبعد رضا الطلاب ، وبعد العمليات الداخلية ، وبعد التعليم والنمو.

دراسة المفيز (٢٠١٦) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى أداء كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع في جامعة الملك سعود وفقًا لأبعاد بطاقة الأداء المتوازن ، ومعوقات استخدامها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، باستخدام المنهج الوصفي المسحي ، وأداة الاستبانة ، وقد أظهرت النتائج أن مستوى أداء الكلية كان منخفضًا وفقًا لبعدي العملاء والمالي ، بينما جاء متوسطًا لكل من بعدي العمليات الداخلية والنمو المهني ، كما أظهرت النتائج موافقة العينة بدرجة متوسطة على معوقات استخدام البطاقة في تقويم أداء الكلية ، وكانت أبرزها قلة وضوح الخطة الاستراتيجية للكلية ، وعدم القدرة على مراقبة التقدم في تحقيق أهدافها بسبب النقص أو فرض قيود على المعلومات.

دراسة أدينـدو (Adindo , 2017) وقد هدفت إلى إيجاد نموذج بطاقة الأداء المتوازن المناسب ، ليتم تنفيذه في إدارة التعليم الثانوي المهني الخاص ، واختبار فعاليته داخليًا. وباستخدام المنهج التجريبي؛ تم جمع البيانات عن طريق المقابلة المتعمقة والملاحظة والتحليل الوثائقي في خمس مدارس ثانوية مهنية من مقاطعة جنوب شرق سولاويزي بأندونيسيا. وتم التحقق من صحة النموذج بتقنية دلفاي وشمل التحقق ٥٠ قائدًا مدرسيًا. أوضحت الدراسة أن نموذج البطاقة مناسب لإدارة التعليم الثانوي المهني ويمكن تطبيقه لقياس الأداء الرئيسي للمدارس من خلال أربعة محاور هي المنظور المالي ، منظور العميل ، المنظور العمليات الداخلية ، ومنظور التعلم والنمو. نموذج بطاقة الأداء المتوازن للتعليم الثانوي المهني ، كما بينت أنه قد استوفى معايير نموذج الفعالية الداخلية العالية جدًا ، وانتمى إلى المعايير الجيدة ، ويمكن تنفيذه كنموذج للتنفيذ الإداري المهني.

دراسة محمد (٢٠١٨) والتي هدفت لتطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي في مصر في ضوء الخصائص المميزة لبطاقة الأداء المتوازن ، وتوضيح الخصائص المميزة لبطاقة الأداء المتوازن التي يمكن استخدامها في تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وقد خلصت إلى أن بطاقة الأداء المتوازن تدعم تطوير الأداء للمديرين من خلال العمل على تحقيق التوازن بين عناصر العمل ، وتحسين مستوى أداء العمل داخل المدارس ، والاستثمار الجيد والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة.

دراسة الهلالي (٢٠١٨) واهدفت لمعرفة مدى إمكانية تقويم الأداء المؤسسي في التعليم العام من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس ، للوصول إلى تصور مقترح لتقويم الأداء المؤسسي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء بطاقة الأداء المتوازن ، واستُخدِم المنهج الوصفي ، والاستبانة ، وأظهرت نتائج الدراسة موافقة العينة بدرجة عالية على إمكانية تقويم الأداء المؤسسي في التعليم العام بالمملكة في ضوء البطاقة ، وبناء تصور مقترح لتقويم الأداء المؤسسي في مدارس التعليم العام في المملكة في ضوء بطاقة الأداء المتوازن ، وربطها بالوكالة العامة للتعليم ونظام إدارة الأداء الإشرافي و المدرسي.

دراسة الحارثي (٢٠١٨) والتي هدفت للتعرف على معيقات تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف من وجهة نظر قادة المدارس ، واستخدم المنهج الوصفي المسحي ، والاستبانة ، وقد أظهرت النتائج أن توفر معيقات تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في مدارس محافظة الطائف جاءت بدرجة متوسطة ، وكانت معيقات البعد المالي بدرجة كبيرة ، وبدرجة متوسطة لمعيقات الأبعاد (التخطيط ، والعملاء ، والتعلم والنمو).

اتفقت عدد من الدراسات مع الدراسة الحالية على استخدام المنهج الوصفي المسحي ، مثل دراسات المفيز (٢٠١٦) ، فيما استخدمت دراسة يارموهميديان وآخرون (Yarmohammadian et al ., 2013) المنهج شبه التجريبي ، وأدينو (Adindo , 2017) المنهج التجريبي ، بينما استخدمت دراسات الثويني (٢٠١٤) ومحمد (٢٠١٨) المنهج الوصفي التحليلي. كما اتفقت عدد من الدراسات مع الدراسة الحالية في استخدام أسلوب الاستبانة ، منها دراسة رفاعي (٢٠١٥) ، فيما استخدمت دراسات أخرى أسلوب المقابلات مثل دراسة أدينو (Adindo , 2017) ، ودراسة يارموهميديان وآخرون (Yarmohammadian et al . , 2013).

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات في هدفها الذي يتضمن الكشف عن واقع أداء المنظمة التعليمية وفقًا لأبعاد بطاقة الأداء المتوازن، ومنها دراسة الثويني (٢٠١٤)، ومحمد (٢٠١٨) في استهدافهما لتطوير الأداء الإداري في ضوء أبعاد بطاقة الأداء المتوازن، فيما دعت دراسة والهلالي (٢٠١٨) إلى تقويم الأداء المؤسسي في التعليم العام في ضوء بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر المشرفين.

وقد كشفت العديد من الدراسات عن إمكانية تطبيق المنظمة التعليمية لبطاقة الأداء المتوازن مثل دراسة الثويني (٢٠١٤) والهلالي (٢٠١٨)، فيما كشفت بعض الدراسات عن واقع تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في المنظمات التعليمية التي بحثتها مثل دراسة المفيز (٢٠١٦)، وقد بينت دراسة الحارثي (٢٠٢٠) معوقات تطبيق بطاقة الأداء المتوازن.

وقد تفردت الدراسة الحالية -حسب علم الباحثات-بتطبيقها لأبعاد بطاقة الأداء المتوازن على واقع أداء إدارة الإشراف التربوي، ومتطلبات تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في تقويم أداء إدارة الإشراف التربوي في منطقة الرياض.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي للتعرف على واقع أداء إدارة الإشراف التربوي وفقًا لأبعاد بطاقة الأداء المتوازن، ومتطلبات تطوير أدائها في ضوء أبعاد البطاقة، ويعرف المنهج المسحي بأنه المنهج الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة كبيرة منهم، وذلك لغرض وصف الظاهرة محل الدراسة، من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة، أو استنتاج الأسباب (القحطاني، ٢٠١٠).

مجتمع الدراسة وعينتها:

جدول (١)

المجتمع	عدد أفراد المجتمع	عدد أفراد العينة	النسبة
المشرفات التربويات بإدارة الإشراف التربوي*	(٦٥٠) مشرفة	(٢٥١) مشرفة	٣٨٪

* إحصائية عام ١٤٤١هـ للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض

يوضح الجدول رقم (١) أن مجتمع الدراسة يتألف من المشرفات التربويات التابعات لإدارة الإشراف التربوي بمنطقة الرياض والمكاتب التابعة لها ، وعددهن (٦٥٠) مشرفة تربوية لعام ١٤٤٢ه ، لمناسبة المجتمع لمجال عمل وخبرة الباحثات وسهولة التواصل وتطبيق أداة الدراسة ومتابعتها. ونظرًا لكبر حجم مجتمع الدراسة ، ورغبةً في متابعة الاستبانة والتأكد من ثبات الإجابات للمشرفات التربويات ، وقد تم اختيار هذه العينة بناء على جدول كريغسي ومورغان لحساب العينة (Krejcie , Morgan , 1970) حيث أن العينة المناسبة لمجتمع مكون من ٦٥٠ هي ٢٤٢ ، وقد تم زيادة العدد إلى ٢٥١ تحسبًا للاستبانات الغير صالحة للتحليل. فقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من أفراده ، بعدد (٢٥١) ، وبنسبة ٣٨,٦٪ ، وقد أرسلت أداة الدراسة إلى جميع أفراد العينة. وكان العائد الإجمالي (٢٥١) استبانة صالحة للتحليل ، أي ما نسبته ٣٨,٦٪ من مجموع الاستبانات.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة ، تم تصميم أداة الاستبانة ، وهي مقسمة على النحو التالي:

- **القسم الأول:** ويتكون من (٣٢) عبارة تقيس واقع أداء إدارة الإشراف التربوي وفقًا لأبعاد بطاقة الأداء المتوازن (بعد المستفيدين ، والبعد المالي ، وبعد العمليات الداخلية ، وبعد النمو المهني والتعلم) ، وذلك للإجابة عن السؤال الأول.
- **القسم الثاني:** ويتكون من (١٤) عبارة تقيس متطلبات استخدام بطاقة الأداء المتوازن في تطوير أداء إدارة الإشراف التربوي ، للإجابة على السؤال الثاني.

الصدق والثبات:

تم التأكد من صدق الاستبانة ، وذلك بعرضها على عدد من المتخصصين من الأساتذة والخبراء في الإدارة التربوية ، وعددهم سبعة للحكم على صدق المحتوى ، بالتأكد من أن الاستبانة تقيس ما استخدمت لقياسه ، وتم إجراء بعض التعديلات عليها بناءً على ملاحظاتهم. كما تم التأكد من الاتساق الداخلي ، بتطبيق معامل الارتباط بيرسون ، حيث يبين الجدول (٢) استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية ، كما يلي:

جدول (٢)

معاملات ارتباط عبارات كل بعد بالدرجة الكلية له

البعد	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
العملاء	١	٠,٥٧٩**	٥	٠,٦٨٢**
	٢	٠,٧٩٣**	٦	٠,٦٤٨**
	٣	٠,٥٥٤**	٧	٠,٧٥٩**
	٤	٠,٤٤٩**	٨	٠,٥٥٢**
المالي	١	٠,٧٦٤**	٥	٠,٧٠٥**
	٢	٠,٧٥٩**	٦	٠,٧٣٤**
	٣	٠,٨٦٩**	٧	٠,٧٣٣**
	٤	٠,٧٩٢**	٨	٠,٦٤٢**
العمليات الداخلية	١	٠,٧٦٢**	٥	٠,٧٨١**
	٢	٠,٨٤٣**	٦	٠,٨٨٧**
	٣	٠,٦٩٢**	٧	٠,٨٦٣**
	٤	٠,٥٥٦**	٨	٠,٦٧٧**
النمو المهني والتعلم	١	٠,٧٧٧**	٥	٠,٥٥٨**
	٢	٠,٧٤٦**	٦	٠,٤٩٨**
	٣	٠,٧٥٥**	٧	٠,٦٦٧**
	٤	٠,٥٩٨**	٨	٠,٧٢٩**
واقع أداء إدارة الإشراف التربوي	١	٠,٧٩٧**	٨	٠,٥٩٩**
	٢	٠,٧٨٧**	٩	٠,٦٨٤**
	٣	٠,٧٨٣**	١٠	٠,٦٦٣**
	٤	٠,٧٦٦**	١١	٠,٧١٤**
	٥	٠,٧٢٥**	١٢	٠,٥٧٨**
	٦	٠,٤٤١**	١٣	٠,٥٩٦**
	٧	٠,٧٣٠**	١٤	٠,٦٤٧**

** دالة عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد المنتمية اليه موجبة ودالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ، وهذا يدل على أن جميع العبارات صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

كما يبين الجدول (٣) معاملات ارتباط أبعاد بطاقة الأداء المتوازن بالدرجة الكلية لها وجميعها موجبة ودالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) ، وهذا يدل على أن جميع العبارات صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

وللتأكد من ثبات أبعاد الاستبانة فقد تم استخدام معامل ألفا كرونباخ ، كما هو موضح في جدول (٣).

جدول (٣)

التسلسل	البعد	الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون	الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ
القسم الأول: واقع أداء إدارة الإشراف التربوي وفقًا لأبعاد بطاقة الأداء المتوازن			٠,٩١٠
١	بعد المستفيدين	٠,٩٠٣**	٠,٧٦٨
٢	البعد المالي	٠,٤٠٧**	٠,٨٨٣
٣	بعد العمليات الداخلية	٠,٨٤٨**	٠,٨٩٠
٤	بعد النمو المهني والتعلم	٠,٨١٠**	٠,٨٢١
القسم الثاني: متطلبات استخدام بطاقة الأداء المتوازن في تطوير أداء إدارة الإشراف التربوي			٠,٩٠٧

** دالة عند (٠,٠١)

يبين الجدول (٣) قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة تجاوزت (٠,٧٠) وهي قيم مرتفعة في ضوء ما أشار له (Frary, 2011) ، مما يشير لتمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات. كما تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من العبارات.

نتائج الدراسة:

يتضمن هذا الجزء عرضًا لما تم التوصل إليه من نتائج من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة ، كما يلي:

نتائج السؤال الأول: ما واقع أداء إدارة الإشراف التربوي وفقًا لأبعاد بطاقة الأداء المتوازن؟

أولًا: مستوى أداء إدارة الإشراف التربوي وفقًا لبعد العملاء:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول مستوى أداء إدارة الإشراف التربوي وفقًا لبعد العملاء ، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١)

مستوى أداء إدارة الإشراف التربوي وفقًا لبعد العملاء

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
٢	اتساق أهداف الخطة مع الاحتياجات الفعلية وأولويات الميدان التعليمي	٣,٥٦	٠,٨٠٦	عالية	١
١	مشاركة المستفيدين في وضع الخطط التشغيلية	٣,١٠	٠,٩٨٢	متوسطة	٢
٣	تطوير الخدمات المقدمة لمواكبة التغيرات المستمرة في مجال الإدارة التربوية	٣,٠٩	٠,٥٧٤	متوسطة	٣
٨	العمل على تطوير الأنظمة والاجراءات لتحقيق رضا المستفيدين	٣,٠٢	٠,٦٣٢	متوسطة	٤
٦	توفير قنوات اتصال متنوعة مع المستفيدين للحصول على التغذية الراجعة	٢,٨٥	٠,٥٥٠	متوسطة	٥
٧	التعريف بسياسة الإدارة تجاه المستفيدين ووضوحها لهم	٢,٨٤	٠,٦٤١	متوسطة	٦
٥	مناسبة المرافق والتقنية المتوافرة مع أغراض العمل والتدريب	٢,٧٢	٠,٦٩٣	متوسطة	٧
٤	توفير الاحتياجات اللازمة لتنفيذ استراتيجيات التعليم الحديثة	٢,٣٥	٠,٧١٠	منخفضة	٨
	المتوسط العام	٢,٩٤	٠,٤٣٩	متوسطة	

يبين الجدول (١) حصول اجمالي العبارات على متوسط حسابي (٢,٩٤) ودرجة تحقق متوسطة ، مما يدل على أن مستوى أداء إدارة الإشراف التربوي وفقًا لبعد العملاء كان بدرجة متوسطة. وهذا يتسق مع طبيعة الخدمة التربوية التي تقدمها الإدارة للميدان التعليمي ووحدة الأنظمة السائدة فيه. فبالرغم من الحرص على تحقيق توقعات المستفيدين ، والعمل على تطوير جودة الخدمات المقدمة لرفع المستوى التعليمي؛ إلا إن مركزية نظام التعليم قد تحد من تنويع الأساليب لتحقيق رضا المستفيدين ، وتوحد آليات التعامل. ومن ذلك سعي الإدارة لتحقيق أهداف وزارة التعليم خلال أزمة كورونا بقياس مخرجات التعليم عن بعد لتحقيق رضا المستفيدين استنادًا على الدليل الإرشادي للمشرف التربوي (٢٠٢٠). وهو ما يتفق مع نتائج دراسة الحارثي (٢٠٢٠) ويختلف مع نتائج دراسة رفاعي (٢٠١٥) والمفيز (٢٠١٦) التي حصل فيها بعد العملاء على مستوى منخفض ، مما قد يعود لاختلاف مجتمع الدراسة.

كما يبين الجدول أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة حول مستوى أداء إدارة الإشراف التربوي وفقًا لبعد العملاء تراوحت قيمها بين (٢,٣٥ — ٣,٥٦) ، حيث حصلت العبارة رقم (٢) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٥٦) ودرجة تحقق عالية ، مما يتفق مع دراسة الثويني (٢٠١٤) التي أوصت بضرورة اتساق الأهداف الاستراتيجية مع الرؤية الشاملة والاستراتيجية العامة لوزارة التعليم. ويشير كذلك لعمق التوجه الاستراتيجي للإدارة إلى الوفاء

باحتياجات الميدان التعليمي وفق الأولويات التي تحددها وزارة التعليم ، والوعي بأهمية دورها لكسب رضا المستفيدين. وهو الملاحظ في السعي لمواءمة عمل الإشراف التربوي مع المستجدات باستمرار ، ومن ذلك تحديد الدليل التنظيمي للاختصاصات المهنية والفنية للإشراف التربوي وفق أهداف محددة وواضحة ضمن الهيكل التنظيمي. كما طُورت منظومة مؤشرات قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي (٢٠١٩) على أساس تفعيل مؤشرات نواتج التعلم لتحقيق الأهداف ، وتقسيم المؤشرات ونقاط التركيز المستهدفة بالتحسين على مختلف الفئات الإشرافية. واستجابة لأزمة كورونا تم تنظيم المدارس عن بعد ، وإعداد الدليل الإرشادي للمشرف التربوي (٢٠٢٠) بتوضيح مهامه ومسؤولياته بناءً على المرتكزات والأهداف التي توليها وزارة التعليم عناية فائقة لتجاوز المرحلة. في حين حصلت باقي العبارات على درجات تحقق متوسطة عدا العبارة رقم (٤) حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (٢,٣٥) ودرجة تحقق منخفضة ، مما قد يعود لدور الإشراف التربوي التطويري في التوجيه والإشراف على التخطيط وتوفير التنمية المهنية للميدان ، دون التركيز على توفير الاحتياجات للتنفيذ التي قد يتولى مسؤوليتها قائدات المدارس ، وإدارة التجهيزات المدرسية بشكل أكبر.

حيث تم استخدام التدريج التالي للدلالة على متوسطات استجابات أفراد الدراسة على درجة التحقق:

جدول (٢)

المتوسط الحسابي ودرجة التحقق

المتوسط الحسابي	درجة التحقق/الأهمية
٣,٢٥ فما فوق	عالية
من ٢,٥ الى أقل من ٣,٢٥	متوسطة
من ١,٧٥ الى أقل من ٢,٥	منخفضة
أقل من ١,٧٥	غير متحقق/غير مهم

ثانيا: مستوى أداء إدارة الإشراف التربوي وفقًا للبعد المالي:

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول مستوى أداء إدارة الإشراف التربوي وفقًا للبعد المالي ، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٣)

مستوى أداء إدارة الإشراف التربوي وفقًا للبعد المالي

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
٨	التوازن بين الميزانية المرصودة للإدارة ومصروفاتها	٢,٤١	٠,٧٠٣	منخفضة	١
٣	العمل على حوكمة الإنفاق بصفة مستمرة	٢,١٤	٠,٦٠٧	منخفضة	٢
٦	العمل على تحسين أنظمة الرقابة المالية الموجهة إلى المصروفات	٢,١٠	٠,٥٨٣	منخفضة	٣
٥	امتلاك خطة واضحة لإدارة موارد الإدارة المالية بكفاءة وفاعلية	٢,٠٠	٠,٥٤٨	منخفضة	٤
٧	العمل على توظيف التقنية بما يخدم حوكمة المصروفات المالية	٢,٠٠	٠,٥٤٨	منخفضة	٥
٢	توفر قاعدة بيانات عن موارد الإدارة المالية الحالية والمستقبلية	١,٥١	٠,٧٦٠	غير متحققة	٦
١	توفر قسم للإدارة المالية يعمل بكفاءة عالية	١,٤٢	٠,٨٢٠	غير متحققة	٧
٤	السعي إلى تنمية مصادر تمويل ذاتية لدعم برامج الإدارة وأنشطتها	١,٣٧	٠,٧٨٢	غير متحققة	٨
	المتوسط العام	١,٨٧	٠,٥٠٢	منخفضة	

ويبين الجدول (٣) حصول اجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (١,٨٧) ودرجة تحقق منخفضة ، وهذا يدل على أن مستوى أداء إدارة الإشراف التربوي وفقًا للبعد المالي كان بدرجة منخفضة. مما قد يُفسر بطبيعة الإدارة كمؤسسة تعليمية غير ربحية ، وبمركزية نظام التعليم العام ، والاعتماد الكلي على الميزانية المحددة لإدارة الإشراف التربوي من الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض. وهو ما يتفق مع ضعف الأداء الإداري ، والمعوقات المتعلقة بالبعد المالي الذي كشفت عنه معظم الدراسات ومنها رفاعي (٢٠١٥)؛ والمفيز (٢٠١٦)؛ والحارثي (٢٠٢٠).

كما يتضح من الجدول أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة حول مستوى أداء إدارة الإشراف التربوي وفقًا للبعد المالي تراوحت قيمها بين (١,٣٧ — ٢,٤١) ، حيث حصلت العبارات (٨ ، ٣ ، ٦ ، ٥) على درجات تحقق منخفضة كان أعلاها العبارة رقم (٨) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٢,٤١) ، بينما لم تتحقق باقي العبارات وكان أدناها العبارة رقم (٤) حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (١,٣٧). وهو ما يرتبط بالنمط الإداري والهيكل التنظيمي المحكم الذي تقع ضمنه إدارة الإشراف التربوي ، والمساءلة في مجال موازنة النفقات الخاصة بالإدارة مع المخصص لها من ميزانية والعمل على تحسين أوجه الصرف في حدود الصلاحيات الممنوحة. كما إن ضيق نطاق الصلاحيات المالية المسموحة نتيجة الإشراف المباشر من الإدارة التعليمية؛ قد يحول دون قدرتها على التصرف بتنويع مصادر الدخل وخفض النفقات. وتعزز هذه

النتيجة مبررات استخدام بطاقة الأداء المتوازن ، لكونها تحقق الاستثمار الجيد للموارد المتاحة ، وتزيد من كفاءة الأداء المالي للمؤسسة التي تطبقها كما جاء عند دراسة محمد (٢٠١٨).

ثالثا: مستوى أداء إدارة الإشراف التربوي وفقًا لبعد العمليات الداخلية:

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول مستوى أداء إدارة الإشراف التربوي وفقًا لبعد العمليات الداخلية ، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٤)

مستوى أداء إدارة الإشراف التربوي وفقًا لبعد العمليات الداخلية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	(توفر خطة تشغيلية واضحة ومعلنة (مستمدة من الخطة الإستراتيجية للوزارة	٣,٨٠	٠,٥١٠	عالية	١
٦	تحقيق الاتساق بين برامج الإدارة السنوية مع خطة إدارة التعليم	٣,٦٠	٠,٧٥٣	عالية	٢
٥	وجود رؤية مشتركة بين المنسوبات حول أهدافها المستقبلية	٣,٤٤	٠,٨٠٦	عالية	٣
٢	توظيف تقنية المعلومات لاتخاذ القرارات بناء على معلومات دقيقة ومحدثة	٣,٤٣	٠,٨٣٦	عالية	٤
٧	تفعيل مؤشرات الأداء لتحقيق الأهداف في الوحدات والأقسام	٣,٤٢	٠,٨٤٩	عالية	٥
٣	وجود نظام رقابة داخلية؛ لتطوير الأداء ومساءلة الأقسام والوحدات	٣,٠٤	٠,٦٧٩	متوسطة	٦
٨	السعي لتحقيق الرضا الوظيفي لدى الموظفات	٢,٧٨	٠,٧٠٧	متوسطة	٧
٤	التمتع بالاستقلالية في اتخاذ قرارات الإدارة الخاصة بالعمليات الداخلية	٢,٧٣	٠,٨٢٢	متوسطة	٨
	المتوسط العام	٣,٢٨	٠,٥٦٦	عالية	

ويبين الجدول (٤) حصول اجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٣,٢٨) ودرجة تحقق عالية ، وهذا يدل على أن مستوى أداء إدارة الإشراف التربوي وفقًا لبعد العمليات الداخلية جاء بدرجة عالية. وهو ما يتسق مع أهداف الإدارة لتحقيق الكفاءة التشغيلية للعمليات الداخلية التي تتفق مع التوجهات التطويرية الواردة في الدليل التنظيمي والإجرائي للإشراف التربوي (٢٠١٥) ، وتنظيم الأدوار والممارسات الإشرافية والإدارية التي يعمل على تحقيقها. إضافةً إلى تحليل العوامل المؤثرة في الأداء ، وإيجاد وسائل لتخطي الانحرافات عن الأهداف في منظومة مؤشرات قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي (٢٠١٩) ، لإيجاد أداة تقويم ذاتي فعالة للفئات الإشرافية ، فقد مهدت بما توفره من أدوات ومؤشرات دقيقة لقياس الأداء لتحسين العمليات الداخلية بيسر وكفاءة. مما يتفق مع نتائج

دراسة أدينـدو (Adindo , 2017) التي أظهرت أهمية استخدام البطاقة في تقييم الأداء ، الذي استوفى معايير نموذج الفعالية الداخلية العالية جدًا. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة رفاعي (٢٠١٥) التي أظهرت ضعف الأداء الإداري فيما يتعلق ببعد العمليات الداخلية ، ودراستي المفيز (٢٠١٦) والحارثي (٢٠٢٠) التي جاء فيها بعد العمليات الداخلية بدرجة متوسطة.

كما يبين الجدول أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة حول مستوى أداء إدارة الإشراف التربوي وفقًا لبعد العمليات الداخلية تراوحت قيمها بين (٢,٧٣ — ٣,٨٠) ، حيث حصلت العبارات (١ ، ٦ ، ٥ ، ٢) على درجات تحقق عالية كان أعلاها العبارة رقم (١) وحصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٨٠) ، بينما حصلت باقي العبارات على درجات تحقق متوسطة كان أدناها العبارة رقم (٤) حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (٢,٧٣). وهو ما يمكن تفسيره بسعة إدراك الإدارة لأهمية التخطيط الاستراتيجي ، والوعي بأبعاده والتزامها بدورها في تحقيق الخطة الاستراتيجية لوزارة التعليم. حيث تستمد أهدافها من الأهداف العامة للوزارة وتنفذها على أرض الواقع من خلال ما تخططه من برامج ومشاريع تشغيلية تتسم بالوضوح لكافة الأطراف المشاركة. كما إن الاتجاه نحو تركيز الصلاحيات ، والإشراف الكامل على العمليات من قبل المستويات التنظيمية العليا؛ قد يكون من الأسباب وراء الدرجة المتوسطة للاستقلالية في القرارات الخاصة بالعمليات الداخلية.

رابعا: مستوى أداء إدارة الإشراف التربوي وفقًا لبعد النمو المهني والتعلم:

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول مستوى أداء إدارة الإشراف التربوي وفقًا لبعد النمو المهني والتعلم ، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٥)

مستوى أداء إدارة الإشراف التربوي وفقًا لبعد النمو المهني والتعلم

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
٢	تقديم برامج التنمية المهنية لمنسوبات الإدارة بصفة مستمرة	٣,٤٦	٠,٦٩٠	عالية	١
١	العمل على تحديد الاحتياجات التدريبية الموظفات	٣,٤٢	٠,٧٨٨	عالية	٢
٣	تفعيل أساليب إدارية اشرافية متنوعة لتقريب وجهات النظر وتحسين	٣,٣٣	٠,٨٥١	عالية	٣

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
٨	تشكيل فرق عمل استشارية متخصصة للاستفادة من خبرات المتميزات	٣,٢٨	٠,٩٢٥	عالية	٤
٧	تشجيع المنسوبات على المشاركة في مسابقات محلية ودولية	٢,٩٦	٠,٦٤١	متوسطة	٥
٥	التطوير المستمر للنظم والإجراءات الداعمة لفرص التعلم	٢,٩٤	٠,٥٧٨	متوسطة	٦
٦	إتاحة الفرصة للمشاركة الفعالة في عمليات تحسين الأداء	٢,٣٦	٠,٦٩٥	منخفضة	٧
٤	(توفير مصادر التعلم (قواعد المعلومات والأدلة المرجعية	٢,٣٥	٠,٧٩٣	منخفضة	٨
	المتوسط العام	٢,٧٨	٠,٣٧٢	متوسطة	

يوضح الجدول (٥) حصول اجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٢,٧٨) ودرجة تحقق متوسطة ، مما يبين أن مستوى أداء إدارة الإشراف التربوي وفقًا لبعد النمو المهني والتعلم كان بدرجة متوسطة. مما يشير لاهتمام الإدارة بجانب التنمية المهنية لتطوير أداء منسوبات الإدارة بكفاءة وفاعلية ، انطلاقًا من دورها الهادف لتجويد عمليتي التعليم والتعلم. مما يبرز التوافق مع خطة وزارة التعليم وتوجهاتها. فقد احتوى الدليل التنظيمي (٢٠١٥) ، والدليل الإجرائي (٢٠١٥) للإشراف التربوي على إجراءات بناء مجتمعات التعلم المهني من خلال البناء التشاركي لخطة التطوير المهني وفق احتياجات التنمية المهنية المشتركة ، وتنفيذ خطة التطوير المهني ضمن شبكات التعلم. كما وضع الدليل الإرشادي لتدريب المشرف التربوي (٢٠٢٠) على منصة مدرستي ، على منصة المركز الوطني للتطوير المهني لتمكين المشرف التربوي من الاستخدام الأمثل للمنصة ، مع تقديم الدعم الفني له. مما يتفق مع دراستي المفيز (٢٠١٦)؛ والحارثي (٢٠٢٠) التي جاء بعد النمو المهني فيها بدرجة متوسطة. وتعزز النتيجة الاتجاه نحو استخدام بطاقة الأداء المتوازن لدورها في تحسين مستوى الأداء ، نتيجة لتعزيزها لجانب النمو المهني للعاملين والتي أظهرتها دراسة محمد (٢٠١٨) ، وما أوصت به دراسة الثويني (٢٠١٤) من الاعتماد على التدريب المستمر كأحد الضروريات اللازمة لتطبيق البطاقة. إلا أنها تختلف مع ما قدمته نتائج دراسة رفاعي (٢٠١٥) من ضعف الجانب المتعلق بالبرامج التدريبية في بعد التعلم والنمو.

كما يتضح من الجدول أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة حول مستوى أداء إدارة الإشراف التربوي وفقًا لبعد النمو المهني والتعلم تراوحت قيمها بين (٢,٣٥ — ٣,٤٦) ، حيث حصلت العبارات (٢ ، ١ ، ٣ ، ٨) على درجات تحقق عالية ، وقد حصلت العبارة رقم (٢) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٤٦) ، بينما حصلت العبارتان (٦ ، ٤) على درجات تحقق منخفضة كان أدناهما العبارة رقم (٤) حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (٢,٣٥).

الأمر الذي قد يُفسر بالحرص على التنمية المهنية المستمرة لمنسوبات الإدارة؛ بالتوافق مع الدور الإشرافي والتطويري في تحسين المخرجات النوعية لعمليات التعليم والتعلم والقيادة المدرسية الذي تضطلع به. ولعل الاعتماد على البرامج المقننة ودعم التعلم الذاتي ، والانفتاح التكنولوجي والعلمي وتعدد مصادر المعرفة وسهولة الوصول لها في العصر الحديث؛ مما يقلل من الحاجة لتوفير إدارة الإشراف لمصادر التعلم لمنسوبات الإدارة.

وفيما يلي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول مستوى أداء إدارة الإشراف التربوي:

جدول (٦)

مستوى أداء إدارة الإشراف التربوي وفقًا لبعد النمو المهني والتعلم

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
العمليات الداخلية	٣,٢٨	٠,٥٦٦	عالية	١
النمو المهني والتعلم	٣,٠١	٠,٥٠٢	متوسطة	٢
العملاء	٢,٩٤	٠,٤٣٩	متوسطة	٣
المالي	١,٨٧	٠,٥٠٢	منخفضة	٤
إدارة الإشراف التربوي ككل	٢,٧٨	٠,٣٧٢	متوسطة	

ويبين الجدول (٦) حصول بعد العمليات الداخلية على الترتيب الأول وأعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٢٨) ودرجة تحقق عالية ، تلاه بعدي النمو المهني والتعلم والعملاء بدرجات تحقق متوسطة ، بينما حصل البعد المالي على الترتيب الأخير وأدنى متوسط حسابي وقيمته (١,٨٧) ودرجة تحقق منخفضة. مما قد يشير لانطلاق إدارة الإشراف التربوي بتجويد العمليات الرئيسية من الجانب الداخلي للعمل ، والاستمرار في تقديم الخدمات القيّمة للمستفيدين ، بتركيز الجهود على التحسينات الإضافية للأنشطة القائمة ، وتطوير الأهداف المؤدية لتنفيذ استراتيجية وزارة التعليم. فقد يؤدي الكشف عن الفجوات بين مهارات منسوبات الإدارة وأنظمة المعلومات والمناخ التنظيمي السائد من جهة ، وبين المستوى اللازم لتحقيق النتائج المرجوة؛ إلى دعم تفعيل بعدي النمو المهني والاهتمام بالمستفيدين (العملاء) كسياسات داعمة للوصول إلى التميز التشغيلي وتحسين جودة الخدمات لتحقيق رضا المستفيدين. بينما يمثل البعد المالي البعد الأخير نظرًا للاعتماد الكلي على وزارة التعليم والتمويل الحكومي في هذا الجانب ، وطبيعة الخدمة التعليمية (الغير ربحية) التي تقدمها الإدارة.

كما يبين الجدول حصول اجمالي الأبعاد على متوسط حسابي قيمته (٢,٧٨) ودرجة تحقق متوسطة ، وهذا يدل على أن مستوى أداء إدارة الإشراف التربوي كان بدرجة متوسطة. وهو ما يتفق مع الهدف من الدراسة الحالية ويدعم إمكانية تطبيق أبعاد بطاقة الأداء المتوازن لمساعدة الإدارة على ترجمة رؤيتها واستراتيجيتها إلى مجموعة من الأهداف المترابطة وتطوير أدائها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما متطلبات استخدام بطاقة الأداء المتوازن في تطوير أداء إدارة الإشراف التربوي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول متطلبات استخدام بطاقة الأداء المتوازن في تطوير أداء إدارة الإشراف التربوي ، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٧)

متطلبات استخدام بطاقة الأداء المتوازن في تطوير أداء إدارة الإشراف التربوي

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
١	وضوح خطة الإدارة التشغيلية للأشخاص المعنيين بتطبيقها	٣,٥٨	٠,٨٠٤	عالية	١
٢	ترتيب الأولويات والأهداف لرفع كفاءة الأداء	٣,٥٤	٠,٨٠٧	عالية	٢
٣	الالتزام بتطبيق الخطط التشغيلية في الزمن المحدد لها	٣,٥٤	٠,٨٠٧	عالية	٣
٤	تفعيل مؤشرات الأداء في الخطة التشغيلية كمعيار لتقييم الأداء الإشرافي	٣,٤٦	٠,٨٣٧	عالية	٤
١٤	اعتماد آليات لتحفيز منسوبات الإدارة وتحقيق الرضا الوظيفي لديهم	٣,٤٢	٠,٨٧٨	عالية	٥
٥	توافر معايير دقيقة قابلة لقياس الأداء	٣,٤٠	٠,٨٤٧	عالية	٦
١٢	تعزيز أساليب التنمية المهنية للموظفات	٢,٩٦	٠,٥٨٠	متوسطة	٧
٧	جودة نظام الاتصالات الإدارية داخليًا وخارجيًا	٢,٩٠	٠,٦٨٢	متوسطة	٨
٨	تحسين الطرق المستخدمة في توثيق البرامج والمبادرات	٢,٨١	١,٠٢٦	متوسطة	٩
٩	توفر الشفافية في إجراءات العمل على كافة المستويات الإدارية	٢,٧٩	٠,٦٠٧	متوسطة	١٠
١١	الجدية في تطبيق مبادئ المحاسبة والمساءلة	٢,٧٩	٠,٦٨٤	متوسطة	١١
٦	تأهيل الموظفين والموظفات في مجال تقويم الأداء	٢,٦٣	٠,٧٤٩	متوسطة	١٢
١٠	التعاون مع جهات مستقلة محلية وخارجية لتنفيذ عمليات تقييم الأداء	٢,٥٤	٠,٩٢٣	متوسطة	١٣
١٣	توفر درجة من الاستقلالية المادية للتوسع في الخطط والبرامج	١,٨٩	٠,٧٧٥	منخفضة	١٤
	المتوسط العام	٣,٠٢	٠,٥٣٥	متوسطة	

ويبين الجدول (٧) حصول اجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٣,٠٢) ودرجة أهمية متوسطة ، وبذلك تكون العبارات التي حصلت على درجات أهمية عالية أو متوسطة تمثل متطلبات استخدام بطاقة الأداء المتوازن في تطوير أداء إدارة الإشراف التربوي وبدرجة متوسطة. ويمكن تفسير ذلك بوعي منسوبات إدارة الإشراف التربوي بواقع العمل والمناخ التنظيمي السائد ، والمتطلبات الملائمة لتطبيق أبعاد البطاقة ، ومناسبة المتطلبات المطروحة لتطلعات الإدارة في تحسين وتطوير الأداء بما يحقق الأبعاد الأربعة ويربط بينها لمصلحة العمل. وهو ما يتفق مع نتائج دراسة أديندو(Adindo , 2017) من دور التخطيط الاستراتيجي في التطوير الإداري ، وإمكانية تنفيذ نموذج بطاقة الأداء المتوازن كنموذج للتنفيذ الإداري المهني.

ويختلف مع نتائج دراسة الهلالي (٢٠١٨) التي كشفت عن موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة على مقترحات تقويم الأداء الإشرافي ، وإمكانية تقويم الأداء المؤسسي في التعليم العام في المملكة في ضوء بطاقة الأداء المتوازن.

كما يتضح من الجدول أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة حول متطلبات استخدام بطاقة الأداء المتوازن في تطوير أداء إدارة الإشراف التربوي تراوحت قيمها بين (١,٨٩ — ٣,٥٨) ، حيث حصلت العبارات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ١٤ ، ٥) على درجات أهمية عالية ، في حين حصلت باقي العبارات على درجات أهمية متوسطة ، عدا العبارة رقم (١٣) حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (١,٨٩) ودرجة أهمية منخفضة.

ويمكن تفسير الأهمية العالية بهذه النتيجة بكون وضوح الخطة التشغيلية للعاملين يسهل عليهم العمل بتركيز لتحقيق الأهداف التشغيلية ، والتي تؤدي لتحقيق الأهداف الاستراتيجية بكفاءة وفعالية ، وهو مايمثل الهدف الرئيس من بطاقة الأداء المتوازن ، كما أن تحقيق متطلب ترتيب الأولويات والأهداف يعد من أساسيات العمل وفقًا للبطاقة ، حيث يتم ترتيب المبادرات وتحديد أولوية تنفيذها وتمويلها ، حسب دورها في تحقيق الأهداف الاستراتيجية ، ومن ثم كانت النتيجة متوافقة مع كون هذين المتطلبين في الترتيب الأول والثاني بين العبارات. مما يشير لأهمية اكتمال وتحقق عناصر التخطيط الذي يؤدي إلى تعزيز فرص تطبيق بطاقة الأداء المتوازن كنظام لإدارة الاستراتيجية. وتفعيل الاتصال بين العاملين لرفع كفاءة الأداء. مما يتفق مع دراستي المفيز (٢٠١٦)؛ ويارموهميديان وآخرون (Yarmohammadian et al., 2013) التي أوضحت أن أبرز معوقات استخدام البطاقة هو قلة وضوح الخطة الاستراتيجية ، وضعف المشاركة في تحقيقها

من جميع أعضاء الهيكل التنظيمي.

بينما قد يعد توفر درجة من الاستقلالية المادية للتوسع في خطط وبرامج الإدارة ، جانبًا ذو أهمية منخفضة نظرًا للارتباط التنظيمي والمباشر بالمستويات الإدارية العليا ، إضافةً إلى الحاجة لطلب التمويل المباشر من قبل الإدارة العامة للتعليم على أي برامج مقترحة. يتضح مما سبق إمكانية تطبيق بطاقة الأداء المتوازن لتطوير أداء إدارة الإشراف التربوي.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج ، ولتوفير متطلبات استخدام بطاقة الأداء المتوازن في تطوير أداء إدارة الإشراف التربوي؛ تم التوصل إلى التوصيات التالية:

- توضيح خطة الإدارة التشغيلية للأشخاص المعنيين بتطبيقها ، وإشراكهم في تصميم برامج تطوير الأداء ، ببناء فرق عمل للبحث في أفضل الآليات لتحقيق الممارسات الهادفة ، مما يتيح لهم تطبيقها بالصورة المثلى.
- ترتيب الأولويات والأهداف لاستراتيجية الإدارة وتفعيل الاتصال لرفع كفاءة الأداء وفق جوانب التطوير المستهدفة وإشراك منسوبات الإدارة في ذلك مما يضمن الحماس والمشاركة الفاعلة.
- الالتزام بتطبيق الخطط التشغيلية في الزمن المحدد لها من خلال تصميم خطة للمراجعة الدورية والمنتظمة للإنجازات وفق المعايير المحددة ، وتوزيع مسؤوليات المتابعة لتحقيق المستهدفات وتقويم الأداء لتصحيح الانحرافات بشكل مستمر.
- تفعيل مؤشرات الأداء في الخطة التشغيلية كمعيار ونشر الوعي بها وتعريف المنسوبات بأهميتها كمعيار لتقييم الأداء الإشرافي للالتزام بها من خلال الاجتماعات وحلقات النقاش.
- اعتماد آليات مناسبة لتحفيز منسوبات الإدارة وتحقيق الرضا الوظيفي لديهن بطرح جوائز ، وبرامج تدريبية (محلية وعالمية) ، وتكريم معنوي (شهادات شكر على مستوى الوزارة ، وفرص للقبول في برامج الدراسات العليا).
- منح إدارة الإشراف التربوي مزيدًا من الصلاحيات والاستقلالية في إدارة ميزانيتها المالية ، لتتمكن من توجيهها إلى قنوات الصرف المناسبة لاحتياجاتها وخطتها الاستراتيجية.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

الثويني ، يوسف (٢٠١٤). متطلبات قياس الأداء المتوازن في مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمنطقة حائل ومعيقاته. جامعة حائل ، المملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. ٣ (١٠) ، ٤٧-٦٤.

الحارثي ، محمد (٢٠٢٠). معيقات تطبيق بطاقة الأداء المتوازن بمدارس محافظة الطائف من وجهة نظر قادة المدارس ، *مجلة كلية التربية* ، جامعة كفر الشيخ ، جمهورية مصر العربية ، ٢(٢٠) ، ٤٨٩-٥١٣.

رفاعي ، عقيل (٢٠١٥). بطاقة الأداء المتوازن كمدخل لتقييم الأداء الإداري لمديري مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا (STEM) بجمهورية مصر العربية ، *مجلة كلية التربية* ، جامعة الأزهر ، ١٦٢(٣٤) ، ٣٧٩-٤٤٦.

عثمان ، علي ، قابيل ، عبير ، عبد الصمد ، مي ، عبد الحليم ، أحمد ، وعيسى ، سحر. (٢٠١٩). تطبيق إدارة الجودة الشاملة باستخدام منظور الأداء المتوازن من وجهه نظر أعضاء هيئة التدريس والجهاز الإداري بكلية السياسة والاقتصاد جامعة السويس ، مصر ، *المجلة الدولية لضمان الجودة* ، ٢(٢) ، ١١١-١٢٧.

القحطاني ، سالم (٢٠١٠). *منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات SPSS* ، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

محمد ، نور الهدى (٢٠١٨). تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي في مصر في ضوء الخصائص المميزة لبطاقة الأداء المتوازن ، *مجلة البحث العلمي في التربية* ، جامعة عين شمس ، ١٩(٩) ، ٦١٧-٦٣٣.

المفيز ، خولة (٢٠١٦). تقويم أداء كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود باستخدام بطاقة الأداء المتوازن ، المملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية متعددة التخصصات للتعليم* ، ٥(٧) ، ٣٠٤-٣٣٢.

الهلالي ، سها (٢٠١٨). تقويم الأداء المؤسسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء بطاقة الأداء المتوازن ، *المجلة التربوية الأردنية* ، ٤(٣) ، ٢٩٥-٣٢١.

وزارة التعليم (٢٠١٩). *مؤشرات نواتج التعلم الأداء الإشرافي والمدرسي*. المؤلف.

وزارة التعليم (٢٠٢٠). *العودة إلى المدارس الدليل الإرشادي للمشرف التربوي*. المؤلف.

وزارة التعليم (٢٠١٩). *التقرير السنوي لوزارة التعليم*. المؤلف.

وزارة التعليم (٢٠١٥). *الدليل الإجرائي للإشراف التربوي*. المؤلف.

وزارة التعليم (٢٠١٥). *الدليل التنظيمي للإشراف التربوي*. المؤلف.

وزارة التعليم (٢٠٢٠). *الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض* ، https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/Departments/AffairsEducationalAssistant/EducationalSupervision/pages/default.asp x

وزارة التعليم (٢٠١٨). *خلال ملتقى الإشراف التربوي التاسع عشر تربويون يؤكدون ضرورة دعم "التعليم "الخطط التنموية للإشراف التربوي*. [خبر]. https://www.moe.gov.sa/aspx.٢٥٤٨٧-ar/news/pages/m-t

وزير التعليم (٢٥ أغسطس ٢٠١٩). وكالة الأنباء السعودية: *تفعيل مهمة الإشراف التربوي وتعزيز نواتج التعلم يعكسان تطور العملية التعليمية*. [خبر]. https://www.spa.gov.sa/١٩٦١٤٤٩

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Al-Thuwaini, Yusef (2014). Requirements for measuring balanced performance in pre-university education institutions in Hail region and its obstacles. *The International Journal of Specialized Education*. 3 (10), 47-64.

Al-Harthi, Muhammad (2020). Obstacles to implementing the Balanced Scorecard in Taif Governorate schools from the point of view of school leaders, *Journal of the College of Education*, Kafr El-Sheikh University, 2 (20), 489-513.

Rifai, Aqil (2015). The Balanced Scorecard as an entry point for evaluating the administrative performance of school principals for Outstanding Excellence in Science and Technology (STEM) in the Arab Republic of Egypt, Journal of the *College of Education*, Al-Azhar University, 162 (34), 379-446.

Othman, Ali, Cain, Abeer, Abdel Samad, May, Abdel Halim, Ahmed, and Issa, Sahar. (2019). The Application of Total Quality Management Using the Balanced Performance Perspective from the Viewpoint of the Faculty Members and the Administrative Apparatus at the Faculty of Politics and Economics, Suez University, Egypt, *The International Journal of Quality Assurance*, 2 (2), 111-127.

Al-Qahtani, Salem (2010). *Research Approach in Behavioral Sciences with SPSS Applications*, Riyadh: King Fahd National Library for Publishing.

Muhammad, Noor Al-Hoda (2018). Developing the performance of secondary education school principals in Egypt in light of the distinct characteristics of the balanced scorecard, *Journal of Scientific Research in Education*, Ain Shams University, 19 (9), 617-633.

Al-Mafeez, Khawla (2016). Evaluating the performance of the College of Applied Studies and Community Service at King Saud University using the Balanced Scorecard, *Interdisciplinary International Journal of Education*, 5 (7), 304-332.

Al-Hilali, Soha (2018). Evaluation of Institutional Performance in Public Education in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of the Balanced Scorecard, *The Jordanian Education Journal*, 4 (3), 295-321.

Ministry of Education (2019). *Learning Outcome Indicators, Supervisory and School Performance*. The author.

Ministry of Education (2020). *Back to schools, the instructional guide for the educational supervisor*. The author.

Ministry of Education (2019). *Annual report of the Ministry of Education.* The author.

Ministry of Education (2015). *Procedural guide for educational supervision.* The author.

Ministry of Education (2015). *The Organizational Guide for Educational Supervision.* The author.

Ministry of Education (2020). *General Administration of Education, Riyadh Region*, https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/Departments/AffairsEducational-Assistant/EducationalSupervision/pages/default.asp x

Ministry of Education (2018). *During the nineteenth educational supervision forum, educators emphasized the need for "education" to support development plans for educational supervision.* [news]. https://www.moe.gov.sa/ar/news/pages/m-t-25487.aspx

Saudi Press Agency (25 August 2019). *Minister of Education: Activating the task of educational supervision and promoting learning outcomes reflects the development of the educational process.* [news]. https://www.spa.gov.sa/1961449

المراجع الأجنبية: References

Adindo, A. W. (2017). Developing balanced scorecard model for vocational high school education. *Journal Accountabilities Management Pendidikan*, 5(1), 16-29.

Frary, R. (2011). *Testing Memo 8; Reliability of test scores*, Retrived from http://www.testscoring.vt.edu/memo08.html.

Kaplan, R. & Norton, D. (1992). The Balanced Scorecard Measures That Drive Performance, *Harvard Business Review*, January-February, pp. 71-79.

Kaplan, R. & Norton, D. (1996). *The Balanced Scorecard*, Boston: Harvard Business School Press.

Kaplan, R. & Norton, D. (2004). Advanced Management Accounting, *Finance Executive*, 20(2).

Krejcie, R., Morgan, D. (1970). Determining Sample Size for Research Activities, *Educational and Psychological Measurement*, 30(1), 607-610.

Kotrlik, J. W. K. J. W., & Higgins, C. C. H. C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research appropriate sample size in survey research. *Information technology, learning, and performance journal*, 19(1), 43.

Niven, P. R. (2011). *Balanced Scorecard: Step-by-Step for Government and Nonprofit Agencies*. John Wiley & Sons.

Patrik, I. (2006). *les tableaux de bord de la performance: comment les concevoir*, les aligner et les déployer sur les facteurs clé de succès, 2eme Edition Dunod.

Treacy, Michael; Wiersema, Fred (1995). *The Discipline of Market Leaders*, Boston: Addison-Wesley.

Yarmohammadian, M., Maryam, F., Somayeh, S., Ahmad, A., Foroughi, A. & Badri, S. (2013). An Integrated Strategic Quality Model (ISQM) for NonGovernmental Universities: Integration Between Strategic Planning and BSC Applied Iranian Higher Education System. Interdisciplinary, *Journal of Contemporary Research in Business Institute of Interdisciplinary Business Research*, 4 (12),1150-1159

Al harbi, Sami. (2023). Efficacy of Peer-Support Intervention in Improving the Social Communication Skills of Students with Intellectual Disabilities from the Perspective of Their Teachers, *Journal of Educational Science 9* (4), 191 - 226

Efficacy of Peer-Support Intervention in Improving the Social Communication Skills of Students with Intellectual Disabilities from the Perspective of Their Teachers

Dr. Sami Abdullah Al harbi
Assistant professor at Taibah University
Sami-tu@hotmail.com

Abstract:

This study aimed to identify the efficacy of the peer-support intervention in improving the social communication skills of students with intellectual disabilities from the perspective of their teachers and determine the differences among those involved in the efficacy of peer-support intervention. The study sample consisted of (254) teachers of students with intellectual disabilities from Al-Madinah Al-Munawwara. The researcher used the descriptive research approach. The study tool comprised the Efficacy of Peer-Support Intervention Survey prepared by the researcher. The results of the study showed high indicators in terms of the efficacy of peer support in improving communication and social interaction skills and empathy among students with intellectual disabilities. Results also showed that there are no statistically significant differences at the level of (0.05) in the perception of teachers of students with intellectual disabilities towards the efficacy of peer-support in improving the communicative skills of students with intellectual disabilities that can be attributed to gender and academic qualification variables. The results of the study further showed statistically significant differences at the level of (0.05) in the perception of teachers of students with intellectual disabilities towards the efficacy of peer-support in improving the communicative skills of students with intellectual disabilities that can be attributed to the training, employer and years of experience variables, in favor of the subjects who had training courses' experience, subjects who work for mainstream schools and subjects with work experience of 5 to 10 years.

Keywords: Peer support- communication skills- individuals with intellectual disabilities- cooperation skills- empathy skills- social interaction skills.

الحربي، سامي. (٢٠٢٣). واقع استخدام دعم الاقران لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية من وجهه نظر معلميهم. *مجلة العلوم التربوية* ، ٩ (٤) ، ١٩١ - ٢٢٦

واقع استخدام دعم الاقران لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية من وجهه نظر معلميهم

د. سامي بن عبد الله الحربي[١]

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع استخدام دعم الاقران لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم والتعرف على الفروق بين المشاركين في واقع استخدام دعم الأقران ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٤) معلم للتلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية بالمدينة المنورة ، واستخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي ، وشملت أداة الدراسة استبانة واقع استخدام دعم الاقران من إعداد الباحث ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع المؤشرات المتعلقة باستخدام دعم الاقران في تحسين التواصل والتفاعل الاجتماعي ومهارات ، والمشاركة الوجدانية لدي التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية ، كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية لواقع دعم الاقران في تحسين التواصل لدي ذوي الاعاقة الفكرية ، تعزي لمتغير النوع ، المؤهل العلمي ، وأيضًا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية لواقع دعم الأقران في تحسين التواصل لدي ذوي الاعاقة الفكرية تعزي لمتغير التدريب ، وجهة العمل ، وسنوات الخبرة لصالح الحاصلين على دورات تدريبية ، والعاملين بمدارس الدمج ومن لديهم خبرة من خمس الي عشر سنوات.

الكلمات المفتاحية: دعم الأقران ، مهارات التواصل ، ذوي الإعاقة الفكرية ، مهارات التعاون ، مهارات المشاركة الوجدانية ، مهارات التفاعل الاجتماعي.

(١) أستاذ التربية الخاصة المساعد - جامعة طيبة، Sami-tu@hotmail.com

المقدمة:

يعاني الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من قصور في الكفاءة الشخصية يظهر في انخفاض في وظائف القدرات المعرفية ، والمهارات التكيفية ، والتواصل ، والعناية الذاتية ، والمهارات الاجتماعية ، والأعمال الأكاديمية ، والمهارات العلمية ، وقضاء وقت الفراغ ، والتوجه الذاتي ، والعمل ، والحياة المستقلة (American Psychiatric Association , 2013).

وتعتبر الإعاقة الفكرية مشكلة اجتماعية تتضح في وجود نسبة من المجتمع معزولة في تفاعلها مع أعضائه ، لهذا فأنها مشكلة تتطلب الاهتمام الواعي المتخصص ومحاولة الكشف عن العديد من خصائص شخصيتهم وخاصة الجوانب الاجتماعية لديهم ، لأن لضعف النمو الاجتماعي نتائج سلبية عديدة في التفاعل الحاضر وأثار بعيدة المدي ، وضعف المهارات الاجتماعية.

وإذا ما تلقى ذوي الإعاقة الفكرية تدريبا جيدا على مفاهيم ومهارات تناسب قدراتهم وامكانياتهم فإن ذلك يساعدهم على اكتساب الخبرات الاجتماعية التي تعينهم على مواجهة الحياة ، والعيش في جماعة ، مما يعد علاجا فعالا للعديد من المهارات الاجتماعية (صالح وأمين ، ٢٠٠٣).

وتؤدي المهارات الاجتماعية دورا كبيرا في مختلف المواقف الاجتماعية التي يتفاعل خلالها ذوى الإعاقة الفكرية مع الآخرين ، على الرغم من تباين وجهات النظر بين الباحثين في تحديد مفهومها وتفرقتها عن الذكاء الاجتماعي والكفاية الاجتماعية اللذان يتضمنان مهارات التواصل الاجتماعي ، وتعد المهارات الاجتماعية مركزية لنمو العلاقات الوثيقة ، حيث يصعب تصور قيام علاقة وثيقة بين فردين بمعزل عن قدر مناسب منها يتبادله الطرفان (Joshua Tiffany , Mari , 2015)

كما تعتبر المهارات الاجتماعية من المهارات الأساسية في حياة كل الأفراد بصفة عامة وذوي الإعاقة الفكرية بصفة خاصة ، رغم اختلاف حاجات كل منهم في كمية ونوعية تلك المهارات ، وتبدو اكتساب المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية في أنها الوسيلة الرئيسية التي تنمي استقلاليتهم مع مجتمعهم واعتمادهم على ذواتهم في حل المشكلات اليومية.

ويوفر دعم الأقران تعليما فرديا ناجحا يعتمد على التفاعل الإيجابي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مع أقرانهم العاديين ، فيجيبون بسرعة ويقلدون أقرانهم من خلال الملاحظة ، كما يساعد دعم الإقران على توفير جو من الطمأنينة وعدم الرهبة ، فهو يشجع الأطفال على الاعتراف بالقصور في الفهم ، دون الاهتمام بتقويم المعلمين ، أيضا فإن التفاعل مع طفل أخر يوفر الفرصة

للمناقشة والتساؤل والتغذية الراجعة المباشرة ، ودعم الأقران لذوي الإعاقة الفكرية في مجموعات صغيرة مع أقرانهم العاديين يؤدي إلى نمو العديد من المهارات الاجتماعية واللغوية ، الى جانب أنماط التفاعل المتبادلة بين كل من الطرفين (Collings , Strnadova , Loblinzk , Dan , 2019)

ويركز دعم الأقران على فكرة ان الطفل يتعلم بشكل أفضل من طفل اخر وان هذا يحدث بشكل عفوي أو تلقائي في المدرسة وبين أطفال الجيران ومع الاخوة في المنزل وأن النشاط الإنساني سواء اكان بين الصغار أو الكبار يتمركز على العلاقة المتبادلة من الاخذ والعطاء وهذه الطريقة ليست حديثة ولكنها ترجع عند التتبع التاريخي لها إلى ازمان بعيدة وعادت للانبعاث من جديد في الولايات المتحدة في فترة الستينيات عندما ادرك المعلمون انها طريقة اقتصادية يمكن استخدامها مع المتعلمين متدني التحصيل ومن اشهر المدارس التي استخدمت تلك الاستراتيجية هي مدرسة جنبير جاردنز (Juniper Gardens) والتي أوضحت ان تلك الاستراتيجية تفيد كلا من القرين والمعلم والقرين والمتعلم بل والمعلم (عطية ، ٢٠١٢).

مشكلة الدراسة

يواجه الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية العديد من المشكلات وذلك لأسباب ترجع لخصائصهم العقلية والمعرفية ، وربما ذات المستويات المتباينة ، وأيضا لقدراتهم المتفاوتة ، كما نجد أنهم يعانون من صعوبة في اكتساب المهارات اللغوية والاجتماعية ، حيث أن قدرتهم على التعبير اللغوي أقل من القدرة على فهم اللغة ، وعلى قدراتهم على التواصل الاجتماعي مع الآخرين (شاش ، ٢٠١٥).

ويعتبر دعم الأقران أحدي الطرق المستخدمة في التدريس وزيادة التفاعل الاجتماعي للتلاميذ من ذوى الإعاقة الفكرية في مدارس التربية الفكرية ومدارس الدمج ، وتشير إلى قيام تلميذ بتدريس لتلميذ أخر ويكون الأول خبيرا أو متمكنا منها أما الثاني فيكون مبتدئ ، وذلك تحت إشراف المعلم (Collings , Strnadova , Loblinzk , Dan , 2019)

وقد حقق دعم الأقران نجاحا ملحوظا وخاصة مع دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة ، واستفادوا استفادة كبيرة في التواصل الاجتماعي ، كما أثبت تجربة الدمج فعاليتها ونجاحها حيث تقوم أساسا على محاولة الخروج بالمدرسة من الشكل التقليدي لها وجعلها أكثر تطورا لكي تلائم احتياجات التلاميذ المختلفة وتتناسب مع قدراتهم المتباينة في البيئات الأقل تقيدا لهؤلاء التلاميذ ، ومما لا شك فيه أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يمكنهم أن يتعلموا بشكل أكبر وأسرع أثناء تواجدهم مع الأطفال من غير ذوي الإعاقة (الطيبانى ، ٢٠١٠).

ومن خلال التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يتضح لنا أنه لا توجد طريقة واحدة أو أسلوبا واحدا يناسبهم في عملية التعلم الاجتماعي والأكاديمي ، وهناك أساليب لاستثارة الدافعية لتحقيق التعلم ، ولعل دعم الأقران تعد من أكثر الطرق التدريسية التي تعزز الثقة وتستثير الدافعية عند الأطفال ، فهي تعمل على تطور المهارات المختلفة وتطوير مفهوم الذات وكذلك تشجيع التعاون والعلاقات الاجتماعية في كافة المجالات.

وقد أكد جوشوا وتيففاني و ماري (2015)Joshua , Tiffanie , Mari على فاعلية دعم الأقران في التواصل الاجتماعي وتنمية المهارات الاجتماعية لدي ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب طيف التوحد ، وهي بديل للاستراتيجيات التقليدية المساعدة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في اكتساب المناهج التعليمية للتعليم العام ، والمهارات الاجتماعية وظهر ذلك من خلال المخرجات التعليمية لذوي الإعاقة الفكرية.

وأكد (Collings , Strnadova , Loblinzk , Dan , 2019) على أن دعم الاقران يساعد على قلة العزل للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ودمجهم في المجتمع.

وفي ضوء ما سبق أشارت الأدبيات على أن الاهتمام بالتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من الأهمية بمكان اكسابهم المهارات الاجتماعية من خلال استخدام الاستراتيجيات والطرق التدريسية المختلفة ومن هذه الطرق دعم الأقران والتي أثبت فاعليتها في اكساب المهارات الاجتماعية من خلال نتائج العديد من الأبحاث ، كما تبين في حدود علم الباحث أنه لا توجد دراسة تناولت دعم الأقران في اكساب المهارات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية وواقع استخدامها ومنها نخلص الى سؤال المشكلة الرئيس وهو:

ما واقع استخدام دعم الاقران في زيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية من وجهه نظر معلميهم؟

ومنه تتفرع الأسئلة الآتية:

- ما واقع استخدام دعم الاقران في زيادة مهارات التفاعل الاجتماعي لذوي الإعاقة الفكرية من وجهه نظر معلميهم؟
- ما واقع استخدام دعم الاقران في زيادة مهارات التعاون لذوي الإعاقة الفكرية من وجهه نظر معلميهم؟

- ما واقع استخدام دعم الاقران في زيادة المشاركة الوجدانية لذوي الإعاقة الفكرية من وجهه نظر معلميهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية ، تعزي لمتغير: النوع ، المؤهل العلمي ، الدورات التدريبية ، جهة العمل ، الخبرة؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على واقع استخدام دعم الاقران في زيادة مهارات التفاعل الاجتماعي لذوي الإعاقة الفكرية من وجهه نظر معلميهم.
٢. التعرف على واقع استخدام دعم الاقران في زيادة مهارات التعاون لذوي الإعاقة الفكرية من وجهه نظر معلميهم.
٣. التعرف على واقع استخدام دعم الاقران في زيادة المشاركة الوجدانية لذوي الإعاقة الفكرية من وجهه نظر معلميهم.
٤. التعرف على الفروق في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي ، تعزي لمتغير: النوع ، المؤهل العلمي ، الدورات التدريبية ، جهة العمل ، الخبرة؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية

١. أهمية التعلم بمساعدة القرين لما له من أهمية في تحسين التفاعل بين الجماعات الصغيرة وتأثيره الإيجابي على مراحل النمو التالية.
٢. تشجيع المعلمين على غرس التعاون بين الأطفال بدلا من غرس التنافس الذي جعل الطلاب في هذه الآونة ينظرون نظرة عدائية نحو زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية.
٣. يعتبر دعم الاقران من الطرق التي يستثمر فيها المعلم الموارد المتاحة والاخذ بالاعتبار الأقران كجزء أساسي في حياة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في البيت والشارع والمدرسة ، وخاصة في مدارس الدمج.

٤. دعم الأقران من استراتيجيات التعلم الذكي والتي تهتم بدور المتعلم في عملية التعلم بدلا من الاعتماد على الدور التقليدي للمعلم مما يكسب المتعلمين مهارات الاستقلال.

الأهمية التطبيقية:

ما تقدمه الدراسة من معرفة الواقع الحقيقي لاستخدام دعم الأقران مع المعاقين فكريا وتطبيقها الصحيح مما يساعد على تطبيق بشكل اعم واوسع.

ما تسفر عنه الدراسة من نتائج قد تسهم في وضع بعض المقترحات والحلول في تنوع استخدام الاستراتيجيات لزيادة المهارات الاجتماعية لدي المعاقين فرديا بصفة عامة ، واستراتيجية دعم الاقران بصفة خاصة لزيادة دمجهم بالمجتمع.

محددات الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالآتي

- **الحدود البشرية:** عينة من معلمي الإعاقة الفكرية بالمدينة المنورة
- **الحدود المكانية:** المدينة المنورة
- **الحدود الزمنية:** الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٠م- ٢٠٢١م)

مصطلحات الدراسة:

استراتيجية دعم الأقران:

تعتبر إحدى الطرق التعليمية ذات المنهجية العلمية ، وتشير إلى قيام تلميذ بتدريس لتلميذ أخر ويكون الأول خبيرا أو متمكنا منها أما الثاني فيكون مبتدئ ، وذلك تحت إشراف المعلم (Collings , Strnadova , Loblinzk , Dan , 2019)

المهارات الاجتماعية:

قدرة الفرد على التعبير الانفعالي والاجتماعي بطريقة لفظية ، إلى جانب مهارته في ضبط تعبيراته غير اللفظية وتنظيمها كقدرته على ضبط الانفعال ، واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها ، وقدرته على لعب الدور واستحضار الذات اجتماعيا. (الشرقاوي ، ٢٠١٦)

- مهارة التعاون: (Cooperation skill) ويعرفها الباحث في الدراسة الحالية بأنها إحدى المهارات الاجتماعية الإيجابية التي يقوم من خلالها الطفل ذوي الإعاقة الفكرية مع الجماعة بروح الإيجابية ومشاركتهم في إنجاز الأعمال والمهام المطلوبة ، ويعرف اجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على بعد مهارة التعاون في الاستبانة.
- **مهارة المشاركة الوجدانية:** (emotional participation skills) ويعرفها الباحث بالدراسة الحالية بأنها المهارة التي تسهم في تيسير إقامة علاقات وثيقة مع الآخرين ، وكيفية التفاعل معهم على نحو يساعد على الاقتراب منهم والتقرب منهم إليهم ليصبح الطفل ذوي الإعاقة الفكرية أكثر قبولا لديهم ، ويعرف اجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على بعد مهارة المشاركة الوجدانية في الاستبانة.
- **مهارة التفاعل الاجتماعي:** (Social Interaction Skill) ويعرفها الباحث بأنها قدرة الطفل ذوي الإعاقة الفكرية على مصاحبة الآخرين ، ومبادرة الحديث معهم ، والترحيب بهم في الأماكن المختلفة ، والتحدث مع الأخرين بدون خوف ، ويعرف اجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على بعد مهارة التفاعل الاجتماعي في الاستبانة.
- **الإعاقة الفكرية:** تعرف بأنها اضطراب النمو العقلي ويبدأ خلال فترة النمو ويضم عجز في الأداء العقلي والتكيفي في المجالات التعليمية والاجتماعية والعملية. (APA , 2013)

اشارت الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (٢٠٢٠) بأن تعريف الإعاقة الفكرية هي إعاقة تتميز بحدود كبيرة في الأداء الفكري والسلوك التكيفي ، والذي يغطي العديد من المهارات الاجتماعية والعملية اليومية. وتنشأ هذه الإعاقة قبل السن الثاني والعشرين.

الإطار النظري للدراسة:

أولًا: الإعاقة الفكرية:

مفهوم الإعاقة الفكرية:

تعرف بأنها قصور دال في جوانب معينة من الكفاءة الشخصية ويظهر في انخفاض دال عن المتوسط في وظائف القدرات المعرفية مصحوب بقصور في المهارات التكيفية ، والتواصل ، والرعاية الذاتية ، والمهارات الاجتماعية ، والأعمال الأكاديمية ، والمهارات العلمية ، وقضاء وقت الفراغ ، والإفادة في خدمات المجتمع ، والتوجه الذاتي ، والعمل ، والحياة المستقلة ، وقد تتواجد جوانب

معينة في القصور التكيفي غالبًا مع الشخصية ، ووجود قصور في المهارات التكيفية في البيئات المجتمعية العادية التي يعيشها اقران الفرد من فئته العمرية (AAMR , 1994).

وفي عام (٢٠٠٢م) عرفتها أيضا الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية بأنها: إعاقة تتسم بمحددات ملحوظة في كل من: القدرات الوظيفية الذكائية وفي السلوك التكيفي كما هو معبر عنه في المهارات الذكائية والاجتماعية والتكيفية الممارسة وتنشأ هذه الإعاقة قبل سن (١٨) سنة (AAMR , 2002).

وفي الدليل التشخيصي الخامس للأمراض العقلية (APA , 2013 , 33) تعرف بأنها اضطراب النمو العقلي ويبدأ خلال فترة النمو ويضم عجز في الأداء العقلي والتكيفي في المجالات التعليمية والاجتماعية والعملية. وتم تحديد هذا العجز كمعايير تشخيصية للإعاقة الفكرية وتمثلت في:

- عجز في الوظائف العقلية مثل التفكير وحل المشكلات والتخطيط والتفكير المجرد ، والحكم على الأشياء ، والتعلم الأكاديمي والتعلم من التجارب ، ويؤكد هذا العجز كل من التقييمات الكلينيكي والفردية ، واختبارات الذكاء المعيارية.
- عجز في الأداء التكيفي الذي يؤدى إلى الإخفاق في استيفاء معايير النمو ، والمعايير الاجتماعية والثقافية من أجل الاستقلال الشخصي ، والمسئولية الاجتماعية ، بدون دعم مستمر ، ويحدد هذا العجز في واحد أو أكثر من أنشطة الحياة اليومية مثل التواصل والمشاركة الاجتماعية ، والحياة المستقلة في بيئات مختلفة مثل المنزل والمدرسة والعمل.
- يظهر العجز العقلي والتكيفي خلال فترة نمو الطفل.

ومن خلال تعريف الدليل التشخيصي للأمراض النفسية والعقلية يتضح أن هناك قصور معايير النمو الاجتماعية والمسئولية الاجتماعية والمشاركة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية.

ثانيا: المهارات الاجتماعية

تعرف المهارات الاجتماعية بأنها القدرة على اكتساب بعض السمات الأساسية المطلوبة للتفاعل الاجتماعي الجيد مع الآخرين ، مثل القدرة على التفهم والصداقة والصبر وعدم الأنانية التي تساعد على تقبل الآخرين للشخص ، ضمن دائرة الأسرة أولًا والمدرسة ثانيـــًا والعمل ثالثًا ، ثم الحياة الاجتماعية ، كذلك تعرف بأنها تلك القدرات الخاصة التي تجعل الطفل قادرًا على الأداء بكفاية في أعمال اجتماعية خاصة بتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين وأداء الأعمال من خلال المواقف المختلفة (الدخيل الله ، ٢٠١٤)

وتعددت وجهات النظر في تفسير وتحديد مفهوم المهارات الاجتماعية ومنها:

- **المهارات الاجتماعية كسمة:** وفي ضوء هذا التوجه فإنه يمكن النظر إلى المهارات الاجتماعية على أنها مخزون من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي يستطيع الفرد من خلالها أن يتأثر ويؤثر في البيئة التي يعيش فيها في مواقف التفاعل المختلفة ودون إلحاق أذى بنفسه أو بالآخرين. (الدخيل الله ، ٢٠١٤)
- **المهارات الاجتماعية من منظور معرفي:** تعرف في ضوء هذا المنظور بأنها سلسلة من السلوكيات تبدأ بالإدراك الدقيق للمهارة في العلاقات الشخصية ، وتتحرك نحو المعالجة المرنة لتوليد الاستجابات المحتملة البديلة وتقويمها ثم إصدار البديل المناسب. وتتضمن المهارات الاجتماعية مهارتين أساسيتين ، هما: مهارات الإرسال والاستقبال (شاش ، ٢٠١٥).
- **المنظور التكاملي للمهارات الاجتماعية:** ينظر إليها باعتبارها عملية تفاعلية بين الجوانب السلوكية: اللفظية وغير اللفظية والجوانب المعرفية والانفعالية الوجدانية في سياق التفاعل الاجتماعي. وتؤكد وجهة النظر التكاملية في تحديد مفهوم دقيق للمهارات الاجتماعية ، والذي ينظر إليها على أنها القدرة على إحداث التأثيرات المرغوب فيها في الآخرين في المواقف الاجتماعية (الشرقاوي ، ٢٠١٦)

ومن وجهة نظر المنظور التكاملي للمهارات الاجتماعية نري انها تركز على الجوانب السلوكية للفرد بجميع أشكالها في سياق التفاعل الاجتماعي ، وكذلك إحداث التأثيرات في الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة من خلال مهارات التواصل الاجتماعي معهم والتي يرى العلي (٢٠١٥) بأنها مهارات تمكن الإنسان من التفاعل والتواصل مع الآخرين ، ومن خلالها تظهر الأعراف والعلاقات الاجتماعية بعدة صور لفظية وغير لفظية.

مفهوم مهارات التواصل الاجتماعي Social Communication:

تعددت تعريفات مهارات التواصل الاجتماعي واختلفت باختلاف توجهات الباحثين وتخصصاتهم والمدارس الفكرية التي ينتمون إليها ومن هذه التعريفات:

بأنها القدرات الموجودة لدي الفرد التي تساعد على تحقيق أي لون من ألوان التواصل الفعال سواء لفظي أو الوجداني أو الاجتماعي أو المعرفي ، وأن تلك المهارات تتضمن مهارات التفاعل الاجتماعي مثل الترحيب أو الشكر أو الاستئذان ، أو التعامل مع الأكبر والأصغر والاتجاهات نحو

الآخرين ، ومهارات التواصل اللغوي مثل: النطق والاستماع والمحادثة والفهم والإدراك ومهارات التواصل الوجداني مع الذات والقدرة على ضبط الانفعالات والتعبير عنها (باظة ، ٢٠٠٣).

وعرفها سليمان (٢٠٠٦) بأنها تلك السلوكيات الأساسية المؤثرة في التواصل اللفظي وغير اللفظي التي تصدر عن الطفل أثناء التفاعل الاجتماعي مع الأخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة ، مثل السلوكيات التي يقوم بها عند طلب التفاعل مع الآخرين ، أو الرغبة في تصريح بشيء ، أو التعبير عن عدم الرضا ، أو طلب المساعدة ، أو تحية الآخرين.

وترى محمود (٢٠١٧) أن مهارات التواصل الاجتماعي توظف ما لدى التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من أمكانيات لتحقيق أفضل درجة ممكنة من النمو والتعلم والتطور لهم على المستويين النفسي والاجتماعي ، وتمكنه من التكيف مع المجتمع لأداء دوره في الحياة الاجتماعية التي يحيا فيها لتعدد المشاركات والعلاقات الإيجابية الموجودة مع الآخرين والتي من خلالها يتم اشباع الاحتياجات الأساسية ، لذا فإن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يحتاجون بشكل جدي إلى أن تنمي لديهم كيفية التمكن من هذه المهارات في المراحل المبكرة من عمرهم ليتمكنوا من حل المشكلات في حياتهم

ثالثًا: دعم الأقران

ظهر دعم الأقران كطريقة تدريسية فعالة بديلا للأساليب التدريسية التقليدية التي يتبعها المعلم ، وذلك لمقابلة احتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ، كما أن هناك العديد من المصطلحات التي تطلق على هذه الطريقة كتعليم الاقران وتعليم الشركاء ، وتعليم تشاركي (Matthew et al , 2014)

ولدعم الأقران أشكال مختلفة منها: لجميع الصف يتضمن أن يشترك جميع تلاميذ الصف في الوقت ذاته في تدريس الأقران ، وتدريس الأقران بين الأعمار المختلفة ، وتدريس الأقران من خلال تبادل الأدوار (الحسن ، ٢٠٠٥).

كما لان دعم الأقران خصائص منها: تجعل الطالب المدرب على درجة كبيرة من المرونة ، بجانب تغييرها للدور التقليدي للمعلم ، فإنها تحقق نتائج إيجابية مرغوبة ، وتحقيقها لمبدأ الاعتماد الإيجابي المتبادل ، وتوفيره للتفاعل المباشر المشجع الذي يعمل على توضيح الكثير من المفاهيم وطرق حل المشكلات ، بجانب تزويد الطالب المدرب بخبرات متعددة تعمل على نقله من مستوي التجريب لمستوى يعرف فيه مغزى وسبب كل أداء (صالح ، أمين ، ٢٠٠٣).

واستخدام دعم الأقران مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من أفضل استراتيجيات التدخل الفعالة ، وتحقق أهداف أخرى كالثقة بالنفس وتكوين اتجاهات إيجابية ، كما أنها أظهرت نجاحا في تعزيز المهارات الاجتماعية والأكاديمية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وغير ذوي الإعاقة الفكرية (العتيبي والحارثي ، ٢٠٠٨).

ويوفر دعم الأقران تعليما فرديا ناجحا يعتمد على التفاعل الإيجابي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مع أقرانهم العاديين فيجيبون بسرعة ويقلدون أقرانهم من خلال الملاحظة ، ويساعد تعليم الأقران على توفير جو من الطمأنينة وعدم الرهبة ، ويشجع التلاميذ على الاعتراف بالقصور في الفهم ، دون الاهتمام بتقويم المعلمون ، والتفاعل مع القرين يوفر الفرصة للمناقشة والتساؤل والتغذية الراجعة المباشرة ، ودعم الأقران لذوي الإعاقة الفكرية في مجموعات صغيرة مع أقرانهم العاديين يؤدي إلى نمو العديد من المهارات الرياضية والاجتماعية واللغوية ، الى جانب تطوير أنماط التفاعل المتبادلة بين كل من الطرفين (صالح وأمين ، ٢٠٠٣).

الدراسات السابقة

هدفت دراسة بيسلي (Besley , 2018) إلى الكشف عن تأثير دعم الأقران الأكاديمي على تواتر التفاعلات الاجتماعية بين الأقران في غرفة الدمج ، وأيضًا الكشف عن ما إذا كانت التفاعلات الاجتماعية تزيد لدي الطلاب ذوى الإعاقة الفكرية المدمجين خلال الأوقات غير الأكاديمية نتيجة تنفيذ التدخل الأكاديمي لدعم الأقران بين طلاب التربية الخاصة و طلاب التعليم العام ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالب من طلاب الدمج ، و تم عمل مسح قبل التدخل وبعده ، بالإضافة الى جمع البيانات للمقارنة خلال ٨ أسابيع ، واظهرت النتائج وجود نتائج إيجابية ل (١٨) من أصل (٢٠) استطلاع رأى وكذلك البيانات المتكررة وأثبت أن هناك تقدم في التفاعلات الاجتماعية والأكاديمية لدي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مع استخدام استراتيجية دعم الأقران ، وأوصت الدراسة بضرورة الاستمرار في استخدام دعم الأقران داخل فصل الدمج من أجل زيادة المهارات الأكاديمية والتواصل بين الطلاب.

كما تناولت دراسة هيجهيس وآخرون (Hughes et al , 2012) مراجعة ١٣ بحث تناولت مجموعة من التدخلات حول زيادة مهارات التفاعل الاجتماعي لذوي الإعاقة الفكرية ، واضطراب طيف التوحد بالمدارس المتوسطة ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية دعم الأقران وتعليماتها والبرامج المتعلقة بها في زيادة التفاعل الاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة المتوسطة وأوصت الدراسة بضرورة المزيد بالدراسات التي تهتم باستراتيجية دعم الأقران.

وهدفت دراسة صالح وأمين (٢٠٠٣) إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح باستخدام تعليم الأقران في تنمية بعض المهارات الحياتية لدي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم ، وتكونت عينة البحث من (٢٠) طفل منهم (١٠) من ذوي الإعاقة الفكرية ، (١٠) من غير ذوي الإعاقة ، وتم تدريب الأطفال على البرنامج المستخدم والذي يشمل على المهارات الرياضية الحياتية باستخدام دعم الأقران ، وأثبت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المستخدم ودعم الأقران في تنمية المهارات الحياتية لدي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم.

ومن خلال الدراسات السابقة يري الباحث أن معظم هذه الدراسات تناولت ذوي الإعاقة الفكرية باختلاف العمر الزمنى وكذلك باختلاف العمر العقلي وأثبت معظم الدراسات أن دعم الأقران ذات فاعلية كبيرة مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في العديد من المهارات مثل المهارات الاكاديمية والاجتماعية والمهارات الحياتية والتواصل بأشكاله المختلفة مما يؤكد على فاعلية هذه الاستراتيجية وهذا ما دفع الباحث الى البحث عن مدي تطبيق استراتيجية دعم الأقران داخل معاهد التربية الفكرية ومدارس الدمج ومراكز التربية الخاصة مما لها من الأهمية بمكان مع فئة ذوي الإعاقة الفكرية .

منهج الدراسة واجراءاتها

- **منهج الدراسة:** استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي.
- **مجتمع الدراسة:** يتمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمي ذوي الاعاقة الفكرية بالمدينة المنورة والبالغ (٣٦٠) معلم ومعلمة (وزارة التعليم ، ٢٠٢٠).

عينة الدراسة:

- **أولا:** عينة استطلاعية: تكونت العينة الاستطلاعية وعددهم (٦٠) معلمي ذوي الاعاقة الفكرية.
- **ثانيا:** عينة النهائية وخصائصها: بلغ عدد معلمي ذوي الاعاقة الفكرية التي تم ملاحظتهم لتحقيق أهداف هذه الدراسة (٢٥٤) معلمي ذوي الاعاقة الفكرية ويوضح الجدول رقم (١) الوصف الاحصائي للمشاركين في الدراسة وفق المتغيرات موضع الدراسة.

جدول (١)

الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفق المتغيرات

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	١٠٢	٤٠,٢
	انثي	١٥٢	٥٩,٨
المؤهل العلمي	دراسات عليا	٣٨	١٥
	جامعي	٢١٦	٨٥
مكان العمل	معهد تربية فكرية	١٠٢	٤٠,٢
	مركز تأهيل	٥٠	١٩,٧
	مدرسة دمج	١٠٢	٤٠,٢
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٩٢	٣٦,٢
	من ٥ سنوات الى ١٠ سنوات	٦٠	٢٣,٦
	من ١٠ سنوات الى ١٥ سنة	٤٨	١٨,٩
	أكثر من ١٥ عام	٥٤	٢١,٣
الدورات التدريبية	تم التدريب	٧٠	٢٧,٦
	لم يتم التدريب	١٨٤	٧٢,٤

أداة الدراسة

صمم الباحث استبانة واقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية من وجهه نظر معلميهم مكون من (٣٠) مفردة كما تضمنت الأداة ثلاث أبعاد وهي البعد الأول التفاعل الاجتماعي (١٢) مفردة ، البعد الثاني مهارات التعاون (٨) مفردة ، البعد الثالث المشاركة الوجدانية ، (١٠) مفردة ، وتضمنت المتغيرات المستقلة موضوع الدراسة النوع ، التخصص ، سنوات الخبرة ، الدورات التدريبية

الصدق والثبات

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال الصدق الظاهري ، حيث تم تحكيم الأداة من قبل (١٠) محكمين من الخبراء. كما تم التحقق من الاتساق الداخلي للأداة من خلال معاملات ارتباط بيرسون كما هو موضح في جداول (٢) و(٣) أ (٤) أما عن الثبات فقد عمد الباحث إلى حساب التجزئة النصفية ومعامل الفاكرونباخ كما هو موضح في جدول (٥)

- **صدق المحكمين:** قام الباحث بعرض المقياس بصورته المبدئية على عشرة من المحكمين ، في مجال التربية الخاصة لاستطلاع رأيهم حول صياغة العبارات واختيار أفضل العبارات المناسبة لقياس واقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية من وجهه نظر معلميهم ، وكذلك اقتراح أي تعديل في صياغة العبارات وحذف العبارات غير المناسبة والتي لم تحصل عن نسبة اتفاق ٨٠ ٪ من عدد المحكمين.

- **الصدق الظاهري:** قام الباحث بتطبيق الصورة الأولية على عينة استطلاعية مكونة من (٦٠) من معلمي ذوي الاعاقة الفكرية بهدف التعرف على مدى تفهم أفراد العينة الاستطلاعية لعبارات وتعليمات الاستبيان ، وقد اتضح منها أن العبارات والتعليمات تتميز بالوضوح والفهم لجميع أفراد العينة علمًا بأنه تم استبعاد هذه العينة من العينة الإجمالية التي تم اختيار عينة الدراسة منها.

الاتساق الداخلي (المفردة مع الدرجة الكلية للاستبيان)

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاستبيان بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية وجدول (٢) الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢)

معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية للاستبيان (ن= ٦٠)

التفاعل الاجتماعي		مهارات التعاون		المشاركة الوجدانية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٥٣٨**	١٣	٠,٦٧١**	٢١	٠,٧٨٤**
٢	٠,٦١٥**	١٤	٠,٨٣٧**	٢٢	٠,٣١٣*
٣	٠,٦١٩**	١٥	٠,٦٦١**	٢٣	٠,٧٢٣**
٤	٠,٥٩٢**	١٦	٠,٧٩١**	٢٤	٠,٧٨٥**
٥	٠,٥٧٨**	١٧	٠,٦٨٨**	٢٥	٠,٨٣٧
٦	٠,٥٢٤**	١٨	٠,٥٧٤**	٢٦	٠,٧٢٣
٧	٠,٣٧١**	١٩	٠,٥٠١**	٢٧	٠,٤٠٠**
٨	٠,٤٨٥**	٢٠	٠,٥٧٨**	٢٨	٠,٣٦١**
٩	٠,٥٥٦**			٢٩	٠,٣٦٢**
١٠	٠,٥٥٥**			٣٠	٠,٥٦٨**

التفاعل الاجتماعي		مهارات التعاون		المشاركة الوجدانية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١١	٠,٥٨٩**				
١٢	٠,٥٦٣**				

** معاملات الارتباط عند مستوى (٠,٠١) * معاملات الارتباط عند مستوى (٠,٠٥)

ويتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق مفردات الاستبانة

الاتساق الداخلي (المفردة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له)

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد ، وجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣)

معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية للبعد ن= ٦٠

التفاعل الاجتماعي		مهارات التعاون		المشاركة الوجدانية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٨٥٣**	١٣	٠,٧٨٣**	٢١	٠,٧٩٦**
٢	٠,٤٢٠**	١٤	٠,٨٨١**	٢٢	٠,٤٢٠**
٣	٠,٤٣٥**	١٥	٠,٦٥٧**	٢٣	٠,٧٧٩**
٤	٠,٨٩٤**	١٦	٠,٨٥٧**	٢٤	٠,٧٥٣**
٥	٠,٨٣١**	١٧	٠,٧٧١**	٢٥	٠,٤٠٢**
٦	٠,٧٦١**	١٨	٠,٦٧٢**	٢٦	٠,٥٢٠**
٧	٠,٧٦٢**	١٩	٠,٥١٥**	٢٧	٠,٦١٢**
٨	٠,٧٤٩**	٢٠	٠,٦٧٤**	٢٨	٠,٤٢٠**
٩	٠,٨٨١**			٢٩	٠,٤٦٤**
١٠	٠,٤٤٤**			٣٠	٠,٥٧١**
١١	٠,٨٤٩**				
١٢	٠,٨١٠**				

** معاملات الارتباط عند مستوى (٠,٠١) * معاملات الارتباط عند مستوى (٠,٠٥)

ويتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١) وتتراوح بين (٠,٩١٧ ،٠,٣٥٤) مما يدل على صدق مفردات استبانة.

٤. الاتساق الداخلي (الابعاد مع الدرجة الكلية للاستبيان)

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبيان بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية ، وجدول (٤) الآتي يوضح ذلك:

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبيان (ن= ٦٠)

الابعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التفاعل الاجتماعي	٠,٨١٨**	٠,٠١
مهارات التعاون	٠,٩١١**	٠,٠١
المشاركة الوجدانية	٠,٨٤٠**	٠,٠١

ويتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١) ، مما يدل على صدق أبعاد الاستبانة.

ثانيا: ثبات الاستبيان:

١. تمَّ حساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا – كرو نباخ ، وطريقة التجزئة النصفية لدراسة الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة وبيان ذلك في جدول (٥)

جدول (٥)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرو نباخ وطريقة التجزئة النصفية وجتمان (ن= ٦٠)

الأبعـــاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	جتمان	مستوى الثبات
التفاعل الاجتماعي	٠,٨٩٠	٠,٩٢٢	٠,٩١٧	مرتفعة
مهارات التعاون	٠,٨٧٢	٠,٨٣٩	٠,٨٣٣	مرتفعة
المشاركة الوجدانية	٠,٧٧٠	٠,٧٢٥	٠,٧٢٠	مرتفعة
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩٢٤	٠,٧٧٠	٠,٧٦٧	مرتفعة

الفاكرونباخ ω ضعيفة < (٠,٥) ω متوسطة بين(٠,٥-٠,٧) ω مرتفعة > (٠,٧)

يتضح من الجدول(٥)أن جميع قيم معاملات الثبات أكبرمن (٠,٧) مما يجعلنا نثق في ثبات الاستبانة.

الصورة النهائية للاستبيان:

وحيث إن عبارات استبانة واقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية من وجهه نظر معلميهم ، جميعها تتصف بالصدق والثبات ، فإنه لم يتم استبعاد أي منها؛ وبتحديد نظام الاستجابة على بنود الاستبانة وفقا لطريقة ليكرت متدرج الثلاثي (٣ ، ٢ ، ١) وعلى هذا تكون الدرجة العظمى (٩٠) درجة ، وتكون الدرجة الصغرى (٣٠) درجة ، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع واقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية من وجهه نظر معلميهم ، أما الدرجة المنخفضة فتدل على انخفاضه.

الأساليب الاحصائية:

١. الإحصاء الوصفي وذلك من خلال المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي
٢. الإحصاء الاستدلالي وذلك من خلال معامل الارتباط والفا كرو نباخ والتجزئة النصفية
٣. اختبار (ت) واختبار كروسكال ويلز.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

بتحديد نظام الاستجابة على بنود المقياس ، وكذلك مفتاح التصحيح صاغ الباحث لكل مفردة في الاستبانة ثلاث استجابات وهي (مرتفعة جدا —متوسط – ضعيفة) وترتيب الدرجات (٣-٢-١) وتم تقسيم الفترة بين (٣-١) إلى ثلاث مستويات (٢/ ٣= ٠,٦٧) أي أن طول الفترة (الخلية) لكل مستوى هو ٠,٦٧ بالتالي كانت المستويات كما هي موضحة في الجدول (٦):

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبيان (ن= ٦٠)

طول الخلية	مستوى الاستخدام
من١ الي ١,٦٦	ضعيفة
من ١,٦٧إلي ٢,٣٢	متوسط
من ٢,٣٣الي ٣,٠٠	مرتفعة

السؤال الأول للدراسة ما واقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية من وجهه نظر معلميهم؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد قام الباحث بحساب التكرارات ، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية والرتب لنتائج الاستبانة ولمعرفة واقع استخدام أبعادها التي تمثلت في (التفاعل الاجتماعي ، مهارات التعاون ، المشاركة الوجدانية) يبرز جدول (٧) النتائج مرتبة من الأكثر استخداما إلى الأقل:

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبيان (ن= ٦٠)

المحور	متوسط	انحراف	الوزن	الترتيب	مستوى الدرجة
التفاعل الاجتماعي	٢,٦٥	٠,٣٢	٨٨,٤٣	١	مرتفعة
مهارات التعاون	٢,٦٣	٠,٤٤	٨٧,٧٠	٢	مرتفعة
المشاركة الوجدانية	٢,٥٧	٠,٤٤	٨٥,٨٣	٣	مرتفعة
الدرجة الكلية	٢,٦٢	٠,٣٦	٨٧,٣٢		مرتفعة

يتضح من جدول (٧) بأن المتوسط الكلي لأداة الدراسة (٢,٦٢) ما يدل على درجة استخدام مرتفعة في واقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية من وجهه نظر معلميهم ويوضح الجدول نفسه بأن بعد التفاعل الاجتماعي يأتي أولا ، يليه بعد مهارات التعاون ، يليه بعد المشاركة الوجدانية ، ويستعرض الباحث فقرات كل بعد من أبعاد الأداة في جدول (٨) وجدول (٩) ، وجدول (١٠)

الإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الأول: ما واقع استخدام دعم الاقران في زيادة مهارات التفاعل الاجتماعي لذوي الإعاقة الفكرية من وجهه نظر معلميهم؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات ، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية والرتب للمحور الاول ويوضح الجدول (٨) النتائج.

جدول (٨)

نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور التفاعل الاجتماعي

م	المفردات	ك	مدى الاستخدام			الوزن	متوسط	انحراف	الترتيب	المستوي
		٪	موافق	محايد	غير موافق					
١	تكوين صدقات	ك	٢٠٦	٤٦	٢	٩٣,٤٤	٢,٨٠	٠,٤٢	٣	مرتفعة
		٪	٨١,١٠	١٨,١١	٠,٧٩					
٢	زيادة فرص اللعب الجماعي	ك	٢٢٦	٢٦	٢	٩٦,٠٦	٢,٨٨	٠,٣٥	١	مرتفعة
		٪	٨٨,٩٨	١٠,٢٤	٠,٧٩					
٣	زيادة فرص البدء بمحادثة الآخرين	ك	٢٠٨	٤٤	٢	٩٣,٧٠	٢,٨١	٠,٤١	٢	مرتفعة
		٪	٨١,٨٩	١٧,٣٢	٠,٧٩					
٤	البدء بالمصافحة عندما يرى شخص يعرفه	ك	٢٠٨	٤٢	٤	٩٣,٤٤	٢,٨٠	٠,٤٤	٣	مرتفعة
		٪	٨١,٨٩	١٦,٥٤	١,٥٧					
٥	مهارة الحديث داخل الفصل	ك	١٧٦	٧٢	٦	٨٨,٩٨	٢,٦٧	٠,٥٢	٧	مرتفعة
		٪	٦٩,٢٩	٢٨,٣٥	٢,٣٦					
٦	على أن يكون مقبولا من قبل زملائه	ك	١٩٤	٥٦	٤	٩١,٦٠	٢,٧٥	٠,٤٧	٥	مرتفعة
		٪	٧٦,٣٨	٢٢,٠٥	١,٥٧					
٧	الاستئذان قبل دخول الفصل	ك	١٦٢	٦٨	٢٤	٨٤,٧٨	٢,٥٤	٠,٦٦	١٠	مرتفعة
		٪	٦٣,٧٨	٢٦,٧٧	٩,٤٥					
٨	شكر الآخرين عما قدموا له من خدمات	ك	١٧٦	٦٨	١٠	٨٨,٤٥	٢,٦٥	٠,٥٥	٨	مرتفعة
		٪	٦٩,٢٩	٢٦,٧٧	٣,٩٤					
٩	التصرف بحذر	ك	١٠٦	١١٢	٣٦	٧٥,٨٥	٢,٢٨	٠,٧٠	١٢	متوسطة
		٪	٤١,٧٣	٤٤,٠٩	١٤,١٧					
١٠	الانصات	ك	١٢٦	٩٢	٣٦	٧٨,٤٨	٢,٣٥	٠,٧٢	١١	مرتفعة
		٪	٤٩,٦١	٣٦,٢٢	١٤,١٧					
١١	تذكر أسماء أصدقائه	ك	١٩٤	٥٤	٦	٩١,٣٤	٢,٧٤	٠,٤٩	٦	مرتفعة
		٪	٧٦,٣٨	٢١,٢٦	٢,٣٦					
١٢	الاعتذار في حالة القيام بعمل غير مقصود	ك	١٥٠	٩٤	١٠	٨٥,٠٤	٢,٥٥	٠,٥٧	٩	مرتفعة
		٪	٥٩,٠٦	٣٧,٠١	٣,٩٤					
المتوسط الحسابي العام						٨٨,٤٣	٢,٦٥	٠,٣٢		مرتفعة

يوضح جدول (٨) أن المتوسط الحسابي العام المحور الأول: التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر معلمي ذوي الاعاقة الفكرية حيث بلغ (متوسط = ٢,٦٥ ، انحراف معياري =٠,٣٢) ، مما يعني درجة استخدام مرتفعة للمحور الأول: التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر معلمي ذوي الاعاقة الفكرية.

ويكشف الجدول أن الفقرة (٢) حققت أعلى متوسط استخدام والتي تنص على " زيادة فرص اللعب الجماعي " حيث بلغ (متوسط = ٢,٨٨ ، انحراف معياري = ٠,٣٥) يليها المفردة (٣) وتنص على " زيادة فرص البدء بمحادثة الآخرين" حيث بلغ (متوسط = ٢,٨١ ، انحراف معياري = ٠,٤١٠,٤١) مما يعني درجة استخدام مرتفعة " من وجهة نظر معلمي ذوي الاعاقة الفكرية

كما يكشف الجدول كذلك أن الفقرة (٩) التي تنص على " التصرف بحذر " حققت أقل متوسطات استخدام حيث بلغ (متوسط = ٢,٢٨ ، انحراف معياري = ٠,٧٠) وقد حققت درجة استخدام" متوسطة " ، يليها المفردة (١٠) التي تنص على " الانصات " حيث بلغ (متوسط = ٢,٣٥ ، انحراف معياري = ٠,٧٢) وقد حققت درجة استخدام" مرتفعة " من وجهة نظر معلمي ذوي الاعاقة الفكرية.

الإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الثاني: ما واقع استخدام دعم الاقران في زيادة مهارات التعاون لذوي الإعاقة الفكرية من وجهه نظر معلميهم؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية والرتب للمحور الثاني ويوضح الجدول (٩) النتائج.

جدول (٩)

نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور مهارات التعاون لذوي الإعاقة الفكرية

م	المفردات	ك	مدى الاستخدام			الوزن	متوسط	انحراف	الترتيب	المستوي
		٪	موافق	محايد	غير موافق					
١	التعاون في نظافة الفصل	ك	٢٠٠,٠٠	٤٨,٠٠	٦,٠٠	٩٢,١٣	٢,٧٦	٠,٤٨	١	مرتفعة
		٪	٧٨,٧٤	١٨,٩٠	٢,٣٦					
٢	التعاون مع أصدقائه في إعداد التكليفات	ك	١٥٨,٠٠	٨٤,٠٠	١٢,٠٠	٨٥,٨٣	٢,٥٧	٠,٥٨	٧	مرتفعة
		٪	٦٢,٢٠	٣٣,٠٧	٤,٧٢					

م	المفردات	ك	مدى الاستخدام			الوزن	متوسط	انحراف	الترتيب	المستوي
		٪	موافق	محايد	غير موافق					
٣	التعاون مع زملائه في عمل الواجب المدرسي	ك	١٤٦,٠٠	٨٠,٠٠	٢٨,٠٠	٨٢,١٥	٢,٤٦	٠,٦٩	٨	مرتفعة
		٪	٥٧,٤٨	٣١,٥٠	١١,٠٢					
٤	مساعدة المعلم في تجهيز الأدوات	ك	١٨٠,٠٠	٦٢,٠٠	١٢,٠٠	٨٨,٧١	٢,٦٦	٠,٥٧	٣	مرتفعة
		٪	٧٠,٨٧	٢٤,٤١	٤,٧٢					
٥	مساعدة أقرانه في تنظيم الفصل	ك	١٧٤,٠٠	٧٠,٠٠	١٠,٠٠	٨٨,١٩	٢,٦٥	٠,٥٦	٤	مرتفعة
		٪	٦٨,٥٠	٢٧,٥٦	٣,٩٤					
٦	المشاركة في ترتيب أدوات اللعب	ك	١٨٢,٠٠	٧٠,٠٠	٢,٠٠	٩٠,٢٩	٢,٧١	٠,٤٧	٢	مرتفعة
		٪	٧١,٦٥	٢٧,٥٦	٠,٧٩					
٧	التعاون بالعمل داخل المجموعة	ك	١٧٤,٠٠	٦٨,٠٠	١٢,٠٠	٨٧,٩٣	٢,٦٤	٠,٥٧	٥	مرتفعة
		٪	٦٨,٥٠	٢٦,٧٧	٤,٧٢					
٨	احضار الأشياء المطلوبة من قائد مجموعته بالفصل	ك	١٦٤,٠٠	٧٦,٠٠	١٤,٠٠	٨٦,٣٥	٢,٥٩	٠,٥٩	٦	مرتفعة
		٪	٦٤,٥٧	٢٩,٩٢	٥,٥١					
المتوسط الحسابي العام						٨٧,٧٠	٢,٦٣	٠,٤٤		مرتفعة

يوضح جدول (٩) أن المتوسط الحسابي للمحور الثاني: مهارات التعاون لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي ذوي الاعاقة الفكرية بلغ (متوسط = ٢,٦٣ ، انحراف معياري =٠,٤٤) ، مما يعني درجة استخدام مرتفعة للمحور الثاني.

ويكشف الجدول أن الفقرة (١) حققت أعلى متوسط استخدام وتنص على " التعاون في نظافة الفصل" حيث بلغ (متوسط = ٢,٧٦ ، انحراف معياري = ٠,٤٨) يليها المفردة (٦) وتنص على " المشاركة في ترتيب أدوات اللعب" حيث بلغ (متوسط = ٢,٧١ ، انحراف معياري = ٠,٤٧) مما يعني درجة استخدام مرتفعة " من وجهة نظر معلمي ذوي الاعاقة الفكرية

كما يكشف الجدول أن الفقرة (٣) التي تنص على " التعاون مع زملائه في عمل الواجب المدرسي" حققت أقل متوسطات استخدام حيث بلغ (متوسط = ٢,٤٦ ، انحراف معياري = ٠,٦٩) وقد حققت درجة استخدام" مرتفعة " ، يليها المفردة (٢) التي تنص على " التعاون مع أصدقائه في إعداد التكليفات " حيث بلغ (متوسط = ٢,٥٧ ، انحراف معياري = ٠,٥٨) وقد حققت درجة استخدام" مرتفعة " من وجهة نظر معلمي ذوي الاعاقة الفكرية.

الإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الثالث: ما واقع استخدام دعم الاقران في زيادة المشاركة الوجدانية لذوي الإعاقة الفكرية من وجهه نظر معلميهم؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب للمحور الثالث ويوضح الجدول (١٠) النتائج.

جدول (١٠)

نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور المشاركة الوجدانية لذوي الإعاقة الفكرية

م	المفردات	ك	مدى الاستخدام			الوزن	متوسط	انحراف	الترتيب	المستوي
		٪	موافق	محايد	غير موافق					
١	حب اللعب مع زملاءه	ك	٢١٦,٠٠	٣٦,٠٠	٢,٠٠	٩٤,٧٥	٢,٨٤	٠,٣٩	١	عالية
		٪	٨٥,٠٤	١٤,١٧	٠,٧٩					
٢	الشعور بالفرح لفرح زميله	ك	١٨٨,٠٠	٥٨,٠٠	٨,٠٠	٩٠,٢٩	٢,٧١	٠,٥٢	٢	عالية
		٪	٧٤,٠٢	٢٢,٨٣	٣,١٥					
٣	الشعور بالحزن لحزن زملاءه	ك	١٥٢,٠٠	٨٦,٠٠	١٦,٠٠	٨٤,٥١	٢,٥٤	٠,٦١	٦	عالية
		٪	٥٩,٨٤	٣٣,٨٦	٦,٣٠					
٤	يشعر بالاهتمام لزملائه المرضي	ك	١٦٤,٠٠	٧٨,٠٠	١٢,٠٠	٨٦,٦١	٢,٦٠	٠,٥٨	٤	عالية
		٪	٦٤,٥٧	٣٠,٧١	٤,٧٢					
٥	زيادة التسامح لديه	ك	١٦٠,٠٠	٨٨,٠٠	٦,٠٠	٨٦,٨٨	٢,٦١	٠,٥٤	٣	عالية
		٪	٦٢,٩٩	٣٤,٦٥	٢,٣٦					
٦	الشعور بالمسئولية تجاه زملاءه	ك	١٥٦,٠٠	٨٠,٠٠	١٨,٠٠	٨٤,٧٨	٢,٥٤	٠,٦٣	٥	عالية
		٪	٦١,٤٢	٣١,٥٠	٧,٠٩					
٧	يراعى مشاعر الآخرين في المواقف المختلفة	ك	١٣٨,٠٠	١٠٠,٠٠	١٦,٠٠	٨٢,٦٨	٢,٤٨	٠,٦١	٨	عالية
		٪	٥٤,٣٣	٣٩,٣٧	٦,٣٠					
٨	الشعور بالندم عندما يؤذي زميله	ك	١٤٢,٠٠	٩٠,٠٠	٢٢,٠٠	٨٢,٤١	٢,٤٧	٠,٦٥	٩	عالية
		٪	٥٥,٩١	٣٥,٤٣	٨,٦٦					
٩	مدح زملاءه	ك	١٥٤,٠٠	٨٢,٠٠	١٨,٠٠	٨٤,٥١	٢,٥٤	٠,٦٣	٦	عالية
		٪	٦٠,٦٣	٣٢,٢٨	٧,٠٩					
١٠	الشعور بالمحافظة على ممتلكات الآخرين	ك	١٣٨,٠٠	٨٦,٠٠	٣٠,٠٠	٨٠,٨٤	٢,٤٣	٠,٦٩	١٠	عالية
		٪	٥٤,٣٣	٣٣,٨٦	١١,٨١					
المتوسط الحسابي العام						٨٥,٨٣	٢,٥٧	٠,٤٤		عالية

يوضح جدول (١٠) أن المتوسط الحسابي العام المحور الثالث: المشاركة الوجدانية لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي ذوي الاعاقة الفكرية حيث بلغ (متوسط = ٢,٥٧ ، انحراف معياري =٠,٤٤) ، مما يعني درجة استخدام مرتفعة للمحور الثالث

ويكشف الجدول أن الفقرة (١) حققت أعلى متوسط استخدام والتي تنص على " حب اللعب مع زملاءه " حيث بلغ (متوسط = ٢,٨٤ ، انحراف معياري = ٠,٣٩) يليها المفردة (٢) وتنص على " الشعور بالفرح لفرح زميله" حيث بلغ (متوسط = ٢,٧١ ، انحراف معياري = ٠,٥٢) مما يعني درجة استخدام مرتفعة " من وجهة نظر معلمي ذوي الاعاقة الفكرية

كما يكشف الجدول كذلك أن الفقرة (١٠) التي تنص على " الشعور بالمحافظة على ممتلكات الآخرين" حققت أقل متوسطات استخدام حيث بلغ (متوسط = ٢,٤٣ ، انحراف معياري = ٠,٦٩) وقد حققت درجة استخدام" مرتفعة " ، يليها المفردة (٨) التي تنص على " الشعور بالندم عندما يؤذي زميله" حيث بلغ (متوسط = ٢,٤٧ ، انحراف معياري = ٠,٦٥) وقد حققت درجة استخدام" مرتفعة " من وجهة نظر معلمي ذوي الاعاقة الفكرية.

السؤال الثاني للدراسة هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية، تعزي لمتغير: النوع، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية، جهة العمل، الخبرة؟

أولا: متغير النوع

لمعرفة الفروق بين معلمي ومعلمات ذوي الاعاقة الفكرية في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية ، تعزي لمتغير: الجنس (ذكور واناث) تم استخدام اختبار (ت) T-test للمجموعتين مستقلتين ، وجدول (١١) يوضح النتيجة.

جدول (١١)

نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين (الذكور – والإناث) في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية، تعزي لمتغير: النوع

الابعاد	الذكور (ن =١٠٢)		الإناث (ن=١٥٢)		قيمة ت	مستوى الدلالة	
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف			
التفاعل الاجتماعي	٢,٦٤٤	٠,٣٦٥	٢,٦٥٩	٠,٢٩٢	-٠,٣٦٧	٠,٧١٤	غير دالة
مهارات التعاون	٢,٥٨٦	٠,٥٠٥	٢,٦٦١	٠,٣٨٤	-١,٣٤٩	٠,١٧٩	غير دالة
المشاركة الوجدانية	٢,٥٤١	٠,٤٦٩	٢,٥٩٧	٠,٤١٦	-١,٠٠٣	٠,٣١٧	غير دالة
الدرجة الكلية	٢,٥٩٠	٠,٤٠٩	٢,٦٣٩	٠,٣٢٤	-١,٠٦٠	٠,٢٩٠	غير دالة

يتضح من جدول (١١) أن نتائج اختبار (ت) T-test للمجموعتين مستقلتين في الدرجة الكلية ومحاور (استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية) إلي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) تعزي لمتغير النوع حيث أن المتوسط لدى الإناث متقارب مع المتوسط لدي الذكور وبلغت قيمة ت المحسوبة عند درجة حرية (252) (t (1.65) = -1.060, p = 0.290) وأن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية مما يعني عدم تأثير متغير النوع في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية تعزي لمتغير (النوع).

ثانيا: المؤهل العلمي (جامعي، دراسات عليا)

لمعرفة الفروق بين معلمي ومعلمات ذوي الاعاقة الفكرية في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية ، تعزي لمتغير: المؤهل العلمي (جامعي ، دراسات عليا) تم استخدام اختبار (ت) T-test للمجموعتين مستقلتين ، وجدول (١٢) يوضح النتيجة.

جدول (١٢)

نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين المعلمين في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي تعزي لمتغير: المؤهل العلمي (جامعي، دراسات عليا)

الابعاد	دراسات عليا (ن =٣٨)		جامعي (ن=٢١٦)		قيمة ت	مستوى الدلالة	
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف			
التفاعل الاجتماعي	٢,٦٦٢	٠,٢٩٤	٢,٦٥١	٠,٣٢٨	٠,١٩٤	٠,٨٤٦	غير دالة
مهارات التعاون	٢,٦٧٨	٠,٤٣٢	٢,٦٢٣	٠,٤٣٩	٠,٧١٣	٠,٤٧٦	غير دالة
المشاركة الوجدانية	٢,٥٨٤	٠,٤٥٥	٢,٥٧٣	٠,٤٣٦	٠,١٤٣	٠,٨٨٦	غير دالة
الدرجة الكلية	٢,٦٤١	٠,٣٤٨	٢,٦١٦	٠,٣٦٤	٠,٤٠٤	٠,٦٨٧	غير دالة

يتضح من جدول (١٢) أن نتائج اختبار (ت) T-test للمجموعتين مستقلتين في الدرجة الكلية ومحاور (استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية) إلي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) تعزي لمتغير: المؤهل العلمي (جامعي ، دراسات عليا) حيث أن المتوسط لدى المعلمين الجامعيين متقارب مع المتوسط لدي المعلمين الحاصلين علي دراسات عليا ، وبلغت قيمة ت المحسوبة عند درجة حرية (252) (t (1.65) = 0.404, p 0.687) وأن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية مما يعني عدم تأثير متغير المؤهل العلمي في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية تعزي لمتغير المؤهل العلمي.

ثالثا: متغير التدريب (تم التدريب على دعم الأقران، لم يتم التدريب)

لمعرفة الفروق بين معلمي ومعلمات ذوي الاعاقة الفكرية في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية ، تعزي لمتغير: التدريب (تم التدريب ، لم يتم التدريب) تم استخدام اختبار (ت) T-test للمجموعتين مستقلتين ، وجدول (١٣) يوضح النتيجة.

جدول (١٣)

نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين المعلمين (الحاصلين على دورات تدريبية في دعم الاقران – والغير الحاصلين) في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية

الابعاد	المتدربين (ن =٧٠)		الغير متدربين (ن=١٨٤)		قيمة ت	مستوى الدلالة	
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف			
التفاعل الاجتماعي	٢,٦٧٣٨	٠,٣٦٢٤٨	٢,٦٤٤٩	٠,٣٠٧٢٤	٠,٦٣٦	٠,٥٢٥	غير دالة
مهارات التعاون	٢,٧٠٧١	٠,٤٩٦٣١	٢,٦٠١٩	٠,٤١٠٧٢	١,٧٢٠	٠,٠٨٧	غير دالة
المشاركة الوجدانية	٢,٦٩٧١	٠,٤٦١٥٦	٢,٥٢٨٣	٠,٤٢٠٦٠	٢,٧٨٣	٠,٠٠٦	(٠,٠١)
الدرجة الكلية	٢,٦٩٢٧	٠,٤٠٩٨٧	٢,٥٩١٧	٠,٣٣٧٣٥	٢,٠٠٥	٠,٠٤٦	(٠,٠٥)

يتضح من جدول (١٣) أن نتائج اختبار (ت) T-test للمجموعتين مستقلتين في الدرجة الكلية ومحاور (استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية) إلي وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزي لمتغير: الدورات التدريبية في الدرجة الكلية وبعد المشاركة الوجدانية لصالح الذين حضروا دورات تدريبية حيث أن المتوسط لدى المعلمين المتدربين علي استراتيجية الاقران مرتفع عن المتوسط لدي المعلمين الغير المتدربين ، وبلغت قيمة ت المحسوبة عند درجة حرية (252) (t (1.65) = 2.005 , p 0.046) وأن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يعني تأثير متغير التدريب في الدرجة الكلية وبعد المشاركة الوجدانية تعزي لمتغير التدريب ، كما كشفت النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) تعزي لمتغير: الدورات التدريبية في بعدي التفاعل الاجتماعي، مهارات التعاون.

رابعا: جهة العمل (معهد تربية فكرية، مركز تأهيل، مدرسة دمج)

لمعرفة الفروق في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية التي تعزى لمتغير جهة العمل (معهد تربية فكرية ، مركز تأهيل ، مدرسة دمج) استخدام اختبار كروسكال واليس ، وجدول (١٤) يوضح النتيجة.

جدول (١٤)

نتائج اختبار كروسكال واليس للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة التي تعزي لمتغير جهة العمل

الابعاد	التخصص	العدد	متوسط الرتب	كاي سكوير	مستوى الدلالة
التفاعل الاجتماعي	معهد تربية فكرية	١٠٢	١٠٥,٠٥	١٦,٧٧	٠,٠٠ داله عند (٠,٠١)
	مركز تأهيل	٥٠	١٣٥,٨٢		
	مدرسة دمج	١٠٢	١٤٥,٨٧		
مهارات التعاون	معهد تربية فكرية	١٠٢	١١٧,٩١	٣,٢٠	٠,٢٠ غير داله
	مركز تأهيل	٥٠	١٣٠,٧٤		
	مدرسة دمج	١٠٢	١٣٥,٥٠		
المشاركة الوجدانية	معهد تربية فكرية	١٠٢	١١٤,٦٨	٥,٤٦	٠,٠٧ غير داله
	مركز تأهيل	٥٠	١٣٣,٧٨		
	مدرسة دمج	١٠٢	١٣٧,٢٥		
الدرجة الكلية	معهد تربية فكرية	١٠٢	١١٣,٤٦	٦,٦٧	٠,٠٤ داله عند (٠,٠١)
	مركز تأهيل	٥٠	١٣١,٣٨		
	مدرسة دمج	١٠٢	١٣٩,٦٤		

يتضح من جدول (١٤) أن الدرجة الكلية التي تعزي لمتغير جهة العمل (معهد تربية فكرية ، مركز تأهيل ، مدرسة دمج) الي أن هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في الدرجة الكلية والبعد الأول تعزي لمتغير جهة العمل حيث بلغت قيمة كاي سكوير عند درجة حرية (2) $\chi 2(2) = 6.67 , p = 0.04$ مما يعني تأثير متغير جهة العمل في الاستبيان ككل من وجهة نظر معلمي ذوي الاعاقة الفكرية ، بينما لا يوجد فروق إحصائية في بعدي مهارات التعاون ، المشاركة الوجدانية. ولمعرفة الفروق لصالح أي المجموعات تم استخدام اختبار مان وتني وتبين أن هناك فروق بين معلمي معهد تربية فكرية ، ومعلمي مركز تأهيل لصالح معلمي مركز تأهيل ، كما تبين أن هناك فروق بين معلمي مركز تأهيل ومعلمي مدرسة دمج ، لصالح معلمي مدرسة دمج

خامسًا: متغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات الى ١٠ سنوات، أكثر من١٠ الى ١٥ سنة، أكثر من ١٥ عام)

لمعرفة الفروق بين في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية التي تعزي لمتغير الخبرة (أقل من ٥

سنوات ، من ٥ سنوات الى ١٠ سنوات ، أكثر من١٠ الى ١٥ سنة ، أكثر من ١٥ عام) تم استخدام اختبار كروسكال واليس ، وجدول (١٥) يوضح النتيجة.

جدول (١٥)

نتائج اختبار كروسكال واليس للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية

استخدام دعم الاقران التي تعزي لمتغير الخبرة

الابعاد	الخبرة	العدد	متوسط الرتب	كاي سكوير	مستوى الدلالة
التفاعل الاجتماعي	أقل من ٥ سنوات	٩٢	١٠٧,٨٤٨	١٠,٨٢٦	٠,٠١٣ داله عند (٠,٠٥)
	من ٥ سنوات الى ١٠ سنوات	٦٠	١٤١,٩٦٧		
	اكثر من١٠ الى ١٥ سنة	٤٨	١٣٣,٥٤٢		
	أكثر من ١٥ عام	٥٤	١٣٩,٥٣٧		
مهارات التعاون	أقل من ٥ سنوات	٩٢	١٠٨,٨٤٨	٩,٩٥٣	٠,٠١٩ داله عند (٠,٠٥)
	من ٥ سنوات الى ١٠ سنوات	٦٠	١٤٠,٨٣٣		
	اكثر من١٠ الى ١٥ سنة	٤٨	١٣٨,٠٠٠		
	أكثر من ١٥ عام	٥٤	١٣٥,١٣٠		
المشاركة الوجدانية	أقل من ٥ سنوات	٩٢	١١٤,٤٥٧	٨,٦١٥	٠,٠٣٥ داله عند (٠,٠٥)
	من ٥ سنوات الى ١٠ سنوات	٦٠	١٤٩,٠٦٧		
	اكثر من١٠ الى ١٥ سنة	٤٨	١٣٠,٢٩٢		
	أكثر من ١٥ عام	٥٤	١٢٣,٢٧٨		
الدرجة الكلية	أقل من ٥ سنوات	٩٢	١٠٩,٥٤٣	٩,٣٤٠	٠,٠٢٥ داله عند (٠,٠٥)
	من ٥ سنوات الى ١٠ سنوات	٦٠	١٤٣,٩٠٠		
	اكثر من١٠ الى ١٥ سنة	٤٨	١٣٥,١٢٥		
	أكثر من ١٥ عام	٥٤	١٣٣,٠٩٣		

يتضح من جدول (١٥) أن الدرجة الكلية التي تعزي لمتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات ، من ٥ سنوات الى ١٠ سنوات ، اكثر من١٠ الى ١٥ سنة ، أكثر من ١٥ عام) أن هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) في الدرجة الكلية والابعاد الفرعية حيث بلغت قيمة كاي سكوير عند درجة حرية (3) ($\chi 2(3) = 9.340, p = 0.025$) مما يعني تأثير متغير الخبرة في الاستبيان ككل والابعاد الفرعية من وجهة نظر معلمي ذوي الاعاقة الفكرية ، ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار مان وتني وتبين أن فروق بين المعلمين الذين خبرتهم من أقل من خمس سنوات والمعلمين الذين خبرتهم تتراوح من خمس الي عشر سنوات لصالح المعلمين الذين خبرتهم من خمس الي عشر سنوات.

ومن خلال عرض نتائج الدراسة السابقة لم توجد دراسة مسحية لدراسة واقع استخدام دعم الأقران ولكن توصلت نتائج دراسة كل من بيسلي (Besley , 2018) و دراسة ما ثيو وآخرون (Matthew , et al ,2014) ودراسة هيجهيس وأخرون (Hughes et al , 2012) إلي أن فاعلية طريقة دعم الأقران وتعليماتها والبرامج المتعلقة بها تساعد في زيادة التفاعل الاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ، كما أن مراعاة الاحتياجات الاكاديمية والسلوكية لهؤلاء الطلاب وتوضيح الأساليب المناسبة للتعليم ومن أهمها دعم الأقران التي تساعدهم على التفاعل الأكاديمي والاجتماعي بين الطلاب من غير ذوي الإعاقة والطلاب ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة داخل الفصول.

كما تؤكد الادبيات والدراسات السابقة على أن تدريب التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية على مهارات التواصل الاجتماعي يؤدي إلى تحسين درجة تقبل الطرف الآخر له التواصل وعدم الانشغال عنه بأشياء أخري ، كما أن تدريبه على ممارسة الأنشطة يسهم بشكل كبير في تدريب الطفل على الاستقلالية في أداء المهارات ، وكذلك التعاون مع الأقران ، والمشاركة الوجدانية واستشعار أوقات الفرح والغضب والتفاعل واللعب والمرح معهم ، واستخدام دعم الأقران بشكل منظم يساهم في تنمية المهارات اللغوية والتحدث والاستماع والتواصل اللغوي ، والاندماج مع الأخرين.

أظهرت نتائج التساؤل الثاني عدم تأثير متغير النوع في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية تعزي لمتغير (لنوع) ، وهذه النتيجة متوقعة لأن ليس لجنس المعلم سواء كان (معلم/ معلمة) تأثير على استخدام دعم الاقران ، ولكن التأثير كما يتضح بعد ذلك يعتمد على خبرة المعلم وتدريبه ومكان التطبيق.

ويتضح من النتائج أيضا عدم تأثير متغير المؤهل العلمي في إدراك معلمي ذوي الاعاقة الفكرية لواقع استخدام دعم الاقران للطلاب لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدي ذوي الاعاقة الفكرية تعزي لمتغير المؤهل العلمي ، وهذه النتيجة كانت غير متوقعه لأنه كان من المتوقع أن يكون كلما ارتفع المؤهل زاد استخدام دعم الاقران ، ولكن الباحث يرجع هذه النتيجة الى عامل الخبرة له أثر أكبر من المؤهل الدراسي لأن خبرة المعلم تزيده قدرة على التعامل مع التلاميذ وخاصة ذوي الإعاقة الفكرية.

ويتضح من النتائج أيضا أن عامل تدريب المعلمين على دعم الأقران كان له أثر في ارتفاع استخدامها وتوظيفها في مهارات التواصل الاجتماعي والمهارات المختلفة ، وأيضا هذا أمر طبيعي ومتوقع لأن التدريب لدى المعلم يثقله بالخبرات استخدام ويزيد من ارتفاع دعم الاقران.

كما يتضح من نتائج الدراسة ارتفاع استخدام دعم الأقران داخل مدارس الدمج وذلك يرجع إلى وجود التلاميذ مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة واشتراكهم معهم في حصص الأنشطة مثل التربية البدنية مما يزيد التفاعل بينهم وبالتالي ارتفع استخدام دعم الأقران داخل مدارس الدمج ، بينما انخفض دخل معاهد التربية الفكرية وذلك لعدم توفر القرين من التلاميذ من غير ذوي الإعاقة.

كما اتضح أيضا من نتائج التساؤل الثاني بالنسبة لخبرة المعلم أنه كلما زاد خبرة المعلم زاد استخدام دعم الاقران وهذا أمر طبيعي وذلك لأن كلما مر المعلم/ المعلمة بخبرات أثقلت لديه استراتيجيات التدريس المختلفة وكيفية تطبيقها مما زاد من استخدام دعم الأقران لدى ذوي الخبرة الأكثر من ٥ سنوات.

توصيات الدراسة:

١. التوسع في استخدام دعم الأقران مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لما لها من الأهمية بمكان مع هذه الفئة بالدمج.

٢. زيادة تدريب المعلمين على استخدام دعم الأقران مع ذوي الإعاقة الفكرية.

٣. زيادة مهارات التعاون بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وأقرانهم من غير ذوي الإعاقة وتدريب المعلمين على ذلك.

بحوث مقترحة:

١. دراسة مسحية لواقع استخدام دعم الأقران مع الإعاقات المختلفة.

٢. فاعلية برنامج قائم على دعم الأقران في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

٣. واقع استخدام دعم الأقران لزيادة مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع.

٤. دراسة فعالية استخدام برامج بالكمبيوتر في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين عقليا.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

باظة ، آمال. (٢٠٠٠). الاضطرابات السلوكية والوجدانية وعلاقتها بالنظرة المستقبلية لدي الأطفال الصم والمكفوفين والعاديين. *مجلة البحوث النفسية والتربوية ، ١* ، ١٦٧- ٢٠٢.

الحسن ، سهي. (٢٠٠٥). *أثر استخدام أسلوب تدريس الرفاق على تحسين المهارات القرائية عند مجموعة من طلاب الصف الأول الأساسي الذين لديهم صعوبات في القراءة* (ورقة عمل). مؤتمر التربية الخاصة العربي- الواقع والمأمول. كلية الملكة رانيا للطفولة ، الجامعة الهاشمية. الأردن.

الدخيل الله ، دخيل. (٢٠١٤). *المهارات الاجتماعية المفهوم والوحدات والمحددات*. العبيكان للنشر.

سليمان ، سيد أحمد. (٢٠٠٦). *فاعلية السيكو دراما في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بنها ، مصر.

شاش ، سهير. (٢٠١٥). *تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة*. زهراء الشرق بالقاهرة.

الشرقاوي ، محمود. (٢٠١٦). *التدريب على المهارات الاجتماعية ورفع الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم*. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

صالح ، ماجدة وأمين ، سهي. (٢٠٠٣). فاعلية برنامج مقترح باستخدام استراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض المهارات الرياضية الحياتية لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم. *جامعة عين شمس كلية التربية الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس* ، أكتوبر (٨٩). ١٤٩- ١٨٦

الطيباني ، علا. (٢٠١٠). فعالية التدريس بالأقران في تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال ذوي متلازمة داون المدمجين. *مجلة الطفولة والتربية بكلية التربية جامعة الإسكندرية* ، ٢ (١) ، ٣١١-٣٩١.

العتيبي ، بندر والحارثي ، منى. (٢٠٠٨). استخدام استراتيجية تدريس الأقران في إكساب الكلمات الوظيفية للتلاميذ المتخلفين عقليا بدرجة متوسطة. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس* ،٣٢ (١) ، ٧٩- ١١٦.

العلي ، صالح. (٢٠١٥). *مهارات التواصل الاجتماعي أسس ، مفاهيم وقيم*. دار الحامد للنشر. عمان.

عطية ، محمد. (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم بمساعدة الأقران في تصحيح عيوب النطق لدى الأطفال ضعاف السمع. *مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق*. ٧٤ ، ١ -٩٤.

محمود ، هند محمد حسن. (٢٠١٧). *فاعلية استخدام السيكو دراما في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية رياض الأطفال جامعة المنيا.

وزارة التعليم المملكة العربية السعودية (٢٠٢٠) الإحصاء العام للمعلمين وبرامج التربية الخاصة للعام الدراسي ٢٠٢٠.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Abaza, Amal. (2000). Behavioral and Emotional Disorders and their Relationship with the Future Perception of the Deaf, Blind and Normal Children. *Journal of Psychological and Educational Research* (JPER), 1, 167-202.

Al-Dakhil Allah, Dakhil. (2014). *Social Skills Concept, Units and Determinants.* Obeikan Publishing

Al-Hassan, Soha. (2005). *The Effect of Using Peer Teaching on Improving Reading Skills of a Group of First Graders with Reading Difficulties (paperwork).* The Arab Special Education Conference: Reality and Hope. Queen Rania Childhood College, the Hashemite University. Jordan

Al-Otaibi, Bandar and Al-Harthi, Mona. (2008). The Use of Peer Teaching Strategy to Help Students with Moderate Mental Retardation Acquire Functional Vocabulary. Journal of the Faculty of Education, *Ain Shams University, 32* (1), 79-116

Al-Sharqawi, Mahmoud. (2016). *Social Skills Training and Raising Social Competence of Educable Mentally Handicapped Children.* Dar Al Elm Wal Eman for Publishing and Distribution

Al-Taybani, Ola. (2010). The Effectiveness of Peer Teaching in Developing some Language Skills for Children with Down Syndrome in an Inclusive Education Environment. Journal of Childhood and Education, *Faculty of Education, Alexandria University, 2* (1), 311-391.

Attia, Muhammad. (2012). The Effectiveness of a Training Program Based on Peer-Assisted Learning Strategy in Correcting Speech Defects in Children with Hearing Impairment. *Journal of the Faculty of Education, Zagazig University. 74*, 1 -94.

Saleh, Magda and Amin, Soha. (2003). The Effectiveness of a Proposed Program Using Peer Teaching Strategy in Developing some Life Mathematical Skills for Educable Mentally Handicapped Children. *Ain Shams University, Faculty of Education, Egyptian Association for Curriculum and Teaching Methods, October (89).* 149- 186

Shash, Soheir. (2015). *Developing Life and Social Skills for Individuals with Special Needs.* Zahraa Al Sharq.

Suleiman, Sayed Ahamad. (2006). Efficacy of Psychodrama in Developing the Social Communication Skills of Students with Learning Difficulties. Unpublished Master's Thesis. *Benha Faculty of Education,* Egypt.

Zahran, Hamed. (1998). *Psychology of Development and Problems of Childhood and Adolescence.* (Fifth edition). A'alam Al Kotob.

Mahmoud, Hind Mohammad Hassan. (2017). The Efficacy of Employing Psychodrama to Develop the Social Communication Skills of Teachable Mentally Disabled Children. Unpublished Masters Thesis, *Faculty of Education for Early Childhood, Minia University.*

Ministry of Education of Saudi Arabia (2020). *Statistical manual of teachers and special education programs for the academic year 2020.*

المراجع الأجنبية: References

American Association on Mental Retardation. (1994). *New Proposed Definition of Mental Retardation (AAMR) New and Notes 1-6.*

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2020). *New Proposed Definition of Intellectual Disabilities (AAIDD) New and Notes 1-9.*

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5).*

Besley S. (2018). *The Impact of Academic Peer Support Intervention on the Frequency of Social Interactions between Peers of the Inclusion Classroom.* Master of Education , Goucher College.

Collings S., Strnadova I., Loblinzk J., Dan K. (2019). Benefits and Limits of Peer Support for Mothers with Intellectual Disability affected by Domestic Violence and Child Protection. *https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599.2019.1647150?journalCode=cdso20*

Hughes C., et al. (2012). Increasing Social Interaction Skills of Secondary School Students with Autism and/or Intellectual Disability: A Review of Interventions. *Journal of Persons with Severe disabilities , 37* (4) , 288-307.

Joshua B., Tiffany K., Mari C. (2015). Effects of a School-Based Social Skills Training Program for Adolescents with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability. *Journal of Autism Dev disorder 45* :2674—2690.

Maheady l., Harper G., Mallette B. (2016). Peer-Mediated Instruction and Interventions and Students with Mild Disabilities. *Journal of Remedial and Special Education , 22* (1) , 4 — 14.

Matthew C., Preethy G., Richard H., Allen S., Sushmita S., Anita S., Miriam E. (2014). Peer Support Services for Individuals with Serious Mental Illnesses: Assessing the Evidence. *Psychiatric Services ، ps.psychiatryonline.org ، April 4(65)*

Al-Sadhan, Abdulrahman. (2023). The Reality of Using the Electronic Activities in Distance Education Experience in High- Schools at Shaqra Education District, *Journal of Educational Science 9* (4), 227 - 260

The Reality of Using the Electronic Activities in Distance Education Experience in High- Schools at Shaqra Education District

Dr. Abdulrahman bin Abdulaziz Al-Sadhan
Shaqra University
aalsadhan@su.edu.sa

Abstract:

The purpose of this study is to investigate the current situation of using electronic activities in the distance education experience in secondary schools in the Department of Education in Shaqra Governorate from the perspective of teachers. To achieve the study objectives, it used the descriptive approach, and the tool was a questionnaire, which has been distributed to a sample of secondary school teachers of the Department of Education in Shaqra Governorate, numbering (208) teachers, during the summer vacation period of the academic year 1442 Hijiri. The results showed that the sample agrees with the importance of using electronic activities in Distance Education with a degree of (agree), and the overall arithmetic mean of this axis was (3.66), and the study results showed that the agreement to use electronic activities in distance education with a degree of (agree), and the overall arithmetic mean was 3.76. The results of the study also showed the agreement of the study sample to identify (11) disabled people for the use of electronic activities in distance education with a degree of (agree) out of (22) disabled, while (11) disabled people got neutral from the respondents' point of view, and the axis came with an arithmetic average of (3.34), which corresponds to the general trend (neutral). The major obstacles were "the lack of a specialized team to convert the content of the curricula into educational software", as well as "the intensity of courses hinder the process of activating electronic activities". The study also showed that there were no statistically significant differences in the following variables: gender, years of experience, and educational qualification. In the light of the results, the study recommended many recommendations.

Keywords: Electronic Activities, Distance Education, Secondary School.

السدحان، عبد الرحمن. (٢٠٢٣). واقع استخدام الأنشطة الإلكترونية في تجربة التعليم عن بُعد بالمدارس الثانوية بإدارة التعليم بمحافظة شقراء ، ٩ (٤) ، ٢٢٧ - ٢٦٠

واقع استخدام الأنشطة الإلكترونية في تجربة التعليم عن بُعد بالمدارس الثانوية بإدارة التعليم بمحافظة شقراء

د. عبد الرحمن بن عبد العزيز السدحان[١]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى استقصاء واقع استخدام الأنشطة الإلكترونية في تجربة التعليم عن بُعد بالمدارس الثانوية بإدارة التعليم بمحافظة شقراء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في تلك المدارس ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وتمثلت الأداة في استبانة تم توزيعها على عينة عددها (٢٠٨) معلمًا ومعلمة ، خلال فترة إجازة صيف العام الدراسي ١٤٤٢هـ. وقد أظهرت نتائج الدراسة اتفاق عينة الدراسة على أهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد بدرجة (موافق) ، وقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لعبارات هذا المحور (٣,٦٦) ، كما أظهرت نتائج الدراسة اتفاق عينة الدراسة على استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد بدرجة (موافق) ، وقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لعبارات هذا المحور(٣,٧٦) ، كما أظهرت نتائج الدراسة اتفاق عينة الدراسة على تحديد (١١) معوقًا لاستخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بعد بدرجة (موافق) من أصل (٢٢) معوقًا ، بينما حصلت (١١) معوقًا على المحايدة من وجهة نظر المستجيبين ، وجاء المحور ككل بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٤) ، وهو ما يقابل الاتجاه العام (محايد). وكانت أبرز المعوقات "عدم وجود فريق عمل مختص لتحويل محتوى المناهج المقررة إلى برمجيات تعليمية" ، وكذلك "كثافة المقررات الدراسية تعيق عملية تفعيل الأنشطة الإلكترونية". كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتغيرات الآتية: الجنس ، وسنوات الخبرة ، والمؤهل العلمي. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بعدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة الإلكترونية ، التعليم عن بُعد ، المرحلة الثانوية.

(١) جامعة شقراء ، aalsadhan@su.edu.sa

المقدمة:

يشهد العالم اليوم تطورات علمية سريعة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مما جعل انتشارها وتطبيقاتها أمرًا مألوفًا وشائعًا في العديد من مجالات الحياة، ومن بينها مجال التعليم بصفة خاصة، حيث أثرت بدورها في النظام التعليمي في جميع مراحله التعليمية، وفتحت تسهيلات كثيرة نحو التعلم بأشكال مختلفة، مما أسهم في تنويع أساليب التعلم ووسائله، وظهرت طرق جديدة ومتطورة للتعلم تتيح للمتعلم أن يستفيد من فرص التعليم التي قد تتاح له بنفس القدر من القيمة الفنية لها؛ دون التقيد بأي من الحواجز المكانية أو الزمانية.

ويعد التعلم الإلكتروني أسلوب من أساليب التعليم في إيصال المعلومة للمتعلم، ويتم فيه استخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب آلي وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواءً كان عن بُعد أو في الفصل الدراسي، أي استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت، وأقل جهد، وأكبر فائدة. (بشير وعمار ،٢٠١٨).

فقد أصبح التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد خيارًا استراتيجيًا لتطوير التعليم والنهوض به، وإحداث تغيير نوعي وجذري في جميع عناصره وأهدافه، لتتوافق مع التطورات العلمية والتقنية وثورة المعلومات الحديثة. حيث يستند التعلم الإلكتروني على فلسفة التعليم عن بُعد الذي يرتكز على التعلم الذاتي للمتعلم، أي تحويل عملية التعليم إلى تعلم، والذي يعتمد فيه المتعلم على الذات بدرجة عالية، وتغيب فيه العلاقة المباشرة بين المعلم والمتعلم، وهنا يتعاظم دور الوسيط الاتصالي في تحقيق المهارات اللازمة لعملية التعلم الذي يتمثل في شبكة الإنترنت بخصائصها المتطورة. (الهندي ،٢٠١٤).

فالتعلم الإلكتروني يجعل المتعلمين محورًا لعملية التعلم عبر بيئة التعلم الإلكترونية، والتي يتم فيها التعاون والتفاعل بين المتعلمين للحصول على المعلومات وتبادلها ومناقشة أفكارهم، وتبادل الخبرات لأداء المهام وحل المشكلات دون الالتزام بمكان معين أو زمن محدد لاستقبال عملية التعلم. (الهران ،٢٠١٥).

ويُعرف الجزار (Elgazzar, A , 2014) بيئة التعلم الإلكترونية أو بيئة التعلم الافتراضي Virtual Learning Environment (VLE)، بأنها: نظام للتعلم التشاركي أو التعاوني، بشكل مجموعة أو فردي، مفتوح أو مغلق، ويكون على شبكة الإنترنت، أو مستضاف من قبل نظام

إدارة التعلم (LMS) ، أو نظام إدارة محتوى التعلم (LCMS) ، والتي توفر للمتعلمين التفاعل مع أنشطة ومصادر التعلم ، وأدوات الاتصال ، والاختبارات والتقييم ، وإدارة ودعم المتعلمين ، ويمكن أن توصل المتعلمين لتحقيق أهداف ومخرجات التعلم المقصودة.

ومن الأساليب التعليمية التي يتم ممارستها من خلال بيئات التعلم الإلكترونية هي التعلم من خلال الأنشطة الإلكترونية ، التي تعتبر ضرورة حتمية لا غنى عنها لمعلم المستقبل. والتي يعرفها سالمون (Salmon , 2002) بأنها: أنشطة يقوم بها المتعلمين عبر الانترنت تحثهم على التعلم النشط ، وذلك من خلال مشاركتهم مع المعلم بإرسال مساهمات فيما بينهم ، وكذلك الرد على مشاركات الآخرين من خلال أدوات اتصال متزامنة وغير متزامنة.

ولقد حظيت الأنشطة الإلكترونية باهتمام التربويين في السنوات الأخيرة وذلك لعظم دورها في العملية التعليمية والتربوية ، حيث أن الاهتمام بالأنشطة له دور أساسي وفعال في العملية التعليمية ، فلم تعد الطرق والأساليب التقليدية في عمليات التدريس قادرة على مسايرة التغيرات العلمية والتكنولوجية التي يشهدها العالم؛ ولذا أصبحت الحاجة ملحة لتبني الأنشطة الإلكترونية في عمليات التدريس التي تتم في المؤسسات التعليمية بجميع مراحلها ومختلف فئاتها. (الشرقاوي ، ٢٠١٣).

وتعد الأنشطة الإلكترونية أحد أنواع الأنشطة التعليمية التي تتم في بيئة التعلم القائمة على الويب مدعمًا أساسيًا لعمليتي التعليم والتعلم؛ لأنها تدعم التعلم التعاوني ، والتعلم الفردي عبر أنشطة مختلفة كالمناقشة الإلكترونية ، ولوحات النقاش الإلكترونية ، وبرامج التفاعل عبر الإنترنت ، بحيث يتفاعل المتعلم بصورة متزامنة وغير متزامنة مع المعلم ومع أقرانه. (النشوان ،٢٠١٩). وهذا ما يؤكده الموسوي (٢٠١٠) في أن دمج التقنية في الأنشطة التعليمية تضفي عليها تفاعلية بين الطالب ومحتوى تلك الأنشطة ، والتنوع في طرق التقديم والتعلم ، كما تساعد المتعلمين على إعادة تنظيم المعلومات وتكييفها ، وتمكنهم من رؤية العلاقات الداخلية بين مكونات المحتوى التعليمي.

وتشير الشرقاوي (٢٠١٣) إلى أن أهمية الأنشطة الإلكترونية ترجع إلى الحفاظ على مشاركة المتعلم وإيجابيته في عملية التعلم ، ومساعدته على فهم الحقائق والمعلومات بصورة أعمق ، كما تعمل على توفير الفرصة للتفكير والتأمل ، وتعطي فرصة لتبادل الأفكار بين المتعلمين ، وتساهم في تعرف نواحي القوة والضعف لديهم ، وتحقيق أهداف متنوعة وبمستويات عليا ، كما تحقق التفاعل مع المحتوى والمعلم والمتعلمين.

ويشير الحفناوي (٢٠١٧) إلى أن الأنشطة الإلكترونية تعتبر من أدوات التعلم الإلكتروني الداعمة للطلاب إذ يمكن من خلالها توظيفها بشكل جيد لتعزيز تحقيق الأهداف المنهجية المحددة سلفًا ، وبإمكان المعلم بناءً على تحليله للأهداف التعليمية لتلك الأنشطة ، وخصائص المتعلمين أن يصممها بما يتلاءم وإمكاناتهم سواءً العقلية أو الجسدية ، وسرعة خطوهم في التعلم ، فضلًا عن إمكانية وضعها في قوالب تفاعلية تجذب انتباه الطلاب وتعمل على تفاعلهم مع موضوع التعلم بشكل جيد.

وفي هذا الاطار اهتمت العديد من الدراسات بتصميم الأنشطة الإلكترونية عبر الانترنت وقياس مدى فاعليتها في تحسين نواتج التعلم المختلفة ، كدراسة الصقرية والسالمي(٢٠٢٠) التي هدفت إلى معرفة أثر توظيف الأنشطة الإلكترونية ببيئة التعلم المدمج في تحصيل طالبات الصف الحادي عشر لمادة التربية الإسلامية وتنمية مهارات التعلم الذاتي لديهن ، حيث استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي ، وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (٦٠) طالبة وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت الأنشطة الإلكترونية ببيئة التعلم المدمج. كما أكدت دراسة الجهني والرحيلي (٢٠١٦) قياس أثر الأنشطة الإلكترونية عبر نظام إدارة التعلم (Blackbooard) في تنمية مهارات رواية القصة الرقمية ، ومن ثم قياس مدى الرضا عن التعلم باستخدامها ، حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي وتكونت عينتها من (٣٧) طالبة من طالبات كلية علوم وهندسة الحاسب اللاتي يدرسن مقرر مصادر المعلومات ، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في مهارات رواية القصة الرقمية لصالح المجموعة التجريبية. بينما هدفت دراسة العمري (٢٠١٦) التي هدفت إلى معرفة أثر الأنشطة الإلكترونية المصممة باستخدام برنامج (JClic)على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثاني الابتدائي في اللغة الإنجليزية بالمملكة العربية السعودية ، حيث استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ، وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (٤٠) طالبة ، أن للأنشطة الإلكترونية أثر فاعل في زيادة تحصيل طالبات المجموعة التجريبية. بينما هدفت دراسة زامل (٢٠١٣) إلى معرفة دور الأنشطة الإلكترونية في تنمية الإبداع الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة ، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٧) طالبًا وطالبة ممن درسوا المقررات الدراسية بنمط الأنشطة الإلكترونية ، وأظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لتقدير الطلاب لدور الأنشطة الإلكترونية في تنمية الإبداع الأكاديمي كانت متوسطة. وذكرت دراسة الكندري (٢٠١٣) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعلم الإلكتروني على تحصيل طلاب

جامعة الكويت في مقرر التربية البيئية بكلية التربية ودافعيتهم نحو هذا النوع من التعلم ، وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

وكما يظهر من العرض السابق ، فإن معظم الدراسات السابقة التي عنيت باستخدام الأنشطة الإلكترونية ، تتفق على فاعليتها في تحقيق أهدافها على اختلافها مثل: التحصيل ، أو تنمية بعض المهارات أو الدافعية أو غيرها. ولهذا يعد رواد التربية الحديثة الأنشطة الإلكترونية من الأساليب الفعالة؛ لما تحققه من أهداف متعددة كتوصيل المعلومات للطالب بطريقة ذاتية ، تساعده على أن يكون عنصرًا فعالًا في أثناء عملية التعلم ، قادرًا على التفاعل مع المادة التعليمية التي يتلقاها عن طريق التكنولوجيا التعليمية الحديثة ، ويكون دوره باحثًا ومشاركًا في المعلومة بشتى الطرق ، كما أن الأنشطة تحقق جانبًا مهمًا من أهداف التربية وهو التعلم بطريقة ذاتية ، تساعد على توفير الوسط المناسب والبيئة التعليمية ليكون المتعلم فعالًا في أثناء عملية التعلم ، وهذا يعتبر ضمن اتجاهات التعليم الفعال واستراتيجياته ، الذي يُفعل من دور المتعلم في عملية التعلم للحصول على المعرفة وبنائها بنفسه.(الفراجي وأبوسل ، ٢٠٠٧م).

وبالتالي أصبح تصميم الأنشطة وتنفيذها أمرًا ضروريًا ومكون أساسي في المحتوى العلمي للبرامج التعليمية والمقررات الدراسية ، يمكن من خلالها تحقق جانبًا مهمًا من أهداف التربية وهو التعلم بطريقة ذاتية.

مشكلة الدراسة:

في ضوء التطور التكنولوجي والمعرفي ، واهتمام النظريات التربوية ببناء المعرفة ، وإكساب الطالب الشخصية المبدعة والمفكرة ، اصبح من الجدير الاهتمام بالنظم التعليمية التي تنسجم مع التقدم التكنولوجي والمعرفي ، حيث أكدت الاتجاهات التربوية المعاصرة على ضرورة مواكبة المؤسسات التعليمية لمتطلبات المرحلة الحالية فضلًا عن المتطلبات المستقبلية المتوقع حدوثها ، والاستفادة من الثورة التكنولوجية في دعم مسيرة هذه المؤسسات؛ وضرورة أن يواكب هذا التقدم الكمي في مجال تكنولوجيا المعلومات تقدم نوعي في قدرات المعلمين على استخدام هذه التكنولوجيا الحديثة ، وتوظيفها بالطريقة الصحيحة لخدمة العملية التعليمية.

فقد أدى التطور السريع في تقنيات التعلم الإلكتروني إلى رواج استخدامه في العملية التعليمية وفي ضوء الحاجة له في ظل انتشار جائحة كورونا العالمي (covid19) فقد حرصت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية على الأخذ بزمام المبادرة وتوظيفه بما يحقق أهداف العملية التعليمية ، وذلك بعد أن عُلقت الدراسة في جميع مؤسسات التعليم العام والعالي بالمملكة في وقت مبكر؛ وذلك أخذًا بالاحترازات الطبية ، وبدأت جميع المؤسسات التعليمية في تطبيق التعليم عن بُعد من خلال المنصات الإلكترونية لتقديم التعليم لأكثر من ستة ملايين طالب سعودي في التعليم العام ، وحوالي(٦,١) مليون طالب في التعليم العالي؛ مستخدمة في ذلك برامج رقمية متنوعة ، وأنظمة إدارة تعلم ، وعشرون قناة بث مباشر من بوابة التعليم الوطنية عين. (وزارة التعليم ، ٢٠٢٠). ولقد أثبت التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد فاعليته ودوره في الأزمات على مستوى مؤسسات التعليم العالمي ، إلا أن تطبيقه على المستوى المحلي لا يزال في بداياته ، وعلى الرغم من تطبيق التعليم عن بُعد في مؤسسات التعليم العام على المستوى الرسمي؛ فإن تجارب المدارس تختلف ، وكذلك تجارب المعلمين تتفاوت في عملية تطبيقه واستخدام أدواته ، وتأسيسًا على ما تقدم ولحداثة تجربة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد ، وانطلاقًا من أهمية الأنشطة الإلكترونية ودورها في تحقيق الجودة في التعليم ، والحاجة المستمرة إلى مراجعة ما تقدمه المؤسسات التعليمة ، التي تقدم هذا النوع من التعليم ، من أجل إدخال كل ما هو جديد وجعل برامجها مواكبة للتغيرات السريعة؛ جاءت هذه الدراسة مستهدفة التعرف على واقع استخدام الأنشطة الإلكترونية في تجربة التعليم عن بُعد في ظل انتشار جائحة كورونا ، والتعرف على الصعوبات التي تحول دون استخدامها من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بإدارة التعليم بمحافظة شقراء. حيث حددت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

ما واقع استخدام الأنشطة الإلكترونية في تجربة التعليم عن بُعد من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بإدارة التعليم بمحافظة شقراء؟

ويتفرع عن التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما درجة أهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بإدارة التعليم بمحافظة شقراء ؟

٢. ما درجة استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بإدارة التعليم بمحافظة شقراء ؟

٣. ما معوقات استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بإدارة التعليم بمحافظة شقراء ؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية في التدريس من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بإدارة التعليم بمحافظة شقراء وفقًا لمتغيرات الدراسة:(الجنس ، الخبرة ، المؤهل العلمي) ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

١. التعرف على درجة أهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بإدارة التعليم بمحافظة شقراء.

٢. التعرف على درجة استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بإدارة التعليم بمحافظة شقراء.

٣. التعرف على أبرز معوقات استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بإدارة التعليم بمحافظة شقراء.

٤. الكشف عن أثر بعض المتغيرات (الجنس ، الخبرة ، المؤهل العلمي) في درجة أهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد بالمدارس الثانوية بإدارة التعليم بمحافظة شقراء.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية لما يأتي:

١. تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال الموضوع الذي تتناوله ، وحداثته في الميدان التربوي والعلمي ، وهو واقع استخدام الأنشطة الإلكترونية ومعوقاتها في تجربة التعليم عن بُعد في التعليم ، والاستفادة منها كأداة تعليمية في مجال التعليم؛ لما لها من دور فعال في توفير بيئة تفاعلية تساعد المتعلم على اكتساب المهارات والخبرات والمعرفة.

٢. قد تفيد هذه الدراسة في عرض المعوقات التي قد تلفت اهتمام المسؤولين إلى إيجاد حلول لها؛ وتفاديها مستقبلًا لتفعيل دور الأنشطة الإلكترونية في العملية التعليمية ، وفق أسس علمية معتمدة على بيانات واقعية من خلال البحث والدراسة.

٣. قد تمهد نتائج هذه الدراسة في قيام دراسات أخرى تتناول جوانب أخرى في تجربة التعليم عن بُعد ، خاصة وأنه لم يسبق لبحوث ودراسات تطرقت لدراسة واقع استخدام الأنشطة الإلكترونية في تجربة التعليم عن بعُد ، وذلك في حدود علم الباحث.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود البحث على الآتي:

- **الحدود الزمانية:** تم تنفيذ هذه الدراسة خلال إجازة الصيف للعام الدراسي ١٤٤٢هـ.
- **الحدود المكانية:** المدارس الثانوية بإدارة التعليم بمحافظة شقراء.
- **الحدود الموضوعية:** واقع استخدام الأنشطة الإلكترونية في تجربة التعليم عن بُعد بالمدارس الثانوية.
- **الحدود البشرية:** تقتصر هذه الدراسة على مسح آراء معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بإدارة تعليم محافظة شقراء.

مصطلحات الدراسة:

١. الأنشطة الإلكترونية: يعرفها الشامي ونوبي والحمد (٢٠١٣م) بأنها: أنشطة مصممة تشمل مجموعة من الأسئلة المتنوعة التي تم صياغتها بشكل متنوع ، وكذلك التكليفات العلمية التي يكلف بها المتعلمين من قراءة ، وكتابة تقارير ، والبحث في مواقع علمية ، حيث يتم عرض هذه الأنشطة في بيئة التعلم الافتراضية ، ويتم التفاعل معها من قبل المتعلمين من خلال أدوات إلكترونية مثل البريد الإلكتروني ، وأداة المناقشة.

٢. تجربة التعليم عن بُعد: يقصد بها في هذه الدراسة ، التعليم النظامي المقدم من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية عن بُعد ، والمعتمد على المنصات الإلكترونية عبر الانترنت ، تزامنيًا أو غير تزامني ، لاستمرار العملية التعليمية في ظل جائحة كورونا العالمية.

الإطار النظري:

أولًا: التعليم عن بُعد:

١. مفهوم التعليم عن بُعد:

هناك العديد من التعريفات التي قدمت للتعليم عن بُعد. حيث عرفه (Dhawan, ٢٠٢٠) بأنه: تجارب التعلم في بيئات متزامنة ، أو غير متزامنة ، باستخدام أجهزة مختلفة مثل الهواتف المحمولة ، وأجهزة الحاسب المحمولة وما إلى ذلك ، ويمكن للطلاب أن يكونوا في أي مكان ، للتعلم والتفاعل مع المعلمين وزملائهم الآخرين. في حين يرى العشي وبوراس (٢٠١٨) أن التعليم عن بُعد أسلوب يُسخر ما تتوصل إليه تكنولوجيا الإعلام والاتصال (TIC) من أجل عملية التعليم ، تبدأ أشكاله باستخدام وسائل العرض الإلكترونية في الفصول التقليدية ، وينتهي ببناء مدارس افتراضية ، فهو مفهوم جديد يدعم نظم التعليم الحضوري.

أما عميرة وآخرون (٢٠١٩) فيرى أن التعليم عن بُعد هو نظام التوصيل الخاص بالمحتويات التعليمية Instructional Delivery System والذي يحقق الربط بين الدارسين في برنامج عن بُعد ، وبين الموارد والمقومات التعليمية.

والمتأمل في التعريفات السابقة للتعليم عن بُعد يلحظ أنها تشترك في البعد المكاني بين المعلم والمتعلم ، وتشترط ضرورة وجود وسيط أو عدة وسائط لنقل المعلومات بينهما ، إضافة إلى ضرورة الاتصال بين المعلم والمتعلم رغم البعد المكاني بينهما ، والاستفادة من التقنيات الحديثة في ذلك ، وتوفير الدعم والمساعدة للمتعلمين وتوجيههم.

٢. خصائص التعليم عن بُعد:

- توفير آلية توصيل سريعة ومضمونة للوسائط التعليمية إلى الأفراد المعنيين بالتعلم ، وذلك باستخدام وسائط اتصال متعددة تعتمد على المواد المطبوعة والمسموعة والمرئية وغيرها من الوسائط التكنولوجية المتقدمة ، مثل الحاسبات ، والبريد الإلكتروني ، والإنترنت ، وذلك للربط بين المتعلم والمعلم ونقل المادة التعليمية.
- يحصل المتعلمين على المعلومات ، وقواعد البيانات على شبكة الاتصالات العالمية ، والتحدث فيما بينهم على الهواء مباشرة ، والمشاركة في جماعات الحوار والنقاش.
- هناك تباعد بين المتعلم والمعلم في عملية التدريس من حيث الزمان والمكان ، أو كلاهما معًا مما يؤدي إلى تحرير المتعلمين من قيود المكان والزمان مقارنة بنُظم التعليم التقليدية.

- وجود مؤسسة تعليمية ما مسؤولة عن عملية التعليم عن بُعد ، تشرف على تخطيط البرامج وإعداد المواد التعليمية وعمليات التقويم والمتابعة.
- وجود اتصال ثنائي الاتجاه بين المؤسسة التعليمية والمتعلم ، لمساعدته على الاستفادة من البرامج ، أو الدخول في حوار مع المعلم ، أو مع زملائه الآخرين. (عميرة وآخرون ، ٢٠١٩).

ثانيًا: الأنشطة الإلكترونية:

١- مفهوم الأنشطة الإلكترونية:

يطلق على الأنشطة الإلكترونية مصطلح (E-activities) وهو يعبر عن أنشطة التعلم التفاعلية عبر شبكة الانترنت ، والتي يعرفها سالمون (Salmon , 2002) بأنها: أنشطة يقوم بها المتعلمين عبر الإنترنت تحثهم على التعلم النشط ، وذلك من خلال مشاركتهم مع المعلم بإرسال مساهمات فيما بينهم ، وكذلك الرد على مشاركات الآخرين من خلال أدوات اتصال متزامنة وغير متزامنة. ويذكر أحمد (٢٠١١) بأن مفهوم الأنشطة الإلكترونية يشير إلى مجمل الأنشطة المتزامنة وغير المتزامنة المقدمة عبر الوسائط الإلكترونية ، والتي تساعد على تفاعل المتعلم مع الغير ، أو مع البرمجيات المتاحة ، والتي من شأنها أن تجعل المتعلم نشطًا في استخدام وتوظيف طرق التعلم ، والبحث عن المعرفة.

بينما يعرفها النشوان (٢٠١٩) إلى أن الأنشطة الإلكترونية هي الطرق والأساليب المتنوعة التي يصممها المعلم عبر الإنترنت ، بحيث تحث المتعلمين على التعلم التفاعلي؛ لتحقيق أهداف المقرر ، وتوظيفها بطريقة تساعد المتعلمين على التعلم ، سواءً بطريقة فردية أو بصورة جماعية. ويعرف سليمان (٢٠١٧) الأنشطة الإلكترونية بأنها: مجموعة من الممارسات والمهام التعليمية ينفذها الطلاب عبر بيئة التعلم الإلكترونية عن بُعد ويصممها المعلم لتحقيق أهداف تعليمية معرفية ومهارية.

٢- أهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد:

الأنشطة التعليمية الإلكترونية لها دور أساسي ومهم في إنجاح برامج ومقررات التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد ، والتي تظهر من خلال تفاعل المتعلم النشط على شبكة الإنترنت أو مواقع التواصل الاجتماعي بنمط التعلم ، سواءً كان ذلك متزامنًا أو غير متزامن ، وبالتالي أصبح تصميم الأنشطة التعليمية الإلكترونية وتنفيذها أمرًا ضروريًا وجزءٌ لا يتجزأ من المحتوى العلمي للمادة في المقررات التعليمية التي يتم تقديمها بصورة إلكترونية. (عبد المنعم ، ٢٠١٨).

وهذا ما يؤكده الشرقاوي (٢٠١٣) في أن أهمية الأنشطة الإلكترونية ترجع إلى الحفاظ على مشاركة المتعلم وإيجابية في عملية التعلم ، ومساعدته على فهم الحقائق والمعلومات بصورة أعمق ، كما تعمل على توفير الفرصة للتفكير والتأمل ، وتعطي فرصة لتبادل الأفكار بين المتعلمين ، وتساهم في تعرف نواحي القوة والضعف لديهم ، وتحقيق أهداف متنوعة وبمستويات عليا ، كما تحقق التفاعل مع المحتوى والمعلم والمتعلمين.

ويذكر سعيد (Saeed , 2013) كما عند الحفناوي (٢٠١٧) بأن استخدام الأنشطة التعليمية بنظم التعلم الإلكتروني تساعد الطلاب على إعادة تنظيم المعلومات وتكييفها ، كما تمكنهم من رؤية العلاقات الداخلية بين مكونات المحتوى العلمي ، إذ يمكن من خلال هذا الاستخدام تفعيل أساليب الأنشطة التعليمية التعاونية بصيغ إلكترونية ، بحيث يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات نقاشية إلكترونية صغيرة ، لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة ، ويمكن دمج أنشطة التعلم الجماعي المحوسب ، أو الإلكتروني لزيادة التفاعل المتبادل بين طلاب تلك المجموعات.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

انطلاقًا من مشكلة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها رأى الباحث أن المنهج الوصفي هو المناسب للدراسة الحالية ، والذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع المعلمين والمعلمات بالمدارس الثانوية التابعة لإدارة التعليم بمحافظة شقراء وعددهم (١٨٩) معلم ، و(٢٢١) معلمة. وفقًا للإحصائية الرسمية الصادرة من إدارة التعليم بمحافظة شقراء ، وذلك خلال فترة إجراء الدراسة في إجازة صيف العام الدراسي ١٤٤٢هـ. وقد حصل الباحث على (٢٠٨) من الردود الإلكترونية.

أداة الدراسة:

وجد الباحث أن الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي الاستبانة ، وقد تكونت من جزأين ، الجزء الأول يتعلق بالمتغيرات المستقلة للدراسة والتي تتضمن المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية لمجتمع الدراسة ، أما الجزء الثاني فيتكون من محاور الدراسة. وقد قام الباحث بالتحقق من صدقها وثباتها من خلال الخطوات التالية:

أولًا: صدق الأداة: تم التوصل إلى صدق الأداة من طريقين:

أ. صدق المحكمين: للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة عُرضت في صورتها المبدئية على (١٠) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم. وذلك للتأكد من سلامة العبارات ومدى ملاءمتها لأهداف الدراسة ، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم إجراء التعديلات المنتسبة.

ب. صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود الأداة ، بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه ، واتضح بأن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين عبارات كل محور وجميع العبارات التي تنتمي لذلك المحور.

ثانيًا: ثبات الأداة:

تم حساب الثبات عن طريق معامل (Alpha Cronbach›s) ، وتراوحت قيم معامل الثبات بين (٠,٩٤٢ إلى ٠,٩٦٩) ، وبلغ الثبات الكلي (٠,٩٦٨).

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (أوافق بشدة= ٥ ، أوافق = ٤ ، محايد = ٣ ، لا أوافق = ٢ ، لا أوافق بشدة = ١) ، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥-١) ÷ ٥= ٠,٨٠

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول (٤)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الاستجابة	مدى المتوسطات	الوزن النسبي
لا أوافق بشدة	١ — ١,٨٠	٢٠ ٪ : ٣٦ ٪
لا أوافق	١,٨١- ٢,٦٠	٣٧٪ : ٥٢ ٪
محايد	٢,٦١- ٣,٤٠	٥٣ ٪ : ٦٨ ٪
أوافق	٣,٤١- ٤,٢٠	٦٩٪ : ٨٤٪
أوافق بشدة	٤,٢١ — ٥,٠٠	٨٥٪ : ١٠٠٪

نتائج الدراسة وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول: ما درجة أهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بإدارة التعليم بمحافظة شقراء؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور درجة أهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور درجة أهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد

العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة
	٪	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة			
فتح المجال أمام الطالب للتدريب على استخدام الحاسوب واكتساب مهاراته	ك	٨	٢	١٤	١٤٠	٤٤	٤,٠١	٠,٨١٦	١
	٪	٣,٨	١,٠	٦,٧	٦٧,٣	٢١,٢			
إثراء العملية التعليمية بالنشاط والحيوية والتشويق	ك	٤	١٢	٢٨	١١٦	٤٨	٣,٩٢	٠,٨٧٦	٢
	٪	١,٩	٥,٨	١٣,٥	٥٥,٨	٢٣,١			
تسهل الأنشطة الإلكترونية عملية مراجعة الدرس السابق	ك	١٠	١٠	١٢	١٣٢	٤٤	٣,٩١	٠,٩٤٤	٣
	٪	٤,٨	٤,٨	٥,٨	٦٣,٥	٢١,٢			
تنمية مهارات استخدام التقنية الحديثة لدى المعلم	ك	٢	١٨	١٤	١٣٨	٣٦	٣,٩٠	٠,٨١٧	٤
	٪	١,٠	٨,٧	٦,٧	٦٦,٣	١٧,٣			
توفير مصادر متعددة لتعليم المهارات المختلفة	ك	٦	١٢	٣٤	١٢٠	٣٦	٣,٨١	٠,٨٩١	٥
	٪	٢,٩	٥,٨	١٦,٣	٥٧,٧	١٧,٣			
تحسين كفاءة أداء المعلم في البيئة التعليمية	ك	٨	١٧	٢٣	١٢٤	٣٦	٣,٧٨	٠,٩٥٦	٦
	٪	٣,٨	٨,٢	١١,١	٥٩,٦	١٧,٣			
إثارة التفكير العقلي لدى الطالب	ك	١٢	١٤	١٩	١٢٩	٣٤	٣,٧٦	٠,٩٩٦	٧
	٪	٥,٨	٦,٧	٩,١	٦٢,٠	١٦,٣			
توفير التغذية الراجعة المستمرة لدى الطالب	ك	٨	١٣	٣١	١٢٦	٣٠	٣,٧٥	٠,٩١٣	٨
	٪	٣,٨	٦,٣	١٤,٩	٦٠,٦	١٤,٤			

العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة
	٪	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة			
تشجيع دافعية الطالب للبحث والتحري عن المعرفة المتعلقة بمحتوى المقرر	ك	٦	١٠	٤٣	١٢٣	٢٦	٣,٧٤	٠,٨٤٧	٩
	٪	٢,٩	٤,٨	٢٠,٧	٥٩,١	١٢,٥			
زيادة قدرة المعلم والطالب على الابداع والابتكار	ك	٨	١٠	٥٠	١١٠	٣٠	٣,٦٩	٠,٩١٢	١٠
	٪	٣,٨	٤,٨	٢٤,٠	٥٢,٩	١٤,٤			
تنظيم الأفكار وترتيبها داخل ذهن الطالب	ك	٨	١٦	٤٩	١١٧	١٨	٣,٥٨	٠,٨٩٧	١١
	٪	٣,٨	٧,٧	٢٣,٦	٥٦,٣	٨,٧			
تعديل الاتجاهات السلوكية للطالب نحو الأنشطة	ك	١٠	١٧	٤٦	١١٣	٢٢	٣,٥٨	٠,٩٥٥	١٢
	٪	٤,٨	٨,٢	٢٢,١	٥٤,٣	١٠,٦			
زيادة تحصيل الطالب الدراسي	ك	٦	٢٩	٣٢	١٢٣	١٨	٣,٥٧	٠,٩٣٥	١٣
	٪	٢,٩	١٣,٩	١٥,٤	٥٩,١	٨,٧			
زيادة العلاقة بين المعلم وطلابه	ك	٨	٣٣	٣٧	٩٨	٣٢	٣,٥٤	١,٠٥٣	١٤
	٪	٣,٨	١٥,٩	١٧,٨	٤٧,١	١٥,٤			
زيادة دافعية الطالب نحو التعلم	ك	١٤	١٨	٤١	١١٣	٢٢	٣,٥٣	١,٠٢١	١٥
	٪	٦,٧	٨,٧	١٩,٧	٥٤,٣	١٠,٦			
بقاء أثر التعلم لدى الطالب لفترات طويلة	ك	١٨	١٧	٤٢	٩٩	٣٢	٣,٥٣	١,١١٦	١٦
	٪	٨,٧	٨,٢	٢٠,٢	٤٧,٦	١٥,٤			
زيادة ثقة الطالب بنفسه	ك	١٠	٢٢	٤٨	١٠٦	٢٢	٣,٥٢	٠,٩٨٣	١٧
	٪	٤,٨	١٠,٦	٢٣,١	٥١,٠	١٠,٦			
تشجيع الطلاب على المناقشة والحوار فيما بينهم	ك	٢٠	٢٠	٣٧	١١٧	١٤	٣,٤١	١,٠٧٣	١٨
	٪	٩,٦	٩,٦	١٧,٨	٥٦,٣	٦,٧			
تنمية روح التعاون الجماعي والألفة بين الطلاب	ك	١٨	٢٦	٤٢	٩٨	٢٤	٣,٤٠	١,١١٧	١٩
	٪	٨,٧	١٢,٥	٢٠,٢	٤٧,١	١١,٥			
مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب	ك	٢٢	٤٠	٤٦	٧٨	٢٢	٣,١٨	١,١٧٨	٢٠
	٪	١٠,٦	١٩,٢	٢٢,١	٣٧,٥	١٠,٦			
المتوسط العام							٣,٦٦		

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

من الجدول السابق يتضح أن عبارات هذا المحور تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,١٨- ٤,٠١) ، وهذه المتوسطات الحسابية تقع في الفئة الثالثة (محايد) ، والرابعة (موافق) وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي ، وكانت استجابات عينة الدراسة كالتالي:

- يوجد (١٨) عبارة كانت استجابات عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق) ، وهذه العبارات احتلت الترتيب من الأول إلى الثامن عشر؛ من حيث أهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد ، وبناءً على قيم المتوسطات الحسابية تم ترتيب العبارات ترتيبًا تنازليًا كالتالي:

- العبارة رقم (٤) تنص على (فتح المجال أمام الطالب للتدريب على استخدام الحاسوب واكتساب مهاراته) جاءت في المرتبة الأولى ، بمتوسط حسابي مقداره ((٤,٠١ ، وجاءت العبارة رقم (١٨) والتي تنص على (إثراء العملية التعليمية بالنشاط والحيوية والتشويق) في المرتبة الثانية ، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٩٢).

- كما يتضح أن العبارة رقم (٣) والتي تنص على (مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب) جاءت في المرتبة العشرون والأخيرة ، بمتوسط حسابي مقداره (٣,١٨) ، وبدرجة موافقة تشير إلى (محايد) مما يبين أن لها أهمية بدرجة متوسطة.

مما سبق نرى أن العبارات التي تقيس أهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد من وجهة نظر عينة الدراسة تكونت من (٢٠) عبارة ، ومن خلال استجابات عينة الدراسة على هذه العبارات وجد ان هناك استجابة بدرجة موافق على (١٨) عبارة ، وهذه الاستجابات جعلت قيمة المتوسط الحسابي العام لعبارات هذا المحور يساوي (٣,٦٦) وهذا يشير إلى أن عينة الدراسة يرون أن استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد لها أهمية كبيرة. ويعزو الباحث ذلك هذه النتيجة إلى إيمان معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بإدارة التعليم بمحافظة شقراء بأهمية الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد ، ومناسبتها لطبيعة التعليم ، والذي يسهم في تفعيل التواصل مع الطلاب ، وزيادة تحصيلهم وتنمية إبداعاتهم الأكاديمية. وجاءت هذه النتيجة لتدعم أدبيات البحث التي تنادي بأهمية وضرورة وجود الأنشطة الإلكترونية بأنواع مختلفة في مواد التعليم عن بعد. وما أظهرته نتائج الدراسات السابقة كدراسة الصقرية والسالمي (٢٠٢٠) ، ودراسة الكندري (٢٠١٣).

إجابة السؤال الثاني: ما درجة استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بإدارة التعليم بمحافظة شقراء؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور درجة استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور درجة استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد

العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة
		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة			
مشاركة الطلاب لمقاطع فيديو تتعلق بموضوع الدرس عبر موقع اليوتيوب	ك	٢	٢	٢٦	١١٩	٥٩	٤,١١	٠,٧٢٤	١
	٪	١,٠	١,٠	١٢,٥	٥٧,٢	٢٨,٤			
استقبال واجبات المقرر الدراسي من خلال البريد الإلكتروني، أو غيره من المنصات الإلكترونية	ك	٦	٤	٢٢	١١٢	٦٤	٤,٠٨	٠,٨٦٥	٢
	٪	٢,٩	١,٩	١٠,٦	٥٣,٨	٣٠,٨			
تدعم إدارة المدرسة تطبيق الأنشطة الإلكترونية في عملية التعليم عن بُعد	ك	٦	٠	٢٨	١٢٦	٤٨	٤,٠١	٠,٧٩٢	٣
	٪	٢,٩	٠,٠	١٣,٥	٦٠,٦	٢٣,١			
اراعي الفروق الفردية بين الطلاب في تنفيذ الأنشطة الإلكترونية	ك	٦	٢	٣١	١١٩	٥٠	٣,٩٩	٠,٨٣١	٤
	٪	٢,٩	١,٠	١٤,٩	٥٧,٢	٢٤,٠			
أحفز الطلاب إلكترونيًا عند تنفيذهم الأنشطة الإلكترونية	ك	٦	٠	٣٧	١١٦	٤٩	٣,٩٧	٠,٨٢٢	٥
	٪	٢,٩	٠,٠	١٧,٨	٥٥,٨	٢٣,٦			
أكلف الطلاب باستخدام الجوال للبحث عن معلومة مرتبطة بموضوع الدرس	ك	٠	٨	٣٣	١٢٨	٣٩	٣,٩٥	٠,٧٠٧	٦
	٪	٠,٠	٣,٨	١٥,٩	٦١,٥	١٨,٨			
تقسيم الأنشطة بما يتناسب مع بيئة التعليم عن بُعد	ك	١٠	٢	٢٨	١١٦	٥٢	٣,٩٥	٠,٩٢٦	٧
	٪	٤,٨	١,٠	١٣,٥	٥٥,٨	٢٥,٠			
أختار الأنشطة الإلكترونية وفق احتياجات الطلاب للمهارات المناسبة لقدراتهم واعمارهم	ك	٦	٦	٢٢	١٤٢	٣٢	٣,٩٠	٠,٧٩٣	٨
	٪	٢,٩	٢,٩	١٠,٦	٦٨,٣	١٥,٤			
تنويع أساليب وأدوات التقويم لقياس مدى تحقق أهداف الأنشطة الإلكترونية	ك	٨	٢	٣٧	١٢١	٤٠	٣,٨٨	٠,٨٦٣	٩
	٪	٣,٨	١,٠	١٧,٨	٥٨,٢	١٩,٢			

العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة
	٪	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة			
أختار المواد والوسائط التعليمية ومصادر التعلم الإلكترونية الملائمة في بناء محتوى الأنشطة الإلكترونية	ك	٦	٦	٣٣	١٣١	٣٢	٣,٨٥	٠,٨١٨	١٠
	٪	٢,٩	٢,٩	١٥,٩	٦٣,٠	١٥,٤			
أعطي الطلاب الحرية الكاملة في التعامل مع الأنشطة الإلكترونية	ك	٨	٤	٣٥	١٢٥	٣٦	٣,٨٥	٠,٨٦٤	١١
	٪	٣,٨	١,٩	١٦,٨	٦٠,١	١٧,٣			
تزويد الطلاب بمواقع تعليمية وبرامج إلكترونية تخدم الجوانب النظرية والمهارية لمحتوى الأنشطة الإلكترونية	ك	٤	١٤	٣٢	١١٨	٤٠	٣,٨٥	٠,٨٧٧	١٢
	٪	١,٩	٦,٧	١٥,٤	٥٦,٧	١٩,٢			
أكلف الطلاب بواجبات منزلية تتطلب استخدام التقنية (الإلكترونية)	ك	٦	١٢	٣٠	١٢٠	٤٠	٣,٨٥	٠,٨٩٨	١٣
	٪	٢,٩	٥,٨	١٤,٤	٥٧,٧	١٩,٢			
أجد من طلابي رغبة للتعامل مع الأنشطة الإلكترونية	ك	٨	٦	٤٠	١١٨	٣٦	٣,٨١	٠,٨٩١	١٤
	٪	٣,٨	٢,٩	١٩,٢	٥٦,٧	١٧,٣			
استخدم الأنشطة الإلكترونية في تنمية المهارات الاجتماعية (التعاون، الانتماء، الصدق)	ك	٦	١٠	٣٦	١٢٥	٣١	٣,٧٩	٠,٨٥٧	١٥
	٪	٢,٩	٤,٨	١٧,٣	٦٠,١	١٤,٩			
متابعة مهام الطلاب المكلفين بإنجازها وحل المشكلات التي تواجههم في بيئة التعلم الإلكترونية بشكل فردي	ك	١٠	٦	٣٥	١٢٥	٣٢	٣,٧٨	٠,٩١٠	١٦
	٪	٤,٨	٢,٩	١٦,٨	٦٠,١	١٥,٤			
أضع تعليمات للنشاط الإلكتروني تتضمن المهمة المطلوب تنفيذها والوقت المخصص لإنجازها	ك	٤	١٢	٤٣	١١٩	٣٠	٣,٧٦	٠,٨٣٨	١٧
	٪	١,٩	٥,٨	٢٠,٧	٥٧,٢	١٤,٤			
تنويع الأنشطة الإلكترونية وفقًا لأدوات الاتصال المتزامنة، وغير المتزامنة	ك	٦	٦	٤٩	١١٩	٢٨	٣,٧٥	٠,٨٣٠	١٨
	٪	٢,٩	٢,٩	٢٣,٦	٥٧,٢	١٣,٥			
أعمل على تحليل الخطوات الفنية للأنشطة الإلكترونية المختلفة قبل تنفيذها أمام الطلاب	ك	٨	٦	٤٩	١١٢	٣٣	٣,٧٥	٠,٨٩٣	١٩
	٪	٣,٨	٢,٩	٢٣,٦	٥٣,٨	١٥,٩			
استخدم الأنشطة الإلكترونية في تعزيز مهارة الحوار عبر المشاركة في غرف المحادثة	ك	١٤	٦	٣٨	١١٣	٣٧	٣,٧٤	١,٠٠٨	٢٠
	٪	٦,٧	٢,٩	١٨,٣	٥٤,٣	١٧,٨			
تحديد أنشطة تعلم إلكترونية تسهم في زيادة التفاعل بين الطلاب	ك	٨	١٠	٤٦	١١٠	٣٤	٣,٧٣	٠,٩٢٥	٢١
	٪	٣,٨	٤,٨	٢٢,١	٥٢,٩	١٦,٣			

العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة
	٪	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة			
اعتمد على الأنشطة الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطلاب	ك	١٠	٧	٣٦	١٣٤	٢١	٣,٧٢	٠,٨٧٤	٢٢
	٪	٤,٨	٣,٤	١٧,٣	٦٤,٤	١٠,١			
اعتمد على الأنشطة الإلكترونية عند تقويم الطلاب (التقويم القبلي، البنائي، الختامي)	ك	١٤	١١	٣٣	١١٨	٣٢	٣,٦٩	١,٠١٨	٢٣
	٪	٦,٧	٥,٣	١٥,٩	٥٦,٧	١٥,٤			
يتبادل الطلاب إجابة النشاط الإلكتروني عبر إحدى وسائل التواصل الإلكتروني	ك	٦	٢١	٤٣	١٠٢	٣٦	٣,٦٨	٠,٩٧٢	٢٤
	٪	٢,٩	١٠,١	٢٠,٧	٤٩,٠	١٧,٣			
القدرة على تنظيم الوقت لتقديم وتطوير الأنشطة الإلكترونية عبر التعليم عن بُعد	ك	١٢	٦	٤٧	١١٦	٢٧	٣,٦٧	٠,٩٤٢	٢٥
	٪	٥,٨	٢,٩	٢٢,٦	٥٥,٨	١٣,٠			
استخدم الفصول الذكية " الافتراضية" لمناقشة الطلاب عن بُعد حول الأنشطة الإلكترونية والإجابة عن أسئلتهم	ك	١٢	١٦	٢٩	١٢٤	٢٧	٣,٦٦	٠,٩٩٤	٢٦
	٪	٥,٨	٧,٧	١٣,٩	٥٩,٦	١٣,٠			
تم تدريب المعلمين في المدرسة على استخدام الأنشطة الإلكترونية	ك	١٢	١٥	٤٧	٩٢	٤٢	٣,٦٦	١,٠٦٠	٢٧
	٪	٥,٨	٧,٢	٢٢,٦	٤٤,٢	٢٠,٢			
أصمم أنشطة إلكترونية خاصة للمقرر بناءًا على أهدافه	ك	١٢	١١	٤٢	١١٧	٢٦	٣,٦٤	٠,٩٦٧	٢٨
	٪	٥,٨	٥,٣	٢٠,٢	٥٦,٣	١٢,٥			
أكلف الطلاب بعمل ملخصات تحريرية او شفهية باستخدام التقنية الحديثة	ك	١٤	١٤	٤٣	١١٧	٢٠	٣,٥٥	٠,٩٩١	٢٩
	٪	٦,٧	٦,٧	٢٠,٧	٥٦,٣	٩,٦			
نفذت بعض البرامج التثقيفية للطلاب في استخدام الأنشطة الإلكترونية	ك	٢٢	١٢	٤٩	٩١	٣٤	٣,٥٠	١,١٥٥	٣٠
	٪	١٠,٦	٥,٨	٢٣,٦	٤٣,٨	١٦,٣			
أوجه الطلاب إلى استخدم المكتبة الرقمية السعودية لإثرائهم بمواضيع ذات صلة بالمقرر	ك	١٨	٢٢	٣٥	١١٢	٢١	٣,٤٦	١,٠٨٩	٣١
	٪	٨,٧	١٠,٦	١٦,٨	٥٣,٨	١٠,١			
تقسيم الطلاب إلى مجموعات نقاشية إلكترونية صغيرة لتحقيق أهداف النشاط الإلكتروني	ك	٢٠	٢٣	٤٣	٩٩	٢٣	٣,٣٩	١,١٢٤	٣٢
	٪	٩,٦	١١,١	٢٠,٧	٤٧,٦	١١,١			
يوجد دليل عمل ارشادي للتعامل مع الأنشطة الإلكترونية واستخدامها	ك	٢٤	٨	٦١	٩٥	٢٠	٣,٣٨	١,٠٩٧	٣٣
	٪	١١,٥	٣,٨	٢٩,٣	٤٥,٧	٩,٦			

العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة
	٪	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة			
استخدم المختبرات الافتراضية (كروكودايل) لإجراء التجارب الافتراضية عن بُعد	ك	٢٠	١٧	٦٥	٧٧	٢٩	٣,٣٨	١,١٢٢	٣٤
	٪	٩,٦	٨,٢	٣١,٣	٣٧,٠	١٣,٩			
المتوسط العام							٣,٧٦		

من الجدول السابق يتضح أن عبارات هذا المحور تراوحت المتوسطات الحسابية لها من (٣,٣٨ إلى ٤,١١) ، وهذه المتوسطات الحسابية تقع في الفئتين الثالثة (محايد) ، والرابعة (موافق) وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي ، وكانت استجابات عينة الدراسة كالتالي:

- يوجد (٣١) عبارة كانت استجابات عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق) ، وهذه العبارات احتلت الترتيب من الأول إلى الحادي والثلاثون؛ من حيث درجة استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد ، وبناءً على قيم المتوسطات الحسابية تم ترتيب العبارات ترتيبًا تنازليًا كالتالي:

- العبارة رقم (١٣) وهي (مشاركة الطلاب لمقاطع فيديو تتعلق بموضوع الدرس عبر موقع اليوتيوب) حيث جاءت في المرتبة الأولى ، بمتوسط حسابي مقداره (٤,١١) ، وجاءت العبارة رقم (١٩) والتي تنص على (استقبال واجبات المقرر الدراسي من خلال البريد الإلكتروني ، أو غيره من المنصات الإلكترونية) في المرتبة الثانية ، بمتوسط حسابي مقداره (٤,٠٨).

- كما يتضح أن العبارة رقم (٣٢) والتي تنص على (يوجد دليل عمل ارشادي للتعامل مع الأنشطة الإلكترونية واستخدامها) ، وكذلك العبارة رقم (١٤) ونصها (استخدم المختبرات الافتراضية (كروكودايل) لإجراء التجارب الافتراضية عن بُعد) جاءت في المرتبة الرابعة والثلاثون والأخيرة ، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٣٨).

مما سبق نرى أن العبارات التي تقيس درجة استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد من وجهة نظر عينة الدراسة تكونت من (٣٤) عبارة ، ومن خلال استجابات عينة الدراسة على هذه العبارات وجد ان هناك استجابة بدرجة موافق على (٣١) عبارة ، وهذه الاستجابات جعلت قيمة المتوسط الحسابي العام لعبارات هذا المحور يساوي (٣,٧٦) وهذا يشير إلى الموافقة بدرجة عالية من عينة الدراسة على استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد. ويمكن أن يعزى

ذلك إلى أن تطبيق الأنشطة الإلكترونية عبر المنصات التعليمية المختلفة قد زاد من إيجابية الطلاب والطالبات، وتعلمهم الذاتي، مما شجع المعلمين والمعلمات إلى استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد؛ من أجل توفير بيئة تعليمية تفاعلية يشكل الطالب ضمنها عنصر فعال يتحمل المسؤولية، وليس مجرد متلق سلبي من خلال اتباع الأساليب التقليدية في التعليم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجهني والرحيلي (٢٠١٦).

إجابة السؤال الثالث: ما معوقات استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بإدارة التعليم بمحافظة شقراء؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور معوقات استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور معوقات استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد

العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة
		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة			
عدم وجود فريق عمل مختص لتحويل محتوى المناهج المقررة إلى برمجيات تعليمية	ك	٨	١٧	٤٦	٨٧	٥٠	٣,٧٤	١,٠٣٦	١
	٪	٣,٨	٨,٢	٢٢,١	٤١,٨	٢٤,٠			
كثافة المقررات الدراسية تعيق عملية تفعيل الأنشطة الإلكترونية	ك	١٠	٢٠	٥٤	٨٦	٣٨	٣,٥٩	١,٠٤٦	٢
	٪	٤,٨	٩,٦	٢٦,٠	٤١,٣	١٨,٣			
انشغال الطلاب اثناء تفعيل الأنشطة الإلكترونية بالدخول الى المواقع غير المطلوبة مما يؤدي الى التشتت	ك	١٧	١٤	٥٧	٧٣	٤٧	٣,٥٧	١,١٥٢	٣
	٪	٨,٢	٦,٧	٢٧,٤	٣٥,١	٢٢,٦			
عدم تدريب المعلم على مهارات استخدام الأنشطة الإلكترونية في التدريس	ك	١٦	٢٨	٢٦	١٠٣	٣٥	٣,٥٤	١,١٥٠	٤
	٪	٧,٧	١٣,٥	١٢,٥	٤٩,٥	١٦,٨			
صعوبة توفير الإمكانيات والتجهيزات الفنية اللازمة لاستخدام الأنشطة الإلكترونية	ك	١٦	١٦	٥٥	٨٩	٣٢	٣,٥٠	١,٠٨٦	٥
	٪	٧,٧	٧,٧	٢٦,٤	٤٢,٨	١٥,٤			
ضعف سرعة التصفح وتحميل الملفات من الإنترنت مما يؤدي إلى إضاعة الجهد والوقت	ك	١٨	٢١	٤٦	٨٧	٣٦	٣,٤٩	١,١٥٠	٦
	٪	٨,٧	١٠,١	٢٢,١	٤١,٨	١٧,٣			

العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة
		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة			
عدم التزام الطلاب بالحضور في الوقت المحدد وعدم تقيدهم بالمجموعة المحددة لهم	ك	١٩	١٩	٤٩	٨٧	٣٤	٣,٤٧	١,١٤٦	٧
	٪	٩,١	٩,١	٢٣,٦	٤١,٨	١٦,٣			
قلة تدريب الطلاب على استخدام الأنشطة الإلكترونية	ك	١٧	٢٤	٤٣	٩٨	٢٦	٣,٤٤	١,١٠٦	٨
	٪	٨,٢	١١,٥	٢٠,٧	٤٧,١	١٢,٥			
التكلفة العالية في تصميم وإنتاج الكائنات التعليمية الرقمية	ك	١٠	٢٦	٥٧	٩٢	٢٣	٣,٤٤	١,٠٠٦	٩
	٪	٤,٨	١٢,٥	٢٧,٤	٤٤,٢	١١,١			
ضعف مهارة الطلاب في التعامل مع الإنترنت والحاسب الآلي	ك	٢٠	١٩	٤٢	١٠٥	٢٢	٣,٤٣	١,١٠٦	١٠
	٪	٩,٦	٩,١	٢٠,٢	٥٠,٥	١٠,٦			
تحضير الأنشطة إلكترونيًا يحتاج الى جهد كبير ووقت طويل	ك	٢٢	٣٠	٣٤	٨٤	٣٨	٣,٤١	١,٢٤٠	١١
	٪	١٠,٦	١٤,٤	١٦,٣	٤٠,٤	١٨,٣			
المحتوى التعليمي للمقرر لا يعزز توظيف الأنشطة الإلكترونية في التدريس	ك	١٠	٢٤	٧٢	٧٦	٢٦	٣,٤٠	١,٠٠٧	١٢
	٪	٤,٨	١١,٥	٣٤,٦	٣٦,٥	١٢,٥			
عدم وجود ادلة عمل ارشادية مناسبة لتوضيح استخدامات الأنشطة الإلكترونية في التدريس	ك	٢١	٢٢	٤٦	٩٢	٢٧	٣,٣٩	١,١٥٠	١٣
	٪	١٠,١	١٠,٦	٢٢,١	٤٤,٢	١٣,٠			
ازدحام الفصول الافتراضية بالطلاب	ك	١٤	٤١	٤٨	٧٠	٣٥	٣,٣٤	١,١٦٩	١٤
	٪	٦,٧	١٩,٧	٢٣,١	٣٣,٧	١٦,٨			
ضعف إعداد المعلم للتعامل مع التقنيات الحديثة	ك	٢٢	٢٢	٥٠	٩٦	١٨	٣,٣٢	١,١١٤	١٥
	٪	١٠,٦	١٠,٦	٢٤,٠	٤٦,٢	٨,٧			
عدم استجابة الطلاب مع النمط الجديد في التعليم وتفاعلهم معه	ك	٢٠	٣٢	٥٠	٧٩	٢٧	٣,٢٩	١,١٦٥	١٦
	٪	٩,٦	١٥,٤	٢٤,٠	٣٨,٠	١٣,٠			
صعوبة فهم الطلاب للأنشطة الإلكترونية باستخدام الوسائط المتعددة	ك	٢٦	٣٦	٥٦	٦٧	٢٣	٣,١٢	١,١٩٦	١٧
	٪	١٢,٥	١٧,٣	٢٦,٩	٣٢,٢	١١,١			
العبء التدريسي للمعلم في ظل التعليم عن بُعد يعيقه من استخدام الأنشطة الإلكترونية وتفعيلها	ك	٣٤	٤٢	٣٢	٧٠	٣٠	٣,١٠	١,٣٣٠	١٨
	٪	١٦,٣	٢٠,٢	١٥,٤	٣٣,٧	١٤,٤			
غياب التعاون بين المعلمين في مجال تبادل الأنشطة الإلكترونية	ك	٣١	٣٤	٥٥	٦٦	٢٢	٣,٠٧	١,٢٢٦	١٩
	٪	١٤,٩	١٦,٣	٢٦,٤	٣١,٧	١٠,٦			

العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة
	٪	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة			
استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد تضعف العلاقة بين المعلم والطالب	ك	٣٦	٢٧	٥٦	٦٨	٢١	٣,٠٥	١,٢٤٨	٢٠
	٪	١٧,٣	١٣,٠	٢٦,٩	٣٢,٧	١٠,١			
ضعف قناعة المعلم بأهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية في التدريس	ك	٣٨	٤٨	٣٥	٦٩	١٨	٢,٩١	١,٢٨٠	٢١
	٪	١٨,٣	٢٣,١	١٦,٨	٣٣,٢	٨,٧			
قلة التشجيع والدعم من إدارة المدرسة لاستخدام الأنشطة الإلكترونية في التدريس	ك	٣٧	٣٨	٦٣	٦٠	١٠	٢,٨٥	١,١٦٥	٢٢
	٪	١٧,٨	١٨,٣	٣٠,٣	٢٨,٨	٤,٨			
المتوسط العام							٣,٣٤		

من الجدول السابق يتضح أن عبارات هذا المحور تراوحت المتوسطات الحسابية لها من (٢,٨٥ إلى ٣,٧٤) ، وهذه المتوسطات الحسابية تقع في الفئتين الثالثة (محايد) ، والرابعة (موافق) وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي ، وكانت استجابات عينة الدراسة كالتالي:

- يوجد (١١) عبارة كانت استجابات عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق) ، وهذه العبارات احتلت الترتيب من الأول إلى الحادي عشر؛ من حيث معوقات استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد ، وبناءً على قيم المتوسطات الحسابية تم ترتيب العبارات ترتيبًا تنازليًا كالتالي:

- العبارة رقم (١٤) وهي (عدم وجود فريق عمل مختص لتحويل محتوى المناهج المقررة إلى برمجيات تعليمية) جاءت في المرتبة الأولى ، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٧٤) ، وجاءت العبارة رقم (١٧) والتي تنص على (كثافة المقررات الدراسية تعيق عملية تفعيل الأنشطة الإلكترونية) في المرتبة الثانية ، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٥٩).

- كما يتضح كما أن أقل العبارات التي توضح معوقات استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد؛ العبارة رقم (١٨) والتي تنص على (قلة التشجيع والدعم من إدارة المدرسة لاستخدام الأنشطة الإلكترونية في التدريس) حيث جاءت في المرتبة الثانية والعشرون والأخيرة ، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٨٥) ، وبدرجة موافقة تشير إلى (محايد) مما يبين أنها تؤثر بدرجة متوسطة.

مما سبق نرى أن العبارات التي تقيس معوقات استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد من وجهة نظر عينة الدراسة تكونت من (٢٢) عبارة ، ومن خلال استجابات عينة الدراسة على هذه العبارات وجد ان هناك استجابة بدرجة موافق على (١١) عبارة ، وهذه الاستجابات جعلت قيمة المتوسط الحسابي العام لعبارات هذا المحور يساوي (٣,٣٤) ، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي من (٢,٦١- ٣,٤٠) ، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد عينة الدراسة نحو معوقات استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعليم عن بُعد تشير إلى (محايد) .ويعزو الباحث هذه النتيجة أن استخدام الأنشطة الإلكترونية عبر التعليم عن بُعد تجربة حديثة للمعلمين والمعلمات مما جعل كثير من المعوقات التي قد تواجه استخدام الأنشطة الإلكترونية وتفعيلها في التعليم عن بُعد غير واضحة لعينة الدراسة.

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية في التدريس وفقًا لمتغيرات الدراسة: (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي)؟

قبل اختيار الأساليب الإحصائيَّة الملائمة للمعالجة الإحصائيَّة لبيانات الدِّراسة ، قام الباحث بالتأكد من اعتدالية توزيع منحنى البيانات ، ومدى خضوعه للتوزيع الطبيعي وكذلك مدى تجانس البيانات ، لتحديد نوع الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة في الدِّراسة ، من خلال اختبار (Kolmogorov-Smirnov test) وجاءت النَّتائج كما يلي:

جدول (٨)

Kolmogorov-Smirnov tes لمتغيرات الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي

المتغيرات	اختبار كولمجروف سميرونوف		
	القوة الإحصائيَّة	مُسْتوى الدلالة	
الجنس	٠,٠٥٩	٠,٣١٢	غير دالة
الخبرة	٠,٠٩٤	٠,٢٦٤	غير دالة
المؤهل العلمي	٠,٥٢٢	٠,٠٠*	دال

يتضح من نتائج الجدول السابق أن قيم الاختبار لمتغيرات الجنس والخبرة بلغت (٠,٠٥٩ ، ٠,٠٩٤) على التوالي بمستويات دلالة جميعها أكبر من ٠,٠٥ ، مما يشير إلى اعتدالية توزيع العيِّنة في

متغيري الجنس والخبرة وبالتالي استخدام الاختبارات المعملية ، أما بالنسبة لقيمة الاختبار لمتغير المؤهل العلمي بلغت (٠,٥٢٢) ومستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) ، وبالتالي استخدام الاختبارات اللامعلميَّة.

أولًا: الفروق باختلاف متغير الجنس:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية في التدريس وفقًا لمتغير الجنس ، قام الباحث باستخدام اختبار (ت) ، للعينات المستقلة ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٩)

اختبار (ت) للفروق في آراء عينة الدراسة باختلاف متغير الجنس

محور الدراسة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
درجة أهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية في التدريس من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بإدارة التعليم بمحافظة شقراء	ذكر	١١٧	٣,٦١٥١	٠,٧٩١٤٥	-١,١٨٥	٢٠٦	٠,٠٩٣ غير دالة
	أنثى	٩١	٣,٧٢٧٤	٠,٧١٨٥٥			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية في التدريس وفقًا لمتغير (الجنس) ، حيث أن قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠,٠٩٣) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥) ، وبالتالي غير دالة إحصائيًا. ويعزو الباحث هذه النتيجة الى وضوح أهمية الأنشطة الإلكترونية للمعلمين والمعلمات ، وهذا من شأنه أن يسهم في عدم وجود فروق في استجاباتهم تبعًا لمتغير الجنس.

ثانيًا: الفروق باختلاف متغير الخبرة:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية في التدريس وفقًا لمتغير (الخبرة) قام الباحث باستخدام اختبار (One Way ANOVA) ، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (١٠)

يوضح نتائج (One Way ANOVA) للفروق في استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير الخبرة

محور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
درجة أهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية في التدريس	بين المجموعات	١,٧٨٨	٢	٠,٨٩٤	١,٥٢٦	٠,٢٢٠ غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٠,١٠٢	٢٠٥	٠,٥٨٦		
	المجموع	١٢١,٨٩١	٢٠٧			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية في التدريس وفقًا لمتغير (الخبرة) ، حيث أن قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠,٢٢٠) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥) ، وبالتالي غير دالة إحصائيًا.

ثالثًا: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية في التدريس وفقًا لمتغير المؤهل استخدم الباحث اختبار (Mann-Whitney) بديلًا عن اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ، وذلك لتباين توزيع العينة وفق متغير المؤهل العلمي ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١١)

نتائج اختبار (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة باختلاف متغير المؤهل العلمي

محور الدراسة	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
درجة أهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية في التدريس	بكالوريوس	١٨٧	١٠٦,٥٣	١٩٩٢٠,٥٠	-١,٤٥٣	٠,١٤٦ غير دالة
	ماجستير	٢١	٨٦,٤٥	١٨١٥,٥٠		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية في التدريس وفقًا لمتغير (المؤهل العلمي) ، حيث أن قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠,١٤٦) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥) ، وبالتالي غير دالة إحصائيًا.

توصيات الدراسة:

وفقًا لما اسفرت عنه نتائج هذه الدراسة ، فإن الباحث يوصي بما يلي:

- نشر الوعي بأهمية الأنشطة الإلكترونية في العملية التعليمية عن طريق عقد الدورات وورش العمل التي تعمل على ذلك باستمرار.
- إعادة النظر في المقررات الدراسية بمراعاة اعتبار الأنشطة الإلكترونية جزء مهمًا من وسائل تدريسها ، لما لها من تأثير إيجابي على أداء المتعلمين في الجوانب المعرفية والمهارية.
- تدريب المعلمين والمعلمات على كيفية تصميم واستخدام وإدارة الأنشطة الإلكترونية المختلفة في العملية التعليمية.
- اتخاذ الإجراءات اللازمة لرفع كفاءة الطلاب والطالبات في استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني وبرمجياته وتسخيرها لصالح العملية التعليمية.
- العمل على التغلب على المعوقات التي قد تحول دون استخدام الأنشطة الإلكترونية في منظومة التعليم بفاعلية.

مقترحات الدراسة:

- اجراء دراسة تهدف إلى بناء قائمة معايير لتقويم أنشطة التعلم الإلكترونية.
- اجراء دراسة لقياس فاعلية الأنشطة الإلكترونية على التحصيل والدافعية للتعلم.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أحمد ، حمدي. (٢٠١١م). فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التدريب الإلكتروني والاتجاه نحو التدريب لدى المدربين بوحدات التدريب والتقويم بالتعليم الفني التجاري. *مجلة تكنولوجيا التعليم ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم* ، القاهرة ، ٢١(٣) ، ٣٩ -٨٧.

بشير ، بن عيشي وعمار ، بن عيشي. (٢٠١٨م). واقع تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات الجزائرية: دراسة حالة جامعة بسكرة. *المجلة الدولية لضمان الجودة*. ١(١).

زامل ، مجدي. (٢٠١٣م). دور المقررات الإلكترونية (الأنشطة الإلكترونية) في تنمية الابداع الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في طوباس. *مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية* ، جمعية البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية ، ٢٠ ، ١٨٦- ٢١٩.

سليمان ، مروة.(٢٠١٧م) .أثر التفاعل بين نمط تصميم الأنشطة الإلكترونية والأسلوب المعرفي القائم على نظام إدارة التعلم الإلكتروني على تنمية بعض نواتج التعلم لمقرر تكنولوجيا التعليم لطلاب الدبلوم العامة عن بعد. *مجلة تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث* ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ٣٢ ، ٢٩١-٣٥٨.

الشامي ، جمال الدين ونوبي ، أحمد والحمد ، مريم. (٢٠١٤م). تصميم الأنشطة الإلكترونية وفقًا لنظرية الذكاءات المتعددة في مقرر تربية الموهوبين وأثرها على التحصيل المعرفي والدافعية نحو التعلم ومواده لدى طلبة الخليج العربي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، ١٥(٣) ، ٩٥ — ١٢٤.

الشرقاوي ، محروسة. (٢٠١٣م). *توظيف الأنشطة الإلكترونية في تنمية بعض المهارات لذوي الاحتياجات الخاصة*. رسالة دكتوراه منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة.

الصقرية ، رابعة والسالمي ، ناصر. (٢٠٢٠م). أثر توظيف الأنشطة الإلكترونية ببيئة التعلم المدمج في تحصيل طالبات الصف الحادي عشر لمادة التربية الإسلامية وتنمية مهارات التعلم الذاتي لديهن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، جامعة البحرين ، مركز النشر العلمي ، البحرين ، ٢١(١) ، ٣٣٩- ٣٧٢.

الجهني ، ليلى والرحيلي ، تغريد. (٢٠١٦م). أثر الأنشطة الإلكترونية عبر نظام إدارة التعلم بلاكبورد (Blackboard) في تنمية مهارات رواية القصة الرقمية والرضا عن التعلم لدى طالبات جامعة طيبة. *مجلة العلوم التربوية* ، جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، ٢٨(٣) ، ٣٧٩- ٤٠٥.

الحفناوي ، محمود. (٢٠١٧م). أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية المبنية على مبدأ التعليب "Gamification" في ضوء المعايير لتنمية المفاهيم الرياضية لدى التلاميذ الصم ذوي صعوبات التعلم. *مجلة العلوم التربوية* ، جامعة القاهرة ، كلية الدراسات العليا للتربية ، ٢٥(٤) ، ٣٠ - ٧٣.

العشي ، هارون وبوراس ، فايزة. (٢٠١٨م). استراتيجيات تفعيل نظام التعليم الإلكتروني في الجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية* ، بسكرة ، ١٨(٢) ، ٩٢ — ١٠٧.

عبد الحميد ، عبد العزيز. (٢٠١٠م). *التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم*. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

عبد المنعم ، أحمد. (٢٠١٨). أثر التفاعل بين مستوى تقديم توجيه الانشطة الإلكترونية في بيئة الصف المقلوب والأسلوب المعرفي على تنمية مهارات إنتاج برمجيات الوسائط المتعددة لدى طلاب التعليم العالي. *مجلة العلوم التربوية* ، جامعة القاهرة ، ٢٦(٤) ، ٢ - ٩٣.

عبيدات ، ذوقان ، وعبدالحق ، كايد ، وعدس ، عبد الرحمن. (٢٠١٤). *البحث العلمي: مفهومه. أدواته. أساليبه*.عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

العمري ، غادة.(٢٠١٦). أثر الأنشطة الإلكترونية المصممة باستخدام برنامج الجكليك (Jclic) على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثاني ابتدائي في اللغة الإنجليزية بمدينة الرياض. مجلة الثقافة والتنمية ، *جمعية الثقافة من أجل التنمية* ، مصر ، ١٧(١١٠) ، ٣٧ — ٩٠.

عميرة ، جويدة وطرشون ، عثمان وعليان ، علي. (٢٠١٩). خصائص وأهداف التعليم عن بُعد والتعليم الإلكتروني: دراسة مقارنة عن تجارب بعض الدول العربية. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية* ، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب ، مصر ، ٦ ، ٢٨٥ — ٢٩٨.

الفراجي ، هادي وأبوسل ، موسى. (٢٠٠٧). *الأنشطة والمهارات التعليمية*. عمان: دار كنوز المعرفة للنشر.

الكندري ، علي.(٢٠١٣). فاعلية الأنشطة الإلكترونية على التحصيل والدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة جامعة الكويت. *المجلة التربوية* ، جامعة الكويت ، ٢٨(١٠٩) ،١٣- ٥٠.

الهران ، عبد الرحمن. (٢٠١٥). *تصميم الأنشطة الإلكترونية ببيئة تعلم تعاوني لمقرر تكنولوجيا التعليم وأثره على تنمية التحصيل والاتجاهات لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت.* رسالة ماجستير منشورة. كلية الدراسات العليا ، جامعة الخليج العربي.

الهندي ، رشا. (٢٠١٤م). تصور مقترح لتطوير التعليم الجامعي الإلكتروني في ضوء تجارب بعض الدول الأجنبية. *مجلة القراءة والمعرفة* ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، ١٤٨ ، ٢١ — ٤٨.

النشوان ، أحمد. (٢٠١٩). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لكفايات تصميم الأنشطة الإلكترونية وتنفيذها. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية* ، كلية التربية ، ١٤(٢) ، ٣٣٥- ٣٥٥.

الموسوي ، علي.(٢٠١٠). الأنشطة التعليمية وتطورها باستخدام تقنيات التعليم والمعلومات ووسائطهما. *رسالة التربية* ، وزارة التربية والتعليم ، سلطنة عمان ، ٢٧ ، ١٦- ٢١.

وزارة التعليم.(٢٠٢٠). تجربة المملكة العربي السعودية في الاستعداد والاستجابة الصحية لجائحة كوفيد -١٩. https://www.moh.gov.sa/Documents/2020-10-27-002.pdf

المراجع العربية المترجمة:(Arabic references in English)

Abdelhamid, A. (2010). *E-Learning and Educational Technology Innovations (in Arabic).* Mansoura: Modern Library for Publishing and Distribution.

Abdelmoneim, A. (2018). The Impact of the Interaction between the Guidance Level Provided for Electronic Activities in the Flipped Classroom Environment and the Cognitive Style on Developing Multimedia Software Production Skills of Higher Education Students (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, Cairo University, 26(4), 2-93.

Ahmed, H. (2011). The Effectiveness of a Proposed Strategy Based on Interactive Electronic Activities in Developing E-Training Skills and the Orientation of Trainers in Training and Evaluation Units in Technical Commercial Education. (in Arabic). *Journal of Educational Technology*, Egyptian Association for Educational Technology, Cairo, 21(3), 39-87.

Al Faraji, H. and Abusul, M. (2007). *Educational Activities and Skills (in Arabic).* Amman: Kunouz Al-Ma'refa Publishers.

Al-Ashi, H. and Bouras, F. (2018). Strategies of Activating the E-Learning System at the University (in Arabic). *Journal of Human Sciences, Biskra,*. 18(2), 92-107.

Al-Haran, A. (2015). *Designing Electronic Activities in A Cooperative Learning Environment for the Educational Technology Course and Its Impact on the Development of Achievement and Attitudes of Students of the College of Basic Education in Kuwait (in Arabic).* Published masters thesis. College of Graduate Studies, Arabian Gulf University.

Al-Hindi, R. (2014). A proposed Scenario for the Development of University Electronic Education in Light of the Experiences of Some Foreign Countries (in Arabic). *Reading and Knowledge Magazine,* Egyptian Society for Reading and Knowledge, 148, 21-48.

Al-Juhani, H. and Al-Rahili, T. (2016). The Impact of Electronic Activities Through the Blackboard Learning Management System in Developing Digital Storytelling Skills and Learning Satisfaction among Taibah University students (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, King Saud University, College of Education, 28(3), 379-405.

Al-Kandari, A. (2013). The Effectiveness of Electronic Activities on Achievement and Motivation to Learn Among a Sample of Kuwait University Students (in Arabic). *The Educational Journal, Kuwait University*, 28 (109), 13-50.

Al-Moussoui, A. (2010). Educational Activities and Their Development Using Educational and Information Technologies and Media (in Arabic). *Education Mission*, Ministry of Education, Sultanate of Oman, 27, 16-21.

Al-Nashwan, A. (2019). The Level of Arabic Language Teachers' Proficiency of the Competencies of Designing and Implementing Electronic Activities in The Intermediate Stage (in Arabic). *Taibah University Journal of Educational Sciences,* College of Education, 14(2), 335-355.

Al-Omari, G. (2016). The Impact of Electronic Activities Designed by Using the Jclic Program on the Academic Achievement of English Language among the Second Grade Female Students in Riyadh (in Arabic). *Journal of Culture and Development,* Association of Culture for Development, Egypt, 17 (110), 37-90

Al-Saqriyah, R. and Al-Salmi, N. (2020). The Impact of Utilizing the Electronic Activities in the Blended Learning Environment on the Achievement of Islamic Education among the 11th Female Students Grade and the Development of their Self-Learning Skills (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain*, Scientific Publishing Center, Bahrain, 21(1), 339-372.

Al-Shami, G., Nobi, A. and Al-Hamad, M. (2014). Designing Electronic Activities According to the Theory of Multiple Intelligences in the Curriculum for Gifted Education and its Impact on Cognitive Achievement and Motivation for Learning and its Materials among Arab Gulf University Students (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 15(3), 95-124.

Al-Sharqawi, M. (2013). *Using the Electronic Activities to Develop Some Skills for People with Special Needs (in Arabic).* Published PhD thesis. Institute of Educational Studies and Research, Cairo University.

Bashir, B. and Ammar, B. (2018). The Reality of Applying the E-Learning in Algerian Universities: a case study of the University of Biskra (in Arabic). *International Journal of Quality Assurance.* 1(1).

El Hefnawy, M. (2017). The Impact of Using Electronic Activities Based on the Principle of "Gamification" in Light of Standards of Developing the Mathematical Concepts for Deaf Students with Learning Difficulties (in Arabic). *Journal of Educational Sciences,* Cairo University, Faculty of Graduate Studies of Education, 25(4), 30 - 73.

Obaidat, Z, Abdelhaq, K., and Adas, A. (2014). *Scientific Research: Its Concept, Tools and Methods (in Arabic).* Amman, Majdalawi House for Publishing and Distribution.

Omira, J. and Tarshon, O. and Alyan, A. (2019). Characteristics and Objectives of Distance Education and E-Learning: A Comparative Study on the Experiences of Some Arab Countries (in Arabic). The Arab Journal of Literature and Human Studies, *The Arab Foundation for Education, Science and Arts,* Egypt, 6, 285-298.

Soliman, M. (2017). The Impact of the Interaction Between the Design Style of Electronic Activities and the Cognitive Style Based on the E-Learning Management System on the Development of Some Learning Outcomes of the Educational Technology Course for the General Distance Diploma Students (in Arabic). *Journal of Education Technology Studies and Research*, Faculty of Education, Ain Shams University, 32, 291-358.

Zamel, M. (2013). The Role of Electronic Courses (Electronic Activities) in Enhancing the Academic Creativity of Students at Al-Quds Open University in Tubas (in Arabic). *Journal of Palestinian Research and Human Studies*, Palestinian Society for Research and Human Studies, 20, 186-219.

المراجع الأجنبية: References

Elgazzar, A.E. (2014) Developing E-Learning Environments for Field Practitioners and Developmental Researchers: A Third Revision of an ISD Model to Meet E-Learning and Distance Learning Innovations. *Open Journal of Social Sciences*, 2, 29-37.

Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49, 5-22.

Salmon, G. (2002). *E-tivities: the key to active online learning*. London, UK: RoutledgeFalmer.

Saeed FA. (2013) Comparing and evaluating open source e- learning platforms International. *Journal of Soft Computing and Engineering*. (3), 244-249.

Asiri, Fatimah. (2023). Evaluation of linguistic activities in the Arabic language course for the Assessment of language activities in "My Beautiful Language "course for the fourth grade of primary school in the light of the reading literacy skills of the international test (PIRLS), *Journal of Educational Science 9* (4), 261 - 294

Evaluation of linguistic activities in the Arabic language course for the Assessment of language activities in "My Beautiful Language "course for the fourth grade of primary school in the light of the reading literacy skills of the international test (PIRLS)

Dr. Fatimah Shaaban Mohammed Asiri
Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods of Arabic Language
Education college- king Khalid University
See20101@gmail.com

Abstract:

This paper aims to assess the language activities of "My Beautiful Language" course for the fourth grade of primary school in the light of the reading literacy skills of the PIRLS international test. Using the descriptive analytical method, the researcher prepared a list of PIRLS reading skills that must be included in the activities of the "My Beautiful Language" course for the fourth graders. It consisted of (4) main skills, under which (31) sub-skills fall, in the light of which the analysis form was prepared. The analysis form was applied to (239) linguistic activities that represented the sample of the analysis, and the results showed the following:

- The percentage of taking into account the activities of the "My Beautiful Language" course for reading literacy skills in the field of information retrieval was (45.53٪), which is less than the average.
- The percentage of taking into account the activities of the Arabic language course for reading enlightenment skills in the field of making inferences was (45.88٪), which is less than the average.
- The percentage of taking into account the activities of the "My Beautiful Language" course for reading literacy skills in the field of interpreting and integrating ideas and information was (7.53٪), which is due to the fact that the inclusion of these skills was rare.

- The percentage of taking into account the activities of the My Beautiful Language course for reading enlightenment skills in the field of evaluating content, language and elements was (1.05٪), which indicates the scarcity of including these skills.
- The percentage of taking into account the activities of the "My Beautiful Language" course for reading enlightenment skills in the field of evaluating content, language and elements was (1.05٪), which indicates the scarcity of including these skills.

In the light of these results, the researcher has presented a suggested proposal to include the reading literacy skills of the PIRLS international test in the activities of the "My Beautiful Language" course for the fourth grade of primary school, in addition to a number of recommendations and suggestions.

Keywords: reading literacy, PIRLS test, language activities.

عسيري، فاطمة. (٢٠٢٣). تقويم الأنشطة اللغوية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي(PIRLS) . *مجلة العلوم التربوية* ، ٩ (٤) ، ٢٦١ - ٢٩٤

تقويم الأنشطة اللغوية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي(PIRLS)

د. فاطمة شعبان محمد عسيري[١]

المستخلص:

هدف البحث إلى تقويم الأنشطة اللغوية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي بيرلز (PIRLS) ، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي أعدت الباحثة قائمة بمهارات التنور القرائي بيرلز (PIRLS) اللازم تضمينها في أنشطة مقرر لغتي الجميلة المناسبة لتلميذات الصف الرابع الابتدائي مكونة من (٤) مهارات رئيسة يندرج تحتها (٣١) مهارة فرعية ، وفي ضوئها تم إعداد استمارة التحليل ، وطبقت استمارة التحليل على (٢٣٩) نشاطًا لغويًا مثّلت عينة التحليل ، وأظهرت النتائج:

- نسبة مراعاة أنشطة مقرر لغتي الجميلة لمهارات التنور القرائي في مجال استرجاع المعلومات (٤٥,٥٣٪) وهي نسبة أقل من المتوسط.
- نسبة مراعاة أنشطة مقرر اللغة العربية لمهارات التنور القرائي في مجال تكوين الاستدلالات (٤٥,٨٨٪) وهي نسبة أقل من المتوسط.
- نسبة مراعاة أنشطة مقرر لغتي الجميلة لمهارات التنور القرائي في مجال تفسير ودمج الأفكار والمعلومات (٧,٥٣٪) وهي نسبة تشير إلى ندرة تضمين هذه المهارات.
- نسبة مراعاة أنشطة مقرر لغتي الجميلة لمهارات التنور القرائي في مجال تقويم المحتوى واللغة والعناصر (١,٠٥٪) وهي نسبة تشير إلى ندرة تضمين هذه المهارات.

(١) أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك،كلية التربية- جامعة الملك خالد، See20101@gmail.com

وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة تصورًا مقترحًا لتضمين مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي بيرلز (PIRLS) في أنشطة مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي ، وكذلك عددًا من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التنور القرائي ، اختبار بيرلز (PIRLS) ، الأنشطة اللغوية.

المقدمة:

فرضت التطورات السريعة التي نعيشها اليوم بما فيها من ثورة تقنية ومعلوماتية ، وتوسع معرفي هائل على مسؤولي التعليم إعادة النظر في البرامج والخطط التعليمية بما يتوافق معها ، وتعمل الدول على مواكبة كل ما هو إيجابي ونافع من التوجهات الحديثة في العالم ، وتعتبر المناهج الدراسية العمود الفقري للبرامج التعليمية في أيّ دولة فمن خلالها يتم بناء الإنسان الذي يحقق التنمية الوطنية على مختلف الأصعدة؛ لذلك فتقويم وتطوير المناهج الدراسية بصفة مستمرة ضروري كونها تُمثّل الترجمة العملية لأهداف وخطط وتوجهات التربية التي تؤثر وتتأثر بما يحيطها من تطورات.

وتعمل المملكة العربية السعودية مع بقية دول العالم لمواكبة التوجهات الإيجابية العالمية من خلال التطوير المستمر للمناهج الدراسة ، فقد حرصت من خلال رؤيتها للتنمية (٢٠٣٠) على وضع المبادرات والخطط لتطوير المناهج الدراسية بمختلف عناصرها.

وتعدّ مناهج اللغة العربية ذات تأثير كبير نابع من أهميتها الوظيفية وما تؤديه للشعوب العربية والإسلامية باعتبارها أداة من أهم أدوات التواصل بين الشعوب العربية والإسلامية ، وما يتبع ذلك من تحقيق قدر كبير من التفاهم العالمي وتعزيز الحوار الإيجابي ، فمن آليات ذلك توظيف اللغة العربية في تعزيز التعارف والتفاهم والسلم ، ووضع منظومة متكاملة للاتصال يحقق من خلالها الحوار الإيجابي والمثمر بين الشعوب العربية وغيرها(طعيمة والناقة ، ٢٠٠٩ ، ١٠٥).

ولتحقيق ذلك فمن المهم أن يتم تقويم وتطوير مناهج اللغة العربية وفق معايير ومؤشرات لدراسات عالمية لضمان تعزيز المهارات اللغوية بوجه عام ومهارات القراءة على وجه الخصوص لمواكبة التوجهات الحديثة وإكساب مهارات القرن الحادي والعشرين ، وتحقيق أهداف رؤية المملكة (٢٠٣٠) التي أكدت مؤشر تحسين القراءة في كثير من مبادراتها لرفع كفاءة المقدرة القرائية والذي بدوره ينعكس على المستوى العلمي ، وبذلت جهودًا كبيرة في الاستعداد للاختبارات الدولية ومنها اختبار بيرلز (PIRLS).

وفي هذا الصدد ذكرت أمامة الشنقيطي (٢٠٢٠ ، ص.٩٤٦) أن مناهج اللغة العربية بالمملكة حرصت على إبراز الأهداف التي تحقق مهارات اللغة الأساسية وتطورها ، وتحظى دراسة بيرلز (PIRLS) باهتمام وزارة التعليم باعتبارها جزءًا من المشروع الوطني للمؤشرات التربوية وتقييم الطلاب.

ودراسة بيرلز (PIRLS) من الدراسات المهمة التي تنظمها الجمعية الدولية للتحصيل التربوي (IEA) ومقرها أمستردام بهولندا ، ويشرف على تطبيقها مركز الدراسات الدولية بكلية بوسطن في أمريكا بالتعاون مع مركز معالجة البيانات والبحوث بهامبورغ في ألمانيا (مطري ، ٢٠٢٠ ، ص. ١٧٠).

وتوفر دراسة بيرلز (PIRLS) للدول فرصة المقارنة الدولية من خلال الحصول على بيانات عن مستوى تمكن تلاميذها المشاركين من مهارات القراءة بعد أربع سنوات من التعليم الابتدائي ، كما توفر معلومات مفصلة عن الدعم المقدم من الأسرة والمدرسة للتلاميذ في تنمية مهارات القراءة (Mullis, Martin, Kennedy, Trong, & Sainsbury, 2009)

هذه الدراسة تسعى لتقييم تعليم القراءة واكتساب مهاراتها حول العالم ، للتوسع في مفهوم القدرة القرائية ليشمل فهم المقروء ، وتوظيفه لتحقيق أهداف على مستوى الفرد والمجتمع ، فالتركيز هنا يتحول من الطلاقة في القراءة والفهم الأساسي إلى القدرة على تطبيق القراءة لحالات أو مشاريع جديدة (Coulombe & Marchand, 2004).

ويعد التنور القرائي عملية استراتيجية يعمل القارئ من خلالها على تكييف النّص ليناسب أهدافه الخاصة ونوعية النّص المقروء ، فالقارئ الاستراتيجي يراقب قراءته الخاصة أثناء عملية القراءة ، ويقرأ النّص قراءة استمتاع وليس فقط لمجرد الدراسة أو الاختبار فيه ، وفي هذه الحالة يصبح القارئ الاستراتيجي قادرًا على توظيف تفكيره فوق المعرفي حول النّص (Alvermann, & Hayes, 2011).

ولذلك من المهم مساعدة التلاميذ على التفكير ما وراء المعرفي وهو التفكير في استراتيجياتهم الخاصة حول القراءة ، فصناعة قارئ استراتيجي خاصة في المرحلة الأساسية للتعليم يتطلب بناء أنشطة قرائية تسهم في مساعدة التلميذ على استخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية أثناء عملية القراءة؛ مما يعزز من فهمه لبنية النّص وتركيبه ، والقدرة على توظيفه لتحقيق أهدافه الخاصة.

ويؤكد ذلك ما ذكره السويفي (٢٠١٩ ، ص. ٢٤٠) بأن مساعدة التلميذ على أن يصبح واعيًا ومطورًا لعمليات ما وراء المعرفة لديه يمثل جزءًا مهمًا لمساعدته على بناء المعنى وعلى أن يصبح قارئًا استراتيجيًا ، ومع تعلم استراتيجيات ونماذج الفهم الاستراتيجي يصبح التلميذ قارئًا مدركًا يوسع ما لديه من تفكير إلى ما وراء الفهم السطحي للنّص ، والذي يؤثر بدوره على استجابات التلاميذ على الأسئلة المطروحة عليهم في الاختبارات.

وقد حظيت دراسة بيرلز (PIRLS) للتنور القرائي باهتمام الباحثين من خلال دراساتهم كدراسة (Zimmerman , 2014) ، و(Ratry , 2015) ، و(محمد ، ٢٠١٧) ، و(السويفي ، ٢٠١٩) ، و(حواس ، ٢٠٢٠) ، و (سفران ومطري ، ٢٠٢٠) و(مطري ، ٢٠٢٠) ، و(الشنقيطي ، ٢٠٢٠).

وعلى الرغم من أهمية التنور القرائي والإعداد المسبق من قبل وزارة التعليم للمشاركة في الاختبار الدولي للتنور القرائي بيرلز (PIRLS) إلا أن نتائج التلاميذ المشاركين غير مرضية؛ حيث حصلت المملكة في مشاركاتها للعام (٢٠١١) ، و(٢٠١٦) ، و(٢٠٢٠) ، في المستوى الدولي المنخفض (٤٠٠-٤٧٥) ، ضمن الدول الخمس الأقل في قائمة الدول المشتركة (الحربي ، ٢٠٢٠).

ويستدعي ما سبق ضرورة إعادة النظر في واقع تضمين مهارات التنور القرائي للاختبار الدّولي بيرلز (PIRLS) في أنشطة مقررات لغتي الجميلة وتقديم المقترحات التطويرية ، بما يضمن إسهامها الفعّال في تنمية مهارات التنور وفق معايير دراسة بيرلز (PIRLS) ، وعليه سعى البحث الحالي إلى تقويم الأنشطة اللغوية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS).

مشكلة البحث:

أصبح اختبار بيرلز (PIRLS) الدولي من المحكات التي يقاس في ضوئها مدى تقدم التعليم ، وبناء على نتائجه تعمل الدول على تطوير تعليم القراءة ، وعلى الرغم من ذلك أظهرت نتائج المملكة فيه مستوى منخفضًا في مشاركاتها للأعوام (٢٠١١ ، ٢٠١٦ ، ٢٠٢١) ، وأظهر تقرير وزارة التعليم (١٤٣٩هـ) عن نتائج المشاركة في عامي (٢٠١١ ، ٢٠١٦) أن المملكة صُنّفَت في المستوى الدّولي المنخفض (٤٠٠- ٤٧٥) ، وقد أوصت العديد من الدراسات بضرورة تقويم مناهج لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في ضوء معايير اختبار بيرلز (PIRLS) الدّولي كدراسة (سفران ومطري ، ٢٠٢٠) و(مطري ، ٢٠٢٠) ، و(الشنقيطي ، ٢٠٢٠).

وعليه تحددت مشكلة البحث في الحاجة التربوية إلى تقويم الأنشطة اللغوية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS).

ويمكن تحقيق ذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) اللازم تضمينها في أنشطة مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي؟

٢. ما درجة مراعاة أنشطة مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) المتعلقة باسترجاع المعلومات؟

٣. ما درجة مراعاة أنشطة مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) المتعلقة بتكوين الاستدلالات؟

٤. ما درجة مراعاة أنشطة مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) المتعلقة بتفسير ودمج الأفكار المعلومات؟

٥. ما درجة مراعاة أنشطة مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) المتعلقة بتقويم المحتوى واللغة والعناصر؟

٦. ما التصور المقترح لتعزيز مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) في أنشطة مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي؟

أهداف البحث:

١. تحديد مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) اللازم تضمينها في أنشطة مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي.

٢. تعرف واقع تضمين مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) في أنشطة مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي المتعلقة باسترجاع المعلومات ، وتكوين الاستدلالات ، وبتفسير ودمج الأفكار المعلومات ، وتقويم المحتوى واللغة والعناصر.

٣. تقديم تصور مقترح لتضمين مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) في أنشطة مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في أن نتائجه قد تفيد:

١. واضعي مناهج اللغة العربية ومطوريها بالمرحلة الابتدائية؛ حيث تحدد لهم مهارات التنور القرائي في ضوء معايير الاختبار الدولي (PIRLS) التي ينبغي تضمينها بأنشطة مقررات

لغتي الجميلة ، وتقدم لهم تصورًا قد يساعدهم على مراعاة تلك المهارات عند بناء أو تطوير تلك المقررات.

٢. معلمي ومعلمات اللغة العربية؛ حيث تزودهم الدراسة بمهارات التنور القرائي في ضوء معايير الاختبار الدولي (PIRLS) المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، وتقدم لهم تصورًا مقترحًا يساعدهم على تعزيز تلك المهارات لدى التلاميذ من خلال أدائهم التدريسي.

٣. تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ حيث تزودهم بمهارات التنور القرائي في ضوء معايير الاختبار الدولي (PIRLS) وأنشطة التعلم التي قد تنمي تلك المهارات؛ مما يسهم في تطوير قدراتهم القرائية وبالتالي التمكن من المشاركة في الاختبارات الدولية.

٤. الباحثين في مجال تدريس اللغة العربية؛ حيث تفتتح المجال أمامهم للإسهام في تقديم بحوث ودراسات تُعنى بدراسة مهارات التنور القرائي.

حدود البحث:

اقتصرت حدود البحث في الآتي:

١. قائمة مهارات التنور القرائي في ضوء معايير الاختبار الدولي (PIRLS) ، واستمارة التحليل التي تم التوصل إليهما في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة ، وآراء الخبراء.

٢. الأنشطة اللغوية التابعة لنصّوص الاستماع والقراءة والنصّوص الأدبية بمقرر لغتي الجميلة المقرر على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي للعام الدراسي (١٤٤٢) للفصلين الأول والثاني.

مصطلحات البحث:

التقويم:

عرف الوكيل والمفتي (٢٠١١ ، ١٨٦) التقويم بأنه: العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف وكذا نقاط القوة والضعف حتى يتمكن من تحقيق هذه الأهداف بطريقة أفضل.

ويعرف إجرائيًا بأنه: الكشف عن مستوى تضمين مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) في أنشطة التعلم بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي.

الأنشطة اللغوية:

تُعرف إجرائيًا بأنها: "التدريبات والأنشطة المخططة مسبقًا المتضمنة في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي للعام الدراسي (١٤٤٢) ، والتي تسهم في تحقيق أهداف المنهج.

التنور القرائي:

ويُعرف إجرائيًا بأنه: "درجة توافر مستوى معين من مهارات فهم المقروء بمستوياتها الأربع الواردة في الدراسة الدولية للمقدرة القرائية بيرلز (PIRLS) في الأنشطة اللغوية المتضمنة في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي.

الإطار النظري:

الدراسة الدولية للتقدم في القراءة (PIRLS):

تخضع الأنظمة التربوية والتعليمية بشكل مباشر أو غير مباشر إلى التطوير والتحسين سعيًا لضمان جودة مخرجاتها؛ حيث يستخدم القائمون على تطوير التعليم مدخلات عديدة؛ أهمها: نتائج الدراسات والبحوث والممارسات الميدانية ، ونتائج تقويم التحصيل الدراسي ، وقد بينت الأدبيات التربوية أهمية هذين المكونين باعتبارها عنصرين أساسيين لصناعة القرار وصياغة السياسة التعليمية؛ لكونها تقدّم معلومات موضوعية وشاملة لمتخذي القرار (مركز الدراسات والاختبارات الدولية (أ) ، ٢٠١١).

والدراسة الدولية لقياس تقدم التنور القرائي بيرلز (PIRLS) دراسة تنظمها الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي حول القرائية (IEA) ومقرها هولندا ، وتهدف إلى مساعدة الدول المشاركة على اتخاذ قرارات مبنية على معطيات دقيقة ومؤشرات علمية حول كيفية تحسين التعليم والتعلم في مجال القراءة؛ حيث تجرى الدراسة الدولية بيرلز (PIRLS) مرة واحدة كل خمس سنوات (الجمعية المغربية لتحسين جودة التعليم ، ٢٠١٣ ، ص٣).

وتهتم الدراسة الدولية للتنور القرائي بيرلز (PIRLS) بقياس مهارات الفهم القرائي بلغة الدراسة المناسبة للدولة المشاركة في التطبيق؛ من أجل تحديد مواطن الضعف وعلاجها لدى التلاميذ وتعزيز مواطن القوة ، والمساعدة في التخطيط الجيد لرفع كفاءة القارئ ومهاراته (حواس ، ٢٠٢ ، ص٩٩٩).

أهداف الدراسة الدولية للتنور القرائي بيرلز (PIRLS):

- تزويد الدول ببيانات دولية مقارنة ، بالإضافة إلى بيانات عن اتجاهاتها الوطنية الخاصة بالإلمام بالقراءة والكتابة لدى تلاميذ وتلميذات الصف الرابع.
- دراسة الأنظمة المدرسية ، وتحليلها للوقوف على إيجابياتها وسلبياتها.
- جمع بيانات عن البيئة المنزلية والمدرسية وأنشطة القراءة ، من خلال توزيع أربع استبانات (التلميذ ، المعلم ، مدير المدرسة ، ولي الأمر) ثم القيام بتحليلها لتحديد العوامل التي تقترن بمستويات عالية في الإلمام بالقراءة والكتابة.
- التعرف على كفاءات تلاميذ الصف الرابع وإنجازاتهم في تحقيق الأهداف المرسومة حسب معايير القراءة ، والتعرف على نسبة الفروق بين أداء الإناث والذكور وبين أنواع المدارس.
- تحديد العوامل المرتبطة باكتساب المعرفة والمرتبطة بأساليب التدريس والموارد المدرسية ، وما تقوم به الأسرة لتشجيع أبنائها على القراءة وذلك من خلال تحليل نتائج الاختبار وبيانات الاستبانات.
- استخلاص مواطن القوة والضعف فيما يتعلق بمستوى الإلمام بالقراءة والكتابة لدى التلاميذ والتلميذات؛ مما سيوفر لأصحاب القرار معلومات وافية عن المواضع التي ينبغي توجيه الموارد إليها من أجل تحسين الإلمام المبكر بالقراءة والكتابة.
- مقارنة مستوى أداء تلاميذ وتلميذات كل بلد مشارك بتلاميذ وتلميذات البلدان المشاركة الأخرى ، وكذلك مقارنة المدارس بعضها البعض داخل كل دولة مشتركة.
- معرفة الكيفية التي يتم من خلالها تعليم القراءة ، ومدّة تنظيم وقتها ، ووسائلها ، وموادها في مدارسنا.
- مقارنة الممارسات التعليمية لمعلمي البلد المشارك بممارسات معلمي البلدان الأخرى.
- معرفة مدى تأثير البيئة الأسرية في أداء التلميذ في القراءة ، وكيف يشجع الوالدان طفلهما عليه.
- الحصول على مؤشر مادي وملموس حول مدى تطور القراءة بصفة خاصة لدى طلاب الصف الرابع ، وبالتالي تحديد مستوى التعليم في البلد المشارك ، مما يعزز مخرجاته التربوية مقارنة بالمستويات العالمية الأخرى (هيئة تقويم التعليم والتدريب ، د.ت ، ص١٧).

وبالنظر لتلك الأهداف يتبين شمولها جوانب العملية التعليمية وكذلك العوامل المؤثرة فيها ، وهذا يساعد على توفير بيانات شاملة حول مستوى تعليم القراءة ، تُمكن الوزارة من إعادة النظر في برامج وخطط تعليم القراءة ، ولا شك أن توفر البيانات اللازمة التي من شأنها مقارنة أداء الطلاب يسهم في تقييم برامج القراءة وبالتالي تطوير ممارساتها التعليمية التي على أساسها ينهض تعليم القراءة وبالتالي تطور مستوى التلاميذ ليتمكنوا من المنافسة على المستوى الدولي.

أهمية الدراسة الدولية للتنور القرائي بيرلز (PIRLS):

- تقديم مجموعة من المعطيات حول الاتجاهات الدولية لتحسين المهارات القرائية لدى التلاميذ من خلال رصد التطورات التي حدثت طيلة السنوات السابقة منذ انطلاق الدراسة عام (٢٠٠٦) ، خاصة في ظل التنافس الذي تخضع له القراءة مع ظهور أنشطة منافسة كمواقع التواصل الاجتماعي.
- الاستفادة من خبرات وتجارب الدول الأخرى المشاركة في الدراسة.
- استثمار وتطوير الموارد البشرية.
- تسليط الضوء على العوامل المؤثرة على القراءة (الجمعية المغربية لتحسين جودة التعليم ، ٢٠١٣ ، ص٤؛ محمد ، ٢٠١٧ ، ص٢٩٨).

كما أن الدراسة الدولية للتنور القرائي بيرلز (PIRLS) يمكن أن يُستفاد منها في واقع تعليمنا وبناء على النتائج التي حصل عليها تلاميذنا في عدة جوانب؛ هي:

- تقديم التغذية الراجعة حول مستوى التلاميذ في القراءة مقارنة بنظرائهم في الدول المشاركة.
- تقديم معلومات وبيانات حول المستوى القرائي يُمكن الانطلاق منها في تطوير ممارسات تعليم القراءة.
- الاستفادة منها في بناء البرامج القرائية التي تسهم في تطوير مهارات التنور القرائي.
- تقويم وتطوير مناهج اللغة العربية في ضوء معاييرها.

ركائز الدراسة الدولية لقياس تقدم التنور القرائي بيرلز (PIRLS):

ذكرت وزارة التعليم السعودية (٢٠١٢ ، ص ٤٠٥) والجمعية المغربية لتحسين جودة التعليم (٢٠١٣ ، ص٤) أن الدراسة الدولية بيرلز (PIRLS) ترتكز على مرجعية للتقييم وُضِعَت مع

الدول المشاركة بهدف تقييم استراتيجيات الفهم من خلال قياس أربع مهارات للفهم القرائي على اعتبارها الغاية الحقيقية من عملية القراءة؛ وهذه المهارات هي:

- **أولًا: استرجاع المعلومات الواضحة واسترجاعها:** وتتضمن فهمًا فوريًا للنّص، وترجمة الكلمات، فهي تتناول المعلومات المنصوص عليها بشكل واضح في النّص، وقد تحتاج إلى القليل من الاستنتاج والتفسير، بتعرف القارئ على الأفكار المرتبطة بالمعلومات المستهدفة، وهنا يتوقف التفسير في النّص عند مستوى الجملة أو العبارة.
- **ثانيًا: تكوين الاستدلالات المباشرة:** وفيها تُكّون استنتاجات تلقائية؛ حيث يمكن الربط بين المعلومات والأفكار وتجديد العلاقة بينهما حتى وإن كانت غير واضحة في النّص، ويركز القارئ هنا على ما هو أبعد من مستوى الجملة، أو العبارة، ويكون التركيز على فقرة معينة في النّص أو يكون أكثر شمولًا بالتركيز على النّص كاملًا مع ربط المعاني الخاصة والشاملة.
- **ثالثًا: تفسير ودمج الأفكار والمعلومات:** وهي قراءة ما بين السطور، عندما يحاول القارئ الشرح أو التعليل أو استخلاص نتائج، أو تفسير سلوك، ويركز في معالجته للنّص على ما هو أبعد من مستوى العبارة أو الجملة.
- **رابعًا: دراسة وتقويم المحتوى ولغته وعناصره النّصية:** وفيها يُعامل النّص على أنه أداة لنقل الأفكار والمعلومات، وينتقل القارئ فيه من الاستنتاج المباشر إلى التحليل، فيحكم على لغته وأحداثه بطريقة شخصية موضوعية، معتمدًا على خبراته المعرفية وقراءاته السابقة، ومفرداته الخاصة، وفي أثناء ذلك ينظر إلى النّص بعين ناقدة؛ من حيث المضمون يقارن فهمه للنّص مع فهمه للعالم من حوله، ثم يقبل أو يرفض الأفكار الواردة أو يكون محايدًا، ومن حيث اللغة يحكم على كفاءة الكاتب ومهاراته.

هذه المهارات جميعها تتضمن فهم وتوظيف المقروء؛ حيث تزود التلميذ القارئ بالمهارات التي تمكنه من التفاعل مع النّص المقروء، وتحليله ونقده ليس فقط لمجرد فهمه وإنما لإعادة إخراجه بطريقته الخاصة. هذه المهارات الأربع التي تُمثّل مستويات متدرجة من الفهم تتضمن مهارات فرعية من خلالها يحكم على مستويات التلاميذ في التنور القرائي.

وقد تناول الباحثون دراسة بيرلز (PIRLS) في أبحاثهم، كدراسة زيمرمان (Zimmerman, 2014) والتي هدفت إلى الكشف عن أسباب تدني مستويات تلاميذ الصف

الرابع في جنوب أفريقيا في نتائج اختبار بيرلز (PIRLS, 2016) ، وباستخدام المنهج الوصفي طبقت بطاقة ملاحظة لتعرف استراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلمون في تدريس القراءة ، وتمت مقارنة أداء المعلمين المرتفع عام (٢٠٠٦) والمنخفض عام (٢٠١٦) في اختبار بيرلز (PIRLS) ، وأظهرت النتائج اختلاف في الاستراتيجيات المستخدمة لتدريس القراءة ، وكذلك وجود فجوة بين أداء المعلمين في الحصة الدراسية والمستوى المطلوب للفهم القرائي.

دراسة راتري (Ratry, 2015) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر العوامل المحيطة بالتلاميذ مثل المنزل ، وممارسات الوالدين ، والممارسات القرائية للتلاميذ داخل المدرسة وخارجها ، وتوظيف التقنية الحديثة وعلاقة تلك العوامل بالفهم القرائي لدى تلاميذ أندونسيا المشاركين في اختبار المقدرة القرائية (PIRLS, 2011) ، وأظهرت النتائج وجود دلالة إحصائية لتأثير تلك العوامل على الفهم القرائي.

دراسة محمد (٢٠١٧) والتي هدفت إلى تقويم مستوى الأداء القرائي ببرنامج القرائية على ضوء معايير الدراسة الدولية بيرلز (PIRLS) ، وباستخدام المنهج الوصفي حدد الباحث مدى تضمين مهارات التنور القرائي الواردة في الدراسة الدولية بيرلز (PIRLS) ببرنامج القرائية من خلال بطاقة تحليل المحتوى ، كما طبق أحد نماذج اختبار بيرلز (PIRLS) لعام (٢٠١٦) على عينة بلغت (٣٧٧) من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الذين تعرضوا للبرنامج ، وأظهرت النتائج أن التلاميذ يمتلكون مهارات قرائية ضعيفة مقارنة بمهارات الدراسة الدولية.

دراسة السويفي (٢٠١٩) والتي هدفت إلى تطوير كتب القراءة للمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية مهارات التنور القرائي ، وباستخدام المنهجين الوصفي وشبه التجريبي ، حدد الباحث قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين ومهارات التنور القرائي ، ثم طور محتوى القراءة في ضوئها ببرنامج مقترح ، وأعدّ اختبارًا للتنور القرائي ، ومقياسًا للميول القرائية طُبقت على عينة مكونة من (٦٠) طالبًا بالصف الأول الإعدادي ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين لصالح طلاب المجموعة التجريبية في مهارات التنور القرائي والميول القرائية.

دراسة حواس (٢٠٢٠) وهدفت إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المتضمنة في البرنامج القرائي لكتاب اللغة العربية بالصف الأول الثانوي في ضوء المعايير الدولية للتنور القرائي ، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي توصل البحث إلى قائمة بمهارات الفهم القرائي في المعايير الدولية للتنور القرائي ، وباستخدام بطاقة تحليل المحتوى حللت الباحثة المحتوى القرائي في كتاب

اللغة العربية ، وأظهرت النتائج أن مهارات الفهم القرائي جاءت بنسب متفاوتة؛ حيث حصلت مهارات استرجاع المعلومات على أعلى نسبة ، ومهارات دمج الأفكار وتقويم المحتوى واللغة والعناصر على نسبة ضعيفة ، وافتقر البرنامج لمهارات تكوين الاستدلالات.

دراسة سفران ومطري (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى تقويم منهج الصف الرابع الابتدائي في ضوء معايير مناهج الدول المتقدمة في الدراسة الدولية بيرلز (PIRLS) ، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي اختيرت عينة قصدية من (٦٣) دولة حاصلين على المراكز الخمس الأوائل في الاختبار ، وطبقت بطاقتي التحليل والتقويم في جمع البيانات ، وتوصلت الدراسة إلى (٢٩) عبارة رئيسة ، و(١٧) عبارة فرعية تصف مناهج الدول المتقدمة في الدراسة الدولية للتقدم في القراءة ، وكانت نسبة تشابه مناهج الدول عينة البحث (٩٣٪) ، واتفقت مناهج المملكة مع تلك الدول في (٢٠) معيارًا بنسبة (٦١٪).

دراسة مطري (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى تحديد مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز (PIRLS) لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ، وباستخدام المنهج الوصفي أعدّت قائمة بمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز ، وعلى ضوئها أعدّ الباحث استبانة لتحديد احتياجات العينة البالغ عددها (١٤٢) معلمًا للصف الرابع الابتدائي ، وتوصل البحث إلى قائمة بمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز.

دراسة الشنقيطي (٢٠٢٠) هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في توعية معلمّات اللغة العربية بالممارسات المثلى لرفع المقدرة القرائية للطالبات وفق معايير الاختبار الدولي بيرلز (PIRLS) ، وباستخدام المنهج التجريبي ، أعدّت الباحثة البرنامج التدريبي ، وصممت له اختبار قبلي وبعدي ، وطبقت على عينة مكونة من (٦٤) معلمة ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي في توعية المعلمات بالممارسات المثلى لرفع المقدرة القرائية للطالبات.

وفي ضوء العرض السابق يتبين تنوع أهداف ومناهج وعينات تلك الدراسات؛ حيث هدف بعضها إلى تحديد أسباب تدني مستويات المشاركين في الاختبار الدولي بيرلز (PIRLS) أو العوامل المحيطة بهم والمؤثرة على نتائج الاختبار كدراستي زيمرمان (Zimmerman , 2014) ، وراتري (Ratry , 2015) مستخدمة المنهج الوصفي ، في حين هدفت دراسة محمد (٢٠١٧) إلى تقويم مستوى الأداء القرائي للتلاميذ في ضوء معايير بيرلز (PIRLS) مستخدمة المنهج الوصفي ، وهدفت دراسة السويفي (٢٠١٩) إلى تطوير كتب القراءة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية مهارات التنور القرائي مستخدمة المنهج التجريبي ، وهدفت دراسة الحواس (٢٠٢٠) إلى

تحديد مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي في ضوء المعايير الدولية للتنور القرائي باستخدام المنهج الوصفي ، وهدفت دراسة سفران وزميله (٢٠٢٠) إلى مقارنة منهج اللغة العربية بالصف الرابع الابتدائي في ضوء معايير مناهج الدول المتقدمة في الدراسة الدولية للتقدم في القراءة باستخدام المنهج الوصفي ، وهدفت دراسة مطري (٢٠٢٠) إلى تحديد مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز (PIRLS) لدى معلمي اللغة العربية باستخدام المنهج الوصفي ، وهدفت دراسة الشنقيطي (٢٠٢٠) إلى إعداد برنامج تدريبي لتدريب معلمات اللغة العربية على الممارسات المثلى لرفع المقدرة القرائية للطالبات ، ويتفق هذا البحث مع دراسة السويفي (٢٠١٩) ، والحواس (٢٠٢٠) في كونه يهدف إلى تقويم مقرر لغتي الجميلة في ضوء مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي بيرلز (PIRLS) إلا أنه يتميز عنها في كونه يقتصر فقط على تقويم الأنشطة المتضمنة في المقرر ، ويتفق مع معظم تلك الدراسات في استخدام المنهج الوصفي التحليلي ، وتطبيق بطاقة تحليل ، وقد أفاد البحث الحالي من تلك الدراسات في تحديد مشكلة البحث ، وأدواته ، وتفسير نتائجه ومناقشتها ، وكذلك بناء الإطار النظري.

منهج البحث:

اُستخدم المنهج الوصفي التحليلي (أسلوب تحليل المحتوى) الذي يصف واقع الظاهرة المراد دراستها ، لرصد تكرارات مهارات التنور القرائي في أنشطة مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي.

مجتمع البحث وعينته:

تكون المجتمع من جميع الأنشطة في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي الفصلين الأول والثاني ، ومجموعها (٥١١) نشاطًا ، وتحددت العينة في الأنشطة التابعة لنصوص الاستماع والقراءة والنّصوص الأدبية ومجموعها (٢٣٩) نشاطًا بنسبة (٤٦,٧٧٪).

أدوات البحث: أُعدّت قائمة بمهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) اللازمة لتلميذات الصف الرابع الابتدائي ، وبطاقة تحليل الأنشطة في ضوء القائمة ، وفيما يأتي توضيح خطوات بنائها:

أولًا: قائمة مهارات التنور القرائي اللازمة لتلميذات الصف الرابع الابتدائي:

١. **هدف القائمة:** تحديد مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) اللازمة لتلميذات الصف الرابع الابتدائي.

٢. **مصادر القائمة:** الاعتماد على معايير الدراسة الدولية للتقدم في القراءة (PIRLS) ، والقوائم الواردة في الدراسات السابقة التي تناولت التنور القرائي.

٣. **القائمة في صورتها الأولية:** في ضوء المصادر السابقة توصلت الباحثة إلى (٣٤) مهارة فرعية تندرج تحت (٤) مهارات رئيسة ، نظمت في صورة استمارة بأبعاد ثلاثة هي: (ملائمة ، غير ملائمة) ، (مهمة بدرجة عالية ، مهمة بدرجة متوسطة ، غير مهمة) ، (مرتبطة ، غير مرتبطة).

٤. **صدق القائمة:** اعتمدت الباحثة على صدق المحكمين؛ حيث عُرضت القائمة –بصورتها الأولية- على مجموعة من المحكمين.

٥. **نسب الاتفاق بين المحكمين:** تم حسابها بمعادلة (cooper) وعُدّت المهارات التي حظيت بمتوسط نسبة اتفاق (٨٠٪) فأكثر مناسبة.

٦. **القائمة في صورتها النهائية:** اشتملت القائمة في صورتها النهائية على (٣١) مهارة تندرج تحت (٤) مهارات رئيسة.

ثانيًا: استمارة تحليل الأنشطة:

أُعدت استمارة التحليل؛ لاستخدامها في رصد تكرار مهارات التنور القرائي ، ونسبها المئوية في أنشطة مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي ، وتم ذلك في ضوء عدد من الاعتبارات:

١. **تحديد الهدف من التحليل:** وهو رصد تكرارات مهارات التنور القرائي بأنشطة مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي ، ونسبها المئوية.

٢. **تحديد فئات التحليل:** حُددت في مهارات التنور القرائي التي تم التوصل إليها ، وعددها (٣١) مهارة ، وقد تم توصيف فئات التحليل لضمان الاتفاق على دلالتها أثناء عملية التحليل.

٣. **تحديد وحدة التحليل:** تمثلت في كل نشاط تعليمي من عينة البحث مرتبط بمهارات التنور القرائي.

٤. **صدق استمارة التحليل:** عُرضت الاستمارة على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي في مدى وضوح التوصيف الإجرائي لكل فئة من فئات التحليل (واضحة ، غير واضحة) ، مدى مناسبة وحدة التحليل للمحتوى المراد تحليله (مناسبة ، غير مناسبة) ، مدى مناسبة الشكل التنظيمي العام للاستمارة (مناسب ، غير مناسب) ، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على الاستمارة؛ حيث لم يكن لهم ملحوظات عليها.

٥. **ثبات التحليل:** اُستُخدِمت طريقة اتفاق المحلل مع محلل آخر وقد استعانت الباحثة بزميل من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ حيث حُدد عدد من الأنشطة عشوائيًا بلغ عددها (٨٠) نشاطًا ، وحُلِلَت ثم حُسِب ثبات التحليل باستخدام معادلة هولستي $R = \frac{M\,2}{N1+N\,2}$ والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١)

المهارة الرئيسة	ثبات التحليل
استرجاع المعلومات	٧٥٪
تكوين الاستدلالات	٥,٨٧٪
تفسير ودمج المعلومات والأفكار	٥,٩٢٪
تقويم المحتوى والعناصر واللغة	١٠٠٪
المجموع	٧٥,٨٨٪

ويلاحظ من الجدول (١) أن نسب الاتفاق تراوحت بين (٧٥- ١٠٠) ، وبلغت نسبة الثبات الكلي (٨٨,٧٥٪) وهي نسب تشير لثبات استمارة التحليل ، وبذلك هي تعطي مؤشرًا مطمئنًا لإمكانية الاعتماد عليها في تحقيق أهداف البحث.

٦. إجراءات تحليل الأنشطة: التزم المحللان بعدد من الخطوات أثناء تحليل الأنشطة؛ هي:

- القراءة المتأنية لفئات التحليل والتوصيف الإجرائي المرتبط لكل فئة.
- الاطلاع على الأنشطة عينة التحليل؛ لتكوين فكرة شاملة عن طبيعة محتوياتها.
- تحليل الأنشطة تبعًا للوحدات الواردة في المقرر ، من خلال قراءتها ، وتتبع المهارات التي تقيسها ، سواء وردت بصورة صريحة أو ضمنية.
- حساب التكرارات حسب ورود المهارة صريحة أو ضمنية في أنشطة المقرر.
- اشتملت استمارة التحليل على خانات خاصة لكل فئة من فئات التحليل ، تحسب فيها التكرارات أثناء عملية التحليل بوضع علامة (√) عن كل تكرار.
- تحويل العلامات التكرارية إلى قيم رقمية تعادل درجة تكرار كل فئة.

الأساليب الإحصائية:

اُستخدمت التكرارات والنسب المئوية؛ لتحديد مهارات التنور القرائي ، وللتعرف على واقع تضمينها في الأنشطة ، ومعادلة هولستي $R = \frac{C_{12}}{C_1 + C_2}$ ؛ لحساب ثبات التحليل.

عرض نتائج البحث:

النتيجة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: ما مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) اللازم تضمينها في أنشطة مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي؟ توصل البحث إلى قائمة بمهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) اللازم تضمينها في أنشطة مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي ، وقد شملت القائمة في صورتها النهائية على (٣١) مهارة فرعية مندرجة تحت (٤) مهارات رئيسة اتفق عليها المحكمون.

النتيجة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: ما درجة مراعاة أنشطة مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) المتعلقة باسترجاع المعلومات؟ للإجابة عن هذا السؤال حُسبت التكرارات والنسب المئوية لمهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) المتصلة باسترجاع المعلومات في الأنشطة اللغوية عينة البحث وظهرت النتائج كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٢)

التكرارات والنسب المئوية لمهارات التنور القرائي المتصلة باسترجاع على المعلومات في الأنشطة اللغوية عينة البحث

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	الوحدة	الأولى		الثانية		الثالثة		الرابعة		الوحدات مجتمعة		ترتيب المهارة وفقًا لنسبة مراعاتها
			صحتي وبيئتي		مناسبات ورحلات		آداب وواجبات		حرف ومهن				
			ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
استرجاع المعلومات		تحديد الفكرة الرئيسة للنص	٠	٠	١	١,٥٢	٠	٠	٤	٦,٦٧	٥	١,٩٢	٧
		تحديد الأفكار الواردة في النص	٣	٣,٩٠	١	١,٥٢	٠	٠	٠	٠	٤	١,٥٣	٨
		تحديد الهدف الرئيس للنص	٠	٠	٠	٠	١٢	٢١,٠٥	٠	٠	١٢	٦,٦١	٣
		تحديد المترادف المناسب للكلمة	١٧	٢٢,٠٧	٢١	٣١,٨٢	١٢	٢١,٠٥	٢١	٣٥	٧١	٢٧,٣١	٢

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	الوحدة	الأولى		الثانية		الثالثة		الرابعة		الوحدات مجتمعة		ترتيب المهارة وفقًا لنسبة مراعاتها
			صحتي وبيئتي		مناسبات ورحلات		آداب وواجبات		حرف ومهن				
			ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
	تحديد مضاد الكلمة		٤	٥,١٩	١	١,٥٢	٦	١٠,٥٣	٢	٣,٣٣	١٣	٥	٤
	ذكر الشخصيات الواردة في النص		١	١,٢٩٨	٦	٩,٠٩	١	١,٧٥	٥	٨,٣٣	١٣	٥	٤
	بيان الأدلة والشواهد في النص		١	١,٢٩٨	١	١,٥٢	٢	٣,٥١	٢	٣,٣٣	٦	٢,٣١	٦
	توضيح الأحداث الواردة في النص		١	١,٢٩٨	٣	٤,٥٥	٤	٧,٠٢	٠	٠	٨	٣,٠٧	٥
	بيان المفاهيم والحقائق والقواعد الواردة في النص		٥٠	٦٤,٩٥	٣٢	٤٨,٤٨	٢٠	٣٥,٠٩	٢٦	٤٣,٣٣	١٢٨	٤٩,٢٣	١
	المجموع		٧٧	١٠٠	٦٦	١٠٠	٥٧	١٠٠	٦٠	١٠٠	٢٦٠	١٠٠	

تشير بيانات الجدول (٢) إلى أن الأنشطة راعت مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) في مجال استرجاع المعلومات في مهارة بيان المفاهيم والحقائق والقواعد الواردة في النّص بمتوسط تكرار (١٢٨) ونسبة (٤٩,٢٣٪) وهي نسبة أقل من المتوسط ، وفي مهارة تحديد المترادف المناسب للكلمة بمتوسط تكرار (٧١) ونسبة (٢٧,٣١٪) وهي نسبة ضعيفة ، وما يتعلق ببقية المهارات يتبين أن نسبة مراعاتها تراوحت ما بين (١,٥٣٪) و(٦,٦١٪) فوردت مهارة تحديد الأفكار الواردة في النّص بمتوسط تكرار (٤) ونسبة (١,٥٣٪) ، ومهارة تحديد الفكرة الرئيسة للنّص بمتوسط تكرار (٥) ونسبة (١,٩٢٪) ، ومهارة بيان الأدلة والشواهد في النّص بمتوسط تكرار (٦) ونسبة (٣١,٢٪) ، ومهارة توضيح الأحداث الواردة في النّص بمتوسط تكرار (٨) ونسبة (٣,٠٧٪) ، في حين وردت مهارتي تحديد مضاد الكلمة ، وذكر الشخصيات الواردة في النّص بمتوسط تكرار (١٣) ونسبة (٥٪) وهذا يشير إلى ندرة مراعاة هذه المهارات كمهارات مهمة لفهم النّص ، ويتضح من النتيجة السابقة الضعف في مراعاة الأنشطة مهارات استرجاع المعلومات التي تُعدّ مدخلًا لفهم النّص من خلال تحديد ملامحه وبنائه العام.

النتيجة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: ما درجة مراعاة أنشطة مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) المتعلقة بتكوين الاستدلالات؟ للإجابة عن هذا

السؤال حُسِبت التكرارات والنسب المئوية لمهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) المتصلة بتكوين الاستدلالات في الأنشطة اللغوية عينة البحث وظهرت النتائج كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٣)

التكرارات والنسب المئوية لمهارات التنور القرائي المتصلة باسترجاع على المعلومات في الأنشطة اللغوية عينة البحث

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	الوحدة	الأولى		الثانية		الثالثة		الرابعة		الوحدات مجتمعة		ترتيب المهارة وفقًا لنسبة مراعاتها
			صحتي وبيئتي		مناسبات ورحلات		آداب وواجبات		حرف ومهن				
			ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
تكوين الاستدلالات		ربط الفكرة الرئيسة للنص بالأفكار الفرعية	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	١,٥٦	١	٠,٣٨	٨
		الربط بين المعلومات الواردة في النص	٦	٨	١٢	٢٠	٠	٠	٤	٦,٢٥	٢٢	٨,٣٩٦	٥
		وضع نهاية مناسبة للنص	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٩
		وصف العلاقة بين الشخصيات الواردة في النص	١٠	١٣,٣٣	١	١,٦٧	١٣	٢٠,٦٣	١٠	١٥,٦٣	٣٤	١٢,٩٨	٤
		كشف الجمل المتشابهة في المعنى الواردة في النص	٤	٥,٣٣	٠	٠	٦	٩,٥٢	١	١,٥٦	١١	٤,١٩٨	٧
		بيان القيم المتضمنة في النص	٣	٤	١٢	٢٠	١٧	٢٦,٩٨	٥	٧,٨١	٣٧	١٤,١٢	٣
		كشف المعاني الضمنية في النص	١	١,٣٣	٥	٧,٣٣	٢	٣,١٧	١٠	١٥,٦٣	١٨	٦,٨٧	٦
		تحديد المعلومات التفصيلية الداعمة للفكرة في النص	٩	١٢	٢٧	٤٥	٩	١٤,٢٩	١٣	٢٠,٣١	٥٨	٢٢,١٤	٢
		بيان الصور الجمالية في الكلمات والتعبيرات	٤٢	٥٦	٣	٥	١٦	٢٥,٣٩	٢٠	٣١,٢٥	٨١	٣٠,٩٢	١
		المجموع	٧٥	١٠٠	٦٠	١٠٠	٦٣	١٠٠	٦٤	١٠٠	٢٦٢	١٠٠	

تشير بيانات الجدول (٣) إلى أن مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) في مجال تكوين الاستدلالات تراوحت ما بين ضعيفة ونادرة في الأنشطة؛ حيث وردت مهارة بيان الصور الجمالية في الكلمات والتعبيرات بمتوسط تكرار (٨١) ونسبة (٣٠,٩٢٪) ، ومهارة تحديد المعلومات التفصيلية الداعمة للفكرة في النّص بمتوسط تكرار (٥٨) ونسبة (٢٢,١٤٪) ، وهذا يشير إلى

نسبة ضعيفة ، أمّا مهارة بيان القيم المتضمنة في النّص فقد وردت بمتوسط تكرار (٣٧) ونسبة (١٤,١٢٪) ، ومهارة وصف العلاقة بين الشخصيات الواردة في النّص بمتوسط تكرار (٣٤) ونسبة (١٢,٩٨٪) ، ومهارة الربط بين المعلومات الواردة في النّص بمتوسط تكرار (٢٢) ونسبة (٨,٣٩٦٪) ، وكذلك مهارة كشف المعاني الضمنية في النّص بمتوسط تكرار (١٨) ونسبة (٦,٨٧٪) ، ومهارة كشف الجمل المتشابهة في المعنى الواردة في النّص بمتوسط تكرار (١١) ونسبة (٤,١٩٨٪) ، ومهارة ربط الفكرة الرئيسة للنّص بالأفكار الفرعية جاءت بمتوسط تكرار (١) ونسبة (٠,٣٨٪) وهي نسب تشير إلى ندرة توافر هذه المهارات في الأنشطة اللغوية ، أمّا مهارة وضع نهاية مناسبة للنّص فلم تظهر مطلقًا ، ويتضح من النتيجة السابقة ندرة في مراعاة الأنشطة لمهارات تكوين الاستدلالات على الرغم من كونها ذات أهمية كبيرة في بناء المفهوم القرائي لدى التلاميذ إذ إنها تقوم على الربط بين أفكار النّص والكشف عن مضامينه ، وتوضيح جمالياته ، ووصف ما تضمه من علاقات ، وهذه المهارات تعطي مؤشرًا على مستوى قدرة التلاميذ في الربط والاستنتاج وفهم مكونات النّص.

النتيجة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على: ما درجة مراعاة أنشطة مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) المتعلقة بتفسير ودمج الأفكار والمعلومات؟ للإجابة عن هذا السؤال حُسِبت التكرارات والنسب المئوية لمهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) المتصلة بتفسير ودمج الأفكار والمعلومات في الأنشطة عينة البحث وظهرت النتائج كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٤)

التكرارات والنسب المئوية لمهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) المتصلة بتفسير ودمج الأفكار والمعلومات في الأنشطة عينة البحث

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	الوحدة	الأولى		الثانية		الثالثة		الرابعة		الوحدات مجتمعة		ترتيب المهارة وفقًا لنسبة مراعاتها
			صحتي وبيئتي		مناسبات ورحلات		آداب وواجبات		حرف ومهن				
			ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
	التعليل لبعض الأفكار في النص		٢	١١,٧٦	١	٥٠	١	١٠	٤	٢٨,٥٧	٨	١٨,٦٠	٢

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	الوحدة	الأولى		الثانية		الثالثة		الرابعة		الوحدات مجتمعة		ترتيب المهارة وفقًا لنسبة مراعاتها
			صحتي وبيئتي		مناسبات ورحلات		آداب وواجبات		حرف ومهن				
			ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
تفسير ودمج الأفكار المعلومات		توضيح العلاقة بين السبب والنتيجة في النص	١٠	٥٨,٨٢	٠	٠	٦	٦٠	٧	٥٠	٢٣	٥٣,٤٩	١
		توضيح وجهة نظر كاتب النص	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٦
		إعادة صياغة النص بشكل صحيح	٢	١١,٧٦	٠	٠	٠	٠	١	٧,١٤	٣	٦,٩٨	٤
		تلخيص النص بشكل مناسب	١	٥,٨٨	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٢,٣٣	٥
		اختيار العنوان المناسب للنص	١	٥,٨٨	٠	٠	٢	٢٠	١	٧,١٤	٤	٩,٣٠	٣
		توضيح الحالة الشعورية المعبرة في النص	١	٥,٨٨	١	٥٠	١	١٠	١	٧,١٤	٤	٩,٣٠	٣
		المجموع	١٧	١٠٠	٢	١٠٠	١٠	١٠٠	١٤	١٠٠	٤٣	١٠٠	

تشير بيانات الجدول (٤) إلى أن مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) في مجال تفسير ودمج الأفكار والمعلومات وردت في الأنشطة بنسبة متوسطة في مهارة توضيح العلاقة بين السبب والنتيجة في النّص بمتوسط تكرار (٢٣) ونسبة (٥٣,٤٩٪) ، أما بقية المهارات فكانت بنسب ضعيفة ونادرة في إشارة إلى ندرة ورودها؛ حيث جاءت مهارة التعليل لبعض الأفكار في النّص بمتوسط تكرار (٨) ونسبة (١٨,٦٠٪) ، ومهارتي اختيار العنوان المناسب للنّص ، وتوضيح الحالة الشعورية المعبرة في النّص بمتوسط تكرار (٤) ونسبة (٩,٣٠٪) ، ومهارة إعادة صياغة النّص بشكل صحيح جاءت بمتوسط تكرار (٣) ونسبة (٦,٩٨٪) ، ومهارة تلخيص النّص بشكل مناسب بمتوسط تكرار (١) ونسبة (٣٣,٢٪) ، في حين لم توجد مطلقًا مهارة توضيح وجهة نظر كاتب النّص ، ويتضح من النتيجة السابقة ضعف وندرة في مراعاة الأنشطة لمهارات تفسير ودمج الأفكار والمعلومات على الرغم من كونها مهارات مهمة لبناء الفهم القرائي لدى التلاميذ انطلاقًا من تركيزها على مهارات التفسير والتحليل والتركب والتلخيص والتي تعطي مؤشرًا على مستوى تعمق التلميذ في النّص واندماجه فيه وقدرته على إعادة الإنتاج بطريقته وأسلوبه الخاص.

النتيجة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس:

نص السؤال الخامس على: ما درجة مراعاة أنشطة مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) المتعلقة بتقويم المحتوى واللغة والعناصر؟ للإجابة عن هذا السؤال حُسِبت التكرارات والنسب المئوية لمهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) المتصلة بتقويم المحتوى واللغة والعناصر في الأنشطة عينة البحث وظهرت النتائج كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٥)

التكرارات والنسب المئوية لمهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) المتصلة بتقويم المحتوى واللغة والعناصر في الأنشطة عينة البحث

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	الوحدة	الأولى: صحتي وبيئتي		الثانية: مناسبات ورحلات		الثالثة: آداب وواجبات		الرابعة: حرف ومهن		الوحدات مجتمعة		ترتيب المهارة وفقًا لنسبة مراعاتها
			ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
تقويم المحتوى واللغة والعناصر		التمييز بين الحقيقة والرأي	١	١٠٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	١٦,٦٧	٢
		الحكم على ترتيب النص من ناحية الأحداث والشخصيات	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
		تقويم المعلومات الواردة في النص	٠	٠	١	١٠٠	٣	٧٥	٠	٠	٤	٦٦,٦٦	١
		الحكم على ترتيب الأفكار الواردة في النص	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
		الحكم على مدى الربط بين الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
		اكتشاف الأخطاء الواردة في النص	٠	٠	٠	٠	١	٢٥	٠	٠	١	١٦,٦٧	٢
		المجموع	١	١٠٠	١	١٠٠	٤	١٠٠	٠	٠	٦	١٠٠	

تشير بيانات الجدول (٥) إلى أن مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) في مجال تقويم المحتوى واللغة والعناصر وردت في الأنشطة بنسبة متوسطة في مهارة تقويم المعلومات الواردة في النّص بمتوسط تكرار (٤) ونسبة (٦٦,٦٦٪) ، في حين جاءت مهارتي التمييز بين الحقيقة والرأي ، واكتشاف الأخطاء الواردة في النص بمتوسط تكرار (١) ونسبة (١٦,٦٧٪) وهذا

يشير إلى ندرة وجودها ، أما بقية المهارات فلم توجد مطلقًا ، على الرغم من كونها مهارات مهمة لتنمية مهارات نقد وتقويم النّص لدى التلاميذ انطلاقًا من تركيزها على مهارات التمييز واكتشاف الأخطاء وإصدار الحكم وتقويم المعلومات ، والتي تعطي مؤشرًا على مستوى قدرة التلميذ في الحكم على النّص.

والجدول التالي يوضح التكرارات والنسب المئوية لمراعاة لمهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) في الأنشطة:

جدول (٦)

التكرارات والنسب المئوية لمهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) في الأنشطة عينة البحث

المهارة الرئيسة	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
استرجاع المعلومات	٢٦٠	٤٥,٥٣	٢
تكوين الاستدلالات	٢٦٢	٤٥,٨٨	١
دمج وتفسير الأفكار والمعلومات	٤٣	٧,٥٣	٣
تقويم المحتوى واللغة والعناصر	٦	١,٠٥	٤
المجموع	٥٧١	١٠٠	

تشير بيانات الجدول (٦) إلى أن مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) في المهارات الأربع الرئيسة تفاوت ما بين أقل من المتوسط إلى نادر؛ حيث جاء تكرار مهارات التركيز على المعلومات (٢٦٠) بنسبة (٤٥,٥٣٪) ، وتكرار مهارات تكوين الاستدلالات (٢٦٢) بنسبة (٤٥,٨٨٪) وهي نسب أقل من المتوسط ، في حين جاء تكرار مهارات تفسير ودمج الأفكار والمعلومات (٤٣) بنسبة (٧,٥٣) ، وكذلك جاء تكرار مهارات تقويم المحتوى واللغة والعناصر (٦) ونسبة (١,٠٥٪) وهي نسب منخفضة جدًا تشير إلى ندرة في ورود هذه المهارات ، ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

- ضعف استفادة واضعي المناهج من مهارات التنور القرائي وفق معايير الاختبار الدولي (PIRLS) والانطلاق منها لبناء الأنشطة في مقرر اللغة العربية على اعتبارها معيارًا دوليًا تنافسيًا.
- التركيز في الأنشطة التي تعقب النّصوص على الأساليب والظواهر اللغوية التي يتم دراستها في الوحدة وهذا جاء على حساب مهارات التنور القرائي؛ إذ لم تحظَ باهتمام كبير.

- التفاوت في مراعاة الأنشطة لمهارات التنور القرائي ما بين ضعيف ونادر دلالة على أن هناك خللًا في منهجية بناء الأنشطة؛ تفتقر إلى البناء المحكم المتوازن القائم على التدرج والشمول والتنوع.
- عملية بناء الأنشطة تقوم على خبرات المؤلفين واجتهاداتهم الذاتية ولا تنطلق من المعايير التي يجب أن تتفق مع مطالب التعلم ومخرجاته والتوجهات العالمية وتراعي الشمولية والتوازن والتنوع.
- حصر الأنشطة القرائية على المستوى السطحي الذي يتطلب الفهم الظاهري للنص دون التدرج إلى مستوى الفهم العميق الذي يصل بالتلميذ إلى الحكم على النص وإعادة إنتاجه بلغته الخاصة ، ليصل لمستوى القارئ الاستراتيجي المطلوب للوصول إلى القدرة على المنافسة الدولية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة زيمرمان (Zimmerman , 2014) ، ودراسة محمد (٢٠١٧) ، ودراسة حواس (٢٠٢٠) والتي تؤكد ضعف تناول مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) بصفة عامة ، إلا أنها تختلف مع دراسة حواس (٢٠٢٠) في أن نتائجها أظهرت أن مهارات التركيز على المعلومات ، ومهارات تفسير ودمج الأفكار والمعلومات حصلت على ترتيب أعلى ، في حين حصلت مهارات تقويم المحتوى واللغة والعناصر على مستوى ضعيف ، أما مهارات تكوين الاستدلالات فكانت منعدمة.

النتيجة المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس:

نص السؤال السادس على: ما التصور المقترح لتعزيز مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) في أنشطة مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي؟ في ضوء قائمة مهارات التنور القرائي ، وواقع تضمينه في أنشطة مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي ، أعدت الباحثة التصور المقترح الآتي:

أولًا: فلسفة التصور المقترح: ينبثق التصور المقترح من عدة جوانب؛ هي:

- الدور الفاعل لمقررات اللغة العربية في مجال تنمية مهارات التنور القرائي.
- خصائص تلميذات المرحلة الابتدائية.
- مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS).

ثانيًا: منطلقات التصور المقترح:

- الخطط التنموية والتطورات التي تشهدها المملكة العربية السعودية وفقًا لرؤيتها (٢٠٣٠)؛ حيث يُعد التعليم أحد روافدها والمتعلمين من أهم مستهدفاتها ، وقد أكدت خلالها على مؤشر تحسين القراءة في كثير من مبادراتها لرفع كفاءة المقدرة القرائية التي بدورها تنعكس على المستوى العلمي.
- تحديات القرن الواحد والعشرين والتي تتطلب متعلمين بمهارات فكرية واتصالية قادرين على التكيف ومواجهة هذه التحديات.
- نتائج العولمة المنفتحة على الثقافات المتنوعة وما تتطلبه من إعداد جيل قادر على مواجهة سلبياتها بالثقافة والاطلاع ، وانتقاء فوائدها بالتمييز والقوة الفكرية.

ثالثًا: مبررات التصور المقترح:

- نتائج الاختبار الدولي للتنور القرائي (PIRLS) لتلاميذ المملكة والتي أظهرت ضعفًا في مستوى القراءة ، وعلية صُنِفَت المملكة العربية السعودية في المستوى الدولي المنخفض (٤٠٠- ٤٧٥).
- نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى ضعف مستوى التلاميذ في مهارات التنور القرائي ، وتوصياتها بضرورة تضمينها في المقررات الدراسية.
- نتائج الدراسة الحالة التي أظهرت ضعفًا عامًا في تضمين مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) في أنشطة مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي.

رابعًا: أهداف التصور المقترح:

- معالجة جوانب القصور في أنشطة مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي ، فيما يتعلق بمهارات التنور القرائي اللازم تضمينها في أنشطة المقرر وفق نتائج السؤال الثاني للدراسة ، والعمل على توظيفها بقدر من التوازن والتكامل والاستمرار.
- الموازنة بين الجوانب الصريحة والضمنية لمهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) من خلال الربط بينها ، بما يضمن ممارسة التلميذات لها وبالتالي تعزيزها لديهن بصورة فاعلة.
- اقتراح الأنشطة المناسبة لتفعيل مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) في مقررات اللغة العربية بما يضمن تعزيزها لدى التلميذات.

خامسًا: مبادئ التصور المقترح:

- التكامل: بحيث تُضمن مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) في أنشطة مقرر لغتي الجميلة بطريقة متوازنة.
- الاستمرار: ويُقصد به تضمين مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) في أنشطة المقرر بطريقة رأسية من وحدة إلى أخرى ومن فصل إلى آخر؛ حيث إن الاستمرار يضمن تطور المهارات.
- التتابع: ويقصد به أن تكون كل خبرة مبنية على خبرة سابقة ومؤدية إلى خبرة لاحقة من خلال الربط بين مهارات التنور القرائي في مختلف الأنشطة بما يضمن تدرجها من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد.

سادسًا: أبعاد التصور المقترح وآليات تنفيذه:

مهارات التنور القرائي المقترح تضمينها	الأهداف التعليمية	المحتوى	الاستراتيجيات والطرق التدريسية الداعمة	الأنشطة المقترحة	أساليب التقويم المناسبة
مهارات استرجاع المعلومات	– يحدد الفكرة الرئيسة للنص. – يحدد الأفكار الواردة في النص. – يحدد الهدف الرئيس للنص. – يحدد المترادف المناسب للكلمة. – يحدد مضاد الكلمة. – يذكر الشخصيات الواردة في النص. – يبين الأدلة والشواهد في النص. – يوضح الأحداث الواردة في النص. – يبين المفاهيم والحقائق والقواعد الواردة في النص.	– إثراء وحدات المقرر بنصوص متنوعة تراعي معايير المحتوى الذي يهدف إلى تطوير مهارات التنور القرائي كالنصوص العلمية، والأدبية، والتي تحمل في طياتها جوانب اجتماعية وثقافية وعلمية و...الخ.	– دعم الوحدات التعليمية باستراتيجيات تسهم في تنمية مهارات التنور القرائي كاستراتيجية دوائر الأدب، القراءة التبادلية، القراءة التفاعلية، الكتابة الحرة، التلخيص، الاكتشاف، التمثيل الدرامي.	– زيادة تضمين أنشطة متنوعة تفعل مهارات التنور القرائي بعد كل نص وتتيح للتلاميذ ممارستها من خلال توظيف الألغاز، والاكتشاف، وتبادل الأدوار، وخرائط المعرفة، والتلخيص، والكتابة الحرة، والاستنتاج، والربط، والمقارنة، والوصف. – التدرج في عرض الأنشطة من المستوى السطحي إلى العميق، ومن البسيط إلى المركب. – التوازن في عرض الأنشطة بحيث تشمل أنشطة كل نص مجالات التنور القرائي الأربعة. – تضمين الواجبات المنزلية نصوص قرائية تشمل أنشطة تقيس مهارات التنور القرائي بمجالاته الأربعة.	– الاختبارات ، التقارير ، التلخيص ، المناظرة ، المناقشة ، ملفات الإنجاز
تكوين الاستدلالات	– يربط الفكرة الرئيسة للنص بالأفكار الفرعية – يربط بين المعلومات الواردة في النص – يضع نهاية مناسبة للنص – يصف العلاقة بين الشخصيات الواردة في النص – يكشف الجمل المتشابهة في المعنى الواردة في النص – يبين القيم المتضمنة في النص – يكشف المعاني الضمنية في النص – يحدد المعلومات التفصيلية الداعمة للفكرة في النص – يبين الصور الجمالية في الكلمات والتعبيرات.				

مهارات التنور القرائي المقترح تضمينها	الأهداف التعليمية	المحتوى	الاستراتيجيات والطرق التدريسية الداعمة	الأنشطة المقترحة	أساليب التقويم المناسبة
دمج وتفسير الأفكار والمعلومات	– يعلل لبعض الأفكار في النص. – يوضح وجهة نظر كاتب النص – يعيد صياغة النص بشكل صحيح. – يلخص النص بشكل مناسب – يختار عنوانا مناسبا للنص. – يوضح الحالة الشعورية المعبرة في النص.				
تقويم المحتوى واللغة والعناصر	– يميز بين الحقيقة والرأي – يكتشف الأخطاء الواردة في النص – يقيم المعلومات الواردة في النص. – يحكم على ترتيب الأفكار الواردة في النص. – يحكم على ترتيب النص من ناحية الأحداث والشخصيات. – يحكم على مدى الربط بين الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية.				

توصيات البحث:

- أظهرت نتائج الدراسة مستوى أقل من المتوسط لتوافر مهارات استرجاع المعلومات ، ومهارات تكوين الاستدلالات ، ومستوى نادر لتوافر مهارات دمج وتفسير الأفكار والمعلومات ، ومهارات تقييم المحتوى واللغة والعناصر؛ حيث وردت بمستوى نادر وبعض مهاراتها لم ترد مطلقًا في أنشطة مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي ، وبالتالي توصي الدراسة بضرورة تعزيز تضمين المهارات الواردة في الأنشطة اللغوية بصورة تضمن تنميتها لدى التلاميذ ، وكذلك تضمين المهارات التي لم ترد مطلقًا من خلال الاستفادة من التصور المقترح الذي أُعد في هذا البحث.
- إعداد قوائم بمهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) المناسبة لمختلف المراحل الدراسة وتقويم مقررات اللغة العربية في تلك المراحل.
- تدريب معلمي ومعلمات اللغة العربية على المهارات التدريسية اللازمة لتنمية وتعزيز مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) من خلال مقررات اللغة العربية ، وكذلك رفع كفاءتهم في إعداد الأسئلة التي تتماشى مع نمط أسئلة لاختبار الدولي (PIRLS).
- مراجعة النّصوص القرائية الواردة في مقررات لغتي الجميلة في المرحلة الابتدائية بما يسهم في تعزيز مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) لدى التلميذات.
- صياغة أهداف إجرائية لكل درس من دروس وحدات لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي.

مقترحات البحث:

- تقويم مستوى الممارسات التدريسية اللازمة لتنمية مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) لدى معلمات اللغة العربية.
- تقويم مقررات اللغة العربية بالمراحل التعليمية في ضوء مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS).
- تنمية مهارات التنور القرائي للاختبار الدولي (PIRLS) لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي من خلال البرامج التعليمية والاستراتيجيات القرائية الملائمة لذلك.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

الجمعية المغربية لتحسين جودة التعليم. (٢٠١٣م). *نتائج المغرب الحال وممكنات المآل*. المغرب: إصدارات جمعية أماكن.

حواس ، نجلاء. (٢٠٢٠م). تقويم مهارات الفهم القرائي في البرنامج القرائي لكتاب اللغة العربية بالصف الأول الثانوي التجاري على ضوء المعايير الدولية للتنور القرائي PIRLS. *المجلة التربوية*. ٧٠ (٧٠) ، ٩٨٤-١٠١٨.

سفران ، محمد ومطري ، إدريس. (٢٠٢٠م). تقويم منهج الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير مناهج الدول المتقدمة في الدراسة الدولية للتقدم في القراءة. *مجلة كلية التربية بجامعة* ، (١٨٦) ، ٥٢١- ٥٥٧.

السويفي ، وائل. (٢٠١٩م). تطوير كتب القراءة للمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية مهارات التنور القرائي وميول الطلاب القرائية. *مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط* ، ٣٥ (٧) ، ٢٣٣- ٢٦٢.

الشنقيطي ، أمامة. (٢٠٢٠م). فاعلية برنامج تدريبي في توعية معلمات اللغة العربية بالممارسات المثلى لرفع المقدرة القرائية للطلاب وفق معايير الاختبار الدولي للتقدم في القراءة بيرلز (PIRLS) واتجاهاتهن نحوه. *المجلة التربوية ، جامعة سوهاج* ، ٧٢(٧٢) ، ٩٤٣- ٩٧٩.

طعيمة ، رشدي؛ والناقة ، محمود. (٢٠٠٩م). *اللغة العربية والتفاهم العالمي*. عمان: دار المسيرة.

علي ، محمد. (٢٠١١م). *موسوعة المصطلحات التربوية*. عمان: دار المسيرة.

محمد ، إبراهيم. (٢٠١٧م). تقويم مستوى الأداء القرائي ببرنامج القرائية على ضوء معايير الدراسة الدولية لقياس تقدم التنور القرائي (PIRLS). *مجلة كلية التربية ، جامعة المنوفية* ، ٣٢ (٤) ، ٢٧٨- ٣١٥.

مطري ، إدريس. (٢٠٢٠م). *مهارات تدريس القراءة في ضوء الاختبارات الدولية لدى معلمي اللغة العربية*. بحث مقدم في المؤتمر الدولي للغة العربية وآدابها ، مكة المكرمة ، فبراير(٢٠٢٠م) ، ١٧٠- ١٨٨.

مركز الدراسات والاختبارات الدولية (أ). (٢٠١١م). *الإطار العام للدراسة الدولية لقياس التقدم في مهارة القراءة (PIRLS)*. الرياض.

موسى ، عقيلي. (٢٠١٥م). برنامج مقترح في اللغة العربية قائم في ضوء التحديات القرائية المعاصرة وأثره على تنمية مستوى التنور اللغوي والبيئي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس* ، ٦٢ (١) ، ١٦٥- ٢٣١.

هيئة تقويم التعليم والتدريب.(د.ت). نبذة حول الاختبارات الدولية (PISA , PIRLS , TIMSS , TALIS).الرياض.

وزارة التعليم السعودية. (٢٠١٢م). *عمليات الفهم القرائي في الاختبارات الدولية*. قسم اللغة العربية ، الإدارة العامة للتربية والتعليم: جدة.

المراجع العربية المترجمة:(Arabic references in English)

Moroccan Association for the Improvement of Quality of Education. (2013). Morocco's current results and the possibilities of outcomes. Morocco : Publications of Amaken Association.

Hawass, Naglaa. (2020). Evaluation of reading comprehension skills in the reading program of the Arabic language book in the first grade of commercial secondary school in the light of the international standards of reading literacy (PIRLS). Educational magazine. 70 (70), 984-1018.

Safran, Muhammad and Matari, Idris. (2020). Evaluation of the fourth-grade primary curriculum in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the standards of curricula of developed countries in the International Study for progress in Reading . Journal of the College of Education , University , (186) , 521-557.

Al-Swaify , Wael. (2019). Developing reading books for the preparatory stage in the light of the twenty-first century skills to develop reading literacy skills and students' reading tendencies. Journal of the Faculty of Education , Assiut University , 35 (7) , 233-262.

Al-Shanqeeti, Imamah. (2020). The effectiveness of a training program in educating Arabic language female teachers about best practices to raise students' reading ability in accordance with the PIRLS International Test Standards for Reading Progress (PIRLS) and their attitudes towards it. Educational Journal, Sohag University, 72 (72), 943-979.

Taima, Rushdie; Alnaqa, Mahmoud. (2009). Arabic Language and Global Understanding. Amman: Dar Al Masirah.

Ali, Muhammad. (2011). Encyclopedia of educational terms. Amman: Dar Al Masirah.

Muhammad, Ibrahim. (2017). Evaluating the level of literacy performance in the literacy program in light of the standards of the international study to measure the progress of reading literacy (PIRLS). Journal of the College of Education, Menoufia University, 32 (4), 278-315.

Matari, Idris. (2020). Teaching reading skills in the light of international tests for Arabic language teachers. Research presented at the International Conference on Arabic Language and Literature, Makkah Al-Mukarramah, February (2020), 170-188.

Center for International Studies and Tests (a). (2011). General Framework for the Measurement of Reading Progress International Study (PIRLS). Riyadh.

Musa, Aqili. (2015). A proposed program in the Arabic language based on contemporary reading challenges and its impact on developing the level of linguistic and environmental enlightenment among secondary school students. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 62 (1), 165-231.

Education and Training Evaluation Authority (DT). An overview of the international tests (PISA, PIRLS, TIMSS, TALIS). Riyadh.

Saudi Ministry of Education. (2012). Reading comprehension processes in international tests. Department of Arabic Language , General Administration of Education: Jeddah.

المراجع الأجنبية: References

Alvermann , D. , & Hayes , A. (2011). Classroom Discussion of Content Area Reading Assignments; An intervention Study. *Reading Research Quarteriy* (24) , 305-335.

Mullis , V. , Martin , M. , Kennedy , A. , Trong , K. , & Sainsbury , M. (2009). Pirls 2011 Assessment Frameworks. *Timss & Pirls International Study Center Lynch School of Education , Boston College , UAS.*

Zimmerman , L. (2014). Lessons Learn: Observation of Grade 4 reading comprehension teaching in South African schools across the progress in International Reading Literacy Study (PIRLS. 2006) achievement spectrum. Reading & Writing. *Journal of the Reading Association of South Africa ,* (1) 5 , 1-48.

Elsayed, Mohammad. (2023). The effect of learning common errors for graduate students in the College of Education at King Khalid University on achieving the excellence standards in their research projects, *Journal of Educational Science 9* (4), 295 - 322

The effect of learning common errors for graduate students in the College of Education at King Khalid University on achieving the excellence standards in their research projects

Dr. Mohammad Abdelraouf Attia Elsayed
A professor of Foundations of Education
mabdelraouf75@gmail.com

Abstract:

This study aimed at identifying the effect of learning common research errors for graduate students in the College of Education at King Khalid University on achieving the excellence standards in their research projects. This survey descriptive study relied on the content analysis of three samples: (18) education foundations papers published in the Journal of K.K.U. for Educational Sciences, (13) research projects of master female students of the Education Department in 1440 AH "after teaching them the research excellence standards that should be included in their projects", and (4) research projects of master female students of the Education Department in 1441 AH, "after teaching them the common mistakes that prevent the achievement of research excellence standards in their projects". The most prominent results of the study were: designing a refereed list of the most important research excellence standards, and there is a positive relationship between learning common mistakes and achieving research excellence standards.

Keywords: learning common mistakes, excellence standards, educational research, Postgraduate students.

السيد، محمد. (٢٠٢٣). تأثير تعلم طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد للأخطاء الشائعة على تحقيق معايير التميز بمشاريعهم البحثية. *مجلة العلوم التربوية* ، ٩ (٤) ، ٢٩٥ - ٣٢٢

تأثير تعلم طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد للأخطاء الشائعة على تحقيق معايير التميز بمشاريعهم البحثية

د. محمد عبدالرؤوف عطية السيد[١]

المستخلص:

استهدفت هذه الدراسة تعرف تأثير تعلم طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد للأخطاء البحثية الشائعة على تحقيق معايير التميز بمشاريعهم البحثية. واعتمدت هذه الدراسة الوصفية المسحية على تحليل محتوى وثائق ثلاث عينات: بحوث أصول التربية المنشورة في مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية وعددها ١٨ بحثًا ، والمشاريع البحثية التي أنجزتها طالبات ماجستير قسم التربية عام ١٤٤٠هـ "بعد تدريسهن معايير التميز البحثي التي ينبغي تضمينها في مشاريعهن" وعددها ١٣ بحثًا ، والمشاريع البحثية التي أنجزتها طالبات ماجستير قسم التربية عام ١٤٤١هـ "بعد تدريسهن الأخطاء الشائعة التي تحول دون تحقيق معايير التميز البحثي في مشاريعهن" وعددها ٤ أبحاث. وكان من أبرز نتائج الدراسة: التوصل إلى قائمة محكمة بأهم معايير التميز البحثي ، ووجود علاقة إيجابية بين تعلم الأخطاء الشائعة وتحقيق معايير التميز البحثي.

الكلمات المفتاحية: الشائعة ، معايير التميز ، البحث التربوي ، طلاب الدراسات العليا.

(١) أستاذ أصول التربية بجامعة الملك خالد بالسعودية وجامعة الأزهر بمصر، mabdelraouf75@gmail.com

المقدمة:

اقتضت حكمة الله سبحانه وتعالى ألا يكون كتاب صحيحًا غير كتابه سبحانه وتعالى ، فقد قال عز من قائل: "أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا" (سورة النساء ، الآية:٨٢) ، وهذا يعني أن كتاب الله تعالى سالم من الاختلاف ، أما غيره من الكتب ففيه من الاضطراب والتضاد الكثير. وإذا كانت هذه من سنن الله في خلقه؛ فإنما هي لحكمة تتجلى في مداومة العبد على طلبه العلم الصحيح حتى يتوفاه الله ، كما كان الله عز وجل يُعلِّم رسوله صلى الله عليه وسلم كيفية تلقيه الوحي من جبريل عليه السلام ، "وَلَا تَعْجَلْ بِالْقُرْآنِ مِنْ قَبْلِ أَنْ يُقْضَى إِلَيْكَ وَحْيُهُ وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا" (سورة طه ، الآية:١١٤). ومن هذا ، يمكن القول إن أفضل طلب بالزيادة في الدنيا هو طلب التزود من العلم.

وإذا كان العلم هو ثمرة البحث ، والبحث أحد أساليب مسايرة الثورة المعرفية ، والتنمية الاجتماعية والاقتصادية ، والتنمية البشرية بكل مجالاتها (Routti & Helsinki , 2007 ,PP.7-10)؛ فإن العمل التربوي الذي لا يوجهه أو يدعمه البحث العلمي يقلل من أهمية البحث التربوي أو يؤكد النظرة الدونية له ، كما أن التربية التي يعوزها البحث التربوي تكون غير قادرة على رؤية إمكانات المستقبل؛ لأنها تكون مشدودة أكثر إلى الماضي ، فالعملية التربوية لا تستقيم ولن تنجح في إعطاء النتائج المرجوة إذا لم تتأسس على بحث علمي يساعد على فهمها ، وإظهار عِللها ، والوعي بجوانب القصور والضعف فيها والمعيقات التي تقف في وجه نجاحها؛ الأمر الذي يتطلب ضرورة أن يرتبط البحث التربوي بالعملية التربوية في مختلف أبعادها وقضاياها (الدهشان ، ٢٠١٥ ، ص٤٧).

وإضافة إلى ما سبق ، فإن البحث التربوي كي يحقق أهداف التنمية ويسهم في إصلاح وتطوير البيئة التربوية بكافة جوانبها ومستوياتها ومراحلها ، فإن الأمر لا يقتصر على فهم الباحث لطبيعة البحث والدراية بأساليبه والإلمام بمهاراته والالتزام بأخلاقياته ، كما أن الأمر لا يتوقف أيضًا على ما توصل إليه البحث من معرفة لها فائدتها العملية المباشرة في حل المشكلات الملحة ، أو على ما أسهم به البحث في توسيع آفاق المعرفة النظرية ، أو على ما أسهم به البحث في معالجة مشكلات فنية قائمة ، أو على التخطيط الاستراتيجي لمواقف تنموية لاحقة؛ لكنّ للأمر بعدٌ آخر مهم ، وهو خلو البحث من الأخطاء الشائعة؛ لأن وجود مثل هذه الأخطاء وتعددها قد يؤدي إلى انتشارها واستمرارها ، ومن ثم إعاقة عمليتي التعلم والبحث الصحيحين بسبب ما تُسببه من سوء الفهم واختلاط الأمور وعدم الوضوح ، وبالتالي تغيير الحقائق المعرفية؛ مما قد يُسبب ضعفًا في متابعة موضوعات متقدمة ، وبخاصة عندما تكون المعرفة تراكمية.

فوجود أخطاء في البحوث التربوية يحد من فاعليتها ودورها المأمول ، كما أن افتقار البحوث إلى المنهجية الصحيحة يترتب عليه صعوبة الاطمئنان إلى النتائج التي سيتم التوصل إليها ، وبالتالي قصور تلك البحوث عن معالجة المشكلات التي تواجه المجتمع بصورة سليمة قابلة للتطبيق العملي ، لذا أتت فكرة هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تعددت الأدبيات التي تناولت الأخطاء الشائعة في بعض جوانب البحث التربوي ، ومن ذلك دراسة Van Zandt & Totten (1995) التي استهدفت الكشف عن أخطاء تصاميم دراسة البحوث التربوية والناجمة عن الخطأ في بعض إجراءات تنفيذها. أما دراسة كوجك (٢٠٠٧)؛ فاستعرضت عددًا من الأخطاء الشائعة المتعلقة بعناصر البحث التربوي ، مع تركيزها على الأخطاء الشائعة الخاصة بالفرضيات ، وبنوع العينة وحجمها وطريقة اختيارها ، وبتصميم البحث والمعالجة الإحصائية للبيانات المرتبطة بأدواته. كما هدفت دراسة سلطان (٢٠٠٩) إلى تشخيص الأخطاء اللغوية الشائعة في البحوث التربوية المنشورة في بعض المجلات التربوية المصرية. كما هدفت دراسة صبري ، وسلطان ، والشافعي (٢٠١٢) إلى تحديد الأخطاء المنهجية واللغوية الشائعة في تقارير عينة من بحوث التربية العلمية المنشورة بالمجلات المتخصصة. كذلك هدفت دراسة إبراهيم (٢٠١٣) إلى تحديد الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابة طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد لمخططات بحوثهم التربوية ، واقتراح برنامج تدريبي قائم على نظام إدارة التعلم الإلكتروني لعلاج هذه الأخطاء. كما هدفت دراسة جعفور (٢٠١٧) إلى رصد أخطاء المعالجة الإحصائية في بحوث علم النفس والتربية وخطورة تلك الأخطاء على اتخاذ القرارات وتفسير النتائج. كما سعت دراسة مولوج (٢٠١٨) إلى الكشف عن المعوقات المنهجية التي تؤثر على نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية بالجامعات الجزائرية.

ومن أدبيات البحث ما تناول جميع الأخطاء الشائعة في البحث التربوي ، ومن ذلك دراسة محمود وعيد (٢٠١٠) التي هدفت إلى استقصاء وتتبع الأخطاء الشائعة التي يقع فيها الباحثون أثناء حلقات النقاش والإشراف والمناقشات العلمية لأطروحاتهم في درجتي الماجستير والدكتوراه. وهدفت دراسة عفانة (٢٠١١) إلى تحديد الأخطاء الشائعة في (٥٣) مناقشة علمية لرسائل الماجستير المقدمة لكليات التربية في الجامعات الفلسطينية بغزة. كما هدفت دراسة عبدالفتاح (٢٠١٥) إلى تقديم قائمة بالأخطاء الشائعة التي وقع فيها باحثو كلية التربية بالعريش أثناء إعداد مخططات بحوثهم العلمية في مرحلة الماجستير أو الدكتوراه في الفترة من ٢٠٠٩-٢٠١٤. كذلك

استهدفت دراسة حسن (٢٠١٦) تعرُّف جميع أخطاء الباحثين والمناقشين الشائعة في البحوث النفسية والتربوية. أما دراسة ذبيحي وشوبار (٢٠١٧)؛ فاستهدفت استقراء الأخطاء المنهجية التي يقع فيها الباحثون في بحوثهم وأطروحاتهم النفسية والتربوية من خلال أدبيات البحث التي تناولت رصد هذه الأخطاء وتصنيفها. كما هدفت دراسة سفران (٢٠٢٠) إلى تعرف الأخطاء الشائعة في أطروحات الدكتوراه تخصص المناهج وطرق التدريس العامة بجامعة الملك خالد وفق ما يظهره تحليل محتواها ، وكما يراها أعضاء هيئة التدريس.

وباستقراء غالبية أدبيات البحث المعنية بهذا الموضوع ، يتضح أنها تناولت الأخطاء الشائعة المرتبطة بإحدى عناصر البحث؛ فمنها ما تناول الأخطاء الشائعة المرتبطة بموضوع البحث من حيث أصالة الموضوع ، وإسهامه في معالجة قضايا علمية أو اجتماعية مهمة ، وكفاية المادة العلمية وشموليتها لجميع جوانب الموضوع ، وتمكن الباحث من إعداد الدراسة والتحليل والاستنتاج. ومن الأدبيات ما تناول الأخطاء الشائعة المرتبطة بمنهج البحث من حيث توظيف المنهج المناسب في البحث ، وترتيب المعلومات ترتيبًا محكمًا ، والتزام الموضوعية عند تناول القضايا المعروضة بالأدلة المنطقية المقنعة وتوضيحها بالأمثلة دون إجحاف لبعضها أو تحيز لبعضها الآخر ، وفي المناقشة الهادئة التي يحس فيها القارئ بعدم تعصب أو تحيز الباحث لأي مذهب. ومن الأدبيات ما اقتصر على المعالجة الإحصائية للبيانات ، وأساليبها ، وتأثير ذلك على موضوعية النتائج وصحتها. ومن الأدبيات ما تناول الأخطاء الشائعة المرتبطة بشكل البحث من حيث الطريقة التنظيمية للبحث ، والتراكيب أو الأساليب اللغوية والإملائية ، واستخدام علامات الترقيم.

ويتضح من الأدبيات السابقة أيضًا أن منهجيات تحقيق أهدافها اعتمدت إما على تحليل المحتوى ، أو الاستبانة ، أو كليهما ، وإما على استقراء أدبيات البحث المعنية بموضوع الدراسة. كما يتضح من العرض السابق لأدبيات البحث أن معظم هذه الأدبيات اتخذت من خطط طلاب الدراسات العليا أو من مناقشات أطروحاتهم العلمية أو من رسائل الماجستير والدكتوراه عينة لبحثها ، أما الدراسات التي اتخذت من بحوث المجلات التربوية عينة لها؛ فقد اعتمدت إما على الاستبانة لتحقيق أهدافها ، وإما على تحليل الأخطاء اللغوية فيها. وبهذا تتضح أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

وإذا أُضيف لما سبق اقتصار اهتمام أدبيات البحث على تحليل الأخطاء الشائعة في البحث العلمي دون تحديد العلاقة بين تحليل الأخطاء أو تعلمها وبين الإفادة من هذه الأخطاء في تحقيق التنافسية أو التميز البحثي ، يتضح تفرد الدراسة الحالية والتي لم يجد الباحث — حسب حدود بحثه — دراسة تناولت هذه العلاقة أو التأثير بين تعلم الأخطاء وتحقيق معايير التميز.

فالتميز البحثي أصبح الغاية التي تسعى إلى تحقيقها كافة الجامعات أو المجلات ، كما أن السعي إلى تطوير قدرات الباحثين ومهاراتهم ، واحترافية إنتاجيتهم البحثية ، وتميزهم في البحث العلمي وفقا للمعايير العالمية؛ أصبح أهم مؤشرات رفع تصنيف الجامعات المحلية إلى جامعات بحثية عالمية ، ومن ثم تحقيق وبناء الميزة التنافسية لكل من الموارد البشرية والمؤسسات البحثية المساهمة في معالجة قضايا المجتمع وحل مشكلاته (Hiltunen , 2009 , p.12 ، وغريب ، والسهيمي ، ٢٠١٩ ، ص٩).

وتحقيق هذا التميز البحثي ، أو الاحتراف الأكاديمي ، أو الميزة التنافسية؛ يستلزم أمورًا عدة ، أهمها: تقديم الخدمات البحثية للباحثين والمراكز البحثية؛ لتحويل أفكارهم إلى نتائج واقعية ، وتوفير البنية التحتية اللازمة لإجراء البحث العلمي المتميز ، وتحفيز الأبحاث الجديدة والمبتكرة ، وربطها باحتياجات المجتمع ومتطلباته ، وتوفير خدمات التدريب العملي ، وتوظيف الإمكانات المادية والتكنولوجية بما يعمل على تطوير البحث العلمي وتجويده ، وتحويل البحوث والدراسات إلى مشاريع حقيقية (إبراهيم ، ٢٠١٨ ، ص٤٦٥ ، Shechter & Strier , 2015 , p.343). وبناء على هذا ، كان من ضمن توصيات دراسة باريان (٢٠١٩): ضرورة تصميم معايير للبحث التربوي وتدريب طلاب الدراسات العليا عليها لإثراء المهارات البحثية لدى الطلاب ، ولتنفيذ بحوثهم بطريقة أفضل.

وإضافة لما سبق ، ذكر Singh (2013) أن للتميز البحثي شواهد تدل عليه ، وهي: النشر في المجلات المرموقة ، والفوز بمنحة تنافسية ، وتأثير البحث في الأعمال البحثية الأخرى ، وأصالة البحث ، وإسهامه في تطوير المعرفة ، والاعتراف الخارجي بجودة البحث ، وأن يكون للبحث قيمة إجرائية ، ومنهجية مضبوطة.

ورغم الجهود الحثيثة لتحقيق معايير التميز البحثي في المجال التربوي؛ إلا أن ثمة معوقات أو صعوبات قد تحول دون تحقيق هذا التميز ، منها (عطية ، ٢٠٠٩ ، ص٤٧):

أ. عدم وضوح المفاهيم في العلوم التربوية حيث إنها تختلف باختلاف الأفراد ، مما يؤدي إلى اختلاف الاستدلالات وأدوات القياس المستخدمة لقياسها؛ الأمر الذي ينتج عنه عدم توحد الجهود في تطوير المعرفة أو في بناء نظريات قوية تستطيع تفسير الظواهر التربوية والتنبؤ بها والتحكم فيها.

ب. الصعوبات التي تعترض إجراء البحوث التربوية ، سواء تلك التي تتعلق بتصميماتها المنهجية ، أو تلك التي تعود إلى الباحثين أنفسهم؛ الأمر الذي يؤثر على موضوعية النتائج ومصداقيتها.

ومن تلك المعوقات أيضًا ما يتعلق بنشر البحوث أو معايير تقييمها ، حيث أوضحت دراستي الطائي (٢٠١٢) وعطيات (٢٠١٧) أن البحوث المنشورة ليست موثوقة دائمًا ، وأنه لا يمكن الاعتماد على نتائجها أو استنتاجاتها كشيء مُسلَّم به؛ وذلك لضعف التزام بعض الباحثين بمعايير كتابة البحث العلمي من ناحية ، ولعدم اعتماد أكثر المجلات العلمية على معايير تحكيم البحوث وتقييمها للحكم على صلاحيتها للنشر من ناحية أخرى.

وانطلاقًا مما سبق، تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما معايير التميز التي ينبغي تضمينها في البحث التربوي؟

٢. ما الأخطاء البحثية الشائعة -في بحوث مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية- التي تتعارض مع معايير التميز البحثي؟

٣. هل يؤثر تعلم طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد لهذه الأخطاء البحثية الشائعة على تحقيق معايير التميز بمشاريعهم البحثية؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

١. الكشف عن معايير التميز التي ينبغي تضمينها في البحث التربوي.

٢. تحليل البحوث التربوية —في مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية- لتعرُّف الأخطاء البحثية الشائعة فيها والتي تتعارض مع معايير التميز البحثي.

٣. تحديد مدى تأثير تعلم طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد للأخطاء البحثية الشائعة على تحقيق معايير التميز بمشاريعهم البحثية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها:

١. أولى الدراسات التي تتناول تأثير تعلم الأخطاء البحثية الشائعة على تحقيق معايير التميز البحثي.

٢. تواكب التوجه العالمي نحو التميز البحثي والاهتمام بتجويده بسبب فوائده العلمية والاجتماعية والاقتصادية من جهة ، وكأحد معايير التصنيف العالمية للمجلات من جهة أخرى ، والتي توليها كافة الجامعات أولى أولوياتها واستراتيجياتها إثباتًا لقدرتها التنافسية.

٣. مرجعًا للباحثين في تعريفهم بمعايير التميز في البحث التربوي من ناحية ، وبالأخطاء الشائعة في البحوث المنشورة بالمجلات والتي ربما يغفل عنها الباحثون أو المحكمون من ناحية أخرى؛ الأمر الذي يُبصِّر المختصين بمواطن الخلل والقصور في البحوث التربوية ، كي يتم في ضوئها وضع استراتيجيات ومعايير للارتقاء بمستوى البحوث ، ومن ثم قد يؤثر ذلك في عوامل تصنيف المجلة وترتيبها بين المجلات العلمية.

٤. تُوجه الجهات المعنية بالتميز البحثي ، مثل: إدارات تحرير المجلات التربوية ، ومراكز التميز البحثي ، وحاضنات الأعمال البحثية ، والجامعات البحثية ، وبرامج الدراسات العليا التربوية ، وجميع المنسوبين لهذه الجهات من أعضاء هيئة تدريس وباحثين ومشرفين وطلاب ومدربين ومحكمين ومحررين ، في الإفادة من توظيف قائمة معايير التميز البحثي (الناتجة عن هذه الدراسة) في المخرجات البحثية.

مصطلحات الدراسة:

الأخطاء الشائعة:

عرَّف المخلافي (٢٠١٧) الأخطاء الشائعة بأنها: "مجانبة الصواب بنسبة لا يقل شيوعها عن ٢٥٪ من أفراد العينة" (ص١٥) ، بينما عرف صبري وآخران (٢٠١٢) الخطأ الشائع بأنه: "ما يكثر تكراره لدى ١٠٪ فأكثر من عينة الدراسة" (ص٢٥١). وهذا أيضًا هو ما ذهب إليه سفران (٢٠٢٠) في تعريفه للأخطاء الشائعة بأنها: "أساليب أو طرق أو منهج يتبعه الباحث بهدف البحث بشكل مناسب فيقع في غير ذلك ، ثم يتبعه غيره فينتشر ويسود بنسبة تتجاوز ١٠٪" (ص٢٠١) ، وهذا ما يتبناه الباحث في تعريف الأخطاء الشائعة إجرائيًا بأنها: أي مخالفة لمعايير التميز البحثي بنسبة ١٠٪ فأكثر ، سواء أكانت هذه المخالفة تتعلق بموضوع البحث أم بمنهجه أم بشكله.

معايير:

عرف السيد ، وأحمد ، والمحمدي (٢٠١٩) المعايير بأنها: "مجموعة مؤشرات مقننة تستخدم للحكم على مدى صلاحية الرسالة التي يقدمها طالب الدراسات العليا للقبول والإجازة لنيل الدرجة العلمية" (ص٤٩٦). وعلى ضوء هذا التعريف ، يمكن تعريف المعايير في هذه الدراسة إجرائيًا بأنها: المؤشرات المقننة التي تحددها المجلات التربوية للحكم على البحوث الواردة لها للنشر بالتميز أو عدم التميز ، ومن ثم قبول النشر أو الرفض.

التميز البحثي:

عُرِّف التميز البحثي بأنه: "جودة مدخلات منظومة البحث العلمي ، وتفاعلها على النحو الذي يؤدي إلى إنتاج معرفي وعوائد تسهم في ترقية المعرفة الإنسانية ، وفي مواجهة المشكلات التنموية في المجتمع" (حرب ، ٢٠١٣ ، ص٤٧) ، كما عُرف بأنه: "توفر معايير ومؤشرات في البحوث العلمية تُمكنها من اجتياز الاختبار شديد التمحيص والتدقيق من الأقران المعترف بهم في مجال التخصص ، ويكون لها تأثير كبير في تطوير المعرفة العلمية ، وإسهام مفيد للمجتمع" (أرنوط ، ٢٠٢٠ ، ص١١). وعليه ، يمكن تعريف التميز البحثي إجرائيًا بأنه: توظيف الباحث لقدراته وإمكاناته -وفق معايير قابلة للقياس ومستويات تتسم بالكفاءة والفاعلية- في إنتاج بحوث موثوقة تسهم في حل مشكلات المجتمع ، وتلبي متطلباته التنموية.

المشروع البحثي:

ويقصد به في هذه الدراسة: إنجاز طالب الدراسات العليا لبحث علمي قابل للنشر -كأحد متطلبات التخرج- في تخصص أصول التربية الإسلامية.

منهجية الدراسة:

- **منهج الدراسة:** لتحقيق أهداف هذه الدراسة الوصفية المسحية ، اعتمد الباحث على التصميم الكيفي الفينومينولوجي Phenomenological الذي يركز على تقديم وصف شامل لظاهرة ما أو لخبرة بشرية في موضوع ما (زيتون ،٢٠٠٦ ،ص١٩٩).
- **عينة الدراسة:** تمثلت عينة الدراسة في جميع بحوث أصول التربية المنشورة في مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية ، منذ إتاحتها إلكترونيًا على موقع المجلة (http://jes.kku.edu.sa/) ، وذلك من يناير ٢٠١٤م حتى إبريل ٢٠٢٠م (فترة إنهاء طالبات الماجستير لمتطلبات إنجاز مشاريعهن البحثية) ، وذلك بإجمالي (١١) عددًا ، و(١٨) بحثًا. كما شملت العينة بحوث

طالبات الماجستير في قسم التربية "نظام المقررات" بالمستوى الرابع من العامين الدراسيين ١٤٤٠هـ ، و١٤٤١هـ ، وكان عددهن (١٧) طالبة ، حيث كان الباحث يقوم بتدريسهن مقرر "مشروع التخرج" ، والذي يستهدف إنجاز الطالبة لبحث كامل قابل للنشر في تخصص أصول التربية الإسلامية والعامة. ويوصِّف الجدول الآتي عينة الدراسة التحليلية من بحوث أصول التربية بالمجلة والمشاريع البحثية التي أنجزتها الطالبات:

جدول (١)

توصيف عينة الدراسة التحليلية من بحوث أصول التربية

العينة		مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية	طالبات ماجستير شعبة ٩٩ (١٤٤٠هـ)	طالبات ماجستير شعبة ١٨٤ (١٤٤١هـ)	إجمالي
عدد البحوث		١٨	١٣	٤	٣٥
عدد الصفحات		٤٤١	٥٢٥	١٦٩	١١٣٥
نوع البحوث	كمية	١٠	١١	٣	٢٤
	كيفية	٨	١	٠	٩
	مختلطة	٠	١	١	٢

- **أدوات الدراسة:** اعتمدت الدراسة على تحليل محتوى الوثائق document content analysis ، سواء أكان هذا التحليل لأدبيات البحث ذات الصلة المباشرة لموضوع الدراسة ، أم لبحوث أصول التربية المنشورة بمجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية ، أم لبحوث طلاب الدراسات العليا المشاركين في البحث ، وذلك بهدف الفهم المعمق للظاهرة المدروسة وفقًا لسياقها وظروفها المختلفة (Bhattacharya, 2008).
- **الصدق والثبات:** إضافة إلى معايير: التماسك؛ أي اتساق العبارات والمنطقية الداخلية لها ، ووضوح وتطابق أسئلة البحث والتصميم ، ووجود اتفاق بين مصادر البيانات ، وملاءمة أدوات جمع البيانات ودقة إجراءاتها (زيتون ،٢٠٠٦ ،ص٢١٣) التي تُستخدم لصدق وثبات البحث الفينومينولوجي؛ اعتمد الباحث أيضًا على صدق المحكمين لقائمة معايير التميز التي ينبغي تضمينها في البحث التربوي. كما تأكد الباحث من ثبات هذه القائمة -بعد تحليله جميع بحوث أصول التربية المنشورة في مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية مرتين بفترة تجاوزت شهرين تقريبًا- من خلال معادلة هولستي=[(٢xعدد الحالات التي اُتفق عليها في مرتي الترميز)/(عدد الحالات التي تم ترميزها في المرة الأولى+ عدد الحالات التي تم ترميزها في المرة الثانية)](Holsti , 1969) ، والتي أكدت تحقق معامل الثبات بنسبة١٠٠٪.

نتائج الدراسة (الإجراءات وتحليل البيانات):

١. للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: "ما معايير التميز التي ينبغي تضمينها في البحث التربوي؟"؛ اتبع الباحث الإجراءات الآتية:

أ. استقراء معايير تميز البحث التربوي من خلال مراجعة الأدبيات المعنية بذلك ، والتي منها:

- دراسات: Lantsoght (2018) ، والسيد وآخران (٢٠١٩) ، وأرنوط (٢٠٢٠) ، وسفران (٢٠٢٠).
- ضوابط النشر العلمي للأبحاث التربوية في المجلات العلمية ذات معاملات التأثير الأعلى –على مستوى العالم– والتابعة لمعهد المعلومات العلمية International Scientific Indexing (ISI) ، وهي مجلات:

1.	Review of Educational Research
2.	Internet and Higher Education
3.	Sociology of Education
4.	Educational Researcher
5.	Research Synthesis Methods
6.	American Educational Research Journal
7.	Educational Research Review
8.	Education Finance and Policy
9.	Educational Evaluation and Policy Analysis
10.	Journal of Teacher Education
11.	Journal of Research in Science Teaching
12.	Educational Administration Quarterly
13.	Journal of Research on Educational Effectiveness
14.	Studies in Science Education
15.	Review of Research in Education
16.	Theory and Research in Social Education
17.	Journal of Education Policy
18.	Active Learning in Higher Education
19.	Harvard Educational Review

ب. تجميع هذ المعايير في قائمة وترتيبها وتصنيفها حسب ترتيب عناصر البحث ، وقد بلغ عدد هذه المعايير (٦٢) معيارًا.

ج. تحكيم قائمة هذه المعايير من قِبل (٣١) محكمًا من أساتذة التربية ، والذين تم اختيارهم من تخصصات وجامعات مختلفة - بطريقة قصدية - لتقدير أهمية هذه المعايير.

وبعد تحكيم قائمة معايير التميز التي ينبغي تضمينها في البحث التربوي ، اقتصر الباحث فقط على المعايير التي وافق عليها جميع المحكمين بنسبة ١٠٠٪ ، وكان عددها (٥٧) معيارًا ، ويوضح الملحق (١) هذه المعايير.

٢. وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: "ما الأخطاء البحثية الشائعة -في بحوث مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية- التي تتعارض مع معايير التميز البحثي؟"؛ اتبع الباحث الإجراءات الآتية:

أ. تحليل جميع بحوث أصول التربية الموضحة في جدول (١).

ب. اعتماد قائمة معايير التميز التي ينبغي تضمينها في البحث التربوي كمقياس لتحديد الأخطاء الشائعة في بحوث أصول التربية المنشورة بمجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية؛ بمعنى وضع تكرار عن كل خطأ يتعارض مع أي من معايير التميز البحثي المرفقة بالقائمة.

ج. وبعد رصد كل الأخطاء البحثية ، تم إرفاقها في الملحق (١) لتحديد الشائع منها حسب تكراره بنسبة ١٠٪ فأكثر. وتأسيسًا على هذا ، فإن ما تقل نسبته عن ١٠٪ يُعد خطأ غير شائع ، وما كانت نسبته ١٠٪ فأكثر فهو خطأ شائع. وقد اعتمد الباحث أسلوب الإرباعيات (تقسيم مدى باقي النسبة إلى أربعة أقسام متساوية) لتحديد نسبة شيوع الأخطاء ، والتي تتراوح بين النسب الخمسة الآتية:

نسبة شيوع الأخطاء	الإرباعي الأول (الأدنى)	الإرباعي الثاني	الإرباعي الثالث	الإرباعي الرابع (الأعلى)
أقل من١٠٪	من١٠٪ إلى أقل من٣٢,٥٪	من٣٢,٥٪ إلى أقل من٥٥٪	من٥٥٪ إلى أقل من٧٧,٥٪	من٧٧,٥٪ إلى أقل من١٠٠٪
(١)غير شائعة	(٢)شائعة بنسبة منخفضة	(٣)شائعة بنسبة متوسطة	(٤)شائعة بنسبة عالية	(٥)شائعة بنسبة عالية جدًا

ومما تجدر الإشارة إليه أنه لم يكن الهدف من رصد الأخطاء هو عدد مرات تكرارها في البحث الواحد ، بل اكتفى الباحث برصد الخطأ -في البحث الواحد- مرة واحدة ، ثم حساب النسبة المئوية لإجمالي الأخطاء المرصودة من إجمالي عدد البحوث التي تم تحليلها. وقد أوضح الملحق (١) الآتي:

١. وجود خطأين بنسبة غير شائعة، وهما:

- العبارة(١): عدم مواءمة موضوع البحث لمجال التخصص ، وذلك حيث كان عنوان إحدى موضوعات التخصص في أصول التربية: "العلاقة بين الثقة بالنفس وكل من السلوك العدواني والتحصيل الدراسي...".
- العبارة(٤٢): عدم ملاءمة خصائص المجتمع الأصل لتحقيق هدف البحث ، حيث كان مجتمع إحدى البحوث هو: "الأدب الإسلامي" ، والذي قصد الباحث به: مضامين الشعر والنثر في المجتمع المسلم ، لكن لم يُذكر في البحث أي شعر أو نثر؛ بل كان الاستشهاد بالقرآن والسنة فقط.

٢. وجود ثمانية أخطاء شائعة بنسبة منخفضة، وهي ما يتعلق بالعبارات: ١٠ ، ٢٢ ، ٣٨ ، ٤٠ ، ٤١، ٤٤ ، ٥٤.

ومن الملاحظ أن أكثر هذه الأخطاء الشائعة يرتبط بمحور "تصميم البحث وإجراءاته المنهجية" ، وخاصة بما يتعلق بالإحصاء ، ومن أمثلة ذلك: اعتماد البحث على متغيرات وسيطة دون استخدام أي اختبارات لحساب دلالة الفروق بين هذه المتغيرات ، أو لحساب الفروق البعدية ، كما استخدمت أبحاث أخرى أساليب الإحصاء البارامتري (مثل: اختبار "ت" T-test ، أو اختبار "ف" ANOVA) مع البيانات الاسمية Nominal أو الرتبية Ordinal ودون كون العينة عشوائية واعتدالية ، وهناك أيضًا أبحاث كمية لم تستخدم أي أساليب أو معاملات لحساب صدق الاستبانة أو ثباتها.

٣. وجود (١٨) خطأ شائعًا بنسبة متوسطة، وهي ما يتعلق بالعبارات: ١١ ، ١٣ ، ١٩ ، ٢٣ ، ٢٥، ٢٦ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٣ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٧ ، ٣٩ ، ٤٣ ، ٤٧ ، ٤٩ ، ٥٠ ، ٥٥.

ومن الملاحظ أن أكثر هذه الأخطاء الشائعة يرتبط بثلاثة محاور؛ وهي:

أ. محور: "تصميم البحث وإجراءاته المنهجية" ، ومن أمثلة أخطاء هذا المحور: عدم ذكر البحث للمنهج ، أو استخدام المنهج الوصفي في بحث تأصيلي ، أو استخدام تحليل المحتوى في بحث يعتمد على المنهج الاستنباطي ، أو استخدام المنهج الاستنباطي في بحث يعتمد على استقراء الوثائق وتحليلها ، أو عدم توضيح خطوات بناء الاستبانة ، أو عدم ذكر نوع عينة البحث ومدى تمثيلها لمجتمع البحث الأصلي.

ب. محور: "التقرير وأدبيات البحث" ، ومن أمثلة أخطاء هذا المحور: عدم وجود دراسات سابقة ، أو وجود دراسات سابقة لا ترتبط بمتغيرات البحث ، أو الاستدلال بشواهد أو اقتباس فقرات تختلف مع سياق البحث ، أو وجود عبارات تتناقض مع بعضها.

ج. محور: "أهداف البحث وأهميته" ، ومن أمثلة أخطاء هذا المحور: التعبير عن الأهداف والأهمية بالصياغة ذاتها ، أو عدم بيان الإثراء المعرفي الذي يقدمه البحث ، أو وجود أهداف لا ترتبط بالبحث ، أو وجود أهداف لم يحققها البحث.

٤. وجود (١٨) خطأ شائعًا بنسبة عالية، وهي ما يتعلق بالعبارات: ٢ ، ٤ ، ٥ ، ٩ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٧ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٣٦ ، ٤٥ ، ٤٦ ، ٥٢ ، ٥٦ ، ٥٧.

ومن الملاحظ أن أكثر هذه الأخطاء الشائعة يرتبط بمحور "معايير البحث العامة" ، ومن أمثلة ذلك: عدم أصالة الموضوع حيث كانت بعض العناوين تكرارًا لعناوين موضوعات سابقة مع اختلاف في العينة أو المنطقة أو المرحلة ، وعدم اشتمال مستخلص البحث على مكوناته الرئيسة (الخلفية ، الأهداف ، المنهج ، الأداة ، مجتمع البحث ، العينة ، النتائج ، الخاتمة ، وبما لا يزيد مطلقًا عن ٢٥٠ كلمة) ، واستخدام أسلوب الأنا في البحث ، واستخدام الأساليب أو التراكيب البلاغية أو المجازية ، وتداخل العناصر مع بعضها بسبب عدم تفريعها بطريقة واضحة. كذلك كان من أكثر هذه الأخطاء ما يُعزى إلى قلة الرجوع إلى المراجع المعاصرة والاكتفاء بالمراجع القديمة والتي ربما لا تتناسب مع بعض القضايا المعاصرة ، كما كان من تلك الأخطاء الاعتماد على المصادر الثانوية حيث يلجأ الباحث إلى نقل الاقتباس من البحوث الحديثة دون الرجوع إلى الأصول ، حتى لو كان ذلك حديثًا نبويًا أو قول مأثور لصحابي أو تابعي.

٥. وجود (١١) خطأ شائعًا بنسبة عالية جدًا، وهي ما يتعلق بالعبارات: ٣ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ١٥ ، ١٦، ١٨ ، ٢٧ ، ٤٨ ، ٥١ ، ٥٣.

ومن الملاحظ أن أكثر هذه الأخطاء الشائعة يرتبط بمحور "معايير البحث العامة" ، ومن أمثلة ذلك: استخدام مفردة الملخص بدلًا من المستخلص ، أو استخدام مفردة نظرية الدراسة للتعبير عن الدراسات السابقة ، أو استخدام مفردة التوصيات لكتابة بحوث مقترحة. ولم تخلو البحوث كذلك من الأخطاء اللغوية والنحوية وغيرها ، وعلى سبيل المثال لا الحصر: رفع اسم "إن" ، أو نصب اسم "كان" إذا كانا نكرة مؤخرة والخبر شبه جملة مقدمًا ، وفتح همزة "إن" بعد فعل القول ، وعدم التفرقة بين همزتي القطع والوصل ، أو بين الهاء والتاء المربوطة ، وعدم إرجاع الضمير الغائب إلى أقرب اسم مذكور ، والخلط بين جموع القلة والكثرة وخاصة كلمتي: أبحاث وبحوث ، والعدد والمعدود ، وعدم اتفاق الفعل مع الفاعل كقول الكثيرين مثلًا: وتؤكد محمد. ومن الأخطاء أيضا: عدم التفرقة بين استعمالات الأقواس: الهلالية ، والمعكوفة ، والمحلاة ، وعلامات

التنصيص وخاصة مع الاقتباسات والتعريفات. وكان من الأخطاء كذلك استخدام مفردات خاطئة ، من قبيل: أية ، وبشكل لافت للنظر ، ودرجة التوافر ، وفروض الدراسة ، وفصول الدراسة ، واستخدام حرف "ض" مكان الحرف "ظ".

ومما هو مُلفت أيضًا للانتباه ، أنه على الرغم من تحديد مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية – في قواعد النشر بها – لمعايير التوثيق وفقًا لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية APA (الإصدار ٦)؛ إلا أنه لُوحظ في كثير من قوائم المراجع: عدم التزام ٧٨٪ من البحوث بهذه المعايير ، حيث: عدم استخدام علامات الترقيم في محلها ، واستخدام الخط المُحبر Bold ، ووضع خط تحت بعض العناوين ، وتقديم دار النشر على مكان النشر ، واستخدام كلمة "وآخرون" مع ثلاثة مؤلفين أو أكثر ، وعدم وضع أرقام الصفحات مع بحوث المجلات ، وعدم الترتيب الأبجدي للمراجع. كما لُوحظ أيضًا داخل متن بحوث المجلة التوثيق خلافًا لأسلوب APA ، فمثلًا: يوثق الباحث باسم الكتاب مع وجود المؤلف ، أو يكتب اسم المؤلف كاملًا ، أو لا يضع أرقام الصفحات عند التعريف أو الاقتباس ، أو يكتب قال فلان وزميله ، أو يذكر المؤلف والتاريخ ثم يحيل توثيق الفقرة لمرجع آخر ، أو يكتب الباحث: فلان وآخرون وكلهم ثلاثة مؤلفين ، أو يكتب انظر أو المرجع السابق أو نفس المصدر أو الإنترنت.

والملاحظ مما سبق وجود (٥٥) خطأ شائعًا في بحوث أصول التربية المنشورة بمجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية؛ أي بنسبة ٩٦,٥٪ من إجمالي الأخطاء التي تتعارض مع قائمة معايير التميز البحثي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: سفران (٢٠٢٠) ، وذبيحي وشوبار (٢٠١٧) ، وحسن (٢٠١٦) ، وعبدالفتاح (٢٠١٥) ، وعفانة (٢٠١١) ، ومحمود وعيد (٢٠١٠).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: "هل يؤثر تعلم طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد للأخطاء البحثية الشائعة على تحقيق معايير التميز بمشاريعهم البحثية؟"؛ استخدم الباحث طريقتين، ولكل طريقة إجراءات منهجية تتمثل في الآتي:

الطريقة الأولى: تعلم معايير التميز البحثي كمدخل لتحقيقها بمشاريع الطالبات البحثية:

واعتمد الباحث هذه الطريقة مع طالبات ماجستير قسم التربية "نظام المقررات/شعبة٩٩" في المستوى الرابع عندما كان يقوم بتدريسهن مقرر "مشروع التخرج/٦٨٠ترب-٣" ، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٠هـ. وقد حدَّد الباحث لطالبات هذه الشعبة -وعددهن (١٣)

طالبة— منذ بدء الفصل الدراسي أن طريقة تدريسهن كيفية إعداد وإنجاز بحث في التخصص ستعتمد على تعلم معايير البحث التربوي (المرفقة بالدراسة) نظريًا وتطبيقيًا ، وعليها أيضًا سيكون أسلوب تقويم مشاريعهن البحثية في نهاية الفصل الدراسي.

ولتقويم مشاريع الطالبات البحثية ، قام الباحث بتحليل محتواها لتحديد تكرارات الأخطاء المتضمنة فيها وفق قائمة معايير التميز البحثي ، ثم وضع الدرجات النهائية لكل طالبة -بناء على تكرارات الأخطاء بمشروعها البحثي- وذلك وفق مقياس متدرج أعده الباحث على برنامج اكسل Excel؛ بمعنى أنه أمام كل معيار من معايير التميز البحثي يتم وضع الدرجة "٣" إذا لم يتضمن المشروع البحثي أي خطأ أو تكرار يتعارض مع هذا المعيار ، والدرجة "٢" إذا وُجد خطأ واحد أو تكرر مرتين أو ثلاث ، والدرجة "١" إذا تكرر الخطأ أربع مرات فأكثر ، أما إذا كان المعيار غير متضمن في المشروع البحثي ، مثل المعايير الخاصة بالتحليل الإحصائي في البحوث الاستنباطية والتاريخية وغيرها من البحوث غير الكمية؛ فلا توضع درجة ، ولكن يتم حذف هذا المعيار. وبعد ذلك يقوم البرنامج بتجميع الدرجات المدرجة أمام كل معيار ، ثم قِسْمتها على عدد كل المعايير المتضمنة في المشروع البحثي بعد ضربها في الدرجة الأعلى (٣) ، وتكون الدرجة الناتجة هي درجة الطالبة في المشروع. ويوضح الجدول الآتي درجات تقويم الطالبات على مشاريعهن البحثية:

جدول (٢)

درجات طالبات الشعبة "٩٩" على مشاريعهن البحثية

الطالبات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣
الدرجات	٩٥	٩٥	٩٣	٩٣	٩٢	٨٨	٨٨	٨٨	٨٨	٨٨	٨٨	٨٥	٨٥
التقديرات	أ+	أ+	أ	أ	أ	ب+	ب+	ب+	ب+	ب+	ب+	ب+	ب+

ويتضح من هذا الجدول أن "١٥,٤٪" فقط من طالبات هذه الشعبة حصلن على تقدير "أ+" ، وأن "٢٣,١٪" حصلن على تقدير "أ" ، أما النسبة الأكبر من الطالبات (٦١,٥٪)؛ فقد حصلت على تقدير "ب+". كما يبين هذا الجدول أن درجات الطالبات تراوحت بين "٨٥"و"٩٥" درجة؛ مما يعني وجود تكرارات للأخطاء في مشاريعهن البحثية لا تقل عن ٥ : ١٥ تكرارًا في أعلى تقييم للمشروع الواحد.

الطريقة الثانية: تعلم الأخطاء الشائعة كمدخل لتحقيق معايير التميز البحثي بمشاريع الطالبات البحثية:

واعتمد الباحث هذه الطريقة مع طالبات ماجستير قسم التربية "نظام المقررات/شعبة١٨٤" في المستوى الرابع عندما كان يقوم بتدريسهن مقرر "مشروع التخرج/٦٨٠ترب-٣" ، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤١هـ. وقد حدَّد الباحث لطالبات هذه الشعبة -وعددهن (٤) طالبات- منذ بدء الفصل الدراسي أن طريقة تدريسهن كيفية إعداد وإنجاز بحث في التخصص ستعتمد على الإفادة من الأخطاء الشائعة -المتضمنة في بحوث أصول التربية المنشورة بمجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية- لتجنبها من ناحية ولتحقيق معايير التميز في مشاريعهن البحثية من ناحية أخرى ، وذلك من خلال تكليفهن بنقد هذه البحوث ، ثم تقديم التغذية الراجعة على تكليفاتهن وفق معايير التميز البحثي (المرفقة بالدراسة) ، والتي أيضًا سيكون أسلوب تقويم مشاريعهن البحثية في نهاية الفصل الدراسي وفقًا لهذه المعايير.

ولتقويم مشاريع الطالبات البحثية ، قام الباحث بتحليل محتواها لتحديد تكرارات الأخطاء المتضمنة فيها وفق قائمة معايير التميز البحثي ، ثم وضع الدرجات النهائية لكل طالبة ، وفقًا لبرنامج "الإكسل Excel" ذاته الذي صممه الباحث مع الشعبة السابقة (٩٩) لعام ١٤٤٠هـ. ويوضح الجدول الآتي درجات تقويم الطالبات على مشاريعهن البحثية:

جدول (٣)

درجات طالبات الشعبة "١٨٤" على مشاريعهن البحثية

الطالبات	١	٢	٣	٤
الدرجات	٩٧	٩٧	٩٧	٩٥
التقديرات	أ+	أ+	أ+	أ+

ويتضح من هذا الجدول أن طالبات هذه الشعبة الأربعة حصلن على تقدير "أ+" ، وأن درجاتهن على المشاريع البحثية تراوحت بين "٩٥"و"٩٧" درجة؛ مما يعني وجود تكرارات للأخطاء في مشاريعهن البحثية أقل بكثير من مشاريع طالبات الشعبة "٩٩".

وإذا كانت المقارنة بين الجدولين السابقين (٢) و(٣) تجيب عن سؤال الدراسة الثالث ، فإنه يمكن أيضًا الكشف عن تأثير تعلم طالبات الماجستير للأخطاء البحثية الشائعة على تحقيق معايير التميز بمشاريعهن البحثية من خلال حساب قيمة "كا٢" لمعرفة دلالة الفروق أو الاختلافات

الإحصائية بين تكرارات الأخطاء المتضمنة في مشاريع الطالبات البحثية بالشعبتين "٩٩"و"١٨٤" ، كما يبين ذلك الملحق (١) ، والذي يوضح الآتي:

١. **أن المشاريع البحثية لطالبات الشعبة "٩٩" والتي تم تدريسهن بالطريقة الأولى (تعلم معايير التميز البحثي)**، وُجد فيها (٤٥) خطأ ، منها: (٣٤) خطأ شائعًا تتراوح نسبة شيوعها من ١٥,٤٪ إلى ١٠٠٪ ، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

أ. لم توجد أي أخطاء على (١٢) معيارًا ، وهي ما يتعلق بالعبارات:
١ ،٣ ،١١ ،١٩ ،٢١ ،٣٧ ،٣٨ ،٣٩ ،٤٠ ،٤١ ،٤٢ ،٤٩.

ب. وجود (١١) خطأ غير شائع ، وهي ما يتعلق بالعبارات:
٤ ،١٠ ،١٢ ،٢٢ ،٢٣ ،٢٤ ،٢٥ ،٢٦ ،٣٠ ،٤٤ ،٥٥.

ت. وجود (١١) خطأ شائعًا بنسبة منخفضة ، وهي ما يتعلق بالعبارات:
٢ ،١٨ ،٢٠ ،٢٧ ،٢٨ ،٢٩ ،٣٤ ،٣٦ ،٤٣ ،٤٥ ،٥٦.

ث. وجود (١٢) خطأ شائعًا بنسبة متوسطة ، وهي ما يتعلق بالعبارات:
٥ ،٩ ،١٣ ،١٧ ،٣١ ،٣٣ ،٣٥ ،٤٧ ،٥٠ ،٥٣ ،٥٤ ،٥٧.

ج. وجود ثمانية أخطاء شائعة بنسبة عالية ، وهي ما يتعلق بالعبارات:
٦ ،١٤ ،١٦ ،٣٢ ،٤٦ ،٤٨ ،٥١ ،٥٢.

ح. وجود ثلاثة أخطاء شائعة بنسبة عالية جدًا ، وهي ما يتعلق بالعبارات: ٧ ،٨ ،١٥.

٢. **أن المشاريع البحثية لطالبات الشعبة "١٤٨" والتي تم تدريسهن بالطريقة الثانية (تعلم الأخطاء الشائعة)**، وُجد فيها (١٥) خطأ ، وكلها أخطاء شائعة تتراوح نسبة شيوعها من ٢٥٪ إلى ١٠٠٪ ، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

أ. وجود خطأين شائعين بنسبة عالية جدًا ، وهي ما يتعلق بالعبارتين: ٦ ،٨.

ب. وجود ثلاثة أخطاء شائعة بنسبة عالية ، وهي ما يتعلق بالعبارات: ٧ ،٥١ ،٥٥.

ث. وجود عشرة أخطاء شائعة بنسبة متوسطة ، وهي ما يتعلق بالعبارات:
٥ ،١٤ ،١٥ ،١٦ ،١٨ ،٣١ ،٣٢ ،٤٧ ،٤٨ ،٥٦.

ث. لم توجد أي أخطاء على (٤٢) معيارًا ، وهي ما يتعلق بالعبارات المتبقية.

وبمقارنة بسيطة بين الأخطاء المتضمنة في جميع عينة الدراسة التحليلية من بحوث أصول التربية كما هو مبين بالملحق (١) ، يتضح تأثير تعلم الأخطاء الشائعة على تحقيق معايير التميز البحثي ، ويوضح الجدول الآتي هذه المقارنة:

جدول (٤)

تكرارات الأخطاء المتضمنة في عينة الدراسة التحليلية

الأخطاء المتضمنة في عينة الدراسة التحليلية	بحوث مجلة جامعة الملك خالد	مشاريع طالبات شعبة٩٩	مشاريع طالبات شعبة١٨٤
لا توجد أخطاء	٠	١٢	٤٢
عدد الأخطاء غير الشائعة	٢	١١	٠
عدد الأخطاء الشائعة بنسبة منخفضة	٨	١١	٠
عدد الأخطاء الشائعة بنسبة متوسطة	١٨	١٢	١٠
عدد الأخطاء الشائعة بنسبة عالية	١٨	٨	٣
عدد الأخطاء الشائعة بنسبة عالية جداً	١١	٣	٢
مجموع الأخطاء الشائعة	٥٥	٣٤	١٥

ويوضح هذا الجدول أن المقارنة بين العينات الثلاثة أظهرت وجود فروق بين عدد الأخطاء التي لا تتوافق مع معايير التميز البحثي ، وأن مشاريع طالبات الماجستير في شعبة١٨٤ ، والتي استفادت من تعلمها الأخطاء الشائعة قبل البدء في إنجاز مشاريعهن البحثية ، كانت الأقل تضمنًا للأخطاء والأكثر التزامًا بمعايير التميز البحثي ، يلي ذلك مشاريع طالبات الماجستير في شعبة٩٩ ، والتي لم تتعرف على الأخطاء الشائعة قبل البدء في إنجاز مشاريعهن البحثية ، وفي الترتيب الأخير بحوث أعضاء هيئة التدريس المنشورة في مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية ، حيث كانت الأكثر احتواءً للأخطاء والأقل التزامًا بمعايير التميز البحثي.

وللتأكيد على وجود فروق إحصائية تُعزى للتأثير الإيجابي للبدء بتعلم الأخطاء البحثية الشائعة على تحقيق معايير التميز البحثي ، تم حساب قيمة "كا٢" لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين تحليل مشاريع طالبات المجموعتين ، واتضح وجود فروق دالة إحصائيًا على (٢٩) عبارة ، وكانت النسبة المئوية الأكبر دائمًا في اتجاه الأخطاء الشائعة في المشاريع البحثية لطالبات الشعبة "٩٩" التي تعلمت معايير التميز البحثي أولًا ، ما عدا ثلاث عبارات فقط (٦ ،٨ ،٥٥)؛ مما يدل على وجود فروق في اتجاه الأخطاء الشائعة في المشاريع البحثية لطالبات الشعبة "٩٩" والتي لم

تتعلم الأخطاء الشائعة أولًا؛ الأمر الذي يعني أن تعلم طلاب الدراسات العليا للأخطاء البحثية الشائعة يؤثر إيجابًا في تحقيق معايير التميز بمشاريعهم البحثية.

والملاحظ مما سبق أن تعلم الأخطاء البحثية الشائعة يؤثر في تحقيق معايير التميز تأثيرًا إيجابيًا ، حيث أظهرت النتائج أن أبحاث الطالبات اللاتي تعلمن الأخطاء الشائعة كانت أقل احتواءً للأخطاء ، وأكثر التزامًا بمعايير التميز البحثي.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

على ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة ، يوصي الباحث بالآتي:

١. إدراج أو إتاحة فصل تفصيلي -يجمع بين النظرية والتطبيق- عن "الأخطاء الشائعة التي لا تتوافق مع معايير التميز البحثي" في كل من:

أ. دليل الدراسات العليا لكلية التربية بجامعة الملك خالد.

ب. دليل أخلاقيات البحث العلمي في كلية التربية بجامعة الملك خالد.

ت. لائحة الحقوق والواجبات لطلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد.

ث. موقع كلية التربية بجامعة الملك خالد الخاص بطلاب وطالبات الدراسات العليا.

ج. موقع مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية.

ح. خطة برامج أصول التربية عامة ، وتوصيفات مقررات مناهج البحث خاصة.

خ. لائحة القواعد التنفيذية أو ضوابط ترقية أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد.

٢. إجراء دورات تدريبية وورش عمل تنفيذية لكل من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد عن:

أ. الأخطاء الشائعة في البحث التربوي (الموضوع ، والمنهج ، والشكل).

ب. معايير التميز والتنافسية في البحث التربوي.

ت. التوجهات الموضوعية والمنهجية المعاصرة في البحث التربوي.

ث. معايير الكتابة الأكاديمية في البحث التربوي.

ج. الضوابط المنهجية لتوظيف مناهج البحث في البحوث التربوية.

ح. الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات البحوث التربوية.

خ. برامج التحليل الإحصائي لبيانات البحوث التربوية الكمية والنوعية.

د. كيفية توظيف معايير التميز البحثي وتفادي الأخطاء التي لا تتوافق معها في كافة تكليفات طلاب وطالبات الدراسات العليا وتقارير أعضاء هيئة التدريس ودراساتهم.

٣. إنشاء وحدة "ضمان جودة البحث العلمي" في كلية التربية بجامعة الملك خالد ، وأن يُناط بهذه الوحدة -وفق معايير التميز البحثي- عمل الآتي:

أ. تدقيق الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس.

ب. تدقيق البحوث المقبولة للنشر في مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية قبل نشرها.

ت. الموافقة على منح الرسائل العلمية لطلاب وطالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد بعد المناقشة وبعد مراجعتها وقبل تسليمها للمكتبات أو إتاحتها إلكترونيًا.

ث. عقد المؤتمرات والدورات واللقاءات العلمية -بصفة دورية- التي تستهدف توعية الباحثين بمعايير جودة البحث العلمي ، وآليات النشر في المجلات العالمية المُصنَّفة.

ج. تهيئة البيئة الجاذبة والداعمة (ماديًا ومعنويًا) للباحثين التربويين.

٤. الاسترشاد بقائمة معايير التميز البحثي -التي تم التوصل إليها في الدراسة- لتقييم كل من: بحوث طلاب وطالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد ، وبحوث مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية ، وبحوث أعضاء هيئة التدريس المتقدمين للترقية.

وسعيًا لإثراء هذا المجال البحثي ، يقترح الباحث إجراء بحوث مستقبلية وأخرى مقارنة عن:

أ. الأخطاء الشائعة في البحوث التربوية أو الرسائل العلمية على مستوى الأقسام/ التخصصات/ الكليات/ الجامعات/ المجلات.

ب. متطلبات تحقيق التميز أو التنافسية على مستوى المجلات التربوية والجامعات البحثية.

ت. معوقات تحقيق معايير التميز البحثي في البحوث والدراسات التربوية.

ث. التخطيط الإستراتيجي لإنشاء وحدة "ضمان جودة تميز البحث العلمي" بجامعة الملك خالد.

شكر وتقدير:

دُعِمَ هذا البحث من خلال البرنامج البحثي العام بعمادة البحث العلمي بجامعة الملك خالد (رقم المشروع٩٤-١٤٤١هـ).

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم ، أحمد (٢٠١٣). برنامج قائم على نظام إدارة التعلم الإلكتروني لعلاج الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابة البحوث التربوية وتنمية مهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة* ، ٢(٦) ،٥٧٢-٥٩٠.

إبراهيم ، خديجة (٢٠١٨). المردود التربوي لحاضنات الأعمال الجامعية على تحقيق التنمية المستدامة في مصر. *مجلة كلية التربية* ، جامعة أسيوط ، ٣٤(٥) ،٣٦٥-٤٧٩.

أرنوط ، بشرى (٢٠٢٠). جودة البحث العلمي: المعايير ، المتطلبات ، المعوقات ، والإجراءات التطويرية من وجهة نظر الباحثين (دراسة نوعية باستخدام النظرية المجذرة). *المجلة التربوية* ، جامعة سوهاج ، (٦٩) ،٢-٢١.

باريان ، عفاف (٢٠١٩). فاعلية حقيبة إلكترونية إثرائية مقترحة لتنمية مهارات البحث العلمي التربوي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبدالعزيز. *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات* ، (١٤) ، www.eimj.org

جعفور ، ربيعة (٢٠١٧). أخطاء المعالجة الإحصائية في بحوث علم النفس وعلوم التربية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية* ، ٤(٢) ،٢١٣-٢٢٥.

حرب ، محمد (٢٠١٣). تطبيق إدارة المعرفة بالجامعات لتحقيق التميز في البحث التربوي. *مجلة كلية التربية بالزقازيق* ، ٢٨(٧٩) ،١-٨٩.

حسن ، عزت (٢٠١٦). *أخطاء الباحثين والمناقشين الشائعة في البحوث النفسية والتربوية*. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر: تكنولوجيا التربية والتحديات العالمية للتعليم: الجمعية العربية لتكنولوجيات التربية. القاهرة: الجمعية العربية لتكنولوجيات التربية ، ٦٧-٨٥.

الدهشان ، جمال (٢٠١٥). نحو رؤية نقدية للبحث التربوي العربي. *نقد وتنوير* ، (١) ،٤٥-٦٨.

ذبيحي ، لحسن؛ وشوبار ، لياس (٢٠١٧). أخطاء شائعة في البحوث العلمية. *مجلة جيل للعلوم الإنسانية والاجتماعية* ، (٢٨) ،١١-٢٣.

زيتون ، كمال (٢٠٠٦). *تصميم البحوث الكيفية ومعالجة بياناتها إلكترونيًا*. القاهرة: عالم الكتب.

سفران ، محمد (٢٠٢٠). الأخطاء الشائعة في أطروحات الدكتوراه تخصص المناهج وطرق التدريس العامة بجامعة الملك خالد في ضوء تحليل محتواها وآراء أعضاء هيئة التدريس. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية* ، ٣١(١) ،١٩٥-٢٢٢.

سلطان ، صفاء (٢٠٠٩). الأخطاء اللغوية الشائعة في البحوث التربوية المنشورة: تشخيصها ومقترحات علاجها. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* ،١(٣) ،١٣-٦٣.

السيد ، محمد؛ أحمد ، إيهاب؛ والمحمدي ، رضا (٢٠١٩). معايير تحكيم الرسائل العلمية ومدى التزام المناقشين بها: دراسة ميدانية على كليتي التربية بجامعتي الأزهر وأم القرى. *مجلة العلوم التربوية* ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، (٢٠) ،٤٨٣-٦٠٥.

صبري ، ماهر؛ سلطان ، صفاء؛ والشافعي ، أميرة (٢٠١٢). برنامج تدريبي مقترح لعلاج الأخطاء المنهجية واللغوية الشائعة في تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس التربوي* ، رابطة التربويين العرب ،٢٤(١) ،١٢-٦٢.

الطائي ، محمد (٢٠١٢). نحو إستراتيجية فاعلة لضمان الجودة في البحث العلمي بالوطن العربي. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي* ،٥(١٠) ،١٢٥-١٥٥.

عبدالفتاح ، عصام (٢٠١٥). الأخطاء الشائعة في الخطط البحثية بكلية التربية بالعريش: دراسة حالة. *مجلة كلية التربية- جامعة بورسعيد* ،(١٨) ،٢٤٦-٢٩٧.

عطيات ، ديالا (٢٠١٧). التقييم النقدي للبحث العلمي. *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات* ، (١٢) ، www.eimj.org

عطية ، محسن (٢٠٠٩). *البحث العلمي في التربية: مناهجه ، أدواته ، وسائله الإحصائية*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

عفانة ، عزو (٢٠١١). *أخطاء شائعة في تصاميم البحوث التربوية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية*. بحث منشور في مؤتمر "البحث العلمي: مفاهيمه ، أخلاقياته ، توظيفه" ، الجامعة الإسلامية بغزة ،٣٠٥-٣٣٦.

غريب ، محمد ، والسهيمي ، خضران (٢٠١٩). آليات تحسين ترتيب جامعة الملك خالد في التصنيفات العالمية كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية: دراسة ميدانية. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية* ،٣٠(٢) ،١-٣٣.

كوجك ، كوثر (٢٠٠٧). *أخطاء شائعة في البحوث التربوية*. القاهرة: عالم الكتب ، متاح على: http://www.p48bac.com/vb/showthread.php/25331

محمود ، نصرالله ، وعيد ، رجاء (٢٠١٠). *البحث التربوي بين الدلالة والضلالة: دراسة الأخطاء الشائعة بالبحث التربوي*. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي العاشر: البحث التربوي في الوطن العربي رؤى مستقبلية ، كلية التربية-الفيوم ،٦٣-٨٣.

المخلافي ، عبدالسلام (٢٠١٧). الأخطاء الشائعة في الأهداف التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية* ،(٢٨) ،١٠-٤٠.

مولوج ، كمال (٢٠١٨). معوقات نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية* ،٣(٣) ،٦٦٨-٦٨٧.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Ibrahim, Ahmed(2013). A program based on the e-learning management system to treat common linguistic errors in writing educational research and developing electronic communication skills for graduate students at the College of Education. *The Specialized Educational International Journal*, 2(6), 572-590.

Ibrahim, Khadija(2018). The educational impact of university business incubators on achieving sustainable development in Egypt. *Journal of the Faculty of Education*, Assiut University, 34(5), 365-479.

Arnout, Bushra(2020). The quality of scientific research: criteria, requirements, constraints, and developmental procedures from the researchers' perspectives (A qualitative study using grounded theory). *The Educational Journal*, Sohag University, (69), 2-21.

Barian, Afaf(2019). The effectiveness of a proposed electronic enrichment bag for developing educational scientific research skills among graduate students at King Abdulaziz University. *The Comprehensive Multidisciplinary Online Journal*, (14), www.eimj.org

Jafur, Rabia(2017). Statistical treatment errors in psychology and educational science research. *Journal of Psychological and Educational Sciences*, 4(2), 213-225.

Harb, Muhammad(2013). Application of knowledge management in universities to achieve excellence in educational research. *Journal of the Faculty of Education in Zagazig*, 28(79), 1-89.

Hassan, Ezzat(2016). *Common mistakes by researchers and debaters in psychological and educational research.* A paper submitted to the conference: Education Technology and the Global Challenges of Education: The Arab Society for Educational Technologies. Cairo: Arab Society for Educational Technologies, 67-85.

Al-Dahshan, Jamal(2015). Towards a critical vision of Arab educational research. *Criticism and Enlightenment*, (1), 45-68.

Thabehi, Hassan; & Chopar, Lias(2017). Common mistakes in scientific research. *Jeel Journal of the Humanities and Social Sciences*, (28), 11-23.

Zaitoun, Kamal(2006). *Designing qualitative research and processing its data electronically.* Cairo: World of Books.

Safran, Muhammad(2020). Common mistakes in doctoral theses specializing in general curricula and teaching methods at K.K.U. in light of the analysis of their content and the opinions of faculty members. *K.K.U. Journal of Educational Sciences*, 31(1), 195-222.

Sultan, Safa(2009). Common linguistic errors in published educational research: their diagnosis and treatment proposals. *Arab Studies in Education and Psychology*, 1(3), 13-63.

Elsayed, Mohamed; Ahmed, Ehab; & Al-Mohammadi, Reda(2019). Criteria for judging theses and the extent of the referees' commitment to them: A field study on the Faculties of Education at Al-Azhar and Umm Al-Qura Universities. *Journal of Educational Sciences,* Imam Muhammad bin Saud Islamic University, (20), 483-605.

Sabri, Maher; Sultan, Safa; Al-Shafei, Amira(2012). A proposed training program to treat common methodological and linguistic errors in scientific education research reports published in K.S.A. *Journal of Arab Studies in Education and Educational Psychology*, Arab Educators Association, 24(1), 12-62.

Al-Taie, Muhammad(2012). Towards an effective strategy for quality assurance in scientific research in the Arab world. *Arab Journal for Quality Assurance of University Education*, 5(10), 125-155.

Abdel-Fattah, Esam(2015). Common mistakes in research plans at the College of Education in Al-Arish: A case study. *Journal of the College of Education, Port Said University*, (18), 246-297.

Atiyat, Diala (2017). Critical evaluation of scientific research. *The Comprehensive Multidisciplinary Online Journal*, (12), www.eimj.org

Attia, Mohsen (2009). *Scientific research in education: its methods, tools, and statistical methods*. Amman: House of Approaches for Publishing and Distribution.

Affana, Ezzo (2011). *Common mistakes in educational research designs among graduate students in Palestinian universities.* Research published in the conference "Scientific Research: Its Concepts, Ethics, and Employment", The Islamic University of Gaza, 305-336.

Gharib, Muhammad, and Al-Suhaimy, Khodran (2019). Mechanisms to improve K.K.U.'s ranking in international rankings as an entry to achieve competitive advantage: a field study. K.K.U. *Journal of Educational Sciences*, 30 (2), 1-33.

Kojak, Kawthar (2007). *Common mistakes in educational research.* Cairo: World of Books: http://www.p48bac.com/vb/showthread.php/25331

Mahmoud, Nasrallah, and Eid, Rajaa (2010). *Educational research between significance and delusion: Study of common mistakes in educational research.* A paper presented to the tenth scientific conference: educational research in the Arab world, future visions, Faculty of Education-Fayoum, 63-83.

Al-Mikhlafi, Abdul-Salam (2017). Common mistakes in the teaching objectives of Islamic education teachers in the secondary stage in Sana'a. K.K.U. *Journal for Educational Sciences*, (28), 10-40.

Mulog, Kamal (2018). Obstacles of publishing educational research in scientific journals. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 3(3), 668-687.

المراجع الأجنبية: References

Bhattacharya, H. (2008). Interpretive research. In L.M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (pp.464-467): SAGE Publications.

Hiltunen, K. (2009). *Centers of Excellence in Finnish University Education 2010-2012. Finland:* Finnish Higher Education Evaluation Council, ISSN1457-3121.

Holsti, O. (1969). Content Analysis for the Social Sciences and Humanities. Reading, MA: Addison-Wesley.

Lantsoght, E. (2018). *The A-Z of the PhD Trajectory: A Practical Guide for a Successful Journey.* Library of Congress: Springer International Publishing.

Routti, J. & Helsinki, F. (2007). *Research and development for knowledge economy.* National forum on Jordan's competitiveness on higher education for building a knowledge economy in the MENA Region. Amman, Jordan.

Shechter, D. & Strier, R. (2015). Visualizing access: knowledge development in university–community partnerships. Published online. *Science and Business Media Dordrecht*, 71(1), 343-359.

Singh, J. (2013). Research excellence in higher education: Major challenges and possible enablers. *University News*, 51(32), 1-18.

Van Zandt, L. & Totten, S. (1995) The current status of middle level education research: A critical review. *Research in Middle Level Education*, 18(3), 1-25, DOI: 10.1080/10825541.1995.11670051

Soliman, Mohammad. (2023). The contributive factors of Fathers' and Mothers' assessment of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children (6- 12) years, *Journal of Educational Science 9* (4), 323 - 350

The contributive factors of Fathers' and Mothers' assessment of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children (6- 12) years

Dr. Mohammad S. S. Soliman
Associate Professor of Special Education
Psychology Department - Northern Border University
aiaamlomar@hotmail.com

Abstract:

The current study aimed to identify the agreements between fathers and mothers and reveal the predictors of parents' discrepancies. The study sample consisted of 158 mother–father dyads. Assessment scale for ADHD was used as instrument. The results indicated a high correlation between mothers and fathers , a significant differences between parents , and fathers rate child behavior more severely than mothers. The results indicated also , child gender and symptom severity were significant predictors for fathers and mothers' discrepancies in hyperactivity–impulsivity type.

Keywords: Inattention; Hyperactivity; Parents education; Symptom severity; Elementary stage.

سليمان، محمد. (٢٠٢٣).العوامل المسهمة في تقييم الآباء والأمهات لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال (٦- ١٢) سنة. *مجلة العلوم التربوية* ، *٩* (٤) ، ٣٢٣ - ٣٥٠

العوامل المسهمة في تقييم الآباء والأمهات لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال (٦- ١٢) سنة

د. محمد سيد سعيد سليمان [١]

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن معاملات الاتفاق بين تقييم الأمهات والآباء لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ، والكشف عن العوامل المنبئة بالتباين بينهما. تكونت عينة الدراسة من ١٥٨ ثنائيًا من الآباء والأمهات ، استخدم الباحث مقياس تقدير أعراض اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ، أشارت النتائج إلى أن معاملات الاتفاق بين الوالدين في تقييم فرط الحركة والاندفاعية ، وتشتت الانتباه ، والاثنين معًا كانت موجبة ومرتفعة ، كما أشارت إلى وجود فرق دال بين الوالدين في التقييم ، حيث كان تقييم الآباء أعلى من الأمهات في شدة الأعراض ، وأن عاملي النوع وشدة الأعراض فقط عوامل منبئة بالتباين في التقييم بين الوالدين لفرط الحركة والاندفاعية فقط.

الكلمات المفتاحية: تشتت الانتباه؛ فرط الحركة؛ تعليم الوالدين؛ شدة الأعراض؛ المرحلة الابتدائية.

(١) أستاذ مشارك التربية الخاصة – قسم علم النفس – جامعة الحدود الشمالية، aiaamlomar@hotmail.com

مقدمة

على مدى القرن الماضي، أصبحت الصحة العقلية واحدة من أهم القضايا في الطفولة والمراهقة، مع انتشار المشاكل المرتبطة بها في الدول الغربية بنسبة تتراوح من ١٠٪ إلى ٢٤٪ (Ravens-Sieberer, Wille, , Erhart, Nickel, & Richter, 2008) ،

ويعد اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ثاني أكثر اضطرابات الصحة العقلية شيوعًا بين الأطفال والمراهقين، حيث تشير المراجعات المنهجية إلى أن الانتشار العالمي لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه بين الأطفال والمراهقين يتراوح بين ٢-٧,٢٪ بمتوسط ٥٪ تقريبًا (Polanczyk et al., 2014, 2015).

وهو اضطراب سلوكي يبدأ عند الطفل ويتميز بأعراض تطورية شديدة من تشتت الانتباه وفرط الحركة / الاندفاعية (American Psychiatric Association, 2013) ، ينتج عنه إعاقات كبيرة عبر مجالات متعددة بما في ذلك المشاكل التعليمية والمهنية والعلاقات الاجتماعية وأنماط التفاعل الأسري (Barkley, 2006; Hinshaw, 2002a) ، كل هذا يعني عبئًا اقتصاديًا كبيرًا على المرضى والأسر والأنظمة المدرسية والطبية والاجتماعية (Libutzki et al., 2019) ،

توصي معايير الممارسة للتقييم القائم على الأدلة للأطفال الذين يعانون من اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة بجمع مقاييس التقدير الموحدة من مصادر متعددة (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 1997). على وجه التحديد، تنص إرشادات الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال (٢٠٠٠) على أنه يجب جمع التقييمات الخاصة بأعراض اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة من معلم الفصل ومن أولياء الأمور. وعلى الرغم من شمولية هذا المدخل في التقييم، إلا أنه يخلق حتمًا مواقف يقدم فيها مقدمي المعلومات تقديرات متناقضة أو متباينة، حيث قد تظهر تقديرات اتفاق الوالدين والمعلم ارتباطات منخفضة ولكن ذات دلالة إحصائية. على سبيل المثال، في التحليل البعدي لـ ١١٩ دراسة، قام بها Achenbach وزملاءه (١٩٨٧) أشارت النتائج إلى أن متوسط معامل الارتباط بين تقديرات الوالدين والمعلم بلغت ٢٧ ،٠ على مقياس قائمة مراجعة سلوك الطفل، كما تم ملاحظة مستويات مماثلة من معاملات الارتباط لاتفاق الوالدين والمعلمين باستخدام الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، حيث انحصرت قيم معاملات الارتباط بين ٠٩ ،٠-٣٩ ،٠ (Antrop, Roeyers, Oosterlann, & VanOost, 2002; Shaffer, Fisher, Dulcan, & Davies, 1996).

يبدو أن المقيمين من نفس المكان (على سبيل المثال ، الأمهات والآباء) يقيمون الأطفال بشكل مشابه أكثر من المقيمين من بيئات مختلفة (الآباء والمعلمين) (Achenbach , McConaughy , & Howell , 1987). ومع ذلك ، اقترح البعض أن الوالدين أهم مصدر للمعلومات المقدمة للأطباء في تشخيص مشاكل الأطفال العاطفية والسلوكية (Achenbach et al. , 1987; Kazdin , 1988). وتشير نتائج بعض الدراسات إلى وجود ارتباط كبير بين مقدمي المعلومات عن سلوك الطفل الذين يتفاعلون مع الطفل في المواقف المماثلة - (على سبيل المثال بين الآباء والأمهات ، أو بين المعلمين) - من بين أنواع مختلفة من مقدمي المعلومات (مثل الآباء والمعلمين) (Achenbach , et al. , 1987) ، فقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الاتفاق بين الآباء والأمهات يميل إلى أن يكون أعلى من ذلك بين الآباء والمعلمين ، على الرغم من أن التقديرات بعيدة كل البعد عن الاتفاق (Achenbach , et al. , 1987; Duhig , Renk , Epstein , & Phares , 2000; Mash & Johnston , 1983a).

أشارت نتائج دراسة Achenbach وزملاءه (١٩٨٧) أن متوسط معامل الارتباط من الاتفاق بين تقارير الوالدين عن سلوك أطفالهم بلغ ٠،٥٩ ، وأشارت نتيجة دراسة Duhig وزملاءه (٢٠٠٠) والتي تناولت التحليل البعدي لـ ٦٠ دراسة ، معدلات مماثلة لاتفاق الأم والأب على نطاق عريض من مقاييس تقدير المشاكل السلوكية ، حيث بلغ معامل الارتباط ٠،٦١ . والجدير بالذكر أن معظم الدراسات التي تناولت مدى الاتفاق بين الآباء والأمهات قد ركزت على مقاييس التقدير ذات النطاق العريض للسلوك ، وليست التقديرات الخاصة بأعراض ADHD وهو ما يمثل فجوة تحاول الدراسة الحالية التعرض لها ، استنادًا إلى الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس لاضطراب ADHD .

وفي تقييمات الوالدين؛ تشير الأمهات باستمرار إلى سلوكيات أكثر إشكالية من الآباء عند تقييمهم أطفالهم (Duhig , et al. , 2000 ; Christensen , et al. , 1992 ; Eisenstadt , McElreath , Eyberg & McNeil , 1994 ; Jensen , Traylor , Xenakis& Davi , 1988 ; Luoma , Koivisto & Tamminen , 2004; Dave et al. , 2008) ، حيث قد يعكس هذا تصورًا أكثر دقة للأم نتيجة قضاء المزيد من الوقت مع طفلها. وعلى الجانب الآخر ، يمكن أن يمثل ذلك اختلاف في السلوكيات التي يظهرها الطفل عند التفاعل مع والدته وأبيه.

و تشير مجموعة متزايدة من الأدلة إلى أن الآباء والأمهات قد يتباينون في المستويات المدركة للمشاكل السلوكية لأطفالهم (De Los Reyes et al., 2015; Langberg, Epstein, Simon et al., 2010; Harvey, Youngwirth, Thakar &Errazuriz, 2009; Dave, et al.,2008) ، حيث تشير الأدبيات إلى أن التباين بين الآباء والأمهات يمكن عزوه إلى السلوك الفعلي المتباين للطفل في التفاعل مع الوالدين ونوعه ، أو إلى خصائص الوالدين التي تؤثر على إدراك سلوك الطفل (VeenMulders et al.,2017).

مشكلة الدراسة

تعتبر تقييمات الوالدين أكثر ارتباطًا بالمشكلات الخارجية المتعلقة بالسلوك مقارنة بالمشاكل الداخلية مثل القلق والاكتئاب (Duhig, et al.,2000 ; Christensen, et al., 1992 ; Walker & Bracken, 1996) ، ويعزى ذلك إلى أن المشكلات السلوكية الخارجية علنية ويمكن ملاحظتها أكثر من المشكلات السلوكية الداخلية. وحيث إن اضطراب ADHD اضطراب سلوكي ذو نطاق خارجي ، فمن المتوقع أن يكون الاتفاق بين الآباء والامهات مرتفع في تقييمهم لهذا الاضطراب.

وحيث إن الأمهات باستمرار يصنّفن السلوكيات الخارجية بشكل أكثر شدة من الآباء (Christensen et al., 1992; Duhig et al., 2000; Jensen, et al., 1988; Mash & Johnston, 1983) ، لذا من المتوقع أن يكون تقدير الأمهات لأعراض اضطراب ADHD بمختلف أنواعه أعلى من تقدير الآباء لهذه الأعراض.

وأشارت الأدبيات إلى أن التباين بين الآباء والأمهات يمكن عزوه إلى السلوك الفعلي المتباين للطفل في التفاعل مع كلا الوالدين (Langberg et al.,2010) ، لذا من المتوقع أن اختلاف أنواع اضطراب ADHD والتي تشمل تشتت الانتباه ADHD-IP ، فرط الحركة والاندفاعية ADHD-HP قد يؤدي إلى اختلاف معاملات الاتفاق بين الوالدين. ويلعب نوع الطفل عاملًا مفسرًا لاختلاف معاملات الاتفاق بين الوالدين في تقدير الخصائص السلوكية لذوي اضطراب ADHD ، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أن تقييم الوالدين لسلوك الذكور يختلف عن سلوك الإناث من أطفالهم (Jensen, et al., 1988 ; Tarullo, Richardson, Radke-Yarrow & Martinez,1995) ، حيث يميل كل من الآباء والأمهات إلى تصنيف الذكور على أنهم يعانون من مشاكل داخلية وخارجية أكثر من الإناث (Thurber & Osborn, 1993; Achenbach et al., 1987; Christensen et al., 1992) .

وبالنسبة لخصائص الوالدين يأتي مستوى تعليم الوالدين كأحد العوامل المحتملة المؤثرة في الاتفاق بين الآباء والأمهات في تقدير سلوكيات اضطراب ADHD ، فقد أشارت نتائج إحدى الدراسات وجود علاقة ارتباطية بين تعليم الوالدين والصحة العقلية للطفل في الأطفال الأستراليين الذين انحصرت أعمارهم بين ٤-٥ سنوات (Davis, Sawyer, Lo, Priest & Wake, 2010) كما لوحظ ارتباط مماثل بين الأطفال الهولنديين الذين تتراوح أعمارهم بين ٥-٦ سنوات (Kalff, Kroes, Vles, Bosma, Feron, Hendriksen, et al. 2001) ، كما أشارت نتائج بعض الدراسات أن أطفال الآباء ذوي مستوى التعليم المنخفض لديهم خطر يتراوح ما بين مضاعف إلى ثلاثة أضعاف للإصابة بالاضطرابات النفسية مثل اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة والاكتئاب مقارنة بأبناء الآباء ذوي التعليم العالي (Hjern, Weitoft, & Lindblad, 2010; Russell, Ford, Williams, & Russell, 2016).

مما تقدم عرضه تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الآتية:

١. ما مدى الاتفاق بين تقديرات الآباء والأمهات لأعراض اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (تشتت الانتباه / فرط الحركة والاندفاعية / تشتت الانتباه وفرط الحركة معًا)؟

٢. ما مدى التباين ين متوسطات درجات الآباء ومتوسط تقديرات الأمهات لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (تشتت الانتباه / فرط الحركة والاندفاعية / تشتت الانتباه وفرط الحركة معًا)؟

٣. ما القدرة التنبؤية لعوامل (نوع الطفل، عمر الطفل، شدة الاضطراب، مستوى تعليم الوالدين) بالتباين بين الأمهات والآباء في تقييم أعراض اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (تشتت الانتباه/ فرط الحركة والاندفاعية / تشتت الانتباه وفرط الحركة معًا)؟

فروض الدراسة

١. تتسم معاملات الاتفاق بين الآباء والأمهات لأعراض اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة بأنه مرتفعة.

٢. توجد فروق دالة بين متوسط تقديرات الآباء ومتوسط تقديرات الأمهات لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة لصالح الأمهات.

٣. لا يمكن التنبؤ بالتباين بين الأمهات والآباء في تقييم أعراض اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (تشتت الانتباه/ فرط الحركة والاندفاعية / تشتت الانتباه وفرط الحركة معًا) من عوامل (نوع الطفل ، عمر الطفل ، شدة الاضطراب ، مستوى تعليم الوالدين).

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

١. مدى الاتفاق بين الآباء والأمهات في تقدير اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة باستخدام الصورة المنزلية لمقياس تقدير الاضطراب في ضوء الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس للاضطرابات العقلية.

٢. الفروق بين متوسط تقديرات الآباء ومتوسط تقديرات الأمهات لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة باستخدام الصورة المنزلية لمقياس تقدير الاضطراب في ضوء الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس للاضطرابات العقلية.

٣. القدرة التنبؤية لعوامل (نوع الطفل ، عمر الطفل ، شدة الاضطراب ، مستوى تعليم الوالدين) بالتباين بين الأمهات والآباء في تقييم أعراض اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (تشتت الانتباه/ فرط الحركة والاندفاعية / تشتت الانتباه وفرط الحركة معًا).

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من:

١. استجابتها لتوصية المبادئ التوجيهية للتقييم القائم على الأدلة للأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه والتي تؤكد على طلب المعلومات من عدة مقيمين يلاحظون سلوك الطفل في أماكن متعددة وباستخدام مقاييس تقدير موحدة.

٢. اعتبار التباينات التقييمية هي القاعدة وليست الاستثناء عند جمع المعلومات عن سلوك الطفل من مصادر ومواضع متعددة.

٣. إمكانية أن تؤدي التباينات في المعلومات إلى حجب معدلات الانتشار الدقيقة / التشخيص وكذلك استراتيجيات التدخل المناسبة لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة.

٤. الكشف عن القدرة التنبؤية لمتغيرات مرتبطة بالطفل والوالدين والتي لم يتم بحثها سابقًا في البيئة العربية ، من حيث صلتها بالتباينات بين الوالدين.

٥. تركيز الغالبية العظمى من أدبيات التباين في المعلومات على قوائم التقدير السلوكية ذات النطاق العريض بدلًا من التصنيفات الخاصة بالمجال (على سبيل المثال ، مقاييس التصنيف الخاصة بأعراض ADHD .

مصطلحات الدراسة:

- **اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة**(Attention Deficit Hyperactivity Disorder): اضطراب نمائي عصبي يتسم بضعف مستويات عدم التنظيم أو تشتت الانتباه أو الاندفاعية أو فرط النشاط. كثيرًا ما يتداخل اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط مع أعراض اضطرابات التصرف والعناد. في مرحلة البلوغ، غالبًا ما يؤثر اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تأثيرًا سلبيًا في الأداء الأكاديمي والمهني والاجتماعي (APA, ٢٠١٣).
- **فرط الحركة - الاندفاعية**(Hyperactivity/Impulsivity): ينطوي على التململ ، وعدم القدرة على البقاء جالسًا ، وعدم القدرة على الانتظار ، والتطفل على أنشطة الآخرين ، والإفراط في الحركة (APA , 2013).
- عدم الانتباه وعدم التنظيم (Inattention and Dysregulation) ينطوي على عدم القدرة على البقاء في المهمة ، والاحتفاظ بالمواد ، والاستماع (APA , 2013).

أدبيات الدراسة:

تستند الدراسة الحالية إلى نظريتين؛ نظرية المصداقية متعددة الأبعاد ونظرية عزو تحيز السياق كإطار مفاهيمي. تؤكد نظرية المصداقية متعددة الأبعاد Multidimensional Validity Theory ، على استخدام مقيمين متعددين من أجل توفير طريقة لفهم التناقضات بين هذه المصادر (Kraemer et al., 2003). اقترح Kraemer وزملاؤه (٢٠٠٣) نظرية المصداقية متعددة الأبعاد بغية توفير إطار عمل لفهم المعلومات وتجميعها عبر مقيمين متعددين. في هذا الإطار ، يجب أن تشير تقييمات جميع المقيمين إلى سمة مشتركة على سبيل المثال ، تتلاقى مقاييس التقديرات التي قدمتها الأمهات والآباء والمعلمون بشكل مثالي نحو نقطة واحدة ، والتي تعرف

افتراضيًا بالسمة أو السلوك الصحيح. يساعد استخدام المصادر المستقلة نظريًا في تحديد السمة بشكل صحيح. تكمن المشكلة في أنه نادرًا ما يكون هناك تقارب في البيانات ، ويتضح من الارتباطات الصغيرة إلى المتوسطة بين تصنيفات مقدمي المعلومات المختلفين (Kraemer et al., 2003) ، ولا توجد إرشادات واضحة لما يجب أن يحدث عندما لا تتقارب البيانات.

وصف Kraemer وزملاؤه (٢٠٠٣) ثلاث محاولات لحل مشكلة عدم التقارب في تقارير المقيمين: تحديد المقيم الأمثل ، ومعاملة جميع معلومات المقيمين على أنهم نواتج منفصلة ومتساوية ، وتجميع التقارير. وبناءً عليه ، طور Kraemer وزملاءه مجموعة من أربعة أبعاد لشرح التناقضات (على سبيل المثال ، حساب عدم التقارب). تشمل الأبعاد الأربعة: السمات أو الأعراض الفعلية T؛ السياق الذي يلاحظ فيه السلوك C؛ منظور المقيم P؛ وخطأ القياس E تنتج تقييمات كل مخبر عن مجموع هذه الأبعاد الأربعة. بُعد السمة يمثل السلوك المدروس. يأخذ بُعد السياق في الاعتبار الإعداد والظروف التي قد يكون لها تأثير على السلوك. بُعد المنظور يراعي خصائص المقيم التي تؤثر على التقديرات. أخيرًا ، يشمل الخطأ التأثيرات غير المتعلقة بالأبعاد السابقة. وبالتالي تؤكد هذه النظرية على استخدام المقيمين المستقلين وفهم تقديرات السلوك كمجموع للسمة والمنظور (مقدم المعلومات) والسياق وتباينات الخطأ.

تتناول نظرية عزو تحيز السياق Attribution Bias Context theory ، شرح الآليات النفسية التي تؤدي إلى تناقضات المقيمين حول سلوك محدد. ترجع التناقضات في نظرية ABC من الناحية النظرية إلى مجموعة متنوعة من السياقات التي يتم فيها ملاحظة سلوك الطفل. تستند هذه النظرية إلى ثلاثة أسس نفسية اجتماعية (De Los Reyes & Kazdin, 2005). أولها؛ الممثل-الملاحظ Actor-Observer (Jones & Nisbett, 1972) ، وتبين كيف يعزو الأفراد أسباب السلوك بشكل مختلف عند وصف سلوكهم مقارنة بوصف سلوكيات الآخرين. فمثلًا من المحتمل أن يقارن الآباء سلوك أطفالهم المضطرب بمجموعة محدودة من الخبرات الفردية مع الطفل أو المقارنات مع الأطفال الآخرين في الأسرة ، في حين أن تقييمات المعلمين لسلوك الطفل المضطرب تستند إلى مقارنات بعشرات إن لم يكن المئات من الأطفال الآخرين في الفصول الدراسية. ونظرًا لأن تقييمات الآخرين ، ولا سيما الآباء والمعلمين ، لها وزن كبير في تقييم الأطفال ، فمن المرجح أن تُنسب وجهة نظر مشكلة الطفل إلى داخل الطفل ، مما يؤدي إلى تقليل الاستناد على سياق السلوك (DeLos Reyes & Kazdin, 2005).

الأساس الثاني المؤثر في تناقضات المقيمين وفق نظرية ABC هي استرجاع الذاكرة المتحيزة.

يتذكر كل مُقيَم بشكل مختلف بناءً على الانطباع عن السلوك الحالي. قد يظهر هذا التحيز بشكل خاص في استدعاء الأحداث السلبية عند الإحباط أو الانزعاج من الطفل. نتيجة لذلك ، قد يستجيب المقيم بطريقة سلبية بشكل مفرط ، ويسهل تذكر السلوكيات السلبية عند الاستجابة. ينتج عن هذا الاستدعاء المتحيز تقديرات متناقضة عند مقارنتها بالمقيمين الآخرين ، خاصةً عندما حدثت أحداث سلبية حديثة أو متسقة في التفاعلات بين المقيم والطفل. الأساس الثالث؛ مراقبة المصدر ، وتمثل "الآليات التي من خلالها يصنع الناس اعزاءات لكيفية اكتساب ذكريات الأحداث". يمكن اشتقاق الذكريات من الاستدلال ، أو الاختصارات الذهنية المستخدمة لتمثيل الذكريات ، أو من الاستخدام المنهجي للاستراتيجيات المعقدة التي تربط الذكريات المختلفة بدلًا من الاستدعاء الواقعي المعقد للأحداث السلوكية في سياقات محددة ، مما قد يؤدي إلى مزيد من التحيزات.

ستركز الدراسة الحالية على الفرضيات الموضحة في نظرية MVT ، والتي تشمل تأثير السمات والسياق والمنظور والخطأ؛ بالإضافة إلى تحيزات الذاكرة والممثل – الملاحظ والتي تم شرحها ضمن نظرية ABC .

الاتفاق بين الأمهات والآباء في تقييم اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة

الاستراتيجية الأكثر انتشارًا لتقييم الصحة النفسية للأطفال والمراهقين بناءً على الأوضاع والمواقف هي مدخل التقييم متعدد المعلومات multi-informant assessment approach (Kraemer et al., 2003). يتضمن هذا المدخل الحصول على تقارير من المقيمين الذين تجمعهم علاقات وثيقة مع الطفل أو المراهق الذي يقدمون تقارير عنه ، أو على الأقل يقضون قدرًا كبيرًا من الوقت في مراقبة سلوكه (Achenbach, 2006). بالنسبة للأطفال ، غالبًا ما يشمل هؤلاء المقيمين أحد الوالدين أو كليهما والمعلم.

ركزت الأبحاث التي تناولت المقيمين المتعددين حتى الآن إلى حد كبير على مقارنة التقارير بين الآباء والمعلمين ، ويرجع ذلك إلى المعايير التشخيصية لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (American Psychological Association, 2013) ، والتي تتطلب أن تكون الأعراض موجودة في مكانين أو أكثر. تشير مثل هذه الدراسات إلى معدلات منخفضة إلى متوسطة من الاتفاق بين أولياء الأمور والمعلمين فيما يتعلق بالمشكلات السلوكية الخارجية والداخلية (Firmin et al., 2005; Narad et al., 2015; van der Oord, Prins, Oosterlaan and Emmelkamp, 2006; Willard et al., 2006)

وأشارت نتائج الدراسات المحدودة التي تناولت الاتفاق بين الأمهات والآباء في تقارير سلوك الطفل الخارجي، أن الاتفاق متوسطًا (r (0.30); Smith & Jenkins, 1991; Sternberg et al., 1993) إلى كبيرًا (r (0.74); Walker & Bracken, 1996) ، مع نتائج تشير إلى أن الأمهات يبلغن عادةً عن مشاكل خارجية أكثر شدة من الآباء (Achenbach et al., 1987; Christensen et al., 1992; Duhig et al., 2000; Jensen et al., 1988; Langberg et al., 2010; Mash & Johnson, 1983; WebsterStratton, 1988; De Los Reyes et al., 2015).

ولتوضيح العوامل المساهمة في التناقضات في التقارير، قامت بعض الأبحاث بفحص خصائص الأطفال والوالدين والأسرة. على وجه التحديد، اعتبرت الدراسات نوع وعمر الأطفال، والحالة الاجتماعية والاقتصادية للوالدين، ونوع الاضطراب، كمساهمين محتملين في تباينات المقيمين المتعلقة بسلوكيات الأطفال.

خصائص الطفل المنبئة:

العمر

تشير أدبيات البحث التجريبي إلى أن الاتفاق بين الأمهات والآباء يميل إلى أن يكون أعلى بالنسبة للأطفال الأصغر سنًا مقارنة بالأطفال الأكبر سنًا، وهو ما يُعزى غالبًا إلى حقيقة أن الوالدين يقضون وقتًا أطول مع الأطفال الأصغر سنًا منه مع الأكبر سنًا، كما أن الأطفال الأصغر سنًا يكونون أكثر تقييدًا في المواقف التي يظهرون فيها سلوكًا وغالبًا ما يتم الإشراف عليهم من قبل والديهم، وهو ما يوفر للوالدين فرصًا أكبر لمراقبة سلوك الطفل (De Los Reyes & Kazdin, 2005). علاوة على ذلك، يميل كل من الآباء والمعلمين إلى تصنيف سلوك الأطفال الأصغر سنًا على أنه أكثر شدة من سلوك الأطفال الأكبر سنًا

وجد Achenbach et al. (١٩٨٧) أن الاتفاق بين الأمهات والآباء كان أعلى للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ و١١ عامًا (ر= ٠,٥١) مقارنة بالمراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين ١٢ و١٩ عامًا (ر = ٠,٤١). ويرجع هذا إلى حقيقة أن كلا من السلوك الداخلي والخارجي عند الأطفال الأصغر سنًا يمكن ملاحظته بسهولة من قبل الآخرين، كما أنه أكثر استقرارًا عبر السياقات المختلفة مقارنة بالأطفال الأكبر سنًا. ومع ذلك، فإن التحليل البعدي اللاحق لـ ٦٠ دراسة هدفت إلى تقييم التوافق بين الأمهات والآباء للصحة العقلية للأطفال أسفرت عن نتائج

متناقضة؛ حيث وجد Duhig وزملاءه (٢٠٠٠) اتفاقًا بين الأم والأب أكبر بين تقارير الآباء للمراهقين (r = ٠,٦٣) مقارنة بالأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة (r = ٠,٤٧) والمتوسطة (r = ٠,٥٥)؛ وشمل ذلك مشاكل السلوك الداخلية والخارجية .

النوع Gender

على الرغم من أن العديد من الدراسات قد فحصت تأثير نوع الطفل على تباينات المقيمين ، إلا أن غالبية الأبحاث لم تجد أن النوع منبئ دال لتباينات المقيمين (Berg-Nielsen et al. , 2012). فشلت دراستان تحليليتان بعديتان لتباين المقيمين في العثور على تأييد لنوع الطفل كمنبئ لاختلافات المقيم (Achenbach et al., 1987; Duhig, Renk, Epstein, & Phares, 2000).. وجد Kolko and Kazdin (1993) اتفاق أكبر بين الوالدين للفتيات أكثر من الأولاد فيما يتعلق بمشاكل سلوك الأطفال؛ ومع ذلك ، لم يظهر هذا التأثير على مقاييس أكثر تحديدًا لمشاكل الأطفال. بالإضافة إلى ذلك ، على الرغم من أن بعض الدراسات قد وجدت ارتباطًا بين جنس الطفل وتناقضات المقيمين في عينات متنوعة؛ سريرية ومجتمعية ومدرسية ، إلا أن الدراسات الأخرى في هذه البيئات لم تجد تأثيرات للنوع (De Los Reyes & Kazdin, 2005). أي أن الآباء قد يصنفون نفس الدرجة من أعراض الاضطرابات السلوكية الخارجية مثل ADHD بين الأولاد على أنها أقل إشكالية من الفتيات ، والعكس بالعكس بالنسبة للعلاقة بين الجنس وأعراض الاضطرابات الداخلية مقل الاكتئاب بسبب الأعراف والمعايير المجتمعية. وفي حدود علم الباحث لم يشتمل الأدب البحثي حاليًا بحثًا يتعلق بالعلاقة بين نوع الطفل واتفاق الأم والأب على اضطراب ADHD.

وبشكل عام ، أشار بعض الباحثين أن التباينات في تقييمات الأمهات والآباء لا تتأثر عادة بنوع الطفل (De Los Reyes & Kazdin, 2005; Schroder et al., 2010)؛ ومع ذلك ، فقد وجدت العديد من الدراسات أدلة تخالف ذلك (Collishaw et al., 2009; Van der Ende & Verhulst, 2005; Thurber & Osborn, 1993) ، حيث قيم الآباء والأمهات الأولاد باستمرار على أنهم يظهرون مشاكل انتباه أكثر .

١. نوع الأعراض:

أشارت نتائج ثلاثة دراسات تحليل بعدي تناولت تباينات المقيمين قدرًا أكبر من الاتفاق بين تقارير المقيمين عن اضطرابات السلوكيات الخارجية مقارنة بالداخلية (Achenbach et al.,

1987; De Los Reyes et al., 2015; Duhig et al., 2000) ، وبالتالي تشير النتائج المتسقة إلى أن السلوك الخارجي الذي يمكن ملاحظته مثل العدوانية وفرط النشاط ، ينتج مستويات أكبر من الاتفاق بين المقيِّمين مقارنةً بالأعراض الداخلية الأقل ملاحظة مثل تشتت الانتباه (Yeh & Weisz, 2001; Comer & Kendall, 2004; Diamond & Squires, 1993) ، وبالتالي فإن الأعراض التي تكون أكثر موضوعية ، ومحددة ، ومعرفة بوضوح ، ومزعجة ، وغير مرغوب فيها اجتماعيًا تعتبر أكثر تقديرًا بشكل أكثر توافقًا من قبل الأمهات والآباء (Christensen et al., 1992) . ومع ذلك تشير نتائج الدراسات أن معاملات الاتفاق تتراوح ما بين المنخفض إلى المتوسط (De Los Reyes &Kazdin, 2005).

خصائص الوالدين المنبئة:

تشير أدبيات البحث إلى عوامل متنوعة مؤثرة في تباينات أو اتفاق الأمهات والآباء في تقييم أعراض اضطراب ADHD مثل الصحة النفسية للوالدين، المعرفة بالاضطراب، المستوى الاجتماعي والاقتصادي (Collishaw et al., 2009; Stone, Speltz, Collett, & Werler, 2013) ، ومن بين هذه العوامل تتناول الدراسة الحالية المستوى الاجتماعي والاقتصادي الأسري (مؤشر تعليم الوالدين).

يعد الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض أحد أهم العوامل المرتبطة بضعف الصحة العقلية لدى الأطفال والمراهقين (Dashiff, DiMicco, Myers & Sheppard, 2009) ، ولكن الدور الذي يلعبه كل مكون من مكونات هذه الحالة لم يتم استكشافه بشكل جيد بعد (Sonego, Llacer, Galan, & Simon,2012) . فقد أشارت نتائج إحدى الدراسات وجود علاقة ارتباطية بين تعليم الوالدين والصحة العقلية للطفل في الأطفال الأستراليين الذين تتراوح أعمارهم بين ٤-٥ سنوات (Wake, 2010) Davis, Sawyer, Lo, Priest . كما لوحظ ارتباط مماثل بين الأطفال الهولنديين الذين تتراوح أعمارهم بين ٥-٦ سنوات (Kalff, Kroes, Vles, Bosma, Feron, Hendriksen, et al. 2001).

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات أن أطفال الآباء ذوي مستوى التعليم المنخفض لديهم خطر يتراوح ما بين مضاعف إلى ثلاثة أضعاف للإصابة بالاضطرابات النفسية مثل اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة والاكتئاب مقارنة بأبناء الآباء ذوي التعليم العالي (Hjern, Weitoft, & Lindblad, 2010; Russell, Ford, Williams, & Russell, 2016) ،

وأشارت نتائج دراسة Tovrik et al. (2020) أن الأطفال الذين ينتمون إلى والدين من ذوي المؤهلات العلمية المنخفضة حصلوا على درجات أعلى في أعراض اضطراب ADHD مقارنة بأقرانهم الذين ينتمون إلى والدين من ذوي المؤهلات العالية وتضاعف لديهم مخاطر مستويات الأعراض العالية لهذ الاضطراب. وأشارت نتائج دراسة Arroyo-Borrell et al. (2017) إلى أن الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض (تعليم الوالدين كمؤشر) يزيد من خطر تعرض الطفل لمشاكل سلوكية ، أو فرط النشاط أو السلوك المعادٍ للمجتمع ، بينما الوالدان ذوو المستوى العالٍ من التعليم ، يقل بشكل كبير احتمالية تعرض أطفالهم لمشاكل الصحة العقلية.

منهج إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي ذو التصميم الارتباطي التنبؤي متعدد العوامل لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة ١٥٨ ثنائيًا من الآباء- الأمهات من ٢٠٠ ثنائيًا تم إرسال مقياس الدراسة لهم بمعدل استجابة بلغ ٧٩٪ ، تم تشخيص معظم الأطفال المشاركين بناء على تقارير الوالدين ، تراوحت أعمار المشاركين من الوالدين بين ٢٦ -٥٧ سنة (م = ٤٢ سنة ، ع= ١١,٣٤) ، تم استبعاد الوالدين الذين قلت فترة اتصالهم بالطفل ستة شهور على الأقل قبل بدء الدراسة ، بالنسبة للمستوى التعليمي ، تكونت عينة الدراسة من ٥٤ ٪ من الحاصلين على درجة البكالوريوس فما أعلى ، و ٣٣٪ الحاصلين على درجة التعليم فوق المتوسط والثانوي ، و١٣ ٪ من الحاصلين على الشهادة المتوسطة والابتدائية .

أدوات الدراسة:

استبيان تقييم أعراض اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة

يتكون الاستبيان من ١٨ مفردة من إعداد Aboul-Ata and Amin (2018) ، يعتمد على معايير الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الخامس للجمعية الأمريكية للطب النفسي DSM-5 ، يتضمن المقياس عامل تشتت الانتباه (المفردات ذات الأرقام الفردية) ،

وعامل فرط الحركة والاندفاعية (المفردات ذات الأرقام الزوجية) والدرجة الكلية (جميع المفردات). يتم تقييم كل مفردة من مفردات المقياس على مقياس ليكرت رباعي يتراوح من ٠ (أبدًا أو نادرًا) إلى ٣ (غالبًا جدًا) ، وبالتالي تشير الدرجات الأعلى إلى سلوكيات اضطراب ADHD أكثر شدة.

- **صدق المقياس:** استخدم مؤلفا المقياس التحليل العاملي الاستكشافي والذي أسفر عن توافر عاملين للمقياس؛ تشتت الانتباه (٩) مفردات ، فرط الحركة / الاندفاعية (٩) مفردات على الترتيب ، وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث صدق المحك ، حيث تم حساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية للعينة الاستطلاعية من الآباء والأمهات والتي بلغت ٧٠ ثنائيًا على مقياس الدراسة ومقياس تقييم ADHD- IV لدوباول وزملاءه (1998) (DuPaul et al., 1998a) ، حيث بلغ ٠,٧٨ وهي قيمة وموجبة ومرتفعة.
- **ثبات المقياس:** استخدم مؤلفا المقياس الفا- كرونباخ لحساب معامل ثبات المقياس ، حيث كانت معاملات الثبات للبعد الأول ، والثاني ٠,٩١ ، ٠,٨٩ وللدرجة الكلية بلغ معامل الثبات ٠,٩٣ ، وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث طريقة ألفا- كرونباخ ، حيث أشارت النتائج إلى أن معاملات ثبات بعد تشتت الانتباه٠,٩٤ ، وبعد فرط الحركة / الاندفاعية ٠,٨٦ ، وللدرجة الكلية بلغ معامل الثبات ٠,٩١ .

الأساليب الإحصائية للدراسة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١. معامل ارتباط بيرسون للإجابة على تساؤل الدراسة الأول لحساب معامل الاتفاق بين استجابات الوالدين.

٢. اختبار "ت" لعينتين غير مرتبطتين upaired sample t-test للإجابة على تساؤل الدراسة الثاني.

٣. تحليل الانحدار الخطي الهرمي hierarchical linear regression analysis ، للإجابة على التساؤل الثالث وذلك بعد التأكد من توافر شروط كل اختبار على حده .

وتشير Cohen (1988) أن مدى حجوم الأثر: ٠,٢ صغير – ٠,٥ متوسط – ٠,٨ كبير ، كما أن معاملات الارتباط تفسر في ضوء القوة إلى ثلاثة مستويات؛ ٠,٠١ ضعيف – ٠,٣ متوسط — ٠,٥ كبير.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما مدى الاتفاق بين تقديرات الآباء والأمهات لأعراض اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (تشتت الانتباه / فرط الحركة والاندفاعية / تشتت الانتباه وفرط الحركة معًا)؟

للإجابة عن هذا التساؤل استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون بعد التأكد من توافر شروط تحققه ، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (١)

الاتفاق بين الأمهات والآباء في تقييم اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة

أبعاد تقييم اضطراب ADHD	العدد	معامل الارتباط
تشتت الانتباه	١٥٨ ثنائيًا(٣١٦)	٠,٥٨*
فرط الحركة والاندفاعية	١٥٧ ثنائيًا وأحد الآباء (٣١٥)	٠,٦٣*
تشتت الانتباه وفرط الحركة	١٥٦ ثنائيًا (٣١٢)	٠,٤١*

* p < .٠٠١.

من الجدول ١ يتضح أن معاملات الارتباط بين تقييمات الأمهات والآباء مرتفعة ودالة في تشتت الانتباه ، و فرط الحركة والاندفاعية ، حيث بلغت قيمة (ر) لتشتت الانتباه ٠,٥٨ ، وبلغت قيمة (ر) لفرط الحركة والاندفاعية ٠,٦٣ ، بينما كانت معامل الارتباط في تشتت الانتباه وفرط الحركة معًا متوسطًا ، حيث بلغت قيمة (ر) ٠,٤١ .

السؤال الثاني: ما مدى التباين ين متوسطات درجات الآباء ومتوسط تقديرات الأمهات لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (تشتت الانتباه / فرط الحركة والاندفاعية / تشتت الانتباه وفرط الحركة معًا)؟

للإجابة عن هذا التساؤل استخدم الباحث اختبار "ت" لمتوسطين غير مرتبطين unpaired sample t-test بعد التأكد من توافر شروط تحققه ، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٢)

نتائج اختبار " ت " لمتوسطين غير مرتبطين للمقارنة

أبعاد التقييم	الأمهات			الآباء			T	p	ES
	م	ع	ن	م	ع	ن			
تشتت الانتباه	١٤,٩١	٢,٧٧	١٥٨	١٦,٦٣	٤,٢٠	١٥٨	٤,٢٩٧	< ٠,٠٠١	٠,٤٨
فرط الحركة والاندفاعية	١٤,٢٢	٢,٥٢	١٥٨	١٧,٤٥	٤,٥٨	١٥٧	٧,٧٦١	< ٠,٠٠١	٠,٨٧
تشتت الانتباه والاندفاعية	١٤,٦٣	٢,٠٧	١٥٧	١٦,٩٨	٣,٧٤	١٥٥	٦,٨٧٨	< ٠,٠٠١	٠,٧٨

من الجدول ٢ يتضح:

- وجود فرق دال بين متوسط درجات الأمهات والآباء في تشتت الانتباه عند مستوى ٠,٠٠١ ، وهو ما يشير إلى أن تقييم الآباء كان أعلى بشكل دال (أكثر شدة) من تقييم الأمهات ، وكانت قيمة حجم الأثر مرتفعة (d=٠,٤٨).
- وجود فرق دال بين متوسط درجات الأمهات والآباء في فرط الحركة والاندفاعية عند مستوى ٠,٠٠١ ، وهو ما يشير إلى أن تقييم الآباء كان أعلى بشكل دال (أكثر شدة) من تقييم الأمهات ، وكانت قيمة حجم الأثر مرتفعة (d=٠,٨٧).
- وجود فرق دال بين متوسط درجات الأمهات والآباء في تشتت الانتباه وفرط الحركة عند مستوى ٠,٠٠١ ، وهو ما يشير إلى أن تقييم الآباء كان أعلى بشكل دال (أكثر شدة) من تقييم الأمهات ، وكانت قيمة حجم الأثر مرتفعة (d=٠,٧٨).

وبالتالي تراوحت قيم التباين بين الأمهات والآباء ما بين (٠,٤٨ — ٠,٨٧) وهي قيم مرتفعة.

السؤال الثالث: ما القدرة التنبؤية لعوامل (نوع الطفل، عمر الطفل، شدة الاضطراب، مستوى تعليم الوالدين) بالتباين بين الأمهات والآباء في تقييم أعراض اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (تشتت الانتباه/ فرط الحركة والاندفاعية / تشتت الانتباه وفرط الحركة معًا)؟

وللإجابة عن هذا التساؤل استخدم الباحث اختبار تحليل الانحدار المتعدد الهرمي والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٣)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد الهرمي

العوامل المنبئة	فرط الحركة والاندفاعية			تشتت الانتباه			تشتت الانتباه وفرط الحركة		
عمر الطفل(٦-٩ سنوات/٩-١٢ سنة)	٠,٠٤			٠,٠٦			-٠,٠٣		
نوع الطفل (ذكور / إناث)	*٠,٢٣٥			٠,١٠١			-٠,٠٠٨		
شدة الاضطراب	*-٠,٣١٤			-٠,٠١٣			٠,١٥٣		
مستوى تعليم الوالدين	٠,١٤٣			٠,١٠٨			٠,١١٥		
	F	P	R2	F	P	R2	F	P	R2
	٢,٢٢٣	٠,٠٣	٠,٢٣٢	٠,١٩٥	٠,٩١	٠,٠٤	١,٥٤٢	٠,٠٧	٠,١١٣

يتضح من الجدول ٣:

- النموذج العام للتنبؤ بفرط الحركة والاندفاعية نموذج دال إحصائيًا (F=2.223 , p < .001 , R2 0.232) ، عاملان فقط كانت لهما قدرة تنبؤيه دالة عند مستوى ٠٠١. هما نوع الطفل ، وشدة الاضطراب وهو ما يشير إلى أن أن النوع ارتبط ارتباط دال مع الفروق في درجات تشتت الانتباه ، كما أن المستويات المرتفعة من أعراض تشتت الانتباه ارتبطت ارتباط دال بالمستويات المرتفعة من التباين بين الوالدين ، بينما أشارت النتائج أن عاملي عمر الطفل ومستوى تعليم الوالدين ليس لهما قدرة تنبؤيه بالتباين بين الوالدين .
- النموذج العام للتنبؤ بتشتت الانتباه نموذج غير دال إحصائيًا (F=0.195 , P=0.91 , R2 = 0.04) ، أشارت النتائج أن جميع العوامل غير منبئة بالتباين.
- النموذج العام للتنبؤ بتشتت الانتباه وفرط الحركة نموذج غير دال احصائيًا (F=1.542 , P=0.07 , R2 = 0.113) ، أشارت النتائج أن جميع العوامل غير منبئة بالتباين .

تفسير النتائج ومناقشتها

أشارت نتائج الدراسة في سؤالها الأول إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة ومرتفعة بين الأمهات والآباء في أبعاد فرط الحركة والاندفاعية (r=٠,٦٣) وتشتت الانتباه (r=٠,٥٨). يشير هذا إلى أن نسبة التباين المشترك بين تقييمات الوالدين تراوحت من٣٤٪ إلى ٤٦٪. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات (Achenbach et al., 1987; Christensen et al., 1992;

Walker & Bracken, 1996; Duhig et al., 2000; Jensen et al., 1988; Mash & Johnson, 1983; Webster-Stratton, 1988; Dave, Nazareth, Senior, & Sherr, 2008 ; Langberg et al., 2010; De Los Reyes et al., 2015; van der Veen Mulders, 2017; Vassilopoulos, 2019). والتي أشارت إلى أن الاتفاق بين الوالدين في تقييم مشكلات السلوك ذات المظهر الخارجي مرتفع نسبيًا ، بينما تختلف مع نتائج دراسات (Smith & Jenkins, 1991; Hill, 1992; Sternberg et al., 1993) والتي أشارت إلى أن الارتباط بين الوالدين متوسطًا.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى العديد من العوامل؛ أولها ، ما أشار إليه باحثون سابقون من أن هذا الارتفاع في الاتفاق بين الوالدين يرجع إلى سهولة ملاحظة الأعراض السلوكية لكل من فرط الحركة والاندفاعية وتشتت الانتباه. ثانيها ، أن تكون هذه النتيجة مرتبطة بمستوى شدة الأعراض والضيق والضغط الذي يصاحب هذه الأعراض لدى الوالدين. ثالثها ، ربما يكون امتلاك الوالدين لنفس العدسة التي يشاهدون بها أطفالهم مع توقعات وعتبات متقاربة وهو ما أدي إلى الاتفاق بمعدلات مرتفعة. ويلاحظ أن الارتباط بين الوالدين في تقدير فرط الحركة والاندفاعية أعلى من تقديرهم لتشتت الانتباه ، ويعزو الباحث ذلك إلى أن السلوكيات التي تتم ملاحظتها بسهولة أكبر تولد توافقًا أعلى ، حيث إن أعراض فرط الحركة والاندفاعية مقارنة بأعراض تشتت الانتباه يتم ملاحظتها بسهولة أكبر ولذلك كانت معاملات الارتباط أعلى.

أشارت نتائج الدراسة في سؤالها الثاني إلى وجود فرق دال بين الأمهات والآباء في تقييم أعراض فرط الحركة وتشتت الانتباه ، حيث كانت تقييمات الآباء أعلى من تقييمات الأمهات للأعراض ويتضح من معاملات حجم التأثير أن هذه التباينات كبيرة. تتناقض هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Brody et al., 1994; Schroeder et al., 2010;Turek, 2015). ، والتي أشارت إلى أن تقييمات الآباء أقل من تقييمات الأمهات لسلوكيات القلق والاكتئاب لدى الأطفال ، وتتناقض أيضًا مع نتائج دراسات (Caye et al., 2013; Langberg et al., 2010) والتي أشارت إلى أن تقييمات الآباء أقل من الأمهات في تشتت الانتباه ، كما تتناقض مع دراسة (Vassilopoulos, 2019) والتي أشارت إلى أن تقييمات الأمهات أعلى من الآباء في تشتت الانتباه ، وفرط الحركة/الاندفاعية للأسر ذات العرق الإسباني ، وتتناقض مع نتائج دراسة (van der Veen Mulders, 2017) والتي أشار فيها إلى أن تقييمات الأمهات أعلى بشكل دال من

الآباء في السلوكيات ذات المظهر الخارجي externalizing behavior problems لدى أطفال ما قبل المدرسة ، كما تتناقض مع نتيجة دراسة التحليل البعدي التي أجراها(2000) Dughi et al. والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود تباين بين تقييمات الأمهات والآباء. وتتناقض أيضًا مع دراسات (Christensen et al. , 1992; Jensen , Traylor , Xenakis , & Davis , 1988; Mash & Johnston , 1983; Mascendaro , et al. ,2012) ، والتي أظهرت أن ميل الأمهات إلى تقييم المشكلات السلوكيات بدرجة أعلى من الآباء بينما تتفق مع نتيجة دراسة (Sommer , 2012;Turek ,2015) والتي أشار فيها إلى أن تقييمات الآباء أعلى من الأمهات في تشتت الانتباه لدى الأطفال. وتتفق مع نتيجة دراسة (Dave et al. ,2008) والتي أشارت إلى أن تقييمات الآباء لأعراض فرط الحركة والاندفاعية أعلى من الأمهات.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى بعض العوامل المحتملة ، أول هذه العوامل يتمثل في إدراك الآباء أكثر من الأمهات أن أعراض فرط الحركة/ الاندفاعية ، وتشتت الانتباه تحدث بشكل متكرر وبالتالي تصنيفهم للأعراض أنها تحدث غالبًا جدًا على عكس الأمهات التي ترى أنها تحدث غالبًا أو أحيانًا. تفسير آخر لهذه النتيجة يشير إلى أن الأمهات ترى الأعراض السلوكية للاضطراب على أنها أقل إشكالية بينما ينظر الآباء لها على أنها أكثر إشكالية وتعيق جوانب النمو والتطور لدى الأطفال ، وهذا التفسير يؤكده ما أشار إليه (Singh ,2003) أن الأمهات أكثر ميلًا لاعتبار السلوكيات ذات المظهر الخارجي جانبًا طبيعيًا للطفولة وبالتالي أقل إشكالية. وهذا يؤكد أن الأطفال يميلون إلى التصرف بشكل مختلف في السياقات المختلفة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التجارب الشخصية الذاتية مع الأطفال ذوي الاضطراب ، فقد تكون تجارب الآباء الشخصية مع أعراض هذا الاضطراب أكثر تكرارًا وعمقًا من تجارب الأمهات ، كما قد تكون القيود المفروضة في البيئة الأسرية في وجود الأب سببًا لظهور الأعراض السلوكية للاضطراب بدرجة أعلى مما كانت عليه في غيابه. وربما تكون المعرفة التي يملكها الآباء عن اضطراب ADHD أكثر من الأمهات هي المسؤولة عن أن إدراكاتهم أعلى للأعراض المصاحبة له من الأمهات. آخر التفسيرات المحتملة تتمثل في الحالات المزاجية المختلفة والشعور بالضغط النفسي والاكتئاب الذي قد يصاحب هذا الاضطراب ، فالدراسات تشير إلى أن الأمهات يعانين من سوء المزاج والضغط النفسي والقلق بدرجة أعلى من الآباء.

وأشارت نتائج الدراسة في سؤالها الثالث إلى أن النوع gender عامل منبئ دال بالتباين بين الآباء والأمهات في فرط الحركة والاندفاعية فقط ، حيث اختلف الوالدين اختلافًا دالًا في تقييمهم لأعراض فرط الحركة والاندفاعية لدى الأولاد مقارنة بالبنات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Hill, 1992; Langberg et al., 2010; Caye et al., 2013) والتي أشارت إلى أن الأمهات قيمت المشاكل السلوكية لدى المراهقين الذكور بدرجة أعلى من تقييم الآباء ، وتتفق مع نتائج دراسات (Collishaw et al., 2009; Van der Ende & Verhulst, 2005; Thurber & Osborn, 1993) والتي أشارت إلى أن الآباء والأمهات قيموا الأطفال الذكور باستمرار على أنهم يظهرون مشاكل انتباه أكثر . بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Achenbach et al., 1987; Duhig, et al., 2000 ; De Los Reyes & Kazdin, 2005; Schroder et al., 2010; Berg-Nielsen et al., 2012) ، والتي أشارت إلى أن النوع متغير غير منبئ بالتباين بين الوالدين .

كما أشارت نتائج الدراسة في سؤالها الثالث إلى أن شدة الأعراض منبئ دال بالتباين بين الوالدين في أعراض اضطراب فرط الحركة والاندفاعية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة (Achenbach et al., 1987; De Los Reyes et al., 2015; Duhig et al., 2000) والتي أشارت إلى أن المشكلات ذات المظهر الخارجي التي يمكن ملاحظتها مثل العدوانية وفرط النشاط ، تنتج مستويات أكبر من الاتفاق بين المقيّمين مقارنةً بالأعراض الداخلية الأقل ملاحظة مثل تشتت الانتباه. كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Klein et al., 2010) والتي أشارت إلى أن شدة الأعراض متغير منبئ بدرجة مرتفعة من الاتفاق بين الوالدين (الغالبية أمهات) والأطباء ، حيث تم استخدام مقياس خاص لتقدير شدة السلوك على مقياس متدرج من صفر إلى تسعة.

بينما أشارت نتائج الدراسة في سؤالها الثالث إلى أن عامل العمر غير منبأ بالتباين في النماذج الثلاثة فرط الحركة والاندفاعية ، وتشتت الانتباه ، وفرط الحركة وتشتت الانتباه. وهذه النتيجة تتناقض مع نتيجة دراسات (Achenbach et al., 1987 ; Duhig et al., 2000) ، قد ترجع هذه النتيجة إلى طبيعة التحليل المستخدم ، ففي الدراسة الحالية تم استخدام العمر كمتغير تصنيفي ثنائي منقسم إلى مجموعتين ٦-٩ سنوات ، و ٩-١٢ سنة بينما في دراسة Duhig et al(2000). تم استخدام العمر كمتغير تصنيفي ثلاثي منقسم إلى ثلاثة مجموعات

(٣-٥ سنوات ، ٦-١٢ سنة ، ١٣-١٩ سنة) ، بينما في دراسة Achenbach et al (1987) كان هناك تباعد واضح بين الفئتين العمريين حيث كانت الفئة الأولى ٦-١١ سنة ، والفئة الثانية من ١٢-١٩ سنة . وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (McTiernan, 2019) والتي أشارت إلى أن العمر غير منبأ بالتباين بين الأمهات والآباء .

وأشارت نتائج الدراسة في سؤالها الثالث أيضًا إلى أن مستوى تعليم الوالدين عامل غير منبأ بالتباين بين الأمهات والآباء. وهذه النتيجة تتناقض مع نتائج (Yeguez&Sibley, 2016) والتي أشارت إلى أن مستوى تعليم الأمهات منبء دال بتقييم أعراض تشتت الانتباه ، كما تتناقض مع نتيجة دراسة (Veronneau et al., 2014) والتي أشارت إلى ارتباط تعليم الوالدين بمستويات مرتفعة من تقييمات السلوك العدواني لدى المراهقين ، كما تتناقض مع نتيجة دراسة (Letourneau et al., 2013) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين مستوى تعليم الوالدين وتقييم السلوك العدواني لدى الأطفال. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن تقييم الأعراض السلوكية لاضطراب ADHD يستند بشكل أساسي على ملاحظتها في السياقات المختلفة داخل المنزل بدرجة كبيرة وهو ما لا يتطلب مستويات متنوعة من المؤهلات العلمية للوالدين.

التوصيات والمقترحات المستقبلية:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الدراسة بما يأتي:

١. توجيه الوالدين إلى إكمال تقييمات أعراض اضطراب ADHD بشكل مشترك نظرًا للتباين الذي أظهرته نتائج الدراسة .

٢. يتم التعامل مع التباين بين الأمهات والآباء في تقييم أعراض الاضطراب من خلال تحديد أحد الوالدين كمقدم المعلومات الأساسي وموازنة تقييماته بشكل أكبر من تقييم الطرف الآخر عند اتخاذ قرارات التشخيص.

٣. يجب إعادة النظر في عملية تقييم اضطراب ADHD ، حيث أكد الباحثون على أن الهدف من التقييم الشامل يجب أن يتجاوز مجرد التشخيص إلى توفير المعلومات التي ستوجه عملية التدخل (Pelham et al., 2005).

٤. نظرًا لاقتصار الدراسة الحالية على الفئة العمرية من (٦-١٢) سنوات ، وبالتالي لا يمكن تعميم النتائج ، لذلك يجب أن تتوجه البحوث المستقبلية لتناول فئات عمرية مختلفة مثل ما قبل المدرسة ، والمراهقين من (١٣-١٩) سنة.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية المترجمة:(Arabic references in English)

Achenbach, T. M. (2006). As others see us clinical and research implications of cross-informant correlations for psychopathology. *Current Directions in Psychological Science*, 15(2), 94-98. doi: 10.1111/j.0963- 7214. 2006.00414.x

Achenbach, T.M., McConaughy, S.H., Howell, C.T. (1987). Child/ adolescent behavioral and emotional problems: implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychology Bulletin*, 101, 213-232.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5™)*. Washington: American Psychiatric Association, 103–106.

Arroyo-Borrell,E., Renar, G.& Saez, M.(2017). Influence maternal background has on children's mental health. *International Journal for Equity in Health* , 16(63), 1-10.

Barkley R A (2006) *Attention Deficit Hyperactivity Disorder:* A Handbook for Diagnosis and Treatment, 3rd ed. Guilford Press, New York.

Chi, T. C., & Hinshaw, S. P. (2002). Mother–child relationships of children with ADHD: The role of maternal depressive symptoms and depression-related distortions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(4), 387-400.

Christensen, A., Margolin, G.&Sullaway, M. (1992). Interparental agreement on child behavior problems. *Psychological Assessment*, 4(4),419–425.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Comer, J. S., & Kendall, P. C. (2004). A symptom-level examination of parent–child agreement in the diagnosis of anxious youths. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43, 878–886. https://doi.org/10.1097/01.chi.0000125092.35109.c5

Dashiff, C. DiMicco, W. Myers, B. & Sheppard, K. (2009). Poverty and Adolescent Mental Health. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 22(1), 23-32.

Davis, E., Sawyer, M., Lo, S., Priest, N., & Wake, M. (2010). Socioeconomic risk factors for mental health problems in 4-5-year-old children: Australian population study. *Academic Pediatrics,* 10(1), 41–47. https://doi.org/10.1016/j.acap.2009.08.007.

De Los Reyes, A., Augenstein, T. M., Wang, M., Thomas, S. A., Drabick, D. A., Burgers, D. E. & Rabinowitz, J. (2015). The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. *Psychological Bulletin*, 141(4), 858. doi: 10.1037/a0038498.

De Los Reyes, A. , & Kazdin, A.E. (2005). Informant discrepancies in the assessment of childhood psychopathology: A critical review, theoretical framework, and recommendations for further study. *Psychological Bulletin,* 131, 483-509.

Diamond, K.E., & Squires, J. (1993). The role of parental report in the screening and assessment of young children. *Journal of Early Intervention,* 17, 107-115.

Duhig, A. M., Renk, K., Epstein, M. K., & Phares, V. (2000). Interparental agreement on internalizing, externalizing, and total behavior problems: A meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 7, 435 – 453.

DuPaul, G. J., Power, T. J., Anastopoulos, A. D., & Reid, R. (2016). *ADHD Rating Scale-5 for children and adolescents: Checklists, norms, and clinical interpretation.* Guilford Publications.

DuPaul, G. J., Power, T. J., Anastopoulos, A. D., & Reid, R. (1998). *AD/HD Rating Scale IV: Checklists, norms, and clinical interpretation.* New York: Guilford.

Eisenstadt, T.H., McElreath, L.S., Eyberg, S.M., & McNeil, C.B. (1994). Interparent agreement on the Eyberg Child Behavior Inventory. *Child and Family Behavior Therapy*, 16, 21-28.

Firmin, M. W., Proemmel, E., & Hwang C. (2005). A comparison of parent and teacher ratings of children's behaviors. *Educational Research Quarterly*, 29, 18-28.

Hjern, A., Weitoft, G.R., & Lindblad, F. (2010). Social adversity predicts ADHD-medication in school children—a national cohort study. *Acta Paediatrica*, 99, 920—924.

Kazdin, A. E. (1988). Child psychotherapy: *Developing and identifying effective treatments.* Elmsford, NY: Pergamon.

Kolko, D. J. & Kazdin, A. E. (1993). Emotional/behavioral problems in clinic and nonclinic children: correspondence among child, parent and teacher reports. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines,* 34(6), 991—1006.

kraemer,h., Morgan,g., Leech,n., et al. (2003). *Measures of Clinical Significance*. J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry, 42,12,1524-29.

Langberg, J.M., Epstein, J.N., Simon, J.O. et al. (2010). Parental agreement on ADHD symptom-specific and broadband externalizing ratings of child behavior. *J Emot Behav Disord ,* 18,41-50. doi:10.1177/ 1063426608330792

Libutzki, B., Ludwig, S., May, M., Jacobsen, R. H., Reif, A., & Hartman, C. A. (2019). Direct medical costs of ADHD and its comorbid conditions on basis of a claims data analysis. *European Psychiatry*, 58, 38—44. https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2019.01.019.

Luoma, I., Koivisto, A.M.& Tamminen, T. (2004). Fathers' and mothers' perceptions of their child and maternal depressive symptoms. *Nord J Psychiatry*, 58,205–211.

Mascendaro,M., Herman,K.& Webster-Stratton, C.(2012). Parent Discrepancies in Ratings of Young Children's Co-Occurring Internalizing Symptoms. *School Psychology Quarterly*,27(3),134-143.

Narad, M. E., Garner, A. A., Peugh, J. L., Tamm, L., Antonini, T. N., Kingery,K. M., … Epstein, J. N. (2015). Parent–teacher agreement on ADHD symptoms across development. *Psychological Assessment*, 27, 239–248.

Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., Rohde, L. A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 56, 345-365.

Russell, A.E., Ford, T., Williams, R., & Russell, G. (2016). The Association Between Socioeconomic Disadvantage and Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder (ADHD): A systematic review. *Child Psychiatry & Human Development*, 47, 440–458.

Schroeder, J., Hood, M.& Hughes, H.M. (2010). Inter-parent agreement on the syndrome scales of the Child Behavior Checklist (CBCL): Correspondence and discrepancies. *Journal of Child and Family Studies*, 19,646–653.

Singh, I. (2003). Boys will be boys: Fathers' perspectives on ADHD symptoms, diagnosis, and drug treatment. *Harvard Review of Psychiatry*, 11(6), 308–316.

Smith, M., & Jenkins, J. (1991). The effects of marital disharmony on prepubertal children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19(6), 625–644.

Sommer, J. (2012). *Informant Gender Differences in Parental Reports of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Behavior in Boys and Girls.* Electronic thesis , Proquest (UMI 3511088)

Sonego,M., Llacer,A., Galan,I.& Simon,F.(2012). The influence of parental education on child mental health in Spain. *Qual Life Res.* DOI 10.1007/s11136-012-0130-x

Tarullo, L.B., Richardson, D.T., Radke-Yarrow, M.& Martinez, P.E. (1995) Multiple sources in child diagnosis: parent-child concordance in affectively ill and well families. *J Clin Child Psychol*, 24, 173–183.

Thurber, S., & Osborn, R. A. (1993). Comparisons of parent and adolescent perspectives on deviance. *The Journal of Genetic Psychology,* 154, 25-32.

Torvik, F.,Eilertsen,E.,McAdams,T., Gustavson,K.,Zachrisson,H., et al.(2020). Mechanisms linking parental educational attainment with child ADHD, depression, and academic problems: a study of extended families in The Norwegian Mother, Father and Child Cohort Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 61(9) , 1009–1018.

Turek,J.J.(2015). *Examination, Prediction, and Outcomes of Informant Discrepancies in Behavioral Ratings of Children Using a Latent Multitrait-Multimethod Model.* Electronic Ph.D dissertation , ProQuest 3728442.

Van der Ende, J., Verhulst, F. C., & Tiemeier, H. (2012). Agreement of Informants on Emotional and Behavioral Problems From Childhood to Adulthood. *Psychological Assessment*, 24(2), 293-300.

Van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2005). Informant, gender and age differences in ratings of adolescent problem behaviour. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14(3), 117-126.

Van der Oord, S., Prins, P.J.M., Oosterlaan, J., & Emmelkamp, P. M. G. (2006). The association between parenting stress, depressed mood and informant agreement in ADHD and ODD. *Behaviour Research and Therapy,* 44, 1585-1595.

Vassilopoulos, A. (2019). *Examining Mother and Father (Dis)agreement of Youth Mental Health Among Ethnically Diverse Families.* . Available at: https://nsuworks.nova.edu/cps_stuetd/123

Véronneau, M., Racer, K. H., Fosco, G. M., and Dishion, T. J. (2014). The contribution of adolescent effortful control to early adult educational attainment. *J. Educ. Psychol.* 106, 730–743. doi: 10.1037/a00 35831

Walker, K. C., & Bracken, B. A. (1996). Interparent agreement on four preschool behavior rating scales: Effects of parent and child gender. *Psychology in the Schools*, 33, 273–283.

Webster-Stratton, C. (1988) Mothers' and fathers' perceptions of child deviance: roles of parent and child behaviors and parent adjustment. *J Consult Clin Psychol* 56:909–915

Yeh, M., & Weisz, J. R. (2001). Why are we here at the clinic? Parent–child (dis)agreement on referral problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 1018–1025.

Zahner, G., & Daskalakis, C. (1998). Modelling sources of informant variance in parent and teacher ratings of child psychopathology. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 7, 3-16.

Alhindi, Munirah , Almuhanna, Manal. (2023). The Role of Distance Training in Developing the Job Performance of Prince Sattam Bin Abdulaziz University Employees, *Journal of Educational Science 9* (4), 351 - 384

The Role of Distance Training in Developing the Job Performance of Prince Sattam Bin Abdulaziz University Employees

Munirah Mohammed Alhindi
Master's in educational technology
Administrative Assistant at PSAU
hindi_41@hotmail.com

Dr. Manal Abdulrahman Almuhanna
PhD in educational technology
Assistant Professor at KSU
mmanal@ksu.edu.sa

Abstract:

The study aimed to identify the role of distance training in developing the job performance of Prince Sattam bin Abdulaziz University employees by identifying the extent to which employees benefited from distance training, the obstacles they faced, and their suggestions for enhancing distance training. Descriptive survey method was used, and a sample consisting of (183) male and female employees at the university, was given a questionnaire. The results of the study showed that distance training played a significant role in developing job performance, and especially its technical and management dimensions. Participants noted the training's part in improving their computer skills and enabling them to deal with applications related to job tasks. It also assisted them in improving their communication and time management skills, as well as in organizing and scheduling tasks. However, there were obstacles that negatively affected the use of distance training, the most prominent of which were the lack of incentives and the lack of support by departments. The results also showed that among the employees' most prominent suggestions for developing distance training were providing incentives, designing training programs that addressed the needs of employees, and structuring them so they could be taken at employees' convenience.

Keywords: job performance development, distance training, E-training.

الهندي ، منيرة، والمهنا ، منال. (٢٠٢٣) دور التدريب من بعد في تنمية الأداء الوظيفي لموظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. *مجلة العلوم التربوية* ، ٩ (٤) ، ٣٥١ - ٣٨٤

دور التدريب من بعد في تنمية الأداء الوظيفي لموظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

أ. منيرة محمد الهندي[١] **د. منال عبد الرحمن المهنا**[٢]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تُعرف دور التدريب من بعد في تنمية الأداء الوظيفي لموظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز ، من خلال تُعرف مدى استفادة الموظفين من التدريب من بعد ، ومعوقات استخدامهم له ، ومقترحاتهم لتطويره. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي ، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٣) موظفًا وموظفة بالجامعة ، فيما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدارسة الدور المهم للتدريب من بعد في تنمية الأداء الوظيفي خاصة فيها يتعلق بالبعد التقني والإداري ، ومن ذلك دوره في تحسين مهارات التعامل مع الحاسب الآلي ، والتعامل مع البرامج والتطبيقات الإلكترونية المرتبطة بالمهام الوظيفية ، إضافة إلى دوره في تطوير مهارات التواصل ، وتحسين مهارات إدارة الوقت وتنظيم وجدولة المهام. إلا أن هناك معوقات تؤثر سلبًا على استخدام التدريب من بُعْد ، حيث كان من أبرزها ضعف الحوافز وعدم وجود الدعم من قبل الإدارات. كما أظهرت النتائج أن من أبرز مقترحات الموظفين لتطوير التدريب من بعد كانت توفير الحوافز ، وتصميم البرامج التدريبية التي تلامس احتياجات الموظفين وتقديمها في الأوقات المناسبة لهم.

الكلمات المفتاحية: تنمية الأداء الوظيفي ، التدريب من بعد ، التدريب الإلكتروني.

(١) ماجستير في تقنيات التعليم – جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، hindi_41@hotmail.com

(٢) دكتوراه في تقنيات التعليم – جامعة الملك سعود، mmanal@ksu.edu.sa

مقدمة:

يعد الموظف من الركائز المهمة في جميع المؤسسات، ويعتمد نمو وتقدم المؤسسات على نمو وكفاءة وفاعلية موظفيها، لذا اهتمت كافة القطاعات، ومنها التعليمية بتنمية الأداء الوظيفي، وذلك للرفع من جودة الأعمال وتطوير الخدمات، وإنجاز المهام بكفاءة وفاعلية. ويساعد التدريب في تنمية أداء الموظفين فمن خلاله يتم تزويدهم بالمعارف والمهارات المتجددة وإعطائهم الفرصة لممارسة الأساليب العلمية التي تساعدهم في ابتكار الحلول لمعالجة مشكلاتهم والرفع من إنتاجيتهم. وقد ارتبط تدريب الموظفين بتقييم أدائهم الوظيفي وبالمكافآت والترقيات، لذا فان توفير التدريب للموظفين وتسهيل حصولهم عليه يساهم في زيادة انتماءهم لجهات أعمالهم وتشجيعهم على تطوير أنفسهم وأدائهم.

ونتيجة للتطور في وسائل الاتصالات وتقنية المعلومات، فقد كان لزامًا على المؤسسات استثمار هذه التقنيات بتوفير التدريب من بعد كنظام مرن يساند ويكمل التدريب التقليدي (الحسين، ٢٠١٨)، كما أنه الخيار الأفضل للتغلب على المشكلات التي قد تعوق أو تقلل من كفاية التدريب التقليدي لدى الموظفين، كمحدودية المقاعد أو المشكلات الاقتصادية أو الاجتماعية أو الجغرافية (الزنبقي، ٢٠١٠). وقد أثبتت الدراسات السابقة (مثل الظفيري، ٢٠١٦؛ عبد الله، ٢٠٢٠) أهمية التدريب من بعد من أجل تحقيق أهداف المؤسسات وأثره الإيجابي على أداء العاملين فيها.

وعلى الرغم من أهمية التدريب من بعد خاصة مع تزايد أعداد الموظفين وحرص وزارة التعليم على التدريب المناسب والمستمر تحقيقًا لرؤية المملكة ٢٠٣٠، إلا أن هناك مجموعة من المعيقات التي قد تؤثر سلبًا على توظيفه، ومنها ما جاء في دراسة الحسين (٢٠١٩)، كضعف المهارات التقنية، وضعف الدعم الفني وبطء الإنترنت، إضافة إلى نقص المدربين المؤهلين والمختصين في بناء المحتوى الرقمي وإدارته، أو الشعور بالعزلة الاجتماعية. لذا، جاءت هذه الدراسة الوصفية لتسلط الضوء على دور التدريب من بعد في تنمية الأداء الوظيفي لموظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، كونها من أبرز الجامعات الحكومية التي تتميز بالأعداد الكبيرة من الموظفين، والكشف عن معوقات استخدامه ومقترحات الموظفين التي يمكن أن تساهم في تطويره.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أهمية التحاق الموظفين بالدورات التدريبية كونها أحد المعايير المهمة في تقييم الأداء الوظيفي ولارتباطها بحصول الموظف على الترقيات ، إلا أن إحدى الباحثات ، كونها من موظفي جامعة الأمير سطام ، لاحظت صعوبة التحاق موظفي الجامعة بالدورات نظرًا لبعدها المكاني أو لتزامنها مع ساعات العمل أو محدودية مقاعدها. كما أن الفرص التدريبية المتاحة سنويًا للموظفين تعد غير كافية لتحقيق التنمية المستدامة في ظل التسارع المعرفي والمعلوماتي والتقني في هذا العصر.

ونظرًا لضرورة اهتمام المؤسسات التعليمية بتنمية مهارات موظفيها اللازمة لأداء أعمالهم بجودة وكفاءة وفعالية عالية (Bou Kamal, Al Aghbari, & Atteia, 2016) ، فقد شدد الثبيتي (٢٠١٨) على ضرورة توظيف تقنيات التدريب من بعد وذلك لتوفير فرص واسعة ومتكافئة لتطوير مهارات الموظفين. كما أكدت نتائج الدراسات السابقة دور التدريب من بعد في تنمية مهارات الموظفين اللازمة لأداء العمل ، ومنها دراسة بني حمد وأبو صالح (٢٠١٧) التي كشفت بأن التدريب من بعد ساهم في سرعة إنجاز الموظفين وزيادة جودة الأعمال خاصة وأنه يتميز بالاستمرارية متخطيًا قيود الزمان والمكان.

وعلى الرغم من توظيف تقنيات التدريب من بعد للموظفين في السعودية من قبل عدة جهات ، ومن أبرزها منصة (إثرائي) المنشأة من قبل معهد الإدارة العامة والتي تستهدف الموظفين الحكوميين ، إضافة إلى تقديم جامعة الأمير سطام دورات تدريبية من بعد تزامنًا مع جائحة كورونا (COVID-19) ، وقد نتج عن ذلك حصول السعودية على إحدى المراكز العشرة الأولى على مستوى العالم في الاستفادة من برامج التدريب من بعد كما جاء في التقرير الصادر من أكاديمية المنظمة العالمية والذي نشر من خلال مقالة بعنوان "المملكة ضمن أوائل الدول في تدريب برامج الملكية الفكرية" (٢٠٢٠م) ، إلا أن أنه لا توجد دراسات سابقة ، على حد علم الباحثات ، تناولت دور التدريب من بعد في تنمية أداء الموظفين – باعتباره أحد المتغيرات المهمة- في المؤسسات الجامعية ومنها جامعة الأمير سطام. كما أشارت عدد من الدراسات السابقة ، منها دراسة الظفيري (٢٠١٦) والحسين (٢٠١٨) وبو كمال وآخرون (Bou Kamal et al., 2016) ، بضرورة دراسة فعالية التدريب من بعد ومعوقات تطبيقه حيث إن نجاحه يعتمد على جاهزية المؤسسات من عدة نواحي ومراعاتها للأسس العلمية والاعتبارات الإدارية وتكييف السياسات الداعمة لاعتماده.

وبناء على ما سبق جاءت هذه الدراسة لتعرف مدى تحقيق التدريب من بعد لأهدافه في تنمية الأداء الوظيفي والمساهمة في تقديم التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تزيد من فاعليته ، وقد تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن تفعيل دور التدريب من بعد في تنمية الأداء الوظيفي لموظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟

أسئلة الدراسة:

تفرع من السؤال الرئيس للدراسة الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مستوى الاستفادة من التدريب من بعد في تنمية أداء موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟
٢. ما معوقات استخدام التدريب من بعد من وجهة نظر موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟
٣. ما المقترحات التي تساعد في تطوير التدريب من بعد في تنمية أداء موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تعرف مستوى الاستفادة من التدريب من بعد في تنمية أداء موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.
٢. تعرف معوقات استخدام التدريب من بعد من وجهة نظر موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.
٣. تعرف المقترحات التي تساعد في تطوير التدريب من بعد لتنمية أداء موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

أهمية الدراسة:

نبعت أهمية هذه الدراسة في:

- توفير معلومات لأصحاب القرار والمهتمين في الجامعات حول دور التدريب من بعد في تنمية مهارات الموظفين في المجالات المختلفة ، وذلك للمساهمة في توظيفه على النحو الأمثل.
- تقديم المقترحات لجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز التي يمكن أن تساهم في تطوير برامجها التدريبية من بعد.
- قد يكون حافزًا للمهمتين في مجال تقنيات التعليم لإجراء الدراسات حول كيفية تصميم التدريب من بعد واستخدامه بفاعلية لتحقيق أهدافه المنشودة.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** دور التدريب من بعد في تنمية الأداء الوظيفي لموظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز ، والمعوقات التي تحد من استخدامهم له ، والمقترحات التي تساعد على تطوير التدريب من بعد لتنمية أدائهم الوظيفي.
- **الحدود المكانية:** جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بمحافظة الخرج بمنطقة الرياض.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٢هـ.
- **الحدود البشرية:** موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

مصطلحات الدراسة:

الأداء الوظيفي (Job Performance):

يعرف بأنه مستوى "معرفة المسؤول الإداري بالعمل وجودته ، وتحقيق مستوى إنتاجية عالية ، وكذلك القدرة على تخطيط وتنظيم وتوقيت العمل ، والمبادرة والحضور ، وصنع القرار ، والتفاعل مع المجتمع المحلي ، وسلوك المواطنة التنظيمية" (الحراحشة ، ٢٠١٠ ، ص.١٦).

ويمكن تعريف تنمية الأداء الوظيفي إجرائيًا بأنها تطور في أداء موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز ومعارفهم من خلال التدريب من بعد مما يساعدهم في إنجاز مهامهم الوظيفية بكفاءة وفاعلية أكثر.

التدريب من بعد (Distance Training):

نوع من التدريب المقدم تحت إشراف مؤسسة تعليمية دون قيود زمانية ومكانية ، ويعد بديلًا للتدريب التقليدي أو مكملًا له (الحمادي ، ٢٠١٠).

ويُعرف التدريب من بعد إجرائيًا بأنه تدريب موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز باستخدام الإنترنت دون قيود مكانية ، وبطريقة متزامنة أو غير متزامنة ، وذلك للرفع من كفاءة الموظفين بأقل وقت وجهد.

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول . الأداء الوظيفي:

تتطور العلوم والمعارف والتقنيات باستمرار ، لذا فإنه من المهم مواكبة هذه التطورات والاستفادة من التقنيات الحديثة لتسهيل إنجاز المهام وإتمامها بكفاءة عالية خاصة مع التحول الرقمي. ولمعرفة مدى مواكبة الموظف لكل هذه التغيرات لابد من تنمية أداءه ومتابعته باستمرار لمعالجة أي قصور. وقد وضح غرباوي (٢٠٢٠) بأن الأداء الوظيفي علاقة متداخلة بين الجهد الذي يبذله الفرد لأداء مهامه ، والقدرات التي يمتلكها ، وإدراكه للدور أو المهمة التي يعتقد بأنه من الضروري توجيه جهوده في العمل لأدائها.

ويتم متابعة الأداء الوظيفي من خلال عملية تقويم الأداء ، وتبرز أهميتها في الكشف عن جوانب القوة والضعف بهدف تقديم الدعم للتحسين كما أنها تساعد في تحديد الاحتياجات من البرامج التدريبية. ويتم بناء على التقويم اتخاذ القرار في ترقية الموظفين إلى مراتب أعلى أو نقلهم ، إضافة إلى تعديل أجورهم واقتراح حوافز لهم ، كما يساهم في اقتراح آليات لتنمية الأداء عن طريق التدريب (الشريف ،٢٠١٣).

عناصر الأداء الوظيفي:

تتمثل عناصر الأداء الوظيفي في عدة عوامل تساعد على زيادة العملية التشغيلية في المنظمة كما ذكرها عبد الله (٢٠٢٠):

- **قدرات الموظف:** ويقصده بها ما لدى الموظف من معلومات ومهارات واتجاهات وقيم ، والقدرة على الأداء الفعلي للعمل ، الإضافة إلى التدريب والقدرة الشخصية والرغبة في العمل.

- **متطلبات الوظيفة (العمل)**: وتشمل المهام والمسؤوليات أو الأدوار والمهارات والخبرات التي يتطلبها العمل أو الوظيفة ، ومنها أيضا المعرفة النظرية والفنية والمهارة المهنية ، والمعرفة العامة عن الوظيفة والمجالات المرتبطة بها.
- **بيئة العمل (المنظمة)**: تحدد بيئة العمل من خلال أنشطة العمل والجوانب الثابتة والمتغيرة فيها ، فهناك أنشطة ثابتة نسبيًا وأخرى متغيرة بحسب الزمان والظروف والمواقف المحيطة بالأداء ، كما أن بيئة العمل المادية والتنظيمية كالمشرفين والرؤساء والأفراد الذين يتعامل معهم الفرد وجماعات العمل وخصائص تلك الجماعات تؤثر في تغير الأداء الوظيفي لدى العاملين في المنظمة.

طرق قياس أداء الموظفين:

هناك العديد من الطرق التقليدية والحديثة لقياس الأداء ، وقد تستعمل المنظمات طريقة واحدة أو عدة طرق حسب ما تراه مناسبًا وحسب طبيعتها وما يخدم مصلحتها ، كطريقة الدرجات ، والقياس المتدرج ، والترتيب التنازلي ، وقائمة العبارات الموزونة ، وطريقة الوقائع الجوهرية ، وأخيرًا طريقة الإدارة بالأهداف (الصرايرة ، ٢٠٠٩).

عناصر نظام تقييم الأداء الوظيفي:

باعتبار تقييم الأداء نظامًا ، فهو يتركب من عناصر تعبر عنه وتفسره والتي تتمثل في (الجبالي ، ٢٠١٦):

- **تحديد الغرض:** ويقصد به الهدف الذي تسعى له الإدارة من وراء العملية وجمعها للمعلومات والبيانات حيث يمكن توظيفها في تقديم معلومات للموظفين عن جودهم وكفاءتهم من أجل المعرفة وتحسين الأداء نحو الأفضل ، وكذلك تحديد مستوى الأجر والكفاءات والعلاوات ، وتحديد الوظيفة الحالية المناسبة والمستقبلية التي يمكن أن ينقل لها الموظف ، وأيضا التعرف على الأعمال والمهام التي من الممكن أن تسند له ، وتحديد أوجه القصور في أداء الفرد واحتياجه للتطوير ، فالتركيز على نوع من هذه الأغراض هو الذي يعطي الشكل العام لنظام تقييم الأداء.
- **تحديد وقت التقييم:** وغالبًا ما تقوم المنظمات بهذه العملية نهاية السنة.
- **تحديد المسؤول عن العملية:** حيث يمكن أن يقوم بها الرئيس ، أو المرؤوس ، أو لجنة التقييم ، أو زملاء العمل.

معايير تقييم الأداء الوظيفي:

يمكن تعريف عملية تقويم الأداء الوظيفي بأنها " تقرير دوري يبين مستوى أداء الفرد ونوع سلوكه مقارنة مع مهمات وواجبات الوظيفة المنوطة به" (صالح ، ٢٠٠٤ ، ص.١٣٧ المشار إليه في الشريف ،٢٠١٣ ، ص.٥٧). ويستلزم التقويم الجيد عبارات واضحة ومحددة تقيس جوانب متعددة (شخصية ، مهنية ، تقنية).

ويركز الأداء الوظيفي على جودة الأداء والآلية التي يتبعها الموظف لتحمل المسؤولية وكيفية التعلم بهدف تطوير وتحسين أداءه ، كما يرتبط بعده معايير فرعية منها ما ذكره عبد الله (٢٠٢٠) كالآتي:

- **معايير الجودة والإنتاجية:** والتي تركز على الإنجازات والأعمال التي يقوم بها الأفراد.
- **معايير المشاركة وتحمل المسؤولية:** والتي تركز على حجم ونوعية مشاركة الأفراد.
- **المؤهلات والقدرات:** والتي تركز على مؤهلات وقدرات الموظف والتنمية الذاتية لتحسين الأداء ، ويرتبط هذا المعيار بمعيار المؤهلات والمعرفة العلمية ومعيار الإلمام الوظيفي ومستوى التطوير والتحسين.
- **معايير المبادرة الإبداعية والابتكار:** يركز على المبادرات التي يقدمها الموظف والتي أدت إلى تطوير وتحسين العمل.

المحور الثاني . التدريب من بعد:

يعد التدريب من بعد من أهم الاتجاهات الحديثة التي ظهرت للتغلب على الصعوبات ، ومنها: بعد المكان ، وتعارض أوقات التدريب مع ظروف المتدربين أو مع ساعات العمل ، إضافة إلى مزاياه من حيث سهولة الاستخدام ، وتحقيقه لمبدأ النمو المستمر ، وتقليل الوقت اللازم للتدريب مقارنة بالتدريب الحضوري بحوالي الثلث ، وتخفيض التكلفة ، واستثمار التقنيات الحديثة (أبو النصر ، ٢٠١٧) ، كما برز دوره عند التعرض للجائحات التي تمنع الحضور إلى مقرات التدريب كجائحة كورونا.

وتبذل المؤسسات جهود واسعة في تنمية المهارات المختلفة لدى الموظفين من خلال التدريب (أبو النصر ،٢٠١٧) على رأس العمل ، سواء كان داخل مقر المؤسسة أو خارجها أو من بعد بهدف تنمية وتطوير عدد كبير من الموظفين بمرونة عالية.

أفضل ممارسات تدريب الموظفين من بعد:

لضمان الحصول على ردود إيجابية من الموظفين والتزامهم بالتدريب بجدية ، يُقترح الآتي ("كيف تستخدم التدريب" ، ٢٠٢١):

- التعرف على نقاط القوة والضعف لدى الموظفين ، وذلك لتحديد احتياجاتهم والمهارات المطلوبة للتدريب عليها.
- رسم خطة للتدريب وتتضمن مدته وأهدافه ، مع ضرورة وملاءمتها لجميع الموظفين وقابليتها للتطبيق العملي.
- تحديد جدول زمني للتدريب من بعد ، يتناسب مع أوقات الموظفين ومسؤولياتهم.
- تصوير فيديو تمهيدي للدورة التدريبية ، يوضح فكرتها والتعليمات الخاصة بالمهام والأنشطة ، كيفية إنجازها.
- توفير تحديثات أسبوعية للإجابة على استفسارات الموظفين ، وتذكيرهم بالمهام.

كيفية إعداد وإدارة عملية التدريب من بعد:

تحدد الطرق والأساليب المتبعة في التدريب بحسب أهداف التدريب والاحتياجات التدريبية للموظفين ، ويمكن إتباع الخطوات الآتية لإعداد وإدارة عملية التدريب عن بعد ("كيف تستخدم التدريب" ، ٢٠٢١):

١. تحديد أسلوب التدريب المتبع من بعد سواء كان في الوقت المحدد باستخدام برامج مؤتمرات الفيديو التزامنية مثل الزوم وغيره والتي تتيح التفاعل المباشر ، أو باستخدام أسلوب التدريب المدمج الذي يوفر فرص للتفاعل المتزامن والغير متزامن ، أو التدريب من خلال المنصات الإلكترونية المفتوحة التي تستهدف أعداد ضخمة من المتدربين ، وتتميز بتنظيم المحتويات وفقًا لجدول زمني ومنتديات للنقاش ، وتوفير الاختبارات.

٢. توفير الأدوات اللازمة للتدريب عن بعد ، ويتضمن ذلك شراء رخص البرامج المستخدمة للتفاعل التزامني ، وكذلك توفير قواعد بيانات للمتدربين.

٣. تجهيز محتوى التدريب بالاعتماد على الأسلوب المستخدم ، مثل تجهيز شرائح العرض في حال التدريب التزامني ، وتسجيل مقاطع الفيديو في حال التدريب الغير تزامني ، وتحديد الجلسات وموادها في حال استخدام التدريب المدمج.

٤. تتبع نتائج التدريب عن بعد ، مثل تتبع نسبة استكمال الدورة ، أو المدة التي قضاها المتدربون لإكمالها ، أو نتائج تقييمات المتدربين وانطباعاتهم عن الدورة التدريبية.

برامج التدريب من بعد:

تؤمن جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بأن التطوير يُعنى بتحسين مستوى الأداء الوظيفي والتدريب لتحقيق الاستفادة القصوى من الإمكانيات المادية والبشرية ، لذا أنشأت الجامعة إدارة التطوير الإداري ، والتي من مهامها إتاحة فرص التدريب والابتعاث لموظفي الجامعة (السبيعي ، ٢٠٢٠م). وقد تبين أن إدارة التطوير الإداري تم إلغاؤها وإسناد جميع مهامها إلى إدارة التدريب والابتعاث بعمادة الموارد البشرية حيث تُعنى بدعم الموظف للانضمام للدورات التدريبية المقدمة من قبل عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر ، ومنصة إثرائي ، وهي إحدى مبادرات معهد الإدارة العامة والتي تهدف لتدريب الموظفين التابعين لوزارة الخدمة المدنية في السعودية في مجالات متنوعة ضمن بيئة إلكترونية تفاعلية مصممة بجودة عالية ، حيث أصبحت الشهادات الممنوحة من منصة إثرائي تحسب كنقاط للموظف تزيد من فرصته للمنافسة على الترقية. وعلاوة على ذلك فإنه يمكن للموظفين الالتحاق بالدورات من بعد المقدمة من قبل المنصات الأخرى ، ومن أشهرها محليًا منصة دروب المنشأة من قبل صندوق تنمية الموارد البشرية "هدف" والتي تهدف لتطوير مهارات الموظفين والباحثين عن العمل من خلال بيئة إلكترونية مجانية ومرنة وتفاعلية.

النظريات التي يعتمد عليها التدريب من بعد:

لمعرفة النظريات التي يعتمد عليها التدريب من بعد لابد من توضيح كيفية اكتساب المعلومات والمهارات في المنصات التدريبية الإلكترونية ، حيث أكدت الأدبيات السابقة (Moallem , 2001; Vrasidas , 2000) أن التعليم من بعد يحدث من خلال نهج مختلط يجمع بين النظرية الموضوعاتية (objectivism) والبنائية الاجتماعية (social constructivism) ، فتصميم الدورات من بعد يعتمد على تقديم المدرب للمادة العلمية الأساسية من خلال المحاضرات المباشرة أو الفيديو والملفات المكتوبة وبما يتناسب مع خلفيات المتدربين واحتياجاتهم مما يحقق النظرية الموضوعاتية خاصة وأن التدريب يقوم على مبدأ التعزيز وذلك بحصول المتدرب على شهادة حضور في نهاية الدورة؛ ومن ناحية أخرى فإن المهام والأنشطة التدريبية لابد أن تركز على تعزيز التفاعل الاجتماعي بين المتدربين وتشجيعهم على مشاركة الخبرات وتطبيق المعلومات في سياقات واقعية لإعطاء معنى أكبر لمعلوماتهم ، مما يؤكد على اكتساب المتدربين للمعلومات والمهارات بالاعتماد على النظرية البنائية الاجتماعية.

الدراسات السابقة:

في هذا الجزء سيتم استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية كالآتي:

- دراسة اعليجة (٢٠١٦): وهدفت هذه الدراسة الاستطلاعية لتعرف واقع التدريب الإلكتروني ودوره في تحسين في تحسين الإنتاجية ، حيث بلغت العينة (٣٣٢) عاملًا تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من أربعة مصانع اسمنت في ليبيا ، ووزعت استمارات وأجريت المقابلات معهم. وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر معنوي ذو دلالة إحصائية للتدريب الإلكتروني على إدارة الإنتاج.
- دراسة (Saidin & Iskandar, 2016): هدفت إلى معرفة أثر التدريب الإلكتروني على أداء الموظفين في شركات تقنية المعلومات. واقترح الباحثان دمج نظرية ملائمة تقنية المهام (task-technology fit) والنظرية المعرفية الاجتماعية للتحقق من أثر التدريب على أداء الموظفين. واُستخدم المنهج المسحي وجمعت البيانات باستخدام استبانة وزعت على الموظفين في (٨٢٠٩) شركة بماليزيا. وكشفت النتائج بأن التدريب الإلكتروني يمكن الموظفين من الحصول على عوائد أعلى وذلك لتزويدهم بالمهارات والخبرات العالية خاصة وأنه يتميز بالجودة الفريدة والديناميكية التي تضيف لخبرات الأفراد في مجال تقنية المعلومات.
- دراسة (Bou Kamal, Al Aghbari, & Atteia, 2016): هدفت إلى معرفة أثر التدريب الإلكتروني على أداء الموظفين في وزارة التعليم بمملكة البحرين ، واُستخدم المنهج الوصفي التحليلي وجمعت البيانات من (١٥٧) موظفًا باستخدام استبانة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التدريب الإلكتروني (بجميع أبعاده: البنية التحتية ، الكفاءات ، والأساليب) والأداء الوظيفي مما يؤكد بأن توظيف التدريب الإلكتروني يرفع من الأداء الوظيفي ويحسن الإنتاجية في العمل. كما أشارت إلى أن تصورات النساء كانت أكثر إيجابية من الرجال نحو التدريب الإلكتروني ، كما أن الموظفين ذو المؤهلات الأعلى (البكالوريوس والدراسات العليا) أكثر تأثرًا بالتدريب الإلكتروني.
- دراسة الثبيتي (٢٠١٨): هدفت إلى تعرف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية نحو دور التدريب من بعد في تنمية قدراتهم من خلال ثلاث أبعاد: الإداري والتنظيمي ، والتقني ، والمهني ، وتقديم المقترحات لتفعيل استخدامه ، حيث اُعتمد المنهج

الوصفي المسحي باستخدام استبانات الكترونية على عينة عشوائية تبلغ (٣٥٠) عضو ممن التحقوا بالبرامج التدريبية عن بعد التابعة للمركز الوطني للتعليم الإلكتروني. وتوصلت النتائج إلى أن التدريب من بعد ساهم في اكساب معارف ومهارات جديدة وإبداعية ، وتحسن الأداء ، والمساعدة في حل مشكلات العمل والانسجام بإيجابية مع متطلبات العمل الجديدة والتكيف معها.

- دراسة الحسين (٢٠١٨): هدفت إلى توضيح ماهية التدريب من بعد وتحديد الأسس العلمية والاعتبارات اللازمة لتطبيقه في الأجهزة الأمنية ومراحل التحول المطلوبة لاتخاذه كنظام تدريبي مساند ومكمل للتدريب التقليدي. واُستخدم المنهج الوصفي التحليلي ، حيث تم مراجعة الأسس النظرية العلمية وبعض التجارب الدولية ومنها تجربة الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وكندا وبولندا واليونان وأستراليا. وتوصلت الدراسة إلى ضرورة مراعاة مجموعة من الأسس والاعتبارات الفنية والإدارية والنفسية والتدريبية والتأكد من تطبيقها لضمان نجاح التدريب من بعد ، وأوصت بضرورة وضع نظام إداري ولائحة شاملة للتدريب من بعد.
- دراسة (Liu , Zha , & He , 2019): هدفت إلى تعرف وضع الدورات التدريبية المفتوحة (Moocالموك) في المنصات الصينية ، من حيث كيفية عملها في التعليم العالي والإنجازات التي حققتها ، والتحديات التي واجهتها. واُستخدم المنهج المختلط الاستكشافي من خلال استبانة ومقابلات. وتكونت عينة الدراسة القصدية من (٥٠) إداريًا و(٨٤) عضو هيئة تدريس والمتواجدون في (٥٠) مؤسسة تعليمية. وكشفت النتائج بأن افراد العينة قدموا دورات إلكترونية في أكثر من (٣٠) مجال منها تقنيات التعليم وعلوم الحاسب ، وكان هدف الغالبية من تقديمها هو تعزيز التعليم بدلًا من السعي وراء الأرباح. كما أشارت النتائج بأن أبرز العوائق كانت الضعف في الدعم من الإدارة العليا والدعم المالي ، وفي الإرشادات والسياسات ، وفي تصميم الدورات الإلكترونية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح بأن غالبية الدراسات السابقة هدفت إلى معرفة أثر التدريب من بعد على تطوير المعارف وتنمية أداء الموظفين ، باستثناء دراسة الثبيتي (٢٠١٨) التي هدفت إلى تعرف اتجاهات الأعضاء نحو التدريب من بعد ، ودراسة (Liu , Zha , & He , 2019) التي هدفت إلى تعرف

الوضع الحالي للدورات التدريبية المفتوحة الموك في الصين ، ودراسة الحسين (٢٠١٨) التي هدفت لتحديد ماهيته وتحديد الأسس العلمية والاعتبارات اللازمة لنجاح تطبيقه.

واتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي ، ماعدا دراسة (Liu , Zha , &He , 2019) التي اتبعت المنهج الاستكشافي ، ودراسة اعليجة (٢٠١٦) التي اتبعت المنهج الاستطلاعي.

كما اتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداء لجمع البيانات.

وتنوعت العينة في الدراسات السابقة فمنها من كانت مقتصرة على الموظفين كدراسة اعليجة (٢٠١٦) وغيرها ، ومنها من اشتملت على أعضاء هيئة التدريس والإداريين كدراسة (Liu , Zha , & He , 2019) وغيرهم. وعلى الرغم من تأكيد الدراسات السابقة على أهمية التدريب من بعد إلا أنه لا توجد دراسة سابقة ، حسب علم الباحثات ، حول دور التدريب من بعد في تنمية الأداء الوظيفي لموظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي؛ للإجابة عن أسئلتها وتحقيق أهدافها ، وذلك لأنه يتسم بالانتشار ويساعد على وصف آراء الأفراد واحتياجاتهم.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالخرج ، والذي يبلغ عددهم (١٨٣٩) موظفًا وموظفة حسب إحصائية عام (١٤٤٢هـ).

عينة الدارسة:

تم تعميم الرابط الإلكتروني للاستبانة على جميع ايميلات موظفي الجامعة ، وبسبب محدودية الوقت المخصص لجمع البيانات فقد تم أيضًا استخدام عينة كرة الثلج وذلك بنشر رابط الاستبانة من خلال الواتس أب لموظفي الجامعة ممن توفرت أرقام جوالاتهم لدى الباحثات وطلب نشرها لغيرهم من الموظفين. وقد تم الحصول على استجابة (١٨٣) موظفًا حيث شكلوا ما نسبته (١٠٪) تقريبًا من حجم المجتمع الكلي للدراسة.

خصائص عينة الدراسة:

وُصِفت مفردات عينة الدراسة بناءً على عددًا من المتغيرات الديموغرافية كما يلي:

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة وفق متغيراتهم الديموغرافية

المتغير		التكرار	النسبة
المؤهل التعليمي	ثانوية عامة أو أقل	١٤	٧,٧
	دبلوم	١٨	٩,٨
	بكالوريوس	١٠١	٥٥,٢
	ماجستير	١٩	١٠,٤
	دكتوراه	٣١	١٦,٩
سنوات الخبرة	٥ سنوات فأقل	١٨	٩,٨
	٦-١٠ سنوات	٨٥	٤٦,٤
	أكثر من ١٠ سنوات	٨٠	٤٣,٧
الجنس	ذكر	٨٣	٤٥,٤
	أنثى	١٠٠	٥٤,٦
حضور دورات تدريبية عن بُعْد	حضرت	١٦٣	٨٩,١
	لم أحضر	٢٠	١٠,٩

يتضح من الجدول أن أكثر من نصف عينة الدراسة (٥٥,٢٪) يحملون شهادة البكالوريوس ، وأن (٩٠,٢٪) منهم سنوات خبرتهم (٦ سنوات وأكثر) ، وبلغت نسبة الإناث (٥٤,٦٪) ، وأن الغالبية قد حضروا دورات تدريبية من بُعْد بنسبة بلغت (٨٩,١٪) من إجمالي عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

اُستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات ، نظرًا للطبيعة الوصفية للدراسة الحالية وانتشار الأفراد في إدارات متباعدة. وقد استخدم مقياس ليكرت (Likert) خماسي التدرج حيث صُنفت الإجابات بناءًا على المتوسطات الحسابية ، كما يلي:

١. غير موافق بشدة: ١,٠٠- أقل من ١,٨٠
٢. غير موافق: ١,٨٠- أقل من ٢,٦٠

٣. محايد: ٢,٦٠- أقل من ٣,٤٠

٤. موافق: ٣,٤٠- أقل من ٤,٢٠

٥. موافق بشدة: ٤,٢٠-٥,٠٠

واشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على ثلاثة محاور رئيسة ، كما سيتم توضيحها في جدول(٢).

التحقق من الكفاءة السيكومترية للاستبانة:

أولًا . صدق الاستبانة:

تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة من خلال عرضها على (٤) مُحَكِّمين متخصصين في تقنيات التعليم ، والتعديل عليها بناءً على ملاحظاتهم. كما تم قياس صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) ، حيث كانت جميع العبارات المكونة لكل محور ترتبط بالدرجة الكلية لها ارتباطًا ذي دلالة إحصائية عند مستوى يمتد ما بين (٠,٠٥ ـ ٠,٠١) ، مما يعكس درجة عالية من الصدق للعبارات ومناسبتها لقياس ما أُعدت له.

ثانيًا . ثبات الاستبانة:

تم التحقق من الثبات من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) موظفًا بجامعة الأمير سطام ، وتم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ كما في الجدول الآتي:

جدول (٢)

معاملات ثبات الاتساق الداخلي للأداة باستخدام ألفا كرونباخ

ترتيب المحور	محاور الدراسة وأبعادها	عدد العبارات	معامل الثبات
الأول	مدى الاستفادة من التدريب من بعد في تنمية الأداء الوظيفي	١٧	٠,٩٤٢
الثاني	معوقات التدريب من بعد	١٧	٠,٨٩٢
الثالث	المقترحات التي تساعد على تطوير التدريب من بعد	٩	٠,٨٢٦

يتضح من قيم معاملات الثبات في جدول (٢) أن جميعها تتمتع بمؤشرات ثبات جيدة. وبعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة تم تصميمها إلكترونيًا باستخدام (Google Forms) ، والحصول على موافقة اللجنة الفرعية لأخلاقيات البحوث الإنسانية بجامعة الملك سعود لتطبيقها ، ونشرها الكترونيًا.

الأساليب الإحصائية:

أُستخدم برنامج (SPSS) وذلك لحساب معامل ارتباط بيرسون ومعامل ألفا كرونباخ ، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب التكرارات والنسب المئوية ، والمتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري.

نتائج الدراسة ومناقشتها

إجابة السؤال الأول: "ما مستوى الاستفادة من التدريب من بُعْد في تنمية الأداء الوظيفي؟"

لتفسير نتائج السؤال الأول تم حساب التكرارات للإجابات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية لكل عبارة ، كما تم ترتيب استجابات العينة وفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍ منها ، وجاءت النتائج كالآتي:

البُعْد الأول . البُعْد الشخصي والتنظيمي:

جدول (٣)

نتائج التحليل لعبارات البُعْد الأول (البُعْد الشخصي والتنظيمي)

م	العبارات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
		موافق بشدة		موافق		لا أعلم		غير موافق		غير موافق بشدة				
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
٥	رفع المستوى الثقافي للمساهمة في التعامل بفعالية مع متطلبات العصر.	٧٥	٤١	٨٨	٤٨,١	١٧	٩,٣	١	٠,٥	٢	١,١	٤,٢٧	٠,٧٤٢	١
١	تحسين المهارات الشخصية للموظف.	٦٨	٣٧,٢	٩٨	٥٣,٦	١٠	٥,٥	٧	٣,٨	–	–	٤,٢٤	٠,٧٢٤	٢
٢	إيجاد الحلول المناسبة لبعض المشاكل التي قد يتعرض لها الموظف في عمله.	٦٨	٣٧,٢	٩٣	٥٠,٨	١٦	٨,٧	٤	٢,٢	٢	١,١	٤,٢١	٠,٧٧٨	٣
٣	توفير الإرشاد الكافي للموظف للتعامل مع المتطلبات المستحدثة للعمل.	٦٢	٣٣,٩	٩٥	٥١,٩	١٧	٩,٣	٧	٣,٨	٢	١,١	٤,١٤	٠,٨١٧	٤

م	العبارات	الاستجابات								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
		موافق بشدة		موافق		لا أعلم		غير موافق		غير موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
٤	الحصول على نقاط تدريبية تزيد من فرصة ترقية الموظف.	٨٤	٤٥,٩	٥٢	٢٨,٤	٢٣	١٢,٦	١٧	٩,٣	٧	٣,٨	٤,٠٣	١,١٤	٥

المتوسط الحسابي العام=٤,١٨

من خلال تحليل نتائج الجدول (٣) يتضح ما يلي:

- جاءت تقديرات العينة لمدى الاستفادة من التدريب من بُعْد في تنمية البُعْد الشخصي والتنظيمي لديهم بدرجة (مرتفعة) إجمالاً ، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم على العبارات (٤,١٨ من ٥,٠٠) ، كما بلغ الانحراف معياري العام (٠,٦٧٠) مما يشير إلى أن الاستجابات متقاربة بشكل عام.
- جاءت ثلاث عبارات (وترتيبها تنازليًا حسب المتوسط الحسابي: ٥ ، ١ ، ٢) بدرجة موافقة مرتفعة جدًا ، وتشير هذه النتائج إلى الدور الكبير جدًا للتدريب من بعد في رفع المستوى الثقافي للموظفين ومساعدتهم في التعامل بفعالية مع متطلبات العصر المتغيرة والمتجددة ، إضافة إلى دورها في تحسين المهارات الشخصية بشكل عام ومنها مهارة حل المشكلات التي يواجهها الموظفين في أعمالهم.
- جاءت عبارتان (وترتيبها تنازليًا حسب المتوسط الحسابي: ٣ ، ٤) بدرجة موافقة مرتفعة ، وذلك يؤكد على دور التدريب من بعد في إرشاد الموظفين للتعامل مع المتطلبات الجديدة في العمل ، إضافة إلى موافقة العديد على أن التدريب من بعد يساهم في زيادة فرصة الترقية للموظف ، إلا أنه بالنظر في سياسة جامعة الأمير سطام فإن احتساب الدورات التدريبية من بعد كنقاط تستلزم أن تكون مقدمة من جهة معتمدة لدى الجامعة مثل معهد الإدارة العامة ، وذلك مما جعل بعض أفراد العينة لا يوافقون على ذلك.

البُعْد الثاني: البُعْد الإداري والمهني

جدول (٤)

نتائج التحليل لعبارات البُعْد الثاني (البُعْد الإداري والمهني)

م	العبارات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
		موافق بشدة		موافق		لا أعلم		غير موافق		غير موافق بشدة				
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
١	فتح آفاق جديدة للتنمية المهنية لدى الموظف.	٨٨	٤٨,١	٧٦	٤١,٥	١١	٦	٨	٤,٤	–	–	٤,٣٣	٠,٧٨٠	١
٦	تحسين مهارات إدارة الوقت وتنظيم العمل وجدولة المهام.	٨٤	٤٥,٩	٧٧	٤٢,١	١٨	٩,٨	٤	٢,٢	–	–	٤,٣٢	٠,٧٤٠	٢
٧	تطوير مهارات التواصل المهني في بيئة العمل.	٧٩	٤٣,٢	٨٢	٤٤,٨	١٥	٨,٢	٧	٣,٨	–	–	٤,٢٧	٠,٧٧١	٣
٣	اكتساب الموظف مهارات ومعارف جديدة مناسبة لأداء العمل.	٧٩	٤٣,٢	٨٣	٤٥,٤	١٣	٧,١	٨	٤,٤	–	–	٤,٢٧	٠,٧٧٩	٤
٢	التطور القيادي والإداري والإبداعي لدى الموظف.	٧٧	٤٢,١	٨٥	٤٦,٤	١٤	٧,٧	٧	٣,٨	–	–	٤,٢٦٧	٠,٧٦٣	٥
٤	الرفع من جودة الأداء في العمل.	٧٦	٤١,٥	٨٥	٤٦,٤	١٦	٨,٧	٦	٣,٣	–	–	٤,٢٦٢	٠,٧٥٤	٦
٥	زيادة الإنتاجية لدى الموظف.	٧١	٣٨,٨	٧٣	٣٩,٩	٣١	١٦,٩	٦	٣,٣	٢	١,١	٤,١٢	٠,٨٨١	٧

المتوسط الحسابي العام = ٤,٢٦

من خلال تحليل نتائج الجدول (٤) يتضح ما يلي:

- جاءت تقديرات العينة لمستوى الاستفادة من التدريب من بُعْد في تنمية البُعْد الإداري والمهني لديهم بصورة مجملة بدرجة (مرتفعة جدًا) ، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم على العبارات (٤,٢٦ من ٥,٠٠) ، كما بلغ الانحراف معياري العام (٠,٦٥٢) مما يشير إلى أن الاستجابات متقاربة بشكل عام.

- جاءت ست عبارات (وترتيبها تنازليًا حسب المتوسط الحسابي: ١ ، ٦ ، ٧ ، ٣، ٢ ، ٤) بدرجة موافقة مرتفعة جدًا حيث امتدت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٤,٢٦ و٤,٣٣). وتشير هذه النتائج إلى اتفاق غالبية العينة على أن التدريب من بعد يساهم في فتح آفاق جديدة للتنمية المهنية والرفع من جودة الأداء في العمل ، كما أن له دور فعال في اكساب الموظفين لمهارات ومعارف جديدة ، ومن أهمها مهارات إدارة الوقت وتنظيم العمل وجدولة المهام ، وتطوير مهارات التواصل المهني ، ومهارات القيادة والإدارة والتطوير الإبداعي.
- جاءت عبارة واحدة (رقم ٥) بدرجة موافقة مرتفعة بمتوسط حسابي (٤,١٢) ، وانحراف معياري (٠,٨٨١) مما يدل على موافقة عديد من أفراد العينة على دور التدريب من بعد في زيادة الإنتاجية لدى الموظف. وقد يعود ذلك على حرص جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز على التحاق الموظفين بالدورات التدريبية التي تساعدهم على تحقيق أهدافهم الوظيفية واستغلال الوقت في انجاز الأعمال والتفكير بإبداع.

البُعْد الثالث . البُعْد التقني:

جدول (٥)

نتائج التحليل لعبارات البُعْد الثالث (البُعْد التقني)

م	العبارات	الاستجابات								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
		موافق بشدة		موافق		لا أعلم		غير موافق		غير موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
١	تحسين مهارات الموظف التقنية التعامل مع الحاسب الآلي.	٨٣	٤٥,٤	٨٦	٤٧	١٢	٦,٦	٢	١,١	–	–	٤,٣٧	٠,٦٥٧	١
٢	تنمية مهارات الموظف في التعامل مع البرامج والتطبيقات الإلكترونية المرتبطة بمهامه الوظيفية.	٨٨	٤٨,١	٨٠	٤٣,٧	٩	٤,٩	٤	٢,٢	٢	١,١	٤,٣٥	٠,٧٧٠	٢
٣	تطوير مهارات البحث باستخدام الإنترنت.	٨٧	٤٧,٥	٧٢	٣٩,٣	١٧	٩,٣	٥	٢,٧	٢	١,١	٤,٢٩	٠,٨٣٢	٣
٥	تطوير مهارات الأرشفة الإلكترونية للملفات والوثائق.	٧٨	٤٢,٦	٧١	٣٨,٨	٢٦	١٤,٢	٧	٣,٨	١	٠,٥	٤,١٩	٠,٨٥٩	٤

م	العبارات	الاستجابات								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
		موافق بشدة		موافق		لا أعلم		غير موافق		غير موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
٤	تطوير مهارات الموظف في الحفاظ على أمن المعلومات والوقاية من التهديدات السيبرانية.	٧٠	٣٨,٣	٨٢	٤٤,٨	٢٥	١٣,٧	٦	٣,٣	–	–	٤,١٨	٠,٧٨٨	٥

المتوسط الحسابي العام = ٤,٢٨

من خلال تحليل نتائج الجدول (٥) يتضح ما يلي:

- جاءت تقديرات مفردات عينة الدراسة لمدى الاستفادة من التدريب من بُعْد في تنمية البُعْد التقني لديهم بصورة مجملة بدرجة (مرتفعة جدًا) ، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم على العبارات المندرجة تحت هذا البُعْد (٤,٢٨ من ٥,٠٠) ، كما بلغ الانحراف معياري العام (٠,٦٣٦) مما يشير إلى أن الاستجابات متقاربة بشكل عام.

- جاءت ثلاث عبارات (وترتيبها تنازليًا حسب المتوسط الحسابي: ١ ، ٢ ، ٣) بدرجة موافقة (مرتفعة جدًا) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٤,٢٩ و٤,٣٧). وتدل هذه النتائج على موافقة غالبية عينة الدراسة على التأثير الإيجابي للدورات التدريبية من بعد التي تهدف إلى تنمية المهارات الحاسوبية بشكل عام ، ومنها مهارات التعامل مع البرامج والتطبيقات الإلكترونية المرتبطة بالمهام الوظيفية ومهارات البحث باستخدام الإنترنت ، على الأداء الوظيفي لموظفي جامعة الأمير سطام. كما يؤكد ذلك اهتمام الجامعة بارتباط التحسن في الأداء الوظيفي باكتساب المهارات الرقمية الضرورية لتحقيق التحول الرقمي والذي يستلزم امتلاك المهارات والمعارف لاستخدام أفضل التطبيقات والبرامج التي تساعد على الحفاظ على البيانات بسرية وموثوقية وانجاز المهام بطريقة إبداعية وسريعة مما يساهم في الرفع من جودة الأداء الوظيفي وتطوير الأعمال.

- جاءت عبارتان بدرجة موافقة (مرتفعة) وهما العبارتان أرقام (٥ ، ٤) حيث بلغ متوسطهما الحسابي (٤,١٩ و٤,١٨) على التوالي. وقد يعود حصول هذه العبارتان على درجات موافقة أقل من البقية نظرًا لأن الأرشفة الإلكترونية وأمن المعلومات ليست من ضمن المهام الوظيفية لجميع الموظفين.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات السابقة في أن التدريب الإلكتروني ساهم في تحسين مهارات المتدربين وتطوير جودة الأداء وزيادة الإنتاجية للموظفين ومنها: دراسة (Bou Kamal, Al Aghbari, & Atteia, 2016) ، ودراسة اعليجة (٢٠١٦). كما اتفقت النتائج مع دراسة الثبيتي (٢٠١٨) ، والتي كشفت بأن التدريب من بعد ساعد المتدربين في حل مشكلات العمل بفعالية والانسجام والتكيف مع الظروف المختلفة ، وتطوير الأداء الإداري التنظيمي ، والابداعي ، ورفع المستوى الثقافي والمهني.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية أيضًا مع ما اكدته دراسة (Saidin & Iskandar, 2016) بأن التدريب الإلكتروني يمكن الموظفين من الحصول على عوائد أعلى وتزويدهم بالمهارات والخبرات العالية خاصة وأنه يتميز بالجودة الفريدة والديناميكية التي تضيف لخبرات الأفراد في مجال عملهم.

إجابة السؤال الثاني: "ما معوقات التدريب من بُعْد؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب تكرارات إجابات عينة الدراسة والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية في كل عبارة من عبارات المحور الثاني الذي يقيس معوقات التدريب من بُعْد ، كما تمّ ترتيب استجابات مفردات العينة وفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍ منها.

جدول (٦)

نتائج التحليل لعبارات المحور الثاني (معوقات التدريب من بُعْد)

م	العبارات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
		موافق بشدة		موافق		لا أعلم		غير موافق		غير موافق بشدة				
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
١٣	ضعف الحوافز التي تساعد الموظف على الانضمام لدورات التدريب من بُعْد.	٧٠	٣٨,٣	٧٣	٣٩,٩	٢٦	١٤,٢	١٠	٥,٥	٤	٢,٢	٤,٠٦	٠,٩٧٠	١
٩	عدم وجود دعم للتدريب من بُعْد من قبل الإدارات.	٦٠	٣٢,٨	٦٧	٣٦,٦	٢٩	١٥,٨	٢٣	١٢,٦	٤	٢,٢	٣,٨٥	١,٠٨	٢
٢	عدم وضوح معايير اختيار جهات التدريب للموظف.	٥١	٢٧,٩	٧١	٣٨,٨	٣١	١٦,٩	٢٦	١٤,٢	٤	٢,٢	٣,٧٦	١,٠٨	٣

م	العبارات	الاستجابات								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
		موافق بشدة		موافق		لا أعلم		غير موافق		غير موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
٣	ضعف الإعلان من الدورات التدريبية المتاحة عن بُعْد.	٦٠	٣٢,٨	٥٥	٣٠,١	٣٢	١٧,٥	٢٩	١٥,٨	٧	٣,٨	٣,٧٢	١,١٩	٤
٨	ضعف الاتصال بالإنترنت يعيق التدريب من بُعْد.	٥٥	٣٠,١	٥٥	٣٠,١	٤٤	٢٤	٢٠	١٠,٩	٩	٤,٩	٣,٦٩	١,١٥	٥
١٥	غياب المرونة في تخطيط أوقات التدريب بما يلائم ظروف الموظفين.	٥١	٢٧,٩	٦٠	٣٢,٨	٤٠	٢١,٩	٢٦	١٤,٢	٦	٣,٣	٣,٦٨	١,١٢	٦
١٤	عدم الإلمام بأهداف التدريب من بُعْد وفلسفته.	٣٩	٢١,٣	٧١	٣٨,٨	٤٣	٢٣,٥	٢٢	١٢	٨	٤,٤	٣,٦١	١,٠٨	٧
١١	ضعف التفاعل المباشر مع المدرب والحضور مما يتسبب في الشعور بالملل.	٣٨	٢٠,٨	٧٦	٤١,٥	٣١	١٦,٩	٢٦	١٤,٢	١٢	٦,٦	٣,٥٦	١,١٦	٨
٤	عدم وضوح تعليمات التسجيل للدورات التدريبية المتاحة من بُعْد.	٥٢	٢٨,٤	٥١	٢٧,٩	٢٤	١٣,١	٤٥	٢٤,٦	١١	٦	٣,٤٨	١,٢٩	٩
١	عدم المعرفة بالجهات المقدمة للدورات التدريبية من بُعْد.	٤١	٢٢,٤	٥٣	٢٩	٤٧	٢٥,٧	٣٤	١٨,٦	٨	٤,٤	٣,٤٦	١,١٦	١٠
١٢	برامج التدريب من بُعْد لا تراعي تنوع احتياجات الموظفين.	٣٢	١٧,٥	٦٣	٣٤,٤	٤٨	٢٦,٢	٣١	١٦,٩	٩	٤,٩	٣,٤٣	١,١١	١١
١٠	ميل الموظف للدورات التدريبية التقليدية بدلا من دورات التدريب من بُعْد.	٣٥	١٩,١	٥٥	٣٠,١	٥٠	٢٧,٣	٣٠	١٦,٤	١٣	٧,١	٣,٣٨	١,١٧	١٢
٧	الاعتقاد المسبق بعدم فعالية التدريب من بُعْد.	٢٧	١٤,٨	٧١	٣٨,٨	٣٥	١٩,١	٤٠	٢١,٩	١٠	٥,٥	٣,٣٥	١,١٤	١٣
٦	قلة الخبرة في التعامل مع برامج التدريب من بُعْد.	٢١	١١,٥	٦٧	٣٦,٦	٥٢	٢٨,٤	٣٢	١٧,٥	١١	٦	٣,٣٠	١,٠٧	١٤
١٧	التصميم الضعيف للبرامج التدريبية من بُعْد.	٣١	١٦,٩	٤٧	٢٥,٧	٤٥	٢٤,٦	٤٧	٢٥,٧	١٣	٧,١	٣,٢٠	١,٢٠	١٥

م	العبارات	الاستجابات								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
		موافق بشدة		موافق		لا أعلم		غير موافق		غير موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
٥	ضعف المهارات الحاسوبية واستخدام التقنية لدى الموظف.	٢٤	١٣,١	٥٧	٣١,١	٤٩	٢٦,٨	٣٦	١٩,٧	١٧	٩,٣	٣,١٩	١,١٧	١٦
١٦	صعوبة الحصول على شهادة حضور الدورة.	٢٦	١٤,٢	٢٦	١٤,٢	٣٤	١٨,٦	٧٧	٤٢,١	٢٠	١٠,٩	٢,٧٩	١,٢٤	١٧

المتوسط الحسابي العام = ٣,٥٠

من خلال تحليل نتائج الجدول (٦) يتضح ما يلي:

- أن تقديرات العينة لمعوقات التدريب من بُعْد قد جاءت بصورة مجملة بدرجة (مرتفعة) ، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم على عبارات المحور الثاني (٣,٥٠ من ٥,٠٠).
- أن قيم الانحراف المعياري لمعوقات التدريب من بُعْد انحصرت بين (٠,٩٧٠- ١,٢٩) وكان أقلها للعبارة رقم (١٣) ومحتواها "ضعف الحوافز التي تساعد الموظف على الانضمام لدورات التدريب من بُعْد" مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت استجابات مفردات عينة الدراسة حولها ، أما أكبر قيمة للانحراف المعياري كانت للعبارة رقم (٤) ومحتواها "عدم وضوح تعليمات التسجيل للدورات التدريبية المتاحة من بُعْد" مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تباينت استجابات العينة حولها ، وقد يعود ذلك لاختلاف التسجيل في الدورات من بعد باختلاف المنصة المستخدمة أو الجهة المقدمة لها.
- هناك تباين في تقديرات مفردات عينة الدراسة لمعوقات التدريب من بُعْد ، وقد جاءت (١١) عبارة بدرجة موافقة (مرتفعة) وامتدت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٣,٤٣ و ٤,٠٦) ، أما الست عبارات الأخرى فقد جاءت بدرجة موافقة (متوسطة) حيث امتدت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٢,٧٩ و ٣,٣٨).
- كانت أعلى ثلاث معوقات للتدريب عن بعد طبقًا لاستجابات عينة الدراسة العبارات رقم (١٣) و(٩) و(٢) ، بينما أدنى ثلاث معوقات العبارات رقم (١٧) و(٥) و(١٦).

- وتشير هذه النتائج إلى أن معوقات التدريب من بعد التي يعاني منها الموظفين مرتبطة بسياسات التدريب وما يتضمنه من اعتماد الشهادات والحوافز المرتبطة بتقييم الأداء الوظيفي، أما الجوانب المرتبطة بتصميم الدورات وفائدتها فلم تكن من ضمن المعوقات الكبيرة لتي يعاني منها أفراد العينة.
- وتتشابه نتائج الدراسة مع عديد من الدراسات السابقة، ومنها دراسة الحسين (٢٠١٨) ودراسة (Liu, Zha, & He, 2019) التي أكدت إلى أن الضعف في الدعم الإداري والمالي وفي الارشادات والسياسات، وفي تصميم الدورات الإلكترونية تعد من أبرز معوقات التدريب الإلكتروني.

إجابة السؤال الثالث: "ما المقترحات التي تساعد على تطوير التدريب من بُعْد لتنمية أداء موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب تكرارات إجابات عينة الدراسة والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية في كل عبارة من عبارات المحور الثالث الذي يقيس المقترحات التي تساعد على تطوير التدريب من بُعْد لتنمية أداء موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، كما تمّ ترتيب استجابات مفردات العينة وفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍ منها؛ والجدول(٧) يوضح نتائج التحليل:

جدول (٧)

نتائج التحليل لعبارات المحور الثالث (المقترحات التي تساعد على تطوير التدريب من بُعْد)

م	العبارات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
		موافق بشدة		موافق		لا أعلم		غير موافق		غير موافق بشدة				
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
٤	توفير حوافز تزيد من إقبال الموظف على التدريب من بُعْد.	١١٢	٦١,٢	٥٢	٢٨,٤	١٠	٥,٥	٦	٣,٣	٣	١,٦	٤,٤٤	٠,٨٦٨	١
٢	استطلاع أراء الموظفين حول الأوقات التدريبية المناسبة.	٩٦	٥٢,٥	٧٠	٣٨,٣	١١	٦	٦	٣,٣	–	–	٤,٤٠	٠,٧٤٨	٢

م	العبارات	الاستجابات								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
		موافق بشدة		موافق		لا أعلم		غير موافق		غير موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
١	استطلاع احتياجات الموظفين حول موضوعات البرامج التدريبية.	٩٢	٥٠,٣	٧٤	٤٠,٤	١١	٦	٦	٣,٣	–	–	٤,٣٨	٠,٧٤٥	٣
٥	تصميم برامج تدريبية بطريقة شيقة تجذب الموظفين وتبعِد عنهم الملل.	٩٧	٥٣	٦٧	٣٦,٦	١٢	٦,٦	٤	٢,٢	٣	١,٦	٤,٣٧	٠,٨٣٤	٤
٦	زيادة عدد برامج التدريب من بُعْد التي تقدمها جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.	٩٣	٥٠,٨	٦٥	٣٥,٥	١٦	٨,٧	٨	٤,٤	١	٠,٥	٤,٣٢	٠,٨٥٠	٥
٩	الاهتمام بتقييم أثر التدريب من بُعْد.	٧٦	٤١,٥	٩٠	٤٩,٢	١٦	٨,٧	١	٠,٥	–	–	٤,٣٢	٠,٦٥٣	٦
٣	تدريب الموظف على استخدام التقنيات الحديثة.	٨٣	٤٥,٤	٧٦	٤١,٥	١٩	١٠,٤	٤	٢,٢	١	٠,٥	٤,٢٩	٠,٧٨٣	٧
٧	جعل أنماط التدريب متزامنة وغير متزامنة لتتوافق مع ظروف الموظف.	٨٢	٤٤,٨	٧٩	٤٣,٢	١٥	٨,٢	٤	٢,٢	٣	١,٦	٤,٢٧	٠,٨٣٣	٨
٨	تسريع مدة البرامج حتى لا تشكل عبئا على وقت الموظف.	٧٤	٤٠,٤	٧٦	٤١,٥	٢١	١١,٥	١٢	٦,٦	–	–	٤,١٦	٠,٨٧٢	٩

المتوسط الحسابي العام = ٤,٣٣

من خلال تحليل نتائج الجدول (٧) يتضح ما يلي:

- أن مفردات عينة الدراسة يوافقون بدرجة (مرتفعة جدًا) على المقترحات التي تساعد على تطوير التدريب من بُعْد لتنمية أدائهم ، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم على العبارات المندرجة تحت المحور الثالث (٤,٣٣ من ٥,٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تبدأ من (٤,٢٠ إلى ٥,٠٠) ، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة (مرتفعة جدًا).

- أن قيم الانحراف المعياري لعبارات هذا المحور انحصرت بين (٠,٦٥٣- ٠,٨٧٢) وكان أقل انحراف معياري للعبارة رقم (٩) ومحتواها "الاهتمام بتقييم أثر التدريب من بُعَد" مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت استجابات مفردات عينة الدراسة حولها ، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة رقم (٨) ومحتواها "تسريع مدة البرامج حتى لا تشكل عبئا على وقت الموظف" مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تباينت استجابات مفردات عينة الدراسة حولها. وتشير هذه النتائج على حرص الموظفين على الأثر الذي يقدمه البرنامج التدريبي واهتمامهم بالفائدة التي يحصلون عليها منه.
- هناك شبه توافق في تقديرات مفردات عينة الدراسة للمقترحات التي تساعد على تطوير التدريب من بُعَد ، حيث اشتمل المحور الثالث الذي يقيس المقترحات التي تساعد على تطوير التدريب من بُعَد لتنمية أداء موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز على (٩) عبارات ، جاءت ثمان منها بدرجة موافقة (مرتفعة جدًا) حيث امتدت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٤,٢٧ و٤,٤٤) ، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تبدأ من (٤,٢٠ إلى ٥,٠٠) ، بينما كان هناك عبارة واحدة فقط ورقمها (٨) ، ومحتواها "تسريع مدة البرامج حتى لا تشكل عبئا على وقت الموظف" جاءت بدرجة موافقة (مرتفعة) بمتوسط حسابي (٤,١٦) ، وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تبدأ من (٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠).
- كانت أعلى ثلاث مقترحات لتطوير التدريب من بعد طبقًا لاستجابات عينة الدراسة العبارات رقم (٤)و(٢) و(١).
- وتتفق مقترحات الدراسة الحالية مع ما جاء في توصيات عديد من الدراسات السابقة ، ومنها دراسة (Liu, Zha, & He, 2019) ودراسة (Bou Kamal, Al Aghbari, & Atteia, 2016) التي أوصت بضرورة الاهتمام بالتصميم الجذاب والمتكامل لنظام التدريب الإلكتروني والذي يوفر واجهة تفاعلية للمستخدم.

التوصيات:

اتساقًا مع ما خلصت إليه نتائج الدراسة الحالية من نتائج ، نوصي بما يلي:

- تعزيز الدورات التدريبية من بعد في المجالات المختلفة (وتشمل الشخصية والتنظيمية ، الإدارية والمهنية ، والتقنية).

- معالجة معوقات التدريب من بعد التي أكدتها نتائج الدراسة ، والأخذ بعين الاعتبار بالمقترحات التي يمكن أن تساهم في تطوير التدريب من بعد.
- التأكيد على ضرورة توفير معايير ومؤشرات لقياس وتقييم جودة البرامج التدريبية من بُعْد ، وتطوير البرامج بناء على هذه المعايير بهدف توفير بيئة تدريبية فعالة.
- ضرورة توفير الدعم الفني اللازم للموظفين والمدربين وربط التدريب بالحوافز المادية والمعنوية للمدربين والمتدربين.
- الاهتمام بتحليل الاحتياجات التدريبية بطريقة علمية وبشكل دوري ، وذلك من خلال إقامة ورش عمل في بداية كل سنة دراسية لتصميم البرامج والدورات التي تلبي الاحتياجات الوظيفية.
- ضرورة التأكد من تحقيق الدورات التدريبية لمعايير التصميم التعليمي للبرامج من بعد ، ومنها مناسبة المدة الزمنية وذلك لتتجنب انسحاب المتدربين أو شعورهم بالملل أثناء التدريب.

البحوث المقترحة:

- إجراء دراسة حول معايير تقييم البرامج التدريبية المقدمة في إدارة البرامج التدريبية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.
- إجراء دراسة تقويمية تتناول الصعوبات التي تواجه إدارة البرامج التدريبية من بعد وسبل علاجها.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أبو النصر ، مدحت محمد .(٢٠١٧). *التدريب عن بعد بواباتك لمستقبل أفضل*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

اعليجة ، مصطفى. (٢٠١٦). دور التدريب الإلكتروني في تحسين إدارة الانتاج: دراسة ميدانية في مصانع الأسمنت الليبية. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية* ،٧ ، ٣٤٧-٣٧٢.

بني حمد ، عبد الله ، وأبو صالح ، محمد. (٢٠١٧). *أثر تقنية التدريب الإلكتروني على تطوير كفاءة أداء الموظفين في مؤسسة التدريب المهني* ، رسالة ماجستير ، جامعة عمان العربية.

الثبيتي ، خالد عواض.(٢٠١٨). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية نحو دور التدريب عن بعد في تنمية قدراتهم. *مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية* ،١٢ (٤) ، ٤٢١-٤٦٥

الحراحشة ، حسين محمد. (٢٠١٠). *إدارة الجودة الشاملة والأداء الوظيفي*. الأردن: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.

الحسين ، محمد عبد العزيز. (٢٠١٨). التدريب الإلكتروني عن بعد في الأجهزة الأمنية في ضوء الأسس النظرية وبعض التجارب الدولية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية* ،٩ (١) ، ١١٠-١٤٢.

الحسين ، محمد عبد العزيز. (٢٠١٩). معوقات تطبيق التدريب الإلكتروني عن بعد في قطاع الأمن العام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، *مجلة البحوث الأمنية* ،٧٣(٢٨) ،٢٥٣-٢٨٨.

الحمادي ، عماد عبد العزير. (٢٠١٠). التدريب عن بعد بمعهد الإدارة العامة: نموذج مقترح. *المجلة العربية للدراسات الأمنية* ،٢٦(٥١) ،٢٨٥-٣٣٣.

الجبالي ، حمزة. (٢٠١٦). *تنمية الأداء الوظيفي والإداري*. الأردن: دار الأسرة للإعلام ودار عالم الثقافة للنشر.

الزنبقي ، حنان سليمان.(٢٠١٠). *التدريب الإلكتروني*. الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

عبد الله ، محمد محمود. (٢٠٢٠). *أثر التدريب الإلكتروني في الأداء الوظيفي باستخدام برنامج حكيم: دراسة تطبيقية في المستشفيات الحكومية الأردنية* رسالة ماجستير. جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

غرباوي ، شهدان عادل. (٢٠٢٠). *القيادة الإدارية كوسيلة لتحسين أداء العاملين في المؤسسات الاقتصادية*. الاسكندرية: دار الفكر الجامعي.

السبيعي ، فلاح. (٢٠٢٠ ، مارس ٩). كلمة مدير إدارة التطوير الإداري. جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز ، السعودية. متوفر على الرابط: https://amd.psau.edu.sa/ar/page/1-231

الشريف ، ريم عمر. (٢٠١٣). *دور إدارة التطوير الإداري في تحسين الأداء الوظيفي*، رسالة ماجستير. جامعة الملك عبد العزيز بجده.

الصرايرة ، أكثم عبدالمجيد. (٢٠٠٩). برامج التدريب ودورها في تحسين أداء العاملين: دراسة ميدانية في دائرة ضريبة الدخل. *جمعية الثقافة من أجل التنمية*، ٩ (٢٨) ، ٦٢- ٩٠.

الظفيري ، نواف صنت. (٢٠١٦). متطلبات التدريب الإلكتروني ومعوقاته بكليات ومعاهد الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، ٩ (٢) ، ١٠٧-١٣٧.

كيف تستخدم التدريب عن بعد في صقل مهارات موظفيك؟. (٢٠٢١ ، سبتمبر). موقع بعيد. متوفر على الرابط https://blog.baaeed.com/remote-employees-training/#setup-manage

المملكة ضمن أوائل الدول في تدريب برامج الملكية الفكرية. (٢٠٢٠ ، سبتمبر ٨). صحيفة الوطن. الرياض ، المملكة العربية السعودية. متوفر على الرابط: https://www.alwatan.com/article/١٠٥٥٥١١/sa

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Abdallh, Mohammad Mahmoud. (2020). *The Impact of Electronic Training in Job Performance Using Hakeem Program: Applied Study in Jordanian Government Hospitals* [unpublished master's thesis]. The World Islamic Science & Education University.

Abu Al-Nasr, Medhat Muhammad. (2017). Remotely training is your gateway to a better future. Cairo: Arab Group for Training and Publishing.

Al-Dhafiri, Nawaf Sunt. (2016). E-training requirements and obstacles in colleges and institutes of the Public Authority for Applied Education and Training in Kuwait. *The Arab Journal of Social Sciences, 9*(2), 107-137.

Al Hammadi, Imad Abdelaziz. (2010). Distance training at the Institute of Public Administration: a proposed model. The Arab Journal of Security Studies, 26(51), 285-333.

AL-Harahsheh, Hussein Muhammad. (2010). *Total quality and job performance management.* Jordan: Dar Jalees Alzaman for Publishing & Distribution

Al-Hussein, Muhammad Abdulaziz. (2018). Remote e-training in the security services in light of the theoretical foundations and some international experiences. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 9(1), 110-142.

Al-Hussein, Muhammad Abdulaziz. (2019). Obstacles to applying remote electronic training in the public security sector from the point of view of faculty members, Journal of Security Research, 73 (28), 253-288.

Al-Jabali, Hamza. (2016). *Job and administrative performance development.* Jordan: Daralosra for Media and Dar Alam Al-Thqafa for Publishing.

Al-Sarayrah, Aktham Abdelmajid. (2009). Training programs and their role in improving the performance of employees: a field study in the Income Tax Department. Culture for Development Association, 9(28), 62-90.

Alsharif, Reem Omar. (2013). The Role of Managerial Development Administration in Enhancing the Job Performance[Unpublished Masters Thesis]. King Abdulaziz University in Jeddah.

Alsubaie, Falah. (2020, March 9). Speech of the Director of Administrative Development Department. Prince Sattam bin Abdulaziz University, Saudi Arabia. Available at https://amd.psau.edu.sa/ar/page/1-231

Al-Thubaiti, Khaled Awad. (2018). Attitudes of faculty members in Saudi universities towards the role of distance training in developing their abilities. Taif University Journal for Human Sciences, 16 (4), 421-465

Al-Zanbaqi, Hanan Suleiman .(2010). *Electronic training.* Jordan: Dar Almaysara for Publishing and Distribution.

Bani Hamad, Abdullah, and Abu Saleh, Muhammad. (2017). The Impact of Electronic Training Technique on Effectiveness of Employees Performance at Vocational Training Corporation [Unpublished Master Thesis]. Amman Arab University.

Gharbawi, Shahdan Adel. (2020). *Administrative leadership as a means to improve the performance of workers in economic institutions.* Alexandria: Dar Alfikr University.

How to use distance training to refine your employees' skills?. (2021, September). Baaeed Site. Available at https://blog.baaeed.com/remote-employees-training/#setup-manage

Ilija, Mustafa. (2016). The role of electronic training in improving production management: a field study in Libyan cement factories. The Scientific Journal of Business and Environmental Studies, 7, 347-372.

The Kingdom is among the first countries to train intellectual property programs. (2020, September 8). Alwatan Newspaper. Riyadh, Saudi Arabia. Available at https://www.alwatan.com.sa/article/1055511

المراجع الأجنبية: References

Bou Kamal, K. B., Aghbari, M., & Atteia, M. (2016). E-training & Employees' Performance a Practical Study on the Ministry of Education in the Kingdom of Bahrain. *Journal of Resources Development and Management*, 18.

Liu, M., Zha, S., & He, W. (2019). Digital transformation challenges: A case study regarding the MOOC development and operations at higher education institutions in china. *TechTrends, 63*(5), 621-630.

Moallem, M. (2001). Applying constructivist and objectivist learning theories in the design of a web-based course: Implications for practice. *Educational Technology & Society, 4*(3), 113-125.

Saidin, S. S., & Iskandar, Y. H. P. (2016, October). Proposed model to evaluate the impact of e-training on work performance among IT employees in Malaysia. *In 2016 IEEE Conference on e-Learning, e-Management and e-Services (IC3e)* (pp. 17-22). IEEE.

Vrasidas, C. (2000). Constructivism versus objectivism: Implications for interaction, course design, and evaluation in distance education. *International journal of educational telecommunications, 6*(4), 339-362.

Al Shareef, Maha. (2023). Psychological Empowerment and its Relationship to Ambition Level among Second Secondary Stage Students in the Hashemite Kingdom of Jordan under Corona Virus Pandemic, *Journal of Educational Science 9* (4), 385 - 418

Challenges facing schools leaders in Mecca in managing the crisis (COVED-19 as example)

Dr. Maha Abdullah Al Shareef
Associate Professor of Education and Planning
Umm Al Qura University
mashareef@uqu.edu.sa

Abstract:

The current research aimed at identifying the crisis management challenges faced by school leaders in the Holy City of Mecca (Covid-19 as a Model), and disclosing the statistical differences between the average of the sample degree responses to these challenges due to school type variables, crisis management training courses, and years of experience. The descriptive survey approach was followed as it suited the research objectives. The study tool was applied to its entire community, and the recovered responses were (282) school leaders in Mecca for the academic year 1440/1441 AH. The questionnaire was prepared to collect the data needed for research purposes to include (20) paragraph distributed in two main axes, representing the internal and external challenges faced by them in Mecca in managing the Covid-19 crisis as a model and responding pursuant to the quintuple gradient.

The research found a series of results, most notably: The internal and external crisis management challenges faced by school leaders in Mecca (Covid-19 Crisis as a Model) were significant. There were statistical differences due to school type variables for the governmental schools, crisis management training courses for women with courses, and years of experience for those with higher experience.

Keywords: Crisis Management; Covid-19; School leaders.

الشريف، مها. (٢٠٢٣). التحديات التي تواجه قائدات المدارس بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا) ، ٩ (٤) ، ٣٨٥ - ٤١٨

التحديات التي تواجه قائدات المدارس بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا)

د. مها بنت عبدالله الشريف[١]

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على التحديات التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجً) ، والكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تجاه التحديات التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة تعزى الى متغيرات نوع المدرسة ، والدورات التدريبية في مجال إدارة الأزمات ، وعدد سنوات الخبرة. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي حيث يتناسب مع أهداف الدراسة. وتم تطبيق أداة الدراسة على مجتمع الدراسة كاملًا ، وكان عدد الاستجابات (٢٨٢) استجابة من قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للعام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ. وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات اللازمة للدراسة ، وتضمنت (٢٠) فقرة موزعة على محورين اساسيين تمثل التحديات الداخلية والخارجية التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة أزمة كورونا نموذجًا ويستجاب عليها وفق التدرج الخماسي.

وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: أن التحديات الداخلية والخارجية التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا) كانت بدرجة كبيرة ، ووجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغيرات نوع المدرسة لصالح المدارس الحكومية ، والدورات التدريبية في مجال إدارة الأزمات لصالح الحاصلات على دورات ، وعدد سنوات الخبرة لصالح ذوات الخبرة الأعلى.

الكلمات المفتاحية: إدارة الازمة ، فايروس كورونا ، قائدات المدارس.

(١) أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك – جامعة أم القرى، mashareef@uqu.edu.sa

مقدمة:

يعد التعليم من أهم أدوات التنمية والاستثمار في أفراد أي مجتمع من المجتمعات ، ويمثل التعليم العام اللبنة الأولى في نظام التعليم ، فمن خلاله يتم تزويد الأفراد بمختلف العلوم والمعارف التي تُكوِّن شخصياتهم وتزودهم بالمهارات اللازمة التي تكون خير معين لهم للنهوض ببلدانهم.

ومن واقع حرص المملكة العربية السعودية واهتمامها بالقطاع التعليمي ، فقد خصصت له النصيب الأكبر من ميزانية الدولة حيث بلغت في العام المالي ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ مئة وثلاثة وتسعون مليار ريال سعودي ، وهذا يدل على حرص المملكة على التعليم وانه يقع من ضمن أولوياتها التنموية.

ولعل المتأمل يجد أن القيادات التعليمية تلعب دورًا مهمًا في منظومة التعليم ، إذ يعول عليها قيادة العمليات الإدارية والمنظومة بطريقة ناجحة ومثمرة تسهم في بناء المجتمعات الحديثة وتدعم تنافسيتها مع نظيراتها بالعالم.

حيث أن قادة المدارس يقع عليهم العبء الأكبر في تسيير الأعمال وإدارتها وتنظيمها ، حيث ذكر (العبادي والطائي والأسدي ،٢٠٠٩) أن القيادة الفعالة هي قيادة كل المواقف ويستعمل القائد فيها مناهج وأساليب واستراتيجيات لمواجهة الأزمات والضغوطات المختلفة ، حيث يقع عليها مسؤولية انتهاز الفرص واستغلالها الاستغلال الأمثل لتحقيق اهداف المنظمة.

وبما أن الأزمات جزءٌ هامٌ وأساسي من حياة أي مؤسسة ومنها المؤسسة التعليمية بغض النظر عن حجمها وطبيعة العمليات التي تؤديها ، فعليها أن تستعد لمواجهتها وإدارتها عندما تظهر في أي وقت (غنيمة ، ٢٠١٤).

ولا شك أن المدارس شأنها شأن أي مؤسسة من مؤسسات الدولة ، فتواجه العديد من الأزمات التي تحول دون إتمام العمل على الوجه المطلوب ، اذ أن أبرز التحديات التي تواجهها المدارس في الفترة الحالية هي إدارة الأزمة التعليمية في ضوء جائحة كورونا.

حيث أشارت دراسة المطيري (٢٠٢٠) الى ضرورة انشاء وحدات لإدارة الأزمات بكل مدرسة بإشراف مباشر من قائد المدرسة والقيادات التعليمية بالإدارات والمناطق التعليمية من أجل إعداد السيناريوهات المحتملة لجميع الأزمات مهما كان نوعها وشدتها.

وتطرق الى ذلك المدير العام لقطاع الممارسات العالمية للتعليم في البنك الدولي (سافيدارا ، ٢٠٢٠) ، بأنه أمام جميع الأنظمة التعليمية مهمة واحدة ، ألا وهي التغلب على أزمة التعليم التي

نشهدها حاليًا ، والتصدي لجائحة كورونا التي يواجهها العالم اجمع ، والتحدي الماثل اليوم يتلخص في الحد من الآثار السلبية لهذه الجائحة على التعليم المدرسي ما أمكن ، والاستفادة من هذه التجربة لتحسين التعليم بوتيرة أسرع.

وفي الوقت الحالي وانتشار فايروس كورونا Coved-19 المستجد ، والتبعات التي لحقت بالتعليم من إيقاف الدراسة واستبدالها بالدراسة عن بعد ، فأصبح ضروريًا الوقوف على أبرز التحديات التي واجهت قائدات المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة في إدارة هذه الأزمة ، لعلها تكون عونًا في التغلب عليها من خلال إيصال نتائج هذه الدراسة للمسؤولين ، والتحرز الدائم لوقوع أمثال هذه الجائحة.

مشكلة الدراسة: -

تتعرض المدارس بشكل مستمر إلى الأزمات الطارئة ، التي بدورها تخل بعمل العملية الإدارية والتعليمية ، مما ينتج عنها قصور في أدائها ، وهنا يأتي دور قائد المدرسة في قدرته على السيطرة والحد من أضرارا هذه الأزمات.

حيث ذكر الزلفي (٢٠١٢) أن إدارة مدراء المدارس في التعليم العام بمدينة الطائف للأزمات جاء بدرجة متوسطة ، وتوصلت العديد من الدراسات انه توجد تحديات تواجه قائدات المدارس في التعامل مع الأزمات ومن أبرزها ما توصلت اليه دراسة كلًا من (غنيمة ،٢٠١٤) و (خبراني ، ٢٠١٤) أن من أبرز المعوقات التي تواجه قادة المدارس هو عدم وجود قاعدة بيانات متكاملة في المدرسة تساعد القائدات على التعامل مع الأزمات التي تواجهها ، وكثرة الأعباء على عاتق مدير المدرسة.

وان المتطلع لأدوار قائد المدرسة فإنه يجب أن يكون على دراية تامة ومعرفة علمية بطرق والأساليب الإدارية الحديثة ، ونخص بالذكر إدارة الأزمة ، وفي هذا الإطار اكدت المطيري (٢٠٢٠) على ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد وتأهيل مديري المدارس بحيث يتضمن المهارات اللازمة لإدارة الأزمات والكوارث.

حيث توصلت دراسة (Tokel, Ozkan& Dajil, 2017) إلى انه من المهم أن يعرف مديري المدارس المهارات اللازمة لإدارة الأزمات ، وتنظيم التدريب أثناء الخدمة على إدارة الأزمات وأنه يجب نشر ثقافة إدارة الأزمات في المدارس.

وبالرغم من الجهود المبذولة من حكومتنا الرشيدة في الاهتمام بالتعليم ، وتهيئة جميع الظروف لاستمراريته إلا أن هناك أزمات خارجة عن الإرادة كما في الوضع الراهن وانتشار وباء كورونا coved-19 المستجد في العالم أجمع ، فقد واجهت المدارس في جميع أنحاء العالم أزمة كبيرة ، حيث كان لزامًا عليها إكمال المسيرة التعليمية بطرق مختلفة ، حيث ذكر التقرير الصادر عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD (2020) أن العزلة الاجتماعية الضرورية التي سببها انتشار وباء كورونا ستخل بنظام التعليم الدراسي لعدة أشهر قادمة في معظم البلدان حول العالم ، وفي ظل غياب استراتيجية مدروسة وفاعلة لحماية فرص التعلم خلال هذه الفترة ، فإن هذا الوباء سيسبب خسائر فادحة في التعلم بالنسبة للطلاب.

وهذا مما لا شك به انه تحدي كبير واجه قائدات المدارس بصفه عامة ، وقائدات المدارس الابتدائية بصفة خاصة؛ وذلك لتعاملها مع فئات عمرية صغيرة لا تعي التعامل الأمثل مع هذه التقنيات الحديثة للتعليم ، وفي هذا الصدد تمحورت أسئلة الدراسة ، وهي كالتالي:

أسئلة الدراسة:

١. ما التحديات الداخلية التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا) من وجهة نظرهن؟

٢. ما التحديات الخارجية التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا) من وجهة نظرهن؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول التحديات التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا) من وجهة نظرهن تعزى لمتغير نوع المدرسة؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول التحديات التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا) من وجهة نظرهن تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال إدارة الأزمات؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول التحديات التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا) من وجهة نظرهن تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى الكشف عن أبرز التحديات الداخلية والخارجية التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة في ضوء أزمة كورونا Coved-19 المستجد ، والكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تجاه التحديات التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة تعزى الى متغير عدد سنوات الخبرة ونوع المدرسة (حكومي- أهلي) والى الدورات في إدارة الأزمات.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الأهمية النظرية والتطبيقية؛ كما يلي:

- **الأهمية النظرية:** تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوع إدارة الأزمات التي تواجه الإدارات العامة والخاصة ، وأنها إثراء للمكتبة العربية وستشكل مرجع علمي للباحثين في هذا المجال.
- **الأهمية التطبيقية:** وتأتي اهميها في الوقت الحالي لاطلاع أصحاب القرار في إدارات التعليم على التحديات التي واجهت قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة خلال أزمة فايروس كورونا الحالي COVED-19 ووضع الخطط اللازمة لإزالة هذه التحديات والتقليل من آثار الأزمات المستقبلية.

حيث أوصت العديد من الدراسات مثل دراسة (Tokel, Ozkan& Dajil, 2017) والكريديس (٢٠١٦) والخبراني (٢٠١٤) إلى ضرورة تدريب مديرات المدارس على إدارة الأزمات ، ووضع الخطط الاحترازية لجميع أنواع الأزمات.

مصطلحات الدراسة:

القيادة المدرسية: "هي عملية التأثير التي يقوم بها القائد البارع على التابعين أو المرؤوسين أو جماعة العمل" (الحر ، ٢٠١٧ ، ص٢٩)

الأزمة:

لغة: عُرفت في مختار الصحاح بأنها الشدة أو القحط (الرّازي ، ١٩٨٨ ، ص ١٥).

واصطلاحًا: عرفها (بطاح ، ٢٠٠٦) بأنها: " حدث مفاجئ يحمل بين طياته تهديدًا ما للمؤسسة ويحتاج الى جملة إجراءات سريعة وفعالة لتجاوزه أو على الأقل للتقليل من سلبية آثاره" ص ١٧٢.

إدارة الأزمات:

تعرفها غنيمة (٢٠١٤) بأنها: " العمليات الإدارية من تخطيط وتنظيم وتقييم التي يقوم بها مدير المؤسسة وتساهم في تلافي حدوث الأزمات من خلال البرامج الوقائية أو التقليل من آثارها في حالة حدوثها عن طريق التدخل الفوري ، وعن طريق الاستغلال الأمثل للمعلومات المتاحة والإمكانيات المادّية والبشرّية في المؤسّسة" ص٢٢.

إدارة الأزمات المدرسية: والإجراءات التي يقوم بها مدير المدرسة بمساعدة العاملين معه؛ لمواجهة الأزمات المدرسية بأسلوب علمي مبني على التنبؤ الجيد وتحديد الأدوار والمهام ، والتحرك السريع في جميع مراحل الأزمة للحد من آثارها السلبية والعودة بالمدرسة الى حالة الاستقرار الذي كانت عليه (عبدالعال ، ٢٠٠٩).

وتعرف الدراسة إدارة الأزمة المدرسية (أزمة كورونا نموذجًا) إجرائيًا بأنها: الوسائل والإجراءات التي اتخذتها قائدات المدارس الابتدائية للتغلب على التحديات التي واجهتهم في أزمة كورونا COVED-19 المستجد للحد من آثارها والخروج بأقل هدر تعليمي ممكن.

حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على وجهة نظر قائدات المدارس الابتدائية (حكومي – أهلي) بمدينة مكة المكرمة.
- **الحدود الموضوعية:** التحديات الداخلية والخارجية التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية في إدارة الأزمة.
- **الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني ١٤٤١/١٤٤٢هـ ، (شهر رمضان).
- **الحدود المكانية:** مدينة مكة المكرمة.

الإطار النظري: -

سيتم التطرق الى المفاهيم النظرية المرتبطة بموضوع الدراسة ، من خلال اراء الكتاب والباحثين وابداء الرأي بها.

أولًا: القيادة المدرسية:

القيادة إحدى العوامل المهمة لتحقيق أهداف المنظمات ، وخلق توازن بين الموظفين ، وتهيئة المناخ المناسب لهم ، بما يشعرهم بمكانتهم في المنظمة وقدرتها على التغيير والتطوير المستمر ، وكذلك تلبية احتياجاتهم ومتطلباتهم ، وفق ما تمتلكه من إمكانات وفرص ، فالعمل بالقيادة المتميزة والمبدعة ، وما تمتلكه من إمكانات وخصائص شخصية وفنية ، تستطيع مواجهة الأزمات التي تتعرض لها (بغدادي ، ٢٠١٤).

تعددت التعاريف لمفهوم القيادة ، ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ، تعريف (مغربي ، ١٩٩٥ ، ص٦٤) حيث عرف القيادة بأنها: " قدرة الفرد في التأثير على شخص أو مجموعة من الأشخاص ، وتوجيههم وإرشادهم من أجل كسب تعاونهم وحفزهم على العمل بأعلى درجة من الكفاية في سبيل تحقيق الأهداف الموضوعة".

والقيادة هي عملية التأثير على الاخرين ، واستخراج أفضل ما فيهم لتحقيق اهداف المنظمة بكفاءة عالية.

خصائص القائد المدرسي:

توجد العديد من الخصائص او السمات التي تميز الأشخاص الذين يتمتعون بشخصية قيادية عن غيرهم ، ونورد فيما يلي بعضًا منها حسب أراء الكتاب والباحثين.

القدرة أو الكفاءة (الذكاء ، القدرة على التحليل والاستبصار ، اليقظة ، الطلاقة اللغوية ، المرونة والأصالة ، القدرة على إصدار الأحكام ، القدرة على تقديم الأفكار ، القدرة على فهم المشكلات وطرح الحلول ، القدرة على التعامل مع مقتضيات التغير ، الجرأة على إبداء الآراء والمقترحات ، المثابرة ، المبادرة ، الطموح ، القدرة على التعامل مع الأزمات والطوارئ) (الخواجا ، ٢٠٠٤)

وأيضًا من الخصائص أو الصفات اللازم توافرها في القائد التربوي: الصفات الجسمية كالصحة الجيدة ، والمظهر الممتاز ، والكفاءة الفنية وتكون في التميز العلمي ، والمعرفة التامة بالأمور الفنية التي تخص العمل ومعرفة الإجراءات والأنظمة وقواعد العمل ، وأيضًا صفات شخصية مثل

القدرة على تحمل المسؤولية ، والتعاون ، وصفات اجتماعية مثل الاهتمام بمشاعر الآخرين ، ومساعدتهم ، ومشاركتهم في اتخاذ القرار.

إذا توفرت هذه الصفات في قائد المدرسة فإنه سوف تكون لديه القدرة على إدارة المدرسة بكل نجاح.

ثانيًا: إدارة الأزمات المدرسية:

عند حدوث أزمات على مستوى العالم أو على مستوى الدولة ، فإنه حتمًا ستتأثر جميع قطاعاتها ، حيث يعتبر مفهوم الأزمة من أكثر المفاهيم شيوعًا في الوقت الحالي ، حيث لا تخلو حياة الأفراد والمجتمعات من الأزمات بمختلف أنواعها ومستوى حدتها ، حيث عرف (البطاح ، ٢٠٠٦) الأزمة بأنها: حدث مفاجئ يحمل في طياته تهديدًا ما للمؤسسة ويحتاج الى جملة إجراءات سريعة وفعّالة لتجاوزه أو على الأقل للتقليل من سلبية آثاره.

ويشير الكثير من الكتاب والمفكرين الى أن للأزمات خصائص معينة ، تميزها عن غيرها ، وبالتالي فإن للأزمات المدرسية خصائص إذا تمكن القائد من فهمها وإدراكها فإنه يساعد على تجنبها ، أو التقليل من آثارها ، ومنها ما ذكره (Amos& Harrington , 2012):

- عدم توقع حدوثها.
- توقف أو اضطراب للعمل المدرسي.
- فقدان السيطرة على زمام الأمور.
- الحاجة للعمل الفوري لمواجهة الأزمة.
- التهديد بوجود خطر يهدد المدرسة.

وتتنوع الأزمات التي تواجه المدارس ، فنقسمها كالاتي:

- الأزمات التي تسببها الكوارث الطبيعية ، وهي: الزلازل ، الفيضانات ، والعواصف.
- الأزمات التي يسببها الإنسان ، وهي: العنف ، الحرائق ، الانفجارات ، إطلاق النار ، الغازات الكيميائية ، انهيار المبنى.

فهذه بعض من الأمثلة التي تشير الى الازمات التي من شأنها أن تسبب عائق امام المدراس وتحد من إتمام العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة.

أزمة فيروس كورونا في مجال التعليم:

يشهد العالم حدثًا مهمًا تسبب للتعليم بأزمة ربما كانت هي الأخطر في وقتنا الحاضر ، فحتى ٢٨ مارس ٢٠٢٠ تسببت جائحة كورونا (COVED-19) في انقطاع أكثر من ١,٦ مليار طفل وشاب عن التعليم في ١٦١ بلدًا ، أي ما يُقارب ٨٠٪ من الطلاب الملتحقين بالمدارس على مستوى العالم ، ونحن الان نعاني بالفعل من أزمة تعليمية عالمية (سافيدارا ، ٢٠٢٠).

وبدأت الجهات المعنية في المملكة العربية السعودية فور وقوع الأزمة ، بوضع خطط بديلة لاستمرارية الدراسة ، وبدأ التعليم العام بتطبيق التعليم عن بُعد عن طريق عدة خيارات مثل قنوات عين التي تُبث عبر التلفزيون ، ونافذة قنوات عين على اليوتيوب ، وبوابة المستقبل ، ومنظومة التعليم الموحد وغيرها من الخيارات المتاحة.

وذكر الدكتور الحارثي (٢٠٢٠) أن التعليم عن بعد يواجه العديد من التحديات ، منها تعزيز شبكة الاتصال عالية السرعة في بعض المحافظات والقرى والمناطق النائية وعدم جاهزية كثير من الأسر من حيث توفر الأجهزة الحاسوبية واللوحية ويزيد الأمر صعوبة كثرة اعداد الأبناء والبنات في المنزل الواحد ، مشيرًا إلى أن وزارة التعليم راعت ذلك وعالجته بعدة وسائل كبث الدروس عبر القنوات المخصصة بحيث يتمكن الطالب من الدخول في أي وقت ومن أي مكان.(http://www.alriyadh.com/1816856)

كما حدد التقرير الصادر عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD (2020) ، قائمة مرجعية لاستجابة التعليم تجاه وباء كورونا المستجد ، نذكر منها الآتي:

- إنشاء فريق عمل أو لجنة مسؤولة عن التطوير وإدارة الأزمة ، وتكون ممثلة من جهات حكومية أو من منسوبي المدرسة ومن تخصصات تكنولوجية ومناهج ، والطلاب وأولياء الأمور.
- وضع جدول زمني للتواصل بين أعضاء اللجنة خلال فترة التباعد الاجتماعي.
- إعادة ترتيب أولويات المناهج ، وما يجب التركيز عليه وما ينبغي تأجيله.
- تحديد خطط للخيارات المستقبلية ، وما ينبغي تعويضه مثل وضع خطط للمراجعة المكثفة خلال فترة الاجازة الصيفية.
- إنشاء مواقع على الانترنت للتواصل مع المعلمين وأولياء الأمور.

- التأكد من وجود الدعم الكافي للأسر والطلاب الأكثر ضعفًا خلال تنفيذ خطة التعليم البديلة.
- صمم آلية للتطوير المهني للمعلمين وأولياء الأمور حتى يكونوا قادرين على دعم المتعلمين على طريقة التدريس الجديدة.
- يجب على كل مدرسة وضع خطط لاستمرارية التعليم.
- يجب على المدارس تصميم نظام للتواصل مع الطلاب ، ونموذج للحضور اليومي.
- التأكيد على حصول قادة المدارس على الدعم المالي واللوجستي والمعنوي الذي يحتاجونه لتحقيق النجاح.
- والمتطلع لهذه الجهود التي بُذلت في سبيل سد الفجوة التعليمية التي سببها فايروس كورونا في خطط التعليم وأنظمته ، تؤكد أهمية إدارة الأزمات والاستعداد المبكر لها للخروج بأقل الخسائر والهدر التعليمي.

جهود المملكة العربية السعودية في مواجهة فايروس كورونا في مجال التعليم:

تمكنت المملكة العربية السعودية ولله الحمد من مواجهة فيروس كورونا والتغلب على التحديات للخروج بأقل الخسائر ، وأثبتت قدرتها وكفاءتها من خلال تجهيز البنية التحتية المتميزة للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد ، وهذا نتاج لإدارة الازمة التي المت بالعالم أجمع بكل كفاءة واحتراف.

واتخذت المملكة إجراءات احترازية لمواجهة الأزمة وأولها تعليق الدراسة في مراحل التعليم المختلفة؛ للحد من انتشار فايروس كورونا ، كما اشترطت اخذ اللقاح لجميع العاملين في الحقل التعليمي ، كما أصدرت العديد من التطبيقات التي تساعد جميع المستفيدين من العملية التعليمية في استمرارية التعليم ، مثل: تطبيق مدرستي ، قناة عين ، توكلنا ، وغيرها من البرامج المتخصصة.

كما نشرت منظمة الأمم المتحدة (اليونسكو) على موقعها الرسمي تقريرًا يوضح جهود المملكة في مواجهة آثار جائحة كورونا في العام الماضي ، مما يبرز دور المملكة اقليميًا وعالميًا في إدارة الأزمة. (واس ، ٢٠٢٠ ، https://www.spa.gov.sa/2142442)

ومن هذا الطرح نرى حرص المملكة على مواجهة كل ما يعترض طريقها من أزمات خصوصًا في المجال التعليمي الذي تُعلّق عليه الآمال ، في الحصول على مخرجات متميزة وتحق الأهداف التنموية للدولة وتمتلك المهارات اللازمة للقرن الحادي والعشرين.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض للدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع الدراسة ، وتم ترتيبها من الأقدم الى الأحدث حسب سنة النشر.

- المطيري (٢٠٢٠) والتي هدفت الى مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية بمديمة حائل لمهارة إدارة الأزمات ، والتعرف على ما ذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة ، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات ، وطبقت على (١٢١) قائدًا ، وتوصلت الدراسة الى العديد من النتائج من أبرزها ان واقع ممارسة إدارة الأزمات جاء بدرجة متوسطة ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة المتمثلة في النوع ، المؤهل ، سنوات الخبرة.
- دراسة (Tokel, Ozkan& Dajil, 2017) هدفت الى تطوير أداة لقياس أداء مديري المدارس على استخدام مهارات إدارة الأزمات لتطوير المدرسة ، وأزمة ما قبل الأزمة ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي حيث طبق هذا المقياس (الاستبانة) على عينة مقدارها (٢١٦) ممارس في شمال قبرص. وتوصلت الدراسة الى أن مديري المدارس لديهم قدرة عالية في مهارات إدارة الأزمات ، وتوصلت الى انه من المهم أن يعرف مديري المدارس المهارات اللازمة لإدارة الأزمات ، وتنظيم التدريب أثناء الخدمة على إدارة الأزمات وأنه يجب نشر ثقافة إدارة الأزمات في المدارس.
- دراسة الكريديس (٢٠١٦) حيث هدفت الى التعرف على الكفايات اللازمة لقائدات مدارس التعليم العام بمدينة بريدة وسبل تطويرها ، والتعرف على آليات ووسائل تحقيق الكفايات اللازمة لمواجهة الأزمات المدرسية لدى قائدات مدارس التعليم العام بمدينة بريدة من وجهة نظرهن ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة لجمع المعلومات وبلغ مجتمع الدراسة (٢٧٤) قائدة. وتوصلت الدراسة الى أن أبرز الكفايات الادارية التي يجب أن تتمتع بها قائدة المدرسة هي القدرة على وضع الخطط العلمية لمواجهة الازمات بالمدرسة ، والقدرة على تقوية وسائل التواصل مع المعلمات والطالبات وموظفات المدرسة ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.
- دراسة خبراني (٢٠١٤) وهدفت الى التعرف على الأساليب التي يمارسها مديرو المدارس لإدارة الأزمات المدرسية ، والكشف عن معوقاتها. وكيفية تطوير كفاءة مديري المدارس لإدارة

الأزمات المدرسية. وتم استخدام المنهج الوصفي ، واداة الاستبانة لجمع المعلومات. وتكون مجتمع الدراسة من (٢٦١) مديرًا من مدراء مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ، وتوصلت الدراسة الى أن أبرز المعوقات التي تواجه مديري المدارس في إدارة الأزمات هي كثرة المهام المكلف بها مدير المدرسة ، وعدم توفر قاعدة بيانات شاملة في مجال إدارة الأزمات المدرسية.

- دراسة غنيمة (٢٠١٤) وهدفت الدراسة الى التعرف على المتطلبات (الإدارية- المادية — البشرية) لإدارة الازمات التعليمية في المدارس الثانوية في الجمهورية العربية السورية ، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ، وكانت أداة الدراسة الاستبانة ، وتكون مجتمع الدراسة من (١٠٤) مديرًا ومديرة و (٤٢٨٥) معلمًا ومعلمة ، وجاءت أبرز نتائج الدراسة أن من اهم المتطلبات اللازمة لإدارة الأزمات المدرسية ضرورة وجود قاعدة بيانات خاصة بإدارة الأزمات التعليمية ، وضع آلية استباقية توضح كيفية التواصل مع المدرسة في حال وقوع الأزمة ، ضرورة توفر المهارات الأساسية لدى مدير المدرسة لإدارة الأزمات ، أن يتم تشكيل فرق العمل المسبقة لإدارة الأزمات ، وتوصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيري عدد سنوات الخبرة ، وعدد الدورات التدريبية.

- دراسة درباس (٢٠١٢) وهدفت الدراسة الى التعرف على مدى تمكن مديري مدارس التعليم العام في مدينة جدة من مهارة إدارة الأزمات ، والتعرف على الأساليب التي يستخدمها مديرو المدارس في التعامل مع الأزمات التي تطرأ في مدارسهم ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المدراء الملتحقين بدورة تدريبية بكلية المعلمين وعددهم (٤٣) مديرًا ، وتوصلت الدراسة الى أن مدراء المدارس يمارسون إدارة الأزمات وفق رؤى شخصية حسب رد الفعل ، وأنهم يمارسون إدارة الأزمات بدون منهجية علمية معدة مسبقًا ، وتوصلت الى عدم وجود فرق إدارة أزمات مدربة للتعامل مع الأزمات ، وتوصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

- الزلفي (٢٠١٢) والتي هدفت الى الكشف عن الأزمات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام الحكومي والأهلي بمدينة الطائف والتعرف على دورهم في التعامل مع الأزمة قبل واثناء وبعد حدوثها ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، واعتمدت على الاستبانة لجمع

المعلومات ، وطبقت على (١٣٥) مديرًا ، وتوصلت الى ان الأزمات التي تواجه مديري المدارس بمدينة الطائف جاءت بدرجة متوسطة وانه توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغير تنوع المدرسة (حكومي- اهلي) لصالح المدارس الأهلية.

- دراسة (Minnesota Statues , 2012) هدفت الى تطوير نموذج لسياسة إدارة الأزمات ، وركزت على وضع سياسة لإدارة الأزمات للمناطق التعليمية والمدارس المستأجرة لمساعدتها في اعتماد سياسة مكتوبة تنظم عملية التخطيط لإدارة الأزمات ، واستخدمت المنهج النوعي ، وأكدت على ضرورة التزام كل مجلس إدارة مدرسة بوضع سياسة مكتوبة لإدارة الأزمات واعتمادها ، بالتشاور مع مديري المدارس والمعلمين و الطلاب وأولياء الأمور ووكالات المجتمع المحلي ، حيث تكون دليل للمدارس لمعالجة مجموعة كبيرة من حالات الأزمات المحتمل وقوعها في المناطق التعليمية.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الموضوع حيث تناولت جميعها موضوع إدارة الأزمات.

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم (الوصفي) والاستبانة كأداة للدراسة ، باستثناء دراسة Minnesota Statues , 2012 استخدمت المنهج النوعي.

ومن حيث مجتمع الدراسة فهناك اتفاق بين الدراسة الحالية وجميع الدراسات السابقة من حيث المجتمع حيث طُبقت على التعليم العام.

وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في تناولها التحديات الداخلية والخارجية التي تواجه القائدات في إدارة الأزمة ، وتفردت حيث تناولت أزمة فايروس كورونا بالتحديد.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تناولت الدراسة الإجراءات المنهجية من حيث منهج الدراسة الذي استخدمته ، وتحديد المجتمع والعينة ، والأدوات من حيث بنائها ، والإجراءات المتبعة في تطبيقها والتأكد من صدقها وثباتها ، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات ، وهي على النحو التالي:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، والذي هو كما ذكر عبيدات وآخرون (٢٠٠٧م) بأنه عبارة عن: " نوع من أساليب البحث هدفه التعرف على الظواهر المدروسة وتحديد الوضع الحالي لها والتعرف على جوانب القوة والضعف فيه ، ومدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية ، ومن ثم التعرف على العلاقة بين المتغيرات". ص٢٤٧

حيث أنه المنهج الأكثر ملائمة لهذه الدراسة ، ومن خلاله تم التعرف على التحديات التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا).

مُجتمَع الدّراسة والعينة:

أ. مجتمع الدراسة:

تكوَّنَ مُجتمَع الدراسة من جميع قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للعام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ ، والبالغ عددهن (٣٣٨) ، وفق الإحصاءات الرسمية لإدارة التربية والتعليم بمكة المكرمة ، والجدول التالي يوضح توزيع مجتمع الدراسة.

جدول (١)

يوضح توزيع مجتمع الدراسة وفقًا لمتغير نوع المدرسة

نوع المدرسة	العدد
حكومي	٢٦٩
أهلي	٦٩
الإجمالي	٣٣٨

يتبين من الجدول رقم (١) أن إجمالي عدد القائدات في المدارس الحكومية بلغ (٢٦٩) ، أما إجمالي عدد القائدات في المدارس الأهلية بلغ (٦٩).

ب. عينة الدراسة:

اعتمدت الدراسة طريقة المسح الشامل حيث كانت العينة هي مجتمع الدراسة كاملًا ، وتم توزيع الاستبانة على جميع قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة فكان العدد الموزع (٣٣٨)

استبانة ، وتم استعادة (٢٨٢) استجابة من الاستبانات الموزعة ، فكانت نسبة الاستجابات الموزعة (٨٣,٤٪) ، ووجدت الدراسة أن هذه النسبة ممثلة لمجتمع الدراسة ، ويمكن الوثوق بنتائجها ، والجدول التالي يبين توزيع مجتمع الدراسة.

جدول (٢)

يوضح توزيع مجتمع الدراسة وفقًا لمتغير نوع المدرسة

نوع المدرسة	العدد الموزع	النسبة	العدد المستعاد	النسبة
حكومي	٢٦٩	٪ ٧٩,٦	٢٢٥	٪ ٧٩,٨
أهلي	٦٩	٪ ٢٠,٤	٥٧	٪ ٢٠,٢
الإجمالي	٣٣٨	٪ ١٠٠	٢٨٢	٪ ١٠٠

يتبين من الجدول رقم (٢) أن إجمالي عدد الاستبانات المستعادة من القائدات في المدارس الحكومية بلغ (٢٢٥) ، أما إجمالي عدد الاستبانات المستعادة من القائدات في المدارس الأهلية بلغ (٥٧).

وفيما يلي وصف مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة:

١. متغير نوع المدرسة:

جدول (٣)

يوضح توزيع مجتمع الدراسة وفقًا لمتغير نوع المدرسة

نوع المدرسة	العدد	النسبة
حكومي	٢٢٥	٪ ٧٩,٨
أهلي	٥٧	٪ ٢٠,٢
المجموع	٢٨٢	٪ ١٠٠

يتبين من الجدول رقم (٣) أن عدد قائدات المدارس الابتدائية الحكومية بلغ (٢٢٥) بنسبة (٧٩,٨٪) ، أما عدد قائدات المدارس الابتدائية الاهلية بلغ (٥٧) بنسبة (٢٠,٢٪).

٢. متغير الدورات التدريبية في مجال إدارة الأزمات:

جدول (٤)

يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقًا لمتغير الدورات التدريبية في مجال إدارة الأزمات

الدورات التدريبية في مجال إدارة الأزمات	العدد	النسبة
يوجد	١٢٨	٤٥,٤ ٪
لا يوجد	١٥٤	٥٤,٦ ٪
المجموع	٢٨٢	١٠٠ ٪

يتبين من الجدول رقم (٤) أن عدد القائدات اللواتي حصلن على دورات تدريبية في مجال إدارة الأزمات بلغ (١٢٨) بنسبة (٤٥,٤٪) ، أما عدد القائدات اللواتي لم يحصلن على دورات تدريبية في مجال إدارة الأزمات بلغ (١٥٤) بنسبة (٥٤,٦٪).

٣. متغير عدد سنوات الخبرة:

جدول (٥)

يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة
خمس سنوات فأقل	٩٢	٣٢,٦ ٪
أكثر من خمس سنوات	١٩٠	٦٧,٤ ٪
المجموع	٢٨٢	١٠٠ ٪

يتبين من الجدول رقم (٥) أن عدد القائدات اللواتي خبرتهن خمس سنوات فأقل بلغ (١٢٨) بنسبة (٤٥,٤٪) ، أما عدد القائدات خبرتهن أكثر من خمس سنوات بلغ (١٥٤) بنسبة (٥٤,٦٪).

أداة الدراسة:

خطوات بناء أداة الدراسة (الاستبانة):

اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات ، حيث تعد الاستبانة من أكثر أدوات البحث العلمي استخدامًا وشيوعًا في البحوث الوصفية المسحية. ونستعرض هنا خطوات بناء أداة الدراسة المتمثلة في التعرف على التحديات التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا) من وجهة نظرهن ، وتم إعداد أداة الدراسة وفقًا للخطوات التالية:

الهدف من أداة الدراسة:

تمثل الهدف من أداة الدراسة بما يلي:

- التعرف على التحديات الداخلية والخارجية التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا) من وجهة نظرهن.
- الكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول محاور أداة الدراسة تبعًا لمتغيرات الدراسة (نوع المدرسة ، الدورات التدريبية في مجال إدارة الأزمات ، عدد سنوات الخبرة).

صدق أداة الدراسة:

تم قياس صدق أداة الدراسة من خلال:

أ. **صدق المحتوى أو الصدق الظاهري:** للتحقّق من صدق محتوى أداة الدراسة ، والتأكُّد من أنها تخدم أهداف الدراسة ، تمَّ عرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات السعودية المتخصصين في مجال الإدارة ، والتخطيط ، وتمت دراسة ملاحظات المُحكِّمين ، واقتراحاتهم ، وأجريت التّعديلات في ضوء توصيات وآراء المحكمين.

ب. **صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأداة:** تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة من خلال إيجاد مدى ارتباط كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ، وتم التحقق من ذلك بإيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل الارتباط بيرسون ، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة

التحديات الداخلية	معامل الارتباط	التحديات الخارجية	معامل الارتباط
١	٠,٨٧	١٢	٠,٨٨
٢	٠,٨٤	١٣	٠,٨١
٣	٠,٨٢	١٤	٠,٦٧
٤	٠,٧٧	١٥	٠,٦٨

التحديات الداخلية	معامل الارتباط	التحديات الخارجية	معامل الارتباط
٥	٠,٦٢	١٦	٠,٧١
٦	٠,٧٤	١٧	٠,٨٦
٧	٠,٧١	١٨	٠,٧٩
٨	٠,٨٠	١٩	٠,٨٩
٩	٠,٨١	٢٠	٠,٨٢
١٠	٠,٧٨		
١١	٠,٧٦		

** توجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول رقم (٦) أن معاملات ارتباط فقرات أداة الدراسة تراوحت بين (٠,٦٢ – ٠,٨٩) وجميع معاملات ارتباط المحاور مرتفعة ، ويدلُّ ذلك على قوة التماسك الداخلي لفقرات أداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

تمَّ استخراج معامل ثبات أداة الدراسة بطريقة الفا كرونباخ وبطريقة التجزئة النصفية ، وجميع معاملات الثبات كانت مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة ، حيث تم حساب معاملات الثبات لكل محور من محاور أداة الدراسة ، ويوضحها الجدول رقم (٧).

جدول (٧)

معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة

محاور أداة الدراسة	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية
التحديات الداخلية	٠,٨٩	٠,٨٤
التحديات الخارجية	٠,٩٣	٠,٩١
الثبات الكلي	٠,٩٠	٠,٨٨

يتبين من الجدول رقم (٧) أن معاملات الثبات لمحور التحديات الداخلية بطريقة الفا كرونباخ بلغ (٠,٨٩) وبلغ بطريقة التجزئة النصفية (٠,٨٤) ، أما معاملات الثبات لمحور التحديات الداخلية بطريقة الفا كرونباخ بلغ (٠,٩٣) وبلغ بطريقة التجزئة النصفية (٠,٩١) ، وبلغت معاملات الثبات الكلي لأداة الدراسة بطريقة الفا كرونباخ بلغ (٠,٩٠) وبلغ بطريقة التجزئة النصفية (٠,٨٨) ، وتعد جميع معاملات ثبات محاور أداة الدراسة مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة.

الصورة النهائية لأداة الدراسة:

أصبحت أداة الدراسة جاهزة في صورتها النهائية لقياس ما وضعت له ، حيث اشتملت أداة الدراسة على قسمين رئيسين تمثلا في:

١. القسم الأول: وتضمن البيانات الأولية عن أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة (نوع المدرسة ، الدورات التدريبية في مجال إدارة الأزمات ، عدد سنوات الخبرة).

٢. القسم الثاني: وتضمن محورين أساسيين هما: التحديات الداخلية ، والتحديات الخارجية للتعرف على التحديات التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا) من وجهة نظرهن ، وتكونت في صورتها النهائية من (٢٠) فقرة ، ويستجاب عليها وفق التدرج الخماسي (أوافق بدرجة كبيرة جدًا ، أوافق بدرجة كبيرة ، أوافق بدرجة متوسطة ، أوافق بدرجة منخفضة ، لا أوافق).

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

تم اتباع الإجراءات التالية في عملية التطبيق:

١. إعداد أداة الدراسة إلكترونيًا.

٢. تم الحصول على خطاب تسهيل مهمة من جامعة أم القرى ومخاطبة إدارة تعليم مكة المكرمة والتي بدورها تولت عملية توزيع أداة الدراسة على ايميلات القائدات بطريقة رسمية.

تحديد المحك أو درجة القطع:

إن المحك أو درجة القطع هي النقطة التي إذا وصل إليها المفحوص فإنه يجتاز المقياس الذي استجاب عليه ، حيث يعتبر تحديد هذه الدرجة من الأمور الأساسية في بناء المقاييس التربوية ، وهي على النحو التالي:

جدول (٨)

يبين درجة القطع لكل مستوى من مستويات الاستجابة

م	المتوسط	التقدير في الأداة
١	(٥ – ٤,٢٠)	أوافق درجة كبيرة جدًا
٢	(٤,١٩- ٣,٤٠)	أوافق درجة كبيرة

م	المتوسط	التقدير في الأداة
٣	(٢,٦٠ -٣,٣٩)	أوافق درجة متوسطة
٤	(١,٨٠ -٢,٥٩)	أوافق درجة منخفضة
٥	(١ - ١,٧٩)	لا أوافق

ويتضح أن المتوسطات في الجدول رقم (٨) ونسبها هي الحد الفاصل بين مستوى الاستجابات في أداة الدراسة ، وذلك لمتوسط الاستجابة للفقرة أو المحور أو الدرجة الكلية.

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، وتمثلت فيما يلي:

- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على التحديات الداخلية والخارجية التي تواجه قائدات المدارس بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا) من وجهة نظرهن.
- استخدام اختبار (ت) (T-test) لمعرفة دلالّة الفروق بين استجابات مجتمع الدراسة حول محاور أداة الدراسة وفقًا لمتغيرات نوع المدرسة والدورات التدريبية في مجال إدارة الأزمات ، وعدد سنوات الخبرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نستعرض هنا نتائج الدراسة ، وذلك من خلال عرض استجابات أفراد المجتمع على تساؤلات الدراسة ، ومعالجتها إحصائيًا باستخدام مفاهيم الإحصاء الوصفي وأساليبه الإحصائية ، وصولًا إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها في ضوء الأطر النظرية للبحث.

نتائج السؤال الأول: ما التحديات الداخلية التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا) من وجهة نظرهن؟

وللإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية التحديات الداخلية التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا) من وجهة نظرهن ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية التحديات الداخلية التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا) من وجهة نظرهن

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازليًا حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	٣	كثرة الأعباء الإدارية على قائدة المدرسة.	٤,١٧	١,٢١٥	كبيرة
٢	٢	عدم وجود خطط مدرسية مسبقة لإدارة الأزمة.	٤,١٠	١,١١٩	كبيرة
٣	٨	إدارة الاجتماعات الافتراضية مع منسوبي المدرسة.	٣,٨٧	١,٣٠٢	كبيرة
٤	٤	تنظيم العمل المدرسي عن بعد.	٣,٨٥	١,١٨٧	كبيرة
٥	٩	ضعف التأهيل التقني للكادر الإداري والتعليمي في المدرسة.	٣,٢٣	١,٤٤٥	متوسطة
٦	٦	تعامل المنسوبين مع التقنية الحديثة لا يفي بالمطلوب.	٣,١٧	١,٤٩٤	متوسطة
٧	٥	ضرورة التقيد الحرفي بنظم وتعليمات إدارة التعليم.	٢,٩٩	١,٣٨٣	متوسطة
٨	٧	عدم توافر قاعدة بيانات للتواصل مع منسوبي المدرسة.	٢,٨٢	١,٦١٥	متوسطة
٩	١	مهارات التخطيط غير كافية لدى قائدة المدرسة.	٢,٤١	١,١٨٨	منخفضة
		المتوسط الإجمالي للمحور	٣,٤٠	١,٣٢٧	كبيرة

يتبين من الجدول رقم (٩) أن الفقرات التي تعبر عن التحديات الداخلية التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا) من وجهة نظرهن تراوحت متوسطاها بين (٤,١٧ – ٢,٤١) وفق مقياس التدرج الخماسي الذي تم تحديده. حيث بلغ المتوسط العام لعبارات هذا المحور (٣,٤٠) ، وانحراف معياري (١,٣٢٧) ، ووفقًا للمحك فإن التحديات الداخلية كانت بدرجة كبيرة ، وجاءت العبارات ما بين درجة كبيرة ودرجة متوسطة ودرجة منخفضة. وهذه النتيجة تخالف نتيجة دراسة (Tokel, Ozkan& Dajil, 2017) حيث توصلت الى أن مديري المدارس لديهم قدرة عالية في مهارات إدارة الأزمات ، ويتضح من هذا الجدول أن لدى القائدات معوقات كبيرة في إدارة الأزمة ، ودراسة المطيري (٢٠٢٠) والزلفي (٢٠١٢) حيث توصلوا الى أن واقع ممارسة إدارة الأزمة لقادة المدارس جاء بدرجة متوسطة وهذا ينفي وجود معوقات كبيرة.

وكانت أعلى خمس تحديات داخلية على النحو التالي: كثرة الأعباء الإدارية على قائدة المدرسة ، عدم وجود خطط مدرسية مسبقة لإدارة الأزمة ، إدارة الاجتماعات الافتراضية مع منسوبي المدرسة ، تنظيم العمل المدرسي عن بعد ، ضعف التأهيل التقني للكادر الإداري والتعليمي في المدرسة ، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كلًا من (٢٠١٩) والكريديس (٢٠١٦) وغنيمة (٢٠١٤) حيث توصلوا الى نفس هذه النتائج وإنها من أبرز معوقات ومتطلبات إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام.

وأظهرت النتائج ارتفاع التحديات الداخلية التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة أزمة كورونا ، وربما يعود ذلك إلى حداثة هذه الأزمة ، حيث لم يتم التعامل مع أزمة كهذه سابقًا ، مما أوجد مهام وواجبات جديدة ينبغي أن تضطلع بها قائدة المدرسة ، تتعلق بسير العمل المدرسي عن بعد ، وهي أعباء جديدة تضاف إلى الأعباء الإدارية التي تقوم بها القائدة ، ومعظم المهام التي استجدت على إدارة العمل المدرسي تتعلق بتقنيات التعليم عن بعد ، ويرتبط هذا بمهارات إدارة الكادر التدريسي في التعامل معها.

نتائج السؤال الثاني: ما التحديات الخارجية التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا) من وجهة نظرهن؟

وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية التحديات الخارجية التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا) من وجهة نظرهن ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٠)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية التحديات الخارجية التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا) من وجهة نظرهن

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازليًا حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	١٩	إهمال أولياء الأمور في متابعة تعلم أبناءهم عن بعد.	٤,٢٤	٠,٩٥٤	كبيرة جدًا
٢	٢٠	تداول الإشاعات فيما يتعلق بالأزمة.	٤,٢١	١,٠٢٨	كبيرة جدًا
٣	١٨	عدم توفر تقنيات التعليم عن بُعد لدى بعض عائلات الطلاب.	٤,٢٠	١,٠١٦	كبيرة جدًا

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازليًا حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
٤	١٧	ثقافة أولياء الأمور نحو التعليم عن بعد.	٣,٩١	١,٢٢٣	كبيرة
٥	١٥	تأخر القرارات من إدارة التعليم في آلية إدارة الأزمة.	٣,٧٧	١,٢٥٥	كبيرة
٦	١١	تعدد الجهات الرقابية على قائدة المدرسة.	٣,٧٠	١,٣٣١	كبيرة
٧	١٢	قلة الموارد المادية لإدارة الأزمة.	٣,٥٩	١,٤٧٢	كبيرة
٨	١٣	الاتصال والتواصل مع إدارة التعليم.	٣,٥٦	١,٤٣٤	كبيرة
٩	١٠	الصلاحيات الممنوحة لقائدة المدرسة لا تتناسب مع مسؤولياتها.	٣,٢٧	١,٥١٤	متوسطة
١٠	١٦	إتباع النظام المركزي في إدارة التعليم.	٣,١٧	١,٥٩٢	متوسطة
١١	١٤	تضارب التعميمات والقرارات من إدارة التعليم بخصوص الأزمة.	٣,٠٦	١,٥٨٦	متوسطة
		المتوسط الإجمالي للمحور	٣,٧٠	١,٣١٠	كبيرة

ويتضح من هذا الجدول أن لدى القائدات معوقات كبيرة في إدارة الأزمة ، وفقًا للمحك فإن التحديات الخارجية التي تواجه قائدات المدارس بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا) كانت بدرجة كبيرة ، وجاءت العبارات ما بين درجة كبيرة جدًا ودرجة كبيرة ودرجة متوسطة. وهذه النتيجة تخالف نتيجة دراسة (Tokel , Ozkan& Dajil , 2017) حيث توصلت الى أن مديري المدارس لديهم قدرة عالية في مهارات إدارة الأزمات ، ودراسة المطيري (٢٠٢٠) و الزلفي (٢٠١٢) حيث توصلوا الى أن واقع ممارسة إدارة الأزمة لقادة المدارس جاء بدرجة متوسطة وهذا ينفي وجود معوقات كبيرة.

وكانت أعلى خمس تحديات خارجية من وجهة نظرهن على النحو التالي: إهمال أولياء الأمور في متابعة تعلم أبناءهم عن بعد ، تداول الإشاعات فيما يتعلق بالأزمة ، عدم توفر تقنيات التعليم عن بُعد لدى بعض عائلات الطلاب ، ثقافة أولياء الأمور نحو التعليم عن بعد ، تأخر القرارات من إدارة التعليم في آلية إدارة الأزمة ، وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره الحارثي (٢٠٢٠) " أن التعليم عن بعد يواجه العديد من التحديات ، عدم جاهزية كثير من الأسر من حيث توفر الأجهزة الحاسوبية واللوحية". وذكر (Minnesota Statues , 2012) ضرورة التزام كل مجلس إدارة مدرسة بوضع سياسة مكتوبة لإدارة الأزمات واعتمادها ، بالتشاور مع مديري المدارس والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور ووكالات المجتمع المحلي للطوارئ ، حيث تكون دليل للمدارس لمعالجة

مجموعة كبيرة من حالات الأزمات المحتمل وقوعها في المناطق التعليمية. وهذا يبرهن ضرورة اشراك أولياء الأمور وزيادة وعيهم بأهمية التعاون في إدارة الأزمات.

أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى التحديات الخارجية التي واجهت قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في التعامل مع أزمة كورونا ، حيث إن قائدات المدارس لا يستطعن التحكم في اتجاهات أولياء الأمور أو إجبارهم على تقبل التعلم عن بعد ، وكل عملهن ينصب في التوجيه والإرشاد للمجتمع حول عمل التعلم عن بعد وتوفير التقنيات والمستلزمات اللازمة لذلك ، ولكن من الناحية التطبيقية يبقى الأمور منوطًا باستجابة أولياء الأمور نحو عملية التعلم عن بعد ، وهي من أكبر التحديات التي تواجهها قائدات المدارس ، وكذلك فإن المدرسة هي جهة تنفيذية للمهام والقرارات التي تصدرها إدارة التعليم ، ويقف ذلك عائقًا أمام قائدات المدرسة للتعامل مع أزمة كورونا؛ نظرًا لحداثة أثرها على التعليم وبالتالي تكون القرارات المتعلقة بالأزمة خاضعة للتجريب والتعديل حسب الموقف.

نتائج السؤال الثالث وتفسيره ومناقشته:

ينص السؤال الثالث على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول التحديات التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا) من وجهة نظرهن تعزى لمتغير نوع المدرسة؟

وللإجابة عن هذا السؤال ، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسّطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول التحديات التي تواجه قائدات المدارس بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا) من وجهة نظرهن وفقًا لمتغير نوع المدرسة ، تمَّ استخدام اختبار ت (T-Test) ، وفيما يلي نتائج هذا السؤال.

جدول (١١)

نتائج اختبار ت للفروق بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول التحديات التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا) من وجهة نظرهن تبعًا لمتغير نوع المدرسة

نوع المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
حكومي	٧١,٤٥٣	١٤,٥٦٣٨	٠,٩٧٠٩٢	٢٨٠	٢,٧٧٦	٠,٠٠٦ *
أهلي	٦٥,٦٣٥	١٢,٣٠٣٦	١,٦٢٩٦			

* دالة عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يُظْهِر الجّدول (١١) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول التحديات التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا) من وجهة نظرهن تبعًا لمتغير نوع المدرسة ، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (٢,٧٧٦) ، وكانت الفروق لصالح قائدات المدارس الحكومية على قائدات المدارس الأهلية ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لقائدات المدارس الحكومية (٧١,٤٥) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي لقائدات المدارس الأهلية (٦٥,٦٣).

وربما يعود السبب إلى أن المدارس الحكومية لديها مرجعية واحدة ترتبط بالقرارات الصادرة عن وزارة التعليم والجهات الحكومية التابعة لها ، وبالتالي يكون القرار واحدًا يعمم على جميع المدارس ويتم تنفيذه بآليات متوازنة ، بينما تتنوع ممارسات المدارس الأهلية في تنفيذ التعليم عن بعد وفقًا لقدرات المدرسة وتضارب تفسير القرارات من أصحاب هذه المدارس؛ لذلك كانت القائدات في المدارس الحكومية أفضل في تحديد التحديات التي تواجه قائدات المدارس في التعامل مع أزمة كورونا. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزلفي (٢٠١٢) والتي توصلت الى انه توجد فروق بين استجابة قادة المدارس في التعامل مع الأزمات لصالح المدارس الأهلية ، ربما يعود ذلك للفرق الزمني بين الدراستين والتطور الملحوظ في التعليم الحكومي.

نتائج السؤال الرابع وتفسيره ومناقشته:

ينص السؤال الرابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول التحديات التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا) من وجهة نظرهن تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال إدارة الأزمات؟

وللإجابة عن هذا السؤال ، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسّطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول التحديات التي تواجه القائدات من وجهة نظرهن وفقًا لمتغير الدورات التدريبية في مجال إدارة الأزمات ، تمَّ استخدام اختبار ت (T-Test) ، وفيما يلي نتائج هذا السؤال.

جدول (١٢)

نتائج اختبار ت للفروق بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول التحديات التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا) من وجهة نظرهن تبعًا لمتغير الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
يوجد	٧٢,٥٩٧	١٤,٧٥٢٢	١,١٨٨٧	٢٨٠	٣,٠٣١	٠,٠٠٣ *
لا يوجد	٦٧,٤٨٤	١٣,٢٨٢٥	١,١٧٤٠			

* دالة عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يُظْهِر الجّدول (١٢) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول التحديات التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا) من وجهة نظرهن تبعًا لمتغير الدورات التدريبية في مجال إدارة الأزمات ، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (٣,٠٣١) ، وكانت الفروق لصالح قائدات المدارس اللواتي حصلن على دورات تدريبية في مجال إدارة الأزمات على قائدات المدارس اللواتي لم يحصلن على أي تدريب ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لقائدات المدارس الحاصلات على دورات تدريبية (٧٢,٥٩) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي للقائدات اللواتي لم يحصلن على تدريب (٦٧,٤٨) ، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة غنيمة (٢٠١٤) حيث توصلت الى أنه لا توجد فروق إحصائية تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

وربما السبب في ذلك إلى أن قائدات المدارس اللواتي لديهن تدريب حول إدارة الأزمة كان لديهن خبرات أفضل في التعامل مع أزمة كورونا؛ نظرًا للخبرات التدريبية التي اكتسبنها للتعامل مع المشكلات ، ووضع الحلول المناسبة للتعامل معها وإدارتها بكفاءة ، لذلك كانت استجاباتهن أفضل في تحديد التحديات التي تواجه قائدات المدارس.

نتائج السؤال الخامس وتفسيره ومناقشته:

ينص السؤال الخامس على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول التحديات التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا) من وجهة نظرهن تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال ، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسّطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول التحديات التي تواجه القائدات من وجهة نظرهن وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة ، تمَّ استخدام اختبار ت (T-Test) ، وفيما يلي نتائج هذا السؤال.

جدول (١٣)

نتائج اختبار ت للفروق بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول التحديات التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا) من وجهة نظرهن تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
خمس سنوات فأقل	٦٦,٤٥٦	١٣,٢٨٢٥	١,٣٨٤٨	٢٨٠	٣,١٧٠	٠,٠٠٢ *
أكثر من خمس سنوات	٧٢,١٢٦	١٤,٤٥٣٥	١,٠٤٨٥			

* دالة عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يُظْهِر الجّدول (١٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول التحديات التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في إدارة الأزمة (أزمة كورونا نموذجًا) من وجهة نظرهن تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة ، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (٣,١٧٠) ، وكانت الفروق لصالح قائدات المدارس اللواتي خبرتهن أكثر من خمس سنوات على القائدات اللواتي خبرتهن خمس سنوات فأقل ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لقائدات المدارس اللواتي خبرتهن أكثر من خمس سنوات (٧٢,١٢) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي لقائدات المدارس اللواتي خبرتهن خمس سنوات فأقل (٦٦,٤٥) ، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلًا من المطيري (٢٠٢٠) الكريديس (٢٠١٧) ، و غنيمة (٢٠١٤) ، و درباس (٢٠١٢).

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن قائدات المدارس ذوات الخبرة الأعلى لديهن وعي وإدراك أفضل في تحديد التحديات التي تواجههن في التعامل مع أزمة كورونا؛ نظرًا لتعاملهن مع الكثير من المشكلات والقضايا خلال عملهن؛ لذلك كانت وجهات نظرهن في تحديد التحديات التي تواجه المدارس في إدارة المدرسة في أزمة كورونا أفضل من ذوات الخبرة الأقل.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج تم إيراد عدد من التوصيات التي يمكن أن تسهم في مواجهة التحديات التي تواجه قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في التعامل مع أزمة كورونا ، وهي كما يلي:

١. ان تقوم إدارة التعليم بتدريب قائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة على آليات التعامل مع أزمة كورونا وتفعيل التعلم عن بعد في مدارسهن بطريقة تضمن التواصل مع جميع المنسوبين وجميع أولياء الأمور.

٢. ان تنظم إدارة التعليم ملتقيات علمية لتبادل الخبرات والإفادة من التجارب الناجحة لقائدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة بما يتعلق بتعامل المدارس في أزمة كورونا ، وهذه التجارب قد تشكل نقطة جيدة لمواجهة التحديات خاصة وأنه لا يوجد تجارب سابقة تخص إدارة مثل هذه الأزمة.

٣. أن تقوم الجهات العليا بالتعليم بإنشاء وحدة متخصصة لإدارة الازمات في كل إدارة تعليم ، ويكون لها ممثل في كل مدرسة ، وتقديم السيناريوهات المحتملة ووضع الخطط لإدارة الأزمات المحتملة ، وتحديد الإجراءات اللازمة لمواجهتها بطرق علمية سليمة.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

البطّاح ، أحمد. (٢٠٠٦م). *قضايا معاصرة في الإدارة التربوية*. الأردن: دار الشروق.

بغدادي ، فيصل. (٢٠١٤). *دور القيادة في إدارة الأزمات*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة المسيلة ، الجزائر.

الرازي ، زين الدين. (١٩٨٨م). *قاموس مختار الصحاح*. بيروت: مؤسسة الرسالة.

ريميز ، فرناردو؛ و شلايشر ، أندرياس. (٢٠٢٠).*تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD إطار عمل لتوجيه استجابة التعليم تجاه جائحة فيروس كورونا المستجد ٢٠٢٠*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الحارثي ، محمد. (٢٠٢٠م). *تعليمنا ما بعد كورونا أفضل*. جريدة الرياض. تاريخ الاسترجاع ٢١/ ٤/ ٢٠٢٠ الساعة ٢:٢٢ ص http://www.alriyadh.com/١٨١٦٨٥٦

الحر ،عبدالعزيز. (٢٠١٧). *القيادة في مدارس المستقبل*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

خبراني ، علي. (٢٠١٤م). *أساليب إدارة الأزمات المدرسية في مراحل التعليم العام ومعوقات استخدامها بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري المدارس*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ام القرى.

الخواجا ، عبد الفتاح. (٢٠٠٤م). *تطوير الإدارة المدرسية*. الأردن: دار الثقافة.

درباس ، أحمد. (٢٠١٢م). مدى تمكن مديري المدارس من مهارة إدارة الأزمات في مدينة جدة دراسة مسحية. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، *مجلة العلوم والتقانة*.١٢ (٢) ، ص ص ٢٩-٦٢.

الزلفي ، وافي. (٢٠١٢). *إدارة الأزمات لدى مديري مدارس التعليم العام الحكومي والأهلي بمدينة الطائف* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

سافيدارا ، خاميني. (٢٠٢٠م). *التعليم في زمن كورونا: التحديات والفرص*. أسترجع بتاريخ ٢١/ ٤/ ٢٠٢٠ الساعة ١:٤٤م https://blogs.worldbank.org/ar/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic

العبادي ، هاشم؛ والطائي ، يوسف؛ والأسدي ، أفنان. (٢٠٠٩م). *إدارة التعليم الجامعي-مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر-* . الأردن: مؤسسة الورّاق للنشر والتوزيع.

عبدالعال ، رائد. (٢٠٠٩م). *أساليب إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بالتخطيط الإستراتيجي*. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية بغزة ، كلية التربية ، فلسطين.

عبيدات ، ذوقان. (٢٠٠٧). *البحث العلمي مفهومه أدواته وأساليبه*. عمان. دار الفكر.

غنيمة ، رهف. (٢٠١٤م). *متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق ، الجمهورية العربية السورية.

الكريديس ، منيرة. (٢٠٠٧م). *الكفايات اللازم توافرها لدى قائدات مدارس التعليم العام لمواجهة الأزمات المدرسية بمدينة بريدة وسبل تطويرها*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى.

المغربي ، كامل. (١٩٩٥م). أساسيات في الإدارة (ط١). عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

المطيري ، ندى (٢٠٢٠). *مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة حائل لمهارة إدارة الأزمات المدرسية*. مجلة كلية التربية بالمنوفية ، ٣٥ (٢) ، ص ص ٧٢-١٣٧

وكالة الأنباء السعودية. (٢٠٢٠ ، اكتوبر).اليونيسكو يبرز جهود وزارة التعليم في مواجهة جائحة كورونا. تم الرجوع يوم ٢٠/ ٢/ ١٤٤٢هـ الساعه ١١م على الرابط .https://www.spa gov.sa/2142442

المراجع العربية المترجمة:(Arabic references in English)

Abd Elaal, Raed. (2009). *Crisis management methods of governmental school administrators in Gaza governorates and their relation to strategic planning*. Non-published MA dissertation - The Islamic University of Gaza. Faculty of Education. Palestine.

Al Ebadi, Hashim, Al Taei, Yusuf, Al Asadi, Afnan. (2009). *University and Higher Education Administration - Modern Concept of the Contemporary Administrative Thought*. Jordan: Alwaraq Corp. Publisher and Distributor.

Al Harthy, Mohammed. (2020). *Our education after Covid-19 is better. Alriyadh*. Journal Recovery Date: 21/4/2020 at 2:22 am http://www.alriyadh.com/1816856

Al Hurr, Abdelaziz. (2017). *Leadership in the schools of the future*. Riyadh: Arab Bureau of Education for the Gulf States.

Al Khawaga, Abd Elfatah. (2004). *School Administration Development.* Jordan: Dar El Thaqafa Publisher.

Al Kredes, Moneera. (2017). *Public Education school leaders needed requirements in order to face school crises in Buraydah city and ways to develop them.* MA Dissertation – Non-published – Umm Al-Qura University.

Al Maghraby, Kamel.(1995) . *Basics in Management*. (E 1). Amman: Dar Al Fikr Publisher and Distributor.

Al Razy, Zain Eldeen. (1988). *Mukhtar Al-Sihah's book.* Beirut: Al Resalah Corp. Publisher.

Al-Mutairi, Nada (2020). The extent to which secondary school leaders in Hail city practice the skill of managing school crises. *Journal of the Faculty of Education in Menoufia,* Vol. 35,)2(, pp. 72-137

Baghdadi, Faisal. (2014). *The role of leadership in crisis management.* Unpublished Masters Thesis, University of M'Sila, Algeria

Derbas, Ahmed. (2012). The extent to which school administrators have the crisis management skill in Jeddah city: Survey Study. Sudan University of Science and Technology - *Journal of Science and Technology. Vol.12*, (2), pp 29 - 62

Elbatah, Ahmed. (2006). *Contemporary Issues in Educational Management.* Jordan: Dar Al Shorouk Publisher.

Ghanima, Rahaf. (2014). *Crisis Management Requirements for Secondary Schools in Damascus*. Non-published MA dissertation - Damascus University - Syrian Arab Republic. https://blogs.worldbank.org/ar/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic

Khabrany, Ali. (2014). *School crisis management methods at the Public Education levels and the obstacles of using them in the Holy City of Mecca from school administrators' point of view.* MA Dissertation , Non-published , Umm Al-Qura University.

Obeidat, Zoukan. (2007). *Scientific research concept, tools and methods.* Oman. Al-Fikr Publishing House

Remez, F & Shlaicher, A.(2020). *Report of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)*, Framework for Directing the Education Response to the COVID-19 Pandemic 2020. Reyadh: Arab Bureau of Education for the Gulf States.

Saudi Press Agency. (2020, October). UNESCO highlights the efforts of the Ministry of Education in confronting the Corona pandemic. Returned on 2/20/1442 AH at 11 PM on the link https://www.spa.gov.sa/2142442

Savidara, Khamini. (2020). Education in the Age of Covid-19: Challenges and Opportunities. Recovered on: 21/4/2020 at 1:44 pm

Shimri, Abdullah, Al Harbi, Arif. (2019). Administrative obstacles faced by the primary school administrators in Hail city and ways to overcome them from their point of view. *The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences. 11*,(1) ,PP 193-232

Zulfi, Wafi. (2012). *Crisis management among the principals of public and private schools in Taif,* an unpublished masters thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.

المراجع الأجنبية: References

Crisis Management Policy-Minnesota Department of Education. (2020) (pp. 1-13). State. mn.us. Retrieved from http://file:///C:/Users/Dr.Maha/Desktop/MDE%20Model%20Crisis%20Management%20Policy%20Rev.%20May%202018%2011-1-2018.pdf

Norman A. Amos& Randal Harrington, Asst. (2012). Crisis Management Plan 2011-2012, Jonesboro-Hodge Middle School 440 Old Winnfield Hwy, Louisiana Reviewed and Updated 07\2011, Approved for submission to the Jackson Parish School Board 71247 318-259-6611, www.jpsb.us JHM *crisis management. pdf*

Tokel, Aytac& Ozkan, Timucin& Dagli, Gokmen. (2017). Crisis Management Skills of School Administrators in Terms of School Improvement: Scale Development. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13*(11), pp 7573-7578

Al-Amoud, Maha. (2023). Assessment of "Massari" Program in Common First Year Deanship in KSU Using the Multiple Decision Model (CIPP), *Journal of Educational Science 9* (4), 419 - 452

Assessment of "Massari" Program in Common First Year Deanship in KSU Using the Multiple Decision Model (CIPP)

Dr. Maha S. Al-Amoud
Associate Professor
Department of Educational Administration
King Saud University
malamoud@ksu.edu.sa

Abstract:

The current study aimed to assess the effectiveness of the Masari program that is implemented by the Common First Year Deanship at King Saud University in the second semester of the academic year 2020. This experiment was evaluated from the point of view of the administrative staff and students, according to the Stuffelbeam Multiple Decisions Model (CIPP) and using the descriptive survey approach, where a comprehensive enumeration method was used for all the administrative staff implementing the Masari program (10 employees). Randomly selected 338 female students enrolled in the program. A questionnaire designed for the current purpose was applied to both samples. The study concluded that the evaluation of the program according to the four axes: (context, inputs, processes, and outputs) was of a high degree from the viewpoint of the two study samples. It was also concluded that the Masari program helped students face the challenges of choosing their majors by introducing them to the available majors and helping them choose the appropriate major.

Keywords: Evaluation, Common First Year, Preparatory Year, Stufflebeam, CIPP.

العمود، مها. (٢٠٢٣). تقويم برنامج "مساري" بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود باستخدام نموذج القرارات المتعددة (CIPP). *مجلة العلوم التربوية* ، ٩ (٤) ، ٤١٩ - ٤٥٢

تقويم برنامج "مساري" بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود باستخدام نموذج القرارات المتعددة (CIPP)

د. مها بن صالح العمود[١]

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج مساري الذي تنفذه عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤١هـ. تم تقويم هذه التجربة من وجهة نظر الكادر الإداري والطالبات ، وفق نموذج القرارات المتعددة لستفلبيم (CIPP) عن طريق استخدام المنهج الوصفي المسحي ، واستخدام أسلوب الحصر الشامل لجميع الكادر الإداري المنفذ لبرنامج مساري وعددهن (١٠) موظفات ، كما تم اختيار عينة عشوائية بسيطة تبلغ (٣٣٨) طالبة من الملتحقات بالبرنامج ، وطبقت عليهن استبانة صممت لها الغرض. وتوصلت الدراسة إلى أن تقييم البرنامج وفق المحاور الأربع: (السياق ، المدخلات ، العمليات ، المخرجات) كانت بدرجة عالية من وجهة نظر عينتي الدراسة ، كما تم التوصل إلى أن برنامج مساري ساعد الطالبات على مواجهة تحديات اختيار التخصص من خلال تعريفهم بالتخصصات المتاحة ، ومساعدتهم على اختيار التخصص المناسب.

الكلمات المفتاحية: التقويم ، السنة المشتركة ، السنة التحضيرية ، تحسين الأداء ، ستفلبيم ، CIPP.

(١) أستاذ مشارك في قسم الإدارة التربوية- جامعة الملك سعود، malamoud@ksu.edu.sa

المقدمة

تمثل الجامعات مرتكزًا مهمًا في بناء المجتمعات ، من منظور دورها الرئيس المتمثل في تخريج أفراد مؤهلين لقيادة مجتمعاتهم والمشاركة في تنميته الشاملة. وعلى الصعيد المحلي أكدت رؤية المملكة ٢٠٣٠ على ضرورة توجيه الطلبة نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة ، وإتاحة الفرصة لإعادة تأهيلهم والمرونة في التنقل بين مختلف المسارات التعليمية ، مع ضرورة مواصلة الاستثمار في التعليم والتدريب ، وتزويد الطلبة بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل وذلك من أجل سد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل (وثيقة الرؤية ، ٢٠١٦).

بادرت الجامعات السعودية إلى تخصيص مرحلة دراسية تسبق التحاق الطلبة بالمرحلة الجامعية ، تهدف على اختلاف مسمياتها لتهيئ الطلبة لتنمية قدراتهم ، ومعرفة ميولهم واتجاهاتهم ، وتشكيل رؤية واضحة عن أدوارهم في خدمة المجتمع. واستشعارًا من الجامعات السعودية لأهمية دور البرامج التحضيرية في تطوير العملية التعليمية ، وتزويد الطالب بالمهارات اللازمة ، عقدت العديد من المؤتمرات حولها ، حيث كان أولها المؤتمر الوطني الأول للسنة التحضيرية بالجامعات السعودية المقام ١٤٣٦ ، الذي ناقش أهم التجارب والرؤى المحلية والدولية في مجال تحسين مستوى السنة التحضيرية في الجامعات السعودية وذلك من خلال تجويد آلية تشغيل وتنفيذ البرامج التحضيرية. وكذلك أكدت توصيات المؤتمر الوطني الثاني للسنة التحضيرية في الجامعات السعودية المقام عام ٢٠١٧ على أهمية أدوار السنة التحضيرية فيما يتعلق بالتأسيس للمهارات المطلوبة لسوق العمل والتي يجب أن يعتمدها صانعو السياسات المتعلقة بالتعليم والتنمية المستدامة.

ويمثل برنامج مساري من البرامج النوعية التي تنظمها عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود وتشرف عليه بشكل مباشر وحدة التوجيه والإرشاد الطلابي ، ويهدف البرنامج إلى تعريف الطلبة بكليات الجامعة والتخصصات المتوفرة بحيث تتيح لهم المساعدة في اختيار التخصص المناسب لإمكاناتهم ورغباتهم بالإضافة إلى تعريفهم بالفرص الممكنة لسوق العمل (جامعة الملك سعود ، ٢٠١٦).

وتتضمن فعاليات البرنامج تنظيم زيارات لكليات الجامعة ، يلتقي الطلبة خلالها بالمسؤولين وطرح الأسئلة والاستفسارات عليهم (جامعة الملك سعود ، ١٤٤١). بالإضافة إلى ذلك يعمل برنامج مساري على تقديم الإرشاد المهني المناسب لطبيعة الطلاب وميولهم وقدراتهم

وخصائصهم ، بما يسمح لهم باختيار المهنة والتخصص الذي يتناسب مع هذه القدرات والميول ، بالإضافة إلى توفير نادي إرشادي للطلاب يعمل وفق خطة محكمة لإمداد الطلاب بكل ما يمكن أن يساعدهم على الاختيار المهني المناسب والمعرفة المسبقة بسوق العمل ومتطلباته وبما يتوافق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، وذلك من أجل تحديد التخصص المناسب لقدرات الطالب وميوله ، إضافة لتنظيم المعارض للتعريف بالفرص الوظيفية التي تتوفر لخريجيها مما يسهل اختيار التخصص وفق أسس علمية (جامعة الملك سعود ، ٢٠١٦)

ولغرض تقويم هذا البرنامج اعتمدت الدراسة الحالية على أحد النماذج الشهيرة التي لاقت رواجًا كبيرًا في الأوساط التربوية لكونه كما يشير وارجو (Warju , 2016) أنه نموذج مرن يضع إطارًا عامًا للتقويم ويسمح للمقوم بتكييف عملية التقويم وفق أغراض محددة ، إضافة للأخذ بآراء المستفيدين من البرنامج كجزء أساسي في عملية التقويم ، واعتماده على مبادئ الشفافية والمساواة وتكافؤ الفرص ، وهو ما يدعم استخدامه كنموذج تقويم مناسب في برامج الدراسات العليا. ويشير الحسنية (٢٠١٤) أن ستافلبيم Stufflebeam استند في وضع هذا النموذج إلى خبرته الواسعة في تقويم الأنظمة المدرسية ، وتحليله الناقد لمداخل التقويم المتعددة ، حيث أوجد هذا النموذج بغرض مساعدة المربين في المؤسسات التعليمية الأمريكية في تخطيط وتنفيذ عمليات تقويم المشاريع التربوية التي تمولها الحكومة.

اقترح ستافلبيم (Stufflebeam , 2003) أربعة أنواع للتقويم ، أولها تقويم السياق من خلال تقييم الاحتياجات والمشاكل والفرص داخل البيئة؛ بالتالي تساعد مستخدمي التقييم على تحديد الأهداف وتقييمها والإشارة إلى احتياجات المستفيدين المستهدفين. والثاني: تقويم المدخلات ، ويعمل على تقويم الاستراتيجيات المتنافسة وخطط العمل وميزانيات للتنفيذ؛ فهي تساعد مستخدمي التقويم على تصميم جهود التحسين ، ووضع خطط العمل التفصيلية ، وتحديد أساليب التمويل المناسبة ، وتحديد أسباب الاختيار. والثالث: تقويم العمليات المعنية بأساليب تطبيق البرنامج وتنفيذه ، بهدف الكشف عن مدى قابلية الخطط للتطبيق والتنفيذ ، وكذلك للحصول على تغذية راجعة عن مدى تطبيق الأنشطة المخطط لها مسبقًا ، والمجدولة وفق الميزانية المخصصة لها ، كما يفيد في إرشاد العاملين في البرنامج إلى تحسين الخطط التنفيذية بشكل مناسب. والرابع: تقويم المخرجات عن طريق تحديد وتقييم النتائج قصيرة المدى وطويلة الأجل ، المقصودة وغير المقصودة. ونظرًا لأهمية التقويم التربوي في الكشف عن فاعلية البرامج التربوية وتحسين أدائها ، جاءت هذه الدراسة لتقويم برنامج مساري ومعرفة فاعليته وفق نموذج القرارات المتعددة لستفلبيم (CIPP).

مشكلة الدراسة

إن البرامج التحضيرية في الجامعات تمثل البوابة التي تمهد للطلبة الانخراط في بيئات التعلم الجامعية ، ويشير الكثيري (٢٠١٤) إلى أن الفجوة بين التعليم العام والعالي راجع إلى اختلاف طبيعة ومتطلبات كل مرحلة ، بالتالي فإن وجود السنة التحضيرية مطلب علمي أكاديمي لضمان تجسير تلك الفجوة. ويؤكد الرشود (٢٠١٧) أن برامج السنة التحضيرية ينبغي أن توفر بيئة أكاديمية تنمي الانتماء والوطنية ، ودافعية الإنجاز والطموح ، وتنمي مهارات التفكير الإبداعي والناقد ، والعمل الجماعي.

إلا أنه وبرغم المحاولات المبذولة ، نجد أن الدراسات التربوية التي تناولت برامج السنة التحضيرية في الجامعات السعودية أشارت إلى بعض التحديات التي تواجهها ، حيث توصلت دراسة الجهني (٢٠١٢) وآل مرعي (٢٠١٢) إلى أن برامج الإرشاد الطلابي بالكلية أحد أهم أسباب الهدر التربوي في السنة التحضيرية ، وذلك بسبب القصور في البرامج الإرشادية الموجهة للطالبات المستجدات لتعريفها بالأنظمة واللوائح للدراسة الجامعية ، وتوجيههن نحو اختيار التخصصات المناسبة. لذا تؤكد دراسة البشر (٢٠١٧) على أهمية تقويم البرامج التحضرية للتكامل مع الدور الذي تؤديه الأقسام. بينت دراسة طشوش (٢٠١٢) أن الطلبة يعانون مشكلة اختيار التخصص الذي يؤهلهم للحصول على وظيفة مناسبة ، مما يعني أن الطلبة بحاجة ماسة إلى خدمات إرشادية لتنمية خبراتهم المهنية ، ومستوى تعليمهم وتدريبهم ، وتحديد ميادين العمل المناسبة لاستعداداتهم ومهاراتهم. وتؤكد دراسة المقاطي (٢٠١٧) على الدور الذي تلعبه البرامج التحضيرية في تنمية المهارات والقدرات الفنية والشخصية التي يتطلب سوق العمل توفرها لدى الطلاب. ويرى المومني (٢٠١٧) ضرورة اتباع وحدة الإرشاد الطلابي لأساليب جديدة ومبتكرة تلفت انتباه الطلبة لبرامجها المتنوعة وحاجة الطلبة لها ، بالإضافة إلى التوعية الإعلامية المرئية ، والسمعية ، ووسائل التواصل الاجتماعي في الجامعة عن البرامج الإرشادية ووحدة الإرشاد في السنة التحضيرية ، وتفعيل دور المرشدين بشكل أكبر من خلال نظام متابعة الطلبة ، وعمل ندوات ونشرات تنمي اتجاهات الطلبة نحو البرامج الارشادية.

كما أوصت دراسة الشمري والعياصرة (٢٠١٤) بضرورة تخطيط وتنظيم عمل الإرشاد الأكاديمي الطلابي لتوجيه الطلبة باختيار التخصص المناسب لقدراتهم وإمكاناتهم ، وتعريفهم بالطرق العلمية المناسبة التي تساعدهم على اختيار التخصص ، إلى جانب توفير خدمات الإرشاد

النفسي. وتحقيقًا لذلك ، قامت وحدة الإرشاد الطلابي التابعة لعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود باستحداث برنامج مساري لمساعدة طلبة جامعة الملك سعود على اختيار التخصص المناسب لإمكاناتهم ورغباتهم بالإضافة إلى تعريفهم بالفرص الممكنة لسوق العمل. وتبعًا لاعتبار نموذج القرارات المتعددة لستفلبيم ضمن النماذج الأكثر شيوعًا في الأوساط التربوية نظرًا لمناسبته لطبيعة برامج الدراسات العليا من حيث مرونته وقدرته على وضع إطارًا عامًا للتقويم يسمح للمقوم بتكييف عملية التقويم وفق أغراض محددة ، إضافة للأخذ بآراء المستفيدين ، واعتماده على مبادئ الشفافية والمساواة وتكافؤ الفرص (Warju , 2016) ، جاءت مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على فاعلية برنامج مساري الذي تنفذه عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود وذلك باستخدام نموذج القرارات المتعددة (CIPP).

أهداف الدراسة

يسعى مشروع التقويم إلى تحقيق هدف رئيس والمتمثل في تقويم برنامج "مساري" بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود ، باستخدام نموذج القرارات المتعددة (CIPP) ، ويتفرع منه الأهداف الفرعية التالية:

- تقويم السياق الخاص ببرنامج مساري من وجهة نظر عينتي الدراسة.
- تقويم المدخلات اللازمة للتشغيل الفعال لبرنامج مساري من وجهة نظر عينتي الدراسة.
- تقويم العمليات اللازمة لتحقيق مخرجات برنامج مساري من وجهة نظر عينتي الدراسة.
- تقويم مخرجات برنامج مساري من وجهة نظر عينتي الدراسة.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة النظرية من أهمية برنامج مساري ودوره في تحديد مسارات الطالبات سواء في الدراسة الجامعية أو بعد التخرج وضرورة الوقوف على مدى فاعليته.

أما الأهمية التطبيقية فتتمثل في تقديم تغذية راجعة تفيد واضعي البرامج في السنة التحضيرية ، بالجوانب التي يجب التركيز عليها ، والتي تحتاج إلى تعديل مما يساعد في تحسين الجوانب النوعية والكمية للعملية التعليمية ، وذلك عن طريق تشخيص واقع برنامج مساري في جامعة الملك سعود في ضوء أحد النماذج الحديثة ، والتعرف إلى نقاط الضعف ، ونقاط القوة ، بما يفيد في تطوير هذه البرامج مستقبلا لتتلاءم واحتياجات الطلبة.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة لتقويم برنامج "مساري" بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود ، باستخدام نموذج القرارات المتعددة (CIPP) ، من خلال الأسئلة التالية:

- ما تقويم السياق الخاص ببرنامج مساري من وجهة نظر عينتي الدراسة؟
- ما تقويم المدخلات اللازمة للتشغيل الفعال لبرنامج مساري من وجهة نظر عينتي الدراسة؟
- ما تقويم العمليات اللازمة لتحقيق مخرجات برنامج مساري من وجهة نظر عينتي الدراسة؟
- ما تقويم مخرجات برنامج مساري من وجهة نظر عينتي الدراسة؟

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** تقويم برنامج "مساري" باستخدام نموذج القرارات المتعددة (CIPP) وذلك من خلال تقويم السياق ، تقويم المدخلات ، تقويم العمليات ، وتقويم المخرجات.
- **الحدود المكانية:** عمادة السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود ، الرياض – المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤١هـ.

مصطلحات الدراسة

نموذج القرارات المتعددة CIPP: هو أحد نماذج التقويم ذات التوجه التطويري ، والذي قام بتصميمه دانيال ستفلبيم Stufflebeam عام ١٩٧١م ، ويعمل هذا النموذج على التحقق من فاعلية برنامج ما من أربعة أبعاد ، وهي تقويم السياق ، تقويم المدخلات ، تقويم العمليات ، تقويم المخرجات (Stufflebeam , 2003 , p.31).

السنة المشتركة: هي السنة الأولى في الدراسة الجامعية ، ويتوجب على الطالب إنهاء جميع مقرراته فيها في فصلين دراسيين وفصل صيفي استثنائي ، وتتضمن خمس مسارات دراسية ، وهي: مسار الكليات الصحية ، ومسار كلية التمريض ، ومسار الكليات العلمية ، ومسار كلية إدارة الأعمال ، ومسار الكليات الإنسانية (جامعة الملك سعود ، ١٤٤١هـ ، ص١٨). وتعرف إجرائيًا بكونها برنامج أكاديمي جامعي يقدم في جامعة الملك سعود لمدة عام دراسي بعد الثانوية العامة لتمكين الطلاب من الحصول على المهارات والكفايات اللازمة للدراسة في الجامعة بما يتناسب مع برامجها ، والمساعدة على التكيف مع البيئة الجامعية.

برنامج مساري: هو أحد البرامج النوعية التي تنظمها عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود وتشرف عليه بشكل مباشر وحدة التوجيه والإرشاد الطلابي. ويهدف البرنامج إلى تعريف الطلبة بكليات الجامعة والتخصصات المتوفرة بحيث تتيح لهم المساعدة في اختيار التخصص المناسب لإمكاناتهم ورغباتهم بالإضافة إلى تعريفهم بالفرص الممكنة لسوق العمل.

الدراسات السابقة

يوضح الجزء التالي استعراض للدراسات التي تناولت تقويم برامج السنة التحضيرية ، مرتبة تصاعديًا على النحو التالي

- دراسة مركز التميز في التعلم والتعليم (٢٠١٣): التي هدفت لإجراء تقويم شامل للسنة التحضيرية. وقد استخدمت الدراسة النموذج المتعدد للتقويم (CIPP) باستخدام المنهجين الكمي والكيفي ، وأدوات تقويم متعددة (استبانات ، ملاحظات ، مقابلات ، ورش عمل ، اختبارات) ، وطبقت على عينة من (٥٠٠٠) طالب. وتوصلت الدراسة إلى: أن السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود تتوافق مع عدد من الممارسات العالمية في عدة محاور ، منها: مدة السنة التحضيرية ، وأسلوب إدارتها ، وطريقة تنظيم خطتها الدراسية. كما أظهرت النتائج أن. بينما كانت الممارسات في الجامعة تختلف عن الممارسات العالمية من حيث طريقة اختيار أعضاء هيئة التدريس وتعيينهم. وفيما يرتبط بالطلاب تبين أن متوسط النسبة المركبة للقبول (معدل الثانوية ، الاختبار التحصيلي ، اختبار القدرات) يميل للارتفاع عبر السنوات الأربع (للدفعات ٢٩-٣٢). أما ما يتعلق بتقويم الأكاديميين والإداريين في السنة التحضيرية؛ فقد أظهرت النتائج وجود بعض الصور في الالتزام بالمعايير والمواصفات التي اشترطتها الجامعة في اختيار أعضاء هيئة التدريس. كما بينت النتائج ارتفاع المعدلات الفصلية للسنة التحضيرية الطبية المسارين الصحي والعلمي ، ووجود ضعف في المعدلات الفصلية المسار الإنساني ، وأن للسنة التحضيرية دورة إيجابي في أداء الطلبة الأكاديمي.
- دراسة (Kotlikoff, Rahman & Smith , 2014) هدفت إلى تحليل العلاقة التجريبية بين برنامج السنة التحضيرية الأولى وبين الأداء الأكاديمي للطالب في الجامعة. ولتحقيق هدف الدراسة ، وهو قياس القيمة المضافة من البرنامج المقدم للطالب قبل انخراطه في التخصص ، تم استخدام المنهج المقارن بين الطلاب الذين تم معالجتهم و استفادتهم من تلك البرامج وبين الطلاب الذين لم يقدم لهم أي برنامج تحضيري قبل الجامعة ، وكان مجتمع

الدراسة قاعدة بيانات كبيرة لطلاب من أكاديمية نافال في الولايات المتحدة من الفترة (١٩٨٨-٢٠١١) البالغ عددهم ٨٧٠,٢٣ ما يقارب نسبة ٢٠٪ منهم حصلوا على برامج تحضيرية قبيل الجامعة ، وبينت الدراسة إلى أن البرامج التحضيرية تطور من أداء الطلاب بشكل عام ، أيضا برامج الطالب التحضيرية تضيف للطلاب انطباعًا مبدئيًا جيدًا عن المادة الأكاديمية في الجامعة؛ مما يقلل من نسبة فشل الطالب ، وتسهيل انخراطه في النظام الأكاديمي ، ولكن بالمجمل أظهرت النتائج أن البرنامج التحضيري لا يؤثر على معدل الطالب التراكمي.

- دراسة المومني (٢٠١٧) هدفت إلى معرفة اتجاهات طلبة السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود نحو البرامج الإرشادية المقدمة لهم ، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. تم توزيع الاستبانة على عينة تبلغ ٥٢٢ طالبًا كعينة عشوائية للدراسة من مجتمع الدراسة المكون من ١٠,٠٠٠ طالب ، وتوصلت الدراسة إلى أن انتشار معرفة الطلبة بالبرامج الإرشادية كانت متوسطة لدى الذكور والاناث ، ويمتلك الطلبة اتجاهات إيجابية نحو البرامج الإرشادية المقدمة لهم ، وأظهرت أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو البرامج الإرشادية تبعا لمتغير المسار التعليمي لصالح المسار الإنساني ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو البرامج الإرشادية تبعا لمتغير الجنس.

- دراسة الشمري (٢٠١٧) هدفت للتعرف على واقع الخطط الدراسية الخاصة بالبرامج التحضيرية ومخرجاتها بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة ، وذلك باستخدام المنهج الوصفي المسحي. طبقت استبانة على عينة مكونة من ٦١ عضو هيئة تدريس في السنة التحضيرية والبالغ عددهم ١٠٤ فردًا. وتوصلت الدراسة إلى ضعف موائمة برامج السنة التحضيرية مع رسالة الجامعة وأهدافها واحتياجاتها ، وضعف إكساب الطلاب القدرة على توظيف المعارف والمهارات في تحقيق الجودة.

- دراسة اليحيى (٢٠١٧) هدفت إلى التعرف على متطلبات التغيير التنظيمي للسنة التحضيرية لتحقيق رؤية ٢٠٣٠ ، والتعرف على المعوقات الإدارية والأكاديمية التي تواجهها ، وتحديد أهم المتطلبات الإدارية والأكاديمية للتغيير التنظيمي فيها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، والاستبانة كأداة للدراسة التي طبقت على عينة عشوائية تكونت من ٧٣ فردًامن مجتمع الدراسة الذي تكون من جميع أعضاء هيئة التدريس في عمادة السنة التحضيرية في

جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز والبالغ عددهم ١٥٤ فردًا. وخلصت الدراسة إلى ضعف الاهتمام بمشاكل الطلبة ، وقلة في البرامج التدريبية للموظفين الإداريين. وكان من أبرز المعوقات التحديات المالية التي تواجه تنفيذ برامج السنة المشتركة غياب الخطة التشغيلية في تنفيذ برامج السنة التحضيرية.

- دراسة الداود (٢٠١٧) هدفت للتعرف على واقع إدارة البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ ، ومعوقات تطوير إدارة البرامج ، ووضع المقترحات اللازمة لتطويرها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، والاستبانة كأداة للدراسة التي طبقت باستخدام أسلوب الحصر الشامل على مجتمع الدراسة الذي تكون من جميع القيادات في عمادة السنة التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والبالغ عددهم ٥٠ فردًا. وخلصت الدراسة إلى أن الشفافية تمارس بدرجة عالية فيما يتعلق ببرامج السنة التحضيرية ، كما أن العمادة تعمل على الإفادة من البيئة العالمية لتطوير البرامج ، بالإضافة إلى متابعة تقويم البرامج بشكل دوري. وكان من أبرز المعوقات قلة الموارد المالية ، ونقص الموارد التقنية.

- دراسة الرحيمي (٢٠١٧) هدفت للتعرف على أهم الرؤى الفلسفية والإجراءات التنظيمية والأدوات التنفيذية التي أوصلت السنة التحضيرية في الجامعة السعودية الإلكترونية إلى تحقيقها ، ومعرفة تصورات الإدارة العليا وطلبتها حول السنة التحضيرية. واستخدمت الدراسة المنهجين الوثائقي والوصفي المسحي ، طبقت الاستبانة على عينة عشوائية مكونة من (١٢) فردًا من جميع قيادات الإدارة العليا في الجامعة الإلكترونية والبالغ عددهم (٤٦) فردًا ، كما طبقت عينة عشوائية تكونت من (٤٣٦) من طلبة السنة التحضيرية والبالغ عددهم (٤٠٤٤) طالبًا. وخلصت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: أن برامج السنة التحضيرية تتضمن نتائج محددة في فترات زمنية محددة ، كما أن تدريب الموظفين يتم بصفة مستمرة ، وأن اللقاءات التعريفية تعرف الطلبة المستجدين بالجامعة ومتطلبات الدراسة فيها ، كما أن عمادة السنة التحضيرية توفر العديد من القنوات لتواصل الطلبة.

- دراسة (Saleh , 2017) هدفت لتحديد مدى تضمين مهارات اللغة التواصلية لسوق العمل في مقررات اللغة الإنجليزية في برامج السنة التحضيرية في الجامعات السعودية ، باستخدام المنهج الوصفي المسحي. تم تطبيق استبانة باستخدام أسلوب الحصر الشامل على كامل

مجتمع الدراسة من معلمي اللغة الإنجليزية في السنوات التحضيرية والبالغ عددهم (٣٠) معلمًا ، وخلصت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها أن مهارات الاتصال الشفوي ومهارات الاتصال الكتابي ومهارات القراءة اللازمة لسوق العمل جاءت بدرجة منخفضة ، كما أن مهارات الطلبة فيما يتعلق بالتفاوض للحصول على الوظائف باللغة الانجليزية منخفضة.

- دراسة المقاطي (٢٠١٧) هدفت الدراسة إلى التعرف على دور البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات اللازمة لسوق العمل لدى طلاب وطالبات البرامج التحضيرية ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالب من طلبة البرامج التحضيرية ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي ، وتم استخدام استبانة من (٢٤) فقرة موزعة على ستة محاور هي (مهارة معلم ، مهارة التفكير ، مهارة البحث ، مهارة التخطيط ، مهارة إدارة الوقت ، مهارة العمل الجماعي). وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك دور كبير للبرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات اللازمة لسوق العمل لدى طلابها وطالباتها.

- دراسة الفيفي (٢٠١٧) هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم العوامل المؤثرة في اختيار طلبة السنة التحضيرية لتخصصاتهم الأكاديمية بجامعة الملك خالد ، وذلك باستخدام المنهج الوصفي ، طبقت استبانة على عينة مكونة من (٣٨٩) طالبًا وطالبة من طلاب عمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك خالد الفصل الأول لعام ١٤٣٧-١٤٣٨ ، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر العوامل تأثيرًا في اختيار التخصص الأكاديمي لدى طلاب وطالبات عمادة السنة التحضيرية هي المعدل التراكمي في المرحلة الثانوية ، القدرات العلمية ، الأهداف المستقبلية تتوافق مع التخصص ، السمعة العلمية المرموقة للتخصص ، التخصص المتوافق مع الميول الشخصية للطلاب والطالبات.

- دراسة الرشود (٢٠١٧) هدفت إلى التعرف على دور السنة التحضيرية في تعزيز التنمية البشرية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ ، باستخدام المنهج الوصفي (المسحي) ، بالإضافة لأحد أساليب الدراسة المستقبلية وهو دلفاي ، وتكون مجتمع الدراسة من خبراء في التعليم الجامعي في الجامعات السعودية ، والبالغ عددهم (٣٢) فردًا. وخلصت الدراسة إلى أن من أدوار السنة التحضيرية في تعزيز التنمية البشرية توفير بيئة أكاديمية تنمي (الانتماء والوطنية ، دافعية

الإنجاز ، مستوى الطموح ، حس المسؤولية ، المحافظة على البيئة). وتوفير بيئة تنمي مهارة (التفكير الإبداعي ، العمل الجماعي ، التفكير الناقد).

- دراسة البشر (٢٠١٧) هدفت إلى التعرف على تطوير آليات التكامل الإداري والأكاديمي بين عمادة البرامج التحضيرية والأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، وتحديد معوقات التكامل الإداري والأكاديمي بين عمادة السنة التحضيرية والأقسام العلمية. وتقديم آليات للتكامل بين عمادة السنة التحضيرية والأقسام العلمية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب دراسة الحالة ، والاستبانة كأداة للدراسة التي طبقت على عينة تكونت من (٤٣) فردًا من مجتمع الدراسة. وخلصت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: موافقة أفراد العينة بدرجة ضعيفة على واقع آليات التكامل الإداري والأكاديمي بين عمادة السنة التحضيرية والأقسام العلمية ، وتوافر آلية التنظيم والتخطيط بدرجة متوسطة ، بينما آلية التقويم بدرجة ضعيفة.

التعقيب على الدراسات السابقة

كانت الاستفادة كبيرة من الاطلاع على الدراسات السابقة مما أثرى الدراسة الحالية ، والملاحظ أن الدراسة الحالية تتفق مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي ، ماعدا دراسة (Kotlikoff, Rahman & Smith, 2014) التي استخدمت المنهج المقارن ، ودراسة الرحيمي (٢٠١٧) التي استخدمت المنهج الوثائقي بالإضافة للمنهج الوصفي ، ودراسة الرشود (٢٠١٧) والتي استخدمت أسلوب دلفاي بالإضافة للمنهج المسحي.

وتتفق الدراسة مع الدراسات السابقة في العينة ، وهي طالبات عمادة السنة الأولى المشتركة ، وإداريات عمادة السنة الأولى المشتركة المشاركات في برنامج مساري ، ما عدا دراسة اليحيى (٢٠١٧) حيث طُبقت على أعضاء هيئة التدريس في عمادة السنة التحضيرية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز ، ودراسة الداود (٢٠١٧) طبقت على جميع القيادات في عمادة السنة التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، ودراسة الرحيمي (٢٠١٧) والتي طُبقت على جميع قيادات الإدارة العليا في الجامعة الإلكترونية بالإضافة للطلاب. ودراسة (Saleh, 2017) والتي كانت عينة بحثه معلمي اللغة الإنجليزية في السنوات التحضيرية ، ودراسة الرشود (٢٠١٧) حيث كان مجتمع الدراسة خبراء في مجال التعليم العالي من الجامعات السعودية.

وتختلف الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في هدف الدراسة ، فهي تسعى إلى تقويم برنامج مساري بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود. كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد المشكلة الخاصة بالدراسة الحالية ، وفي تدعيم محاور الإطار النظري ، وتصميم أداتي الدراسة ، حيث تتميز الدراسة الحالية بوجود عينتين وهما الطالبات بعمادة السنة الأولى المشتركة ، والكادر الإداري المشاركات في تنظيم برنامج مساري ، وفي كون البحث يركز على برنامج مساري كأحد برامج الإرشاد المقدمة للطلبة.

الإجراءات المنهجية للدراسة

منهج الدراسة

استنادًا إلى أهداف الدراسة التي تسعى لتحقيقها فإنه تم استخدام المنهج الوصفي المسحي ، وذلك لمناسبته في هذا السياق. وعرفه العساف (١٩٩٥) بأنه المنهج الذي يتم من خلاله استجواب أفراد المجتمع أو عينة كبيرة منهم بهدف وصف الظاهرة من حيث وجودها وطبعتها. وفي هذه الدراسة ، سيتم التركيز على تقويم برنامج مساري وفق نموذج القرارات المتعددة منظور العاملين فيه والمستفيدين منه.

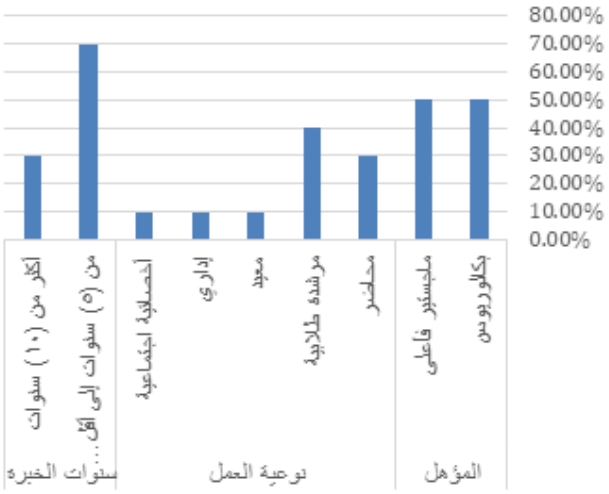
مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الكادر الإداري المنفذ لبرنامج مساري في عمادة السنة الأولى المشتركة ١٤٤١هـ ، والبالغ عددهن (١٠) ، وجميع طالبات السنة المشتركة اللاتي حضرن البرنامج والبالغ عددهن (١١٠٠).

عينة الدراسة

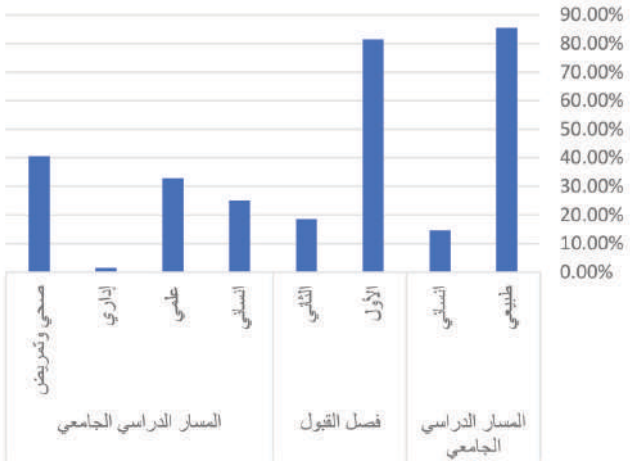
تم استخدام أسلوب الحصر الشامل على جميع الكادر الإداري المنفذ لبرنامج مساري في عمادة السنة الأولى المشتركة لعام ١٤٤١هـ. كما تم اختيار عينة عشوائية بسيطة تبلغ (٢٨٥) طالبة باستخدام جدول تحديد حجم العينة لكرجسي ومورجان (Krejcie and Morgan, ١٩٧٠) ، ورغبة في الحصول على أكبر عدد ممكن من طالبات السنة التحضيرية ، استمر التوزيع الإلكتروني للاستبانة إلى أن بلغت بعد التطبيق (٣٣٨) طالبة.

خصائص أفراد عينة الدراسة



شكل (١) خصائص العينة (الكادر الإداري)

يظهر الشكل (١) النسبة المئوية لخصائص عينة الدراسة فيما يتعلق بالكادر الإداري ، حيث تكونت من نسبة متماثلة تبلغ ٥٠٪ من حاملات مؤهل البكالوريوس والماجستير فأعلى ، وتنوعت نسب نوعية عمل الموظفات أعلاهن ٤٠٪ من المرشدات الطلابيات ، وبنسبة متساوية تبلغ ١٠٪ بين الكادر الإداري والمعيدات ، والأخصائيات الاجتماعيات. كما بلغت نسبة ذوات الخبرة من ٥ سنوات وأقل ٧٠٪ من العينة ، بينما ذوات الخبرة الأعلى من ١٠ سنوات بلغت نسبتهن ٣٠٪.



شكل (٢) خصائص العينة (الطالبات)

أما ما يخص الطالبات فيظهر الشكل (٢) النسبة المئوية لخصائص العينة فيما يتعلق بالطالبات ، حيث تكونت مما نسبته ٨٥٪ من الملتحقات بالمسار الطبيعي ، و١٤,٥٠٪ من الملتحقات بالمسار الإنساني ، وتبلغ نسبة المقبولات في الفصل الأول ٨١,٤٪ من العينة في مقابل ١٨,٦٪ في الفصل الثاني. أما فيما يخص المسار الدراسي الجامعي فكانت على النحو التالي: ٤٠,٥٠٪ المسار الصحي والتمريض ، و٣٢,٨٠٪ المسار العلمي ، و٢٥,١٠٪ في المسار الإنساني ، و١,٥٠٪ في المسار الإداري.

أدوات الدراسة

تم تصميم استبانتي الدراسة بعد الاطلاع على الإطار النظري ، وما تضمنه من حقائق علمية حول التقويم وفق نموذج القرارات المتعددة لستفلبيم (CIPP) ، حيث تكونت استبانة الكادر الإداري من (٢٨) عبارة ، بينما تكونت استبانة الطالبة من (٢٧) عبارة. كلا الاستبانتين احتوت على أربعة محاور: (تقويم السياق ، المدخلات ، العمليات ، المخرجات).

وتم توزيع الاستجابات في كلا الاستبانتين في كل محور وفقًا لسلم ليكرت Likert الخماسي ، وتم إعطاء وزن للبدائل على النحو التالي: (موافق بشدة=٥ ، موافق=٤ ، محايد=٣ ، غير موافق=٢ ، غير موافق بشدة=١) ، وفق التصنيف التالي:

جدول (١)

توزيع مدى المتوسطات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

مدى المتوسطات	درجة الموافقة
من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠	عالية جدًا
من ٣,٤١إلى ٤,٢٠	عالية
من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠	متوسطة
من ١,٨١ إلى ٢,٦٠	منخفضة
من ١,٠٠ إلى ١,٨٠	منخفضة جدًا

صدق الاستبانات

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على المحكمين ، وتمت دراسة آراءهم ومقترحاتهم بإضافة وتعديل بعض العبارات ، وفي ضوئها تم اعتماد الاستبانة في صورتها النهائية. وكذلك تم حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson؛ لمعرفة الصدق الداخلي لأداة الدراسة ، حيث تم حساب

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة ، وتم التوصل إلى أن معاملات الارتباط للعبارات في كلا الاستبانتين تراوحت بين ٠,٤١٨ و٠,٩٦٠ وجميع القيم كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، وهذه القيم مناسبة للتطبيق في الدراسة الحالية.

ثبات الاستبانات:

لحساب الثبات تم إجراء اختبار معامل ألفا كرونباخ على محاور استبانة الكادر الإداري ، وتم التوصل إلى أن قيم المعاملات لأبعاد الاستبانة تتراوح بين ٠,٨٧٠٠ و٠,٩٧١١. وكذلك استبانة الطالبات تراوحت القيم بين ٠,٨٨٩٠ و٠,٩٧٤٥. وهي تشير إلى درجة عالية من الثبات يمكن الوثوق بها واستخدامها لجمع البيانات اللازمة.

أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الاستبانات:

بعد جمع البيانات من عينة الدراسة ، تمت معالجتها عبر برنامج (SPSS) ، واستخدام التكرارات والنسب المئوية للتعرف على خصائص عينتي الدراسة ، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على مستوى استجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانات.

نتائج الدراسة:

أولًا: تقويم السياق الخاص ببرنامج مساري:

للإجابة على السؤال الأول المتعلق بالتعرف على تقويم السياق الخاص ببرنامج مساري من وجهة نظر الكادر الإداري ، تم حساب التكرارات ، والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية ، والانحراف المعياري ، على النحو التالي:

جدول (٢)

استجابات الكادر الإداري حول تقويم السياق مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
٣	تتضمن أهداف البرنامج نتائج محددة بفترات زمنية معينة	٤,١٠	٠,٨٧٦	١	عالية
٤	تستفيد العمادة من الفرص المتاحة لاستخدامها في البرنامج	٣,٧٠	٠,٨٢٣	٢	عالية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
١	تتوافق رؤية البرنامج مع رؤية الجامعة	٣,٧٠	٠,٨٢٣	٣	عالية
٢	ترتبط أهداف البرنامج مع احتياجات الجامعة	٣,٧٠	١,٠٥٩	٤	عالية
٧	يتم مناقشة التحديات التي تواجه البرنامج بوضوح وشفافية	٣,٣٠	١,٢٥٢	٥	متوسطة
٥	.تستفيد عمادة السنة المشتركة من الخبرات العالمية في بناء البرنامج	٣,٢٠	١,٣١٧	٦	متوسطة
٦	تواجه العمادة تحديات اقتصادية	٣,١٠	٠,٧٣٨	٧	متوسطة
المتوسط العام		٣,٥٤	٠,٧٨٢	عالية	

يتضح من الجدول رقم (٢) أن استجابات الكادر الإداري في تقويم السياق جاءت بدرجة عالية ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٤) وانحراف معياري (٠,٧٨٢). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المجال ما بين (٣,١٠-٤,١٠)؛ وتعكس هذه النتيجة حرص عمادة السنة المشتركة في جامعة الملك سعود على الاهتمام بالبرنامج ، وربطه باحتياجات سوق العمل ، وإدراكها لما يؤديه هذه البرنامج من مساعدة للطلبة في اختيار التخصص المتوافق مع إمكاناته ومؤهلاته. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة طشوش (٢٠١٢) التي أكدت على أهمية دور الإرشاد الأكاديمي لطلبة السنة التحضيرية في تلبية الحاجات في المجال المهني. ويلاحظ في العبارة رقم (٦) وهي " تواجه العمادة تحديات اقتصادية " بالمرتبة السابعة من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٣,٣٠ من ٥)؛ ويمكن أن يعزى سبب ذلك إلى أن التمويل هو أحد التحديات التي تواجه التعليم محليًا وعالميًا ، مما يستدعي ضرورة البحث عن موارد تمويلية إضافية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة اليحيى (٢٠١٧) والتي توصلت إلى أن هناك تحديات مالية تواجه تنفيذ برامج السنة المشتركة.

وللتعرف على تقويم السياق الخاص ببرنامج مساري من وجهة نظر الطالبات ، تم حساب التكرارات ، والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية ، والانحراف المعياري ، على النحو التالي:

جدول (٣)

استجابات الطالبات حول تقويم السياق مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
٣	يوجد للبرنامج هدف رئيسي واضح	٣,٨٩	١,٠٥٩	١	عالية
٤	تستفيد العمادة من الفرص المتاحة لاستخدامها في البرنامج	٣,٧١	٠,٨٢٣	٢	عالية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
١	يوجد للبرنامج رؤية واضحة ومعلنة	٣,٧١	١,٠٢٩	٣	عالية
٢	ترتبط أهداف البرنامج مع احتياجات الجامعة	٣,٦٣	١,٠٥٩	٤	عالية
٧	ترتبط أنشطة البرنامج بأهدافه ورؤيته	٣,٦١	١,٠٣٩	٥	عالية
٥	.تستفيد عمادة السنة المشتركة من الخبرات العالمية في بناء البرنامج	٣,٥٤	١,٣١٧	٦	عالية
٢	تتسق أهداف البرنامج مع احتياجات الطالب	٣,٥٣	١,٠٠٩	٧	عالية
المتوسط العام		٣,٦٦	٠,٩٠٤	عالية	

يتضح من الجدول رقم (٣) أن استجابات عينة الدراسة في تقويم السياق جاءت بدرجة عالية ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٦) ، وانحراف معياري (٠,٩٠٤) ، وتعكس هذه النتيجة حرص عمادة السنة الأولى المشتركة على أن يكون البرنامج واضح للطالبات ، ومخطط له بطريقة علمية مترابطة. مما يساعدهم في اختيار تخصصاتهم بما يتوافق مع ميولهم وقدراتهم وهذا يتوافق مع دراسة الرشود (٢٠١٧) والتي وضحت أن من أدوار السنة التحضيرية في تعزيز التنمية البشرية في المجال الأكاديمي وهو توفير بيئة تنمي الدافعية للإنجاز ، ومستوى الطموح.

- من وجهة نظر الكادر الإداري ، كانت أهم النتائج:
  - تستفيد عمادة السنة الأولى المشتركة من الفرص المتاحة لاستخدامها في البرنامج.
  - تضمنت أهداف برنامج مساري نتائج محددة ، في فترات زمنية معينة.
- من وجهة نظر الطالبات المستفيدات من البرنامج كان من أهم النتائج:
  - يحتوي البرنامج على هدف رئيسي وواضح.
  - يوجد للبرنامج رؤية واضحة ومعلنة.

ثانيًا: تقويم المدخلات

للإجابة على السؤال الثاني المتعلق بتقويم مدخلات برنامج مساري من وجهة نظر الكادر الإداري ، تم حساب التكرارات ، والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية ، والانحراف المعياري ، على النحو التالي:

جدول (٤)

استجابات الكادر الإداري حول تقويم المدخلات مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
٣	تتوفر أعداد كافية من الكوادر البشرية العاملة في البرنامج	٣,٩٠	١,٢٨٧	١	عالية
١	يتم إعداد الخطط التنفيذية للبرنامج	٣,٧٠	١,٠٥٩	٢	عالية
٤	تعمل العمادة على إعداد الكادر الإداري وتدريبهم قبل البدء في البرنامج	٣,٦٠	١,٥٧٨	٣	عالية
٥	توفر العمادة موارد مالية مناسبة لحاجة البرنامج	٣,٥٠	١,٢٦٩	٤	عالية
٢	يتم إعداد خطة بديلة	٣,٣٠	١,٤١٨	٥	متوسطة
٦	تُحدد التخصصات المطلوبة في سوق العمل السعودي عند الإعداد للبرنامج	٣,٣٠	١,٤٩٤	٦	متوسطة
٧	تتوفر التعاميم اللازمة للبرنامج بكل سهولة	٣,١٠	١,١٩٧	٧	متوسطة
المتوسط العام		٣,٤٩	١,٠٠٤	عالية	

يتضح من الجدول رقم (٤) أن استجابات الكادر الإداري في تقويم المدخلات جاءت بدرجة عالية ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٩) وانحراف معياري (١,٠٠٤) ، مما يعكس اهتمام عمادة السنة المشتركة بتوفير المدخلات البشرية والمالية لتنفيذ البرنامج وتحقيق أهدافه ، كما يعكس تقويم المدخلات اهتمام العمادة بالتخطيط للبرنامج والمتمثل في إعداد الخطط التنفيذية وتدريب الكوادر البشرية مسبقًا. ويلاحظ في العبارة رقم (٦) وهي "تُحدد التخصصات المطلوبة في سوق العمل السعودي عند الإعداد للبرنامج" بالمرتبة السادسة من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٣,٣٠ من ٥)؛ وهي ترجمة عملية لأهدف البرنامج في تعريف الطلبة بالتخصصات المطلوبة في سوق العمل السعودي. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة اليحيى (٢٠١٧) والتي توصلت إلى أن الارتباط مع احتياج المجتمع المحلي وسوق العمل يتم بدرجة ضعيفة.

ولتقويم المدخلات من وجهة نظر الطالبات ، تم حساب التكرارات ، والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية ، والانحراف المعياري ، على النحو التالي:

جدول (٥)

االستجابات الطالبات حول تقويم المدخلات مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
٣	تتوفر لدى البرنامج أدلة إرشادية ملائمة	٣,٦٨	١,٠٥٣	١	عالية
١	يتم إعداد الخطط التنفيذية للبرنامج	٣,٦٤	١,٠٥١	٢	عالية
٤	يتوفر لدى البرنامج الكوادر البشرية الكافية	٣,٦٣	١,١١٢	٣	عالية
٥	توفر العمادة موارد مالية مناسبة لحاجة البرنامج	٣,٦٢	١,٠٦٤	٤	عالية
٢	تساعد عروض البرنامج التقديمية في الاستفادة منه	٣,٤٩	١,٠٩٨	٥	عالية
٦	تُحدد التخصصات المطلوبة في سوق العمل السعودي عند الإعداد للبرنامج	٣,٤٨	١,١٥٣	٦	عالية
٧	تتوفر لدى الكوادر البشرية الخبرة المناسبة لإدارة البرنامج	٣,٤٧	١,١٥٦	٧	عالية
	المتوسط العام	٣,٥٧	٠,٩١٣		عالية

يتضح من الجدول رقم (٥) أن استجابات عينة الدراسة في تقويم المدخلات جاءت بدرجة عالية ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٧) وانحراف معياري (٠,٩١٣) ، مما يعكس اهتمام عمادة السنة المشتركة بتوفير المدخلات البشرية والمالية الملائمة لتنفيذ البرنامج وتحقيق أهدافه ، كما يعكس تقويم المدخلات حرص العمادة على التخطيط الاستراتيجي للبرنامج والمتمثل في إعداد الخطط التنفيذية وتوفير الكوادر البشرية الكافية للبرنامج ، والذي ينعكس بدوره على جودة البرامج المقدمة للطالبات.

- من وجهة نظر الكادر الإداري ، كانت أهم النتائج:
  - اهتمام العمادة بتنمية الكوادر البشرية ، وهذا يتبع لسياسة الجامعة بتنمية الكوادر البشرية المؤهلة.
  - حرصت العمادة على التخطيط الاستراتيجي للبرنامج ، بما يحقق التوافق مع رؤية ورسالة وأهداف الجامعة.
- من وجهة نظر الطالبات المستفيدات من البرنامج كان من أهم النتائج:
  - وضوح التعليمات والأدلة الإرشادية المصاحبة للبرنامج ، والتي من شأنها توجيه الطالبات.
  - توفر الكوادر الادارية الكافية والمؤهلة لطبيعة البرنامج.

ساعدت العروض التقديمية المدعّمة للبرنامج على الاستفادة منه.

ثالثًا: تقويم العمليات اللازمة لتحقيق مخرجات برنامج مساري

للإجابة على السؤال الثالث المتعلق بتقويم العمليات من وجهة نظر الكادر الإداري ، تم حساب التكرارات ، والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية ، والانحراف المعياري ، على النحو التالي:

جدول (٦)

استجابات الكادر الإداري حول تقويم العمليات مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
٣	يعمل المعرض التعريفي على تعريف الطالبات بمتطلبات الدراسة في الجامعة	٤,٤٠	٠,٨٤٣	١	عالية جدا
٢	تلتزم الأقسام المختلفة بخطة البرنامج الزمنية	٤,٢٠	٠,٧٨٩	٢	عالية
١	يتم تنفيذ الخطة الزمنية للبرنامج كما حدد لها	٤,١٠	٠,٧٣٨	٣	عالية
٤	يتم تخصيص كادر إداري للتواصل مع المعنيين في حل مشكلات الطالبات	٣,٩٠	١,٢٨٧	٤	عالية
٥	تتناسب صلاحيات الكادر الإداري مع المسؤوليات الموكلة لهن	٣,٩٠	١,٣٧٠	٥	عالية
٦	يساهم فريق الدعم الفني بكفاءة في حل المشكلات التقنية	٣,٦٠	١,٥٧٨	٦	متوسطة
٧	الحلول الموضوعة للمعوقات المتوقعة عند تنفيذ البرنامج قابلة للتطبيق	٣,٥٠	١,٥٠٩	٧	متوسطة
المتوسط العام		٣,٩٤	١,٠٣٣	عالية	

يتضح من الجدول رقم (٦) أن استجابات عينة الدراسة في تقويم العمليات اللازمة لتحقيق مخرجات برنامج مساري جاءت بدرجة عالية ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٩٤) وانحراف معياري (١,٠٣٣)؛ وتأتي هذه النتيجة كامتداد للنتائج التي حققها برنامج مساري في تقويم السياق والمدخلات ، حيث اهتمت جميعها بتطبيق التخطيط الاستراتيجي والتزمت بمبادئ الجودة الشاملة ، وهي تعكس توجهات عمادة السنة المشتركة والتي تأتي متوافقة مع توجهات إدارة جامعة الملك سعود. وقد جاءت عبارة واحدة بدرجة عالية جدًا .

وهي "يعمل المعرض التعريفي على تعريف الطالبات بمتطلبات الدراسة في الجامعة" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٤,٤٠ من ٥)؛ حيث يعمل برنامج مساري على تحقيق أحد أهداف وحدة الإرشاد الأكاديمي وذلك بتوجيه الطالبات نحو التخصصات المناسبة ، والذي يمثل أحد أهداف رؤية ٢٠٣٠ ، كما يتفق مع ما أوصت به دراسة الجهني (٢٠١٢) من أهمية تعريف الطالبات بالجامعة والتخصصات الموجودة بها وأنظمتها والمهن الوظيفية التي تعد لها ، وذلك للتغلب على نسبة الهدر التربوي في برامج السنة التحضيرية.

وتختلف تلك النتيجة مع نتيجة دراسة الرحيمي (٢٠١٧) والتي توصلت إلى أن اللقاءات التعريفية تعرف الطلبة المستجدين بالجامعة ومتطلبات الدراسة فيها بدرجة عالية.

ولتقويم العمليات من وجهة نظر الطالبات ، تم حساب التكرارات ، والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية ، والانحراف المعياري ، على النحو التالي:

جدول (٧)

استجابات الطالبات حول تقويم العمليات مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
٤	تتوفر لدى الطالب حرية الاختيار في حضور البرنامج	٣,٩١	١,١٥١	١	عالية
٦	.يوجد الإجابة على الاستفسارات من مقدمي البرنامج	٣,٧٩	١,١٥١	٢	عالية
٢	يتم الاستفادة من قافلة مساري للكليات	٣,٥٧	١,١٣١	٣	عالية
٥	تتميز لقاءات البرنامج بخلوها من المشاكل التقنية	٣,٥٦	١,١١٣	٤	عالية
٣	تتوفر المساعدة من قبل الكادر الإداري عند الحاجة	٣,٥٦	١,١٥٥	٥	عالية
١	.يتم تنفيذ البرنامج في وقت ملائم	٣,٣٢	١,٢٣٠	٦	متوسطة
المتوسط العام		٣,٦٢	٠,٩٢٢	عالية	

يتضح من الجدول رقم (٧) أن استجابات عينة الدراسة في تقويم العمليات اللازمة لتحقيق مخرجات برنامج مساري جاءت بدرجة عالية ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٢) وانحراف معياري (٠,٩٢٢).

- من وجهة نظر الكادر الإداري ، كانت أهم النتائج:

- وجود خطة موحدة تلتزم بها كليات الجامعة لتلبية متطلبات الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في جميع برامجها الأكاديمية.
- هناك رؤية استشرافية لدى القيادة العليا في عمادة السنة المشتركة من خلال وضع حلول للمعوقات المتوقعة عند تنفيذ البرنامج قابلة للتطبيق.

- من وجهة نظر الطالبات المستفيدات من البرنامج كان من أهم النتائج:

- تتوفر المساعدة من قبل الكادر الإداري ، وهذا له دور إيجابي في استفادة الطالبات من البرنامج
- التنظيم الجيد للبرنامج ، وسيره وفق خطوات منهجية واضحة ، ومنها الالتزام بتقديم البرنامج في وقت ملائم للطالبات في جميع المسارات.

رابعًا: تقويم المخرجات

للإجابة على السؤال الرابع المتعلق بتقويم المخرجات من وجهة نظر الكادر الإداري ، تم حساب التكرارات ، والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية ، والانحراف المعياري ، على النحو التالي:

جدول (٨)

استجابات الكادر الإداري حول تقويم المخرجات مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
٧	تقوم اللجنة بتوثيق جميع خطوات البرنامج	٤,٠٠	٠,٩٤٣	١	عالية
٢	يساهم البرنامج في التعرف على متطلبات القبول في كليات الجامعة	٣,٨٢	١,١٤٣	٢	عالية
١	.يتم التأكد من أن الطلبة حققوا الفائدة من البرنامج	٣,٧٠	٠,٩٤٩	٣	عالية
٤	يحصل البرنامج على رضا الطالبات	٣,٥٨	١,٠٧٦	٤	عالية
٤	تقوم اللجنة بعمل تقييم ذاتي لجميع متطلبات البرنامج	٣,٧٠	١,٤٩٤	٥	عالية
٧	يساهم البرنامج على مواجهة تحديات اختيار التخصص	٣,٥٥	١,١٥٣	٦	عالية
٣	يحصل البرنامج على رضا المنفذين	٣,٥٠	١,٢٦٩	٧	عالية
المتوسط العام		٣,٦٤	١,٠٧٩	عالية	

يتضح من الجدول رقم (٨) أن استجابات عينة الدراسة في تقويم المخرجات جاءت بدرجة عالية ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٤) ، والانحراف المعياري (١,٠٧٩)؛ تعكس تلك النتيجة نجاح الجهود التي قامت بها عمادة السنة المشتركة عند التخطيط لتنفيذ البرنامج وذلك بالاختيارات النوعية للمدخلات والعمليات وتوفير البيئة المناسبة لها والمتمثلة في سياق البرنامج.

ولتقويم المخرجات من وجهة نظر الطالبات ، تم حساب التكرارات ، والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية ، والانحراف المعياري ، على النحو التالي:

جدول (٩)

استجابات الطالبات حول تقويم المخرجات مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
	يساعد البرنامج على معرفة جميع التخصصات المتاحة بجامعة الملك سعود	٣,٨٦	١,١٠٥	١	عالية
	يساهم البرنامج في التعرف على متطلبات القبول في كليات الجامعة	٣,٨٢	١,١٤٣	٢	عالية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
	يحفز البرنامج الطالبة في اختيار التخصصات المناسبة	٣,٨٢	١,١٤٣	٣	عالية
	يحصل البرنامج على رضا الطالبات	٣,٥٨	١,٠٧٦	٤	عالية
	تقوم الطالبة بتقييم البرنامج	٣,٦٨	١,١٤٥	٥	عالية
	يساهم البرنامج على مواجهة تحديات اختيار التخصص	٣,٥٥	١,١٥٣	٦	عالية
	يساعد البرنامج على معرفة التخصصات المطلوبة في سوق العمل السعودي	٣,٥٨	١,٠٧٦	٧	عالية
المتوسط العام		٣,٦٤	٠,٩٥٣	عالية	

يتضح من الجدول رقم (٩) أن استجابات عينة الدراسة في تقويم المخرجات جاءت بدرجة عالية ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٤) ، والانحراف المعياري (٠,٩٥٣)؛ وتعكس هذه النتيجة حرص عمادة السنة الأولى المشتركة على الاهتمام بالبرنامج ، ونجاح الجهود التي قامت بها عند التخطيط لتنفيذ البرنامج وذلك بالاختيارات النوعية للمدخلات والعمليات وتوفير البيئة المناسبة لها والمتمثلة في سياق البرنامج ، مما انعكس بدوره على نوعية البرامج المقدمة للطالبات.

- من وجهة نظر الكادر الإداري ، كانت أهم النتائج:

- أن اهتمام عمادة السنة الاولى المشتركة بكل ما يتعلق بالبرنامج من حيث التخطيط والاختيارات النوعية للمدخلات والعمليات وتوفير البيئة المناسبة لها انعكس ايجاباً على جودة نتائجه ومخرجاته.
- أن الاهتمام بالتقييم الذاتي للبرنامج والحصول على تغذية راجعة نتج عنه تطوير للبرنامج وتحسينه وبالتالي الحصول على رضا المنفذين له والقائمين عليه من إداريين.

- ممن وجهة نظر الطالبات المستفيدات من البرنامج كان من أهم النتائج:

- أن برنامج مساري ساعد الطالبات على مواجهة تحديات اختيار التخصص من خلال تعريفهم على التخصصات المتاحة ومساعدتهم على اختيار التخصص المناسب.
- أن اتاحة الفرصة للطالبة بتقييم البرنامج أدى إلى تعزيز نقاط القوة فيه مما نتج عنه الحصول على رضا الطالبات.

توصيات ومقترحات الدراسة:

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها ، توصي الدراسة بما يلي:

- الحرص على استفادة عمادة السنة الاولى المشتركة من الخبرات الأجنبية في البرامج المشابهة.
- تحديد التخصصات المستهدفة في سوق العمل السعودي عند الإعداد والتخطيط لبرنامج مساري وتوفير التعاميم والأدلة الإرشادية اللازمة لذلك.
- تخطيط وقت تنفيذ البرنامج بشكل ملائم بحيث يتناسب مع ظروف الطلبة.
- توفير مصادر مالية إضافية للتغلب على التحديات الاقتصادية التي تواجه البرنامج.
- زيادة الدعم الإداري والأكاديمي والفني للسنة التحضيرية لحل مشكلاتها وتحقيق أهدافها.
- زيادة فاعلية أثر السنة الاولى المشتركة من خلال إجراء المراجعات التطويرية لرفع الجودة.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

آل مرعي ، محمد. (٢٠١٢م). "التسرب في السنة التحضيرية بجامعة نجران." *رسالة التربية وعلم النفس: جامعة الملك سعود - الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، ٣٨* ، ٢٣٩ - ٢٦٩. مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/288902

البشر ، فاطمة. (مارس ، ٢٠١٧م). *تطوير آليات التكامل الإداري والأكاديمي بين عمادة البرامج التحضيرية والأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.* ورقة مقدمة في المؤتمر الوطني الثاني للسنة التحضيرية في الجامعات السعودية (تكامل أدوار السنوات التحضيرية مع متطلبات سوق العمل). ٢ ، ١١٥-١٨٩. الرياض ، المملكة العربية السعودية.

جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. (رجب ، ١٤٣٦هـ). *المؤتمر الوطني الأول للسنة التحضيرية بالجامعات السعودية. الدمام ، المملكة العربية السعودية.* مسترجع من: https://prep١sa.iau.edu.sa/Default.aspx

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (مارس ، ٢٠١٧م). *المؤتمر الوطني الثاني للسنة التحضيرية في الجامعات السعودية (تكامل أدوار السنوات التحضيرية مع متطلبات سوق العمل).* الرياض ، المملكة العربية السعودية. مسترجع من: https://units.imamu.edu.sa/Conferences/NCPSU/news/Pages/news13-6-1438-3.aspx

جامعة الملك سعود. (١٤٤١هـ). *دليل الطالب للسنة الأولى المشتركة.* عمادة السنة الأولى المشتركة. مسترجع من: https://efy.ksu.edu.sa/op/content/manuals/%D8%AF%D9%84%D9%8A%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D8%B7%D8%A7%D9%84%D8%A8%202019.pdf

جامعة الملك سعود. (٢٠١٦م). *رسالة الجامعة.* مسترجع من: https://rs.ksu.edu.sa/issue-1296/5312

الجهني ، ست الحسن. (٢٠١٢م). دراسة لظاهرة (الرسوب والتسرب) في كلية السنة التحضيرية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *مستقبل التربية العربية: المركز العربي للتعليم والتنمية ، ١٩* (٧٩) ، ٢٤٥ - ٣٣٤. مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/466130

الحسنية ، موزة. (٢٠١٤م). *بناء أداء لتقويم البرنامج ثنائي اللغة بالمدارس الخاصة في سلطنة عمان وفق نموذج القرارات المتعددة لستفلبيم (CIPP)*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس ، عمان. مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/963750

الداود ، منيرة. (مارس ، ٢٠١٧م). *تطوير إدارة البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء رؤية ٢٠٣٠* . ورقة مقدمة في المؤتمر الوطني الثاني للسنة التحضيرية في الجامعات السعودية (تكامل أدوار السنوات التحضيرية مع متطلبات سوق العمل). ٣ ، ١١٥-١٧٤. الرياض ، المملكة العربية السعودية.

الرحيمي ، عبد الله. (مارس ، ٢٠١٧م). *السنة التحضيرية في الجامعة السعودية الإلكترونية وتصورات الإدارة العليا والطلبة نحوها وتوافق ذلك مع الاقتصاد المعرفي في رؤية المملكة ٢٠٣٠* . ورقة مقدمة في المؤتمر الوطني الثاني للسنة التحضيرية في الجامعات السعودية (تكامل أدوار السنوات التحضيرية مع متطلبات سوق العمل). ٣ ، ٥٧-١١٤. الرياض ، المملكة العربية السعودية.

الرشود ، نوال. (مارس ، ٢٠١٧م). *دور السنة التحضيرية في تعزيز التنمية البشرية*. ورقة مقدمة في المؤتمر الوطني الثاني للسنة التحضيرية في الجامعات السعودية (تكامل أدوار السنوات التحضيرية مع متطلبات سوق العمل). ٢ ، ٢٩٧-٣٣٥. الرياض ، المملكة العربية السعودية.

الشمري ، سعود ، والعياصرة ، وليد. (٢٠١٤م). المشكلات التي يواجهها طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية - عمادة البحث العلمي* ، ٣٢ ، ١٣ - ٦٢.

الشمري ، هنوف. (مارس ، ٢٠١٧م). *تقويم الخطط الدراسية الخاصة بالبرامج التحضيرية ومخرجاتها بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة*. ورقة مقدمة في المؤتمر الوطني الثاني للسنة التحضيرية في الجامعات السعودية (تكامل أدوار السنوات التحضيرية مع متطلبات سوق العمل). ٣ ، ٤٦١-٥٣٠. الرياض ، المملكة العربية السعودية.

طشطوش ، رامي. (٢٠١٢م). الحاجات الإرشادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة القصيم. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي ، ٣٨* (١٤٦) ، ٢٧٩ - ٣٢٠. مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/419633

الفيفي ، موسى. (مارس ، ٢٠١٧م). *العوامل المؤثرة في اختيار طلبة السنة فعليا لتخصصاتهم الأكاديمية بجامعة الملك خالد*. ورقة مقدمة في المؤتمر الوطني الثاني للسنة التحضيرية في الجامعات السعودية (تكامل أدوار السنوات التحضيرية مع متطلبات سوق العمل). ٢ ، ٤٤٢-٤٧٦. الرياض ، المملكة العربية السعودية.

الكثيري ، سعود. (٢٠١٤م). دور السنة التحضيرية وأهميتها للطلبة في المرحلة الجامعية: جامعة الملك سعود انموذجًا. *المجلة السعودية للتعليم العالي: وزارة التعليم ، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي ، ١١* ، ٦٥ - ٧٠. مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/625392

المبارك ، وفاء. والمريخي ، غنام. (٢٠١٧م). واقع إدارة الصراع التنظيمي في إدارة البرامج التحضيرية بجامعة الملك سعود بن عبد العزيز للعلوم الصحية. *مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، ١٨* (٢) ، ١٦٩ - ٢٠٢.

مركز التميز في التعلم والتعليم. (٢٠١٣م). دراسة تقويم السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود ، *وكالة الجامعة للشؤون التعليمية والأكاديمية* ، جامعة الملك سعود ، الرياض. مسترجع من: https://celt.ksu.edu.sa/sites/celt.ksu.edu.sa/files/attach/tqwym_lsn_lthdyry.pdf

المقاطي ، طعيس. (مارس ، ٢٠١٧م). *دور البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات اللازمة لسوق العمل من وجهة نظر الطلبة*. ورقة مقدمة في المؤتمر الوطني الثاني للسنة التحضيرية في الجامعات السعودية (تكامل أدوار السنوات التحضيرية مع متطلبات سوق العمل). ١ ، ١٠٧-١٥٨. الرياض ، المملكة العربية السعودية.

المومني ، إبراهيم. (٢٠١٧م). اتجاهات طلبة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود نحو البرامج الارشادية المقدمة لهم ، *مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ٨* (١). مسترجع من: https://www.ajsrp.com/journal/index.php/jeps/article/view/137/105

وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، (تاريخ صدور الرؤية ٢٠١٦م). تم استرجاعها في ٢٠٢١/١١/٢٠ متاح على (https://www.vision2030.gov.sa)

اليحيى ، حصة. (مارس ، ٢٠١٧م). *متطلبات التغيير التنظيمي للسنة التحضيرية لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠* . ورقة مقدمة في المؤتمر الوطني الثاني للسنة التحضيرية في الجامعات السعودية (تكامل أدوار السنوات التحضيرية مع متطلبات سوق العمل). ٣ ، ٢٥٥-٣٠٠. الرياض ، المملكة العربية السعودية.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Al-Kathiri, Saud. (2014). The Role of The Preparatory Year and Its Importance for Undergraduate Students: King Saud University as A Model. *Saudi Journal of Higher Education: Ministry of Education, Center for Research and Studies in Higher Education, 11*, 65 – 70.

Al Marei, Mahmmed. (2012). Dropout In the Preparatory Year at Najran University. *Education and Psychology Mission: King Saud University - Saudi Society for Educational and Psychological Sciences, 38*, 239-269.

Al Yahya, Hessa (2017, March). *Requirements for Organizational Change for The Preparatory Year to Achieve the Vision of The Kingdom of Saudi Arabia 2030.* A paper presented at the second national conference for the preparatory year in Saudi universities (Integration of Preparatory Years Roles with Labor Market Requirements). 3, 255-300. Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

Albushr, Fatimah. (2017, March). *Development of Administrative and Academic Integration Mechanisms Between the Deanship of Preparatory Programs and the Scientific Departments of Imam Muhammad Bin Saud Islamic University.* Paper presented at the Second National Conference for the Preparatory Year in Saudi Universities (Integration of Preparatory Years Roles with Labor Market Requirements) 2. 115-189. Riyadh, Saudi Arabia.

Aldawid , Maniru. (2017 , March). *Developing the Management of Preparatory Programs at Imam Muhammad Bin Saud Islamic University Considering Vision 2030.* Paper presented at the Second National Conference for the Preparatory Year in Saudi Universities (Integration of Preparatory Years Roles with Labor Market Requirements). 3 , 115-174. Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Fifi , Musa. (2017 , March). *Factors Affecting the Actual Selection of Year's Students for Their Academic Specializations at King Khalid University.* Paper presented at the Second National Conference for the Preparatory Year in Saudi Universities (Integration of Preparatory Years Roles with Labor Market Requirements). 2 , 442-476. Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia.

Alhisniat , Mawzat. (2014). *Building Performance for Evaluating the Bilingual Program in Private Schools in the Sultanate of Oman According to the Multiple Decision Model of Steffelbeam (CIPP).* Unpublished Master Thesis. Sultan Qaboos University , Oman.

Aljihni , Setalhusn. (2012). A Study of The Phenomenon of (Failure and Dropout) In the Preparatory Year College of Princess Noura Bint Abdul Rahman University. *The Future of Arab Education: The Arab Center for Education and Development , 19* (79) , 245-334.

Al-mubarak , Wafa. & Al-marikhi , Ghanam. (2017). The Reality of Managing Organizational Conflict in Managing Preparatory Programs at King Saud Bin Abdulaziz University for Health Sciences. *Journal of Scientific Research in Education: Ain Shams University - Girls College of Arts , Sciences and Education , 18* (2) , 169-202.

Al-Rahimi , Abdullah. (2017 , March). *The Preparatory Year at The Saudi Electronic University and The Perceptions of Senior Management and Students Towards It , And This Is in Line with The Knowledge Economy*

in the Kingdom's Vision 2030. Paper presented at the Second National Conference for the Preparatory Year in Saudi Universities (Integration of Preparatory Years Roles with Labor Market Requirements). 3, 57-114. Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Rashoud, Nawal. (2017). *The Role of The Preparatory Year in Promoting Human Development.* Paper presented at the Second National Conference for the Preparatory Year in Saudi Universities (Integration of Preparatory Years Roles with Labor Market Requirements). 2, 297-335. Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Shammari, Hanouf. (2017, March). *Evaluating The Study Plans for The Preparatory Programs and Their Outputs at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University Considering the Comprehensive Quality Standards.* Paper presented at the second national conference for the preparatory year in Saudi universities (Integration of Preparatory Years Roles with Labor Market Requirements). 3, 461-530. Riyadh, Saudi Arabia.

Center for Excellence in Learning and Teaching (2013). *Study The Calendar of The Preparatory Year at King Saud University.* The University Agency for Educational and Academic Affairs, King Saud University, Riyadh.

Imam Abdul Rahman bin Faisal University (Rajab, 1436). *The first national conference for the preparatory year in Saudi universities.* Dammam, Saudi Arabia.

Imam Muhammad bin Saud Islamic University (2017, March). The Second *National Conference for The Preparatory Year in Saudi Universities.* (Integration of Preparatory Years Roles with The Requirements of The Labor Market). Riyadh, Saudi Arabia

King Saud University (1441). *Student Handbook for The Common First Year.*

King Saud University (2016). *Risalat Al Jemaah.* Retrieved from: https://rs.ksu.edu.sa/issue-1296/5312

Kingdom of Saudi Arabia (2016). The vision of Saudi Arabia 2030. Retrieved from: https://www.vision2030.gov.sa/

Maqati, Taees. (2017, March). *The Role of The Preparatory Programs at Imam Muhammad Bin Saud Islamic University in Developing the Skills Necessary for The Labor Market from The Students' Point of View.* Paper presented at the Second National Conference for the Preparatory Year in Saudi Universities (Integration of Preparatory Years Roles with Labor Market Requirements). 1, 107-158. Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

Momani, Ibrahim (2017). Attitudes Students of The Preparatory Year at King Saud University Towards the Counseling Programs Presented to Them. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 8* (1).

Shammari, Saud. & Al-Ayasrah, Waleed. (2014). The Problems That Students of The Preparatory Programs Face at Imam Muhammad Bin Saud Islamic University from Their Point of View: A Field Study. *Journal of Humanities and Social Sciences: Imam Muhammad bin Saud Islamic University - Deanship of Scientific Research, 32,* 13 - 62.

Tashtoush, Rami. (2012). The Counseling Needs of Preparatory Year Students at Qassim University. *Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies: Kuwait University - Academic Publication Council, 38* (146), 279-320.

المراجع الأجنبية: References

Kotlikoff, P., Rahman, A. S., & Smith, K. A. (2015). *What Can a One-Year College Preparatory Program Do for College Performance*. Working paper.

Krejcie, R.V., & Morgan, D.W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement Journal,30,* 607-610.

Saleh, Saad. (2017, March). *Labor Market Communicative Language Skills Included in the Preparatory Year English Language Courses at the Saudi Universities. Paper presented at the second national conference for the preparatory year in Saudi universities* (Integrating the Roles of The Preparatory Years with The Requirements of The Labor Market). 1. 565-604. Riyadh, Saudi Arabia.

Stufflebeam D.L. (2003) *The CIPP Model for Evaluation*. In: Kellaghan T., Stufflebeam D.L. (eds) International Handbook of Educational Evaluation. Kluwer International Handbooks of Education, 9. Springer, Dordrecht. Retrieved from: https://link.springer.com/chapter/10.1007/97 8-94-010-0309-4_4.

Warju, W. (2016). Educational Program Evaluation using CIPP Model. *Innovation of Vocational Technology Education, 12*(1). https://doi.org/10.17509/invotec.v12i1.4502

Alfaifi, Mousa. (2023). Achieve Requirements of the competitive ability of Saudi universities in the field of training and continuous education, *Journal of Educational Science 9* (4), 453 - 486

Achieve Requirements of the competitive ability of Saudi universities in the field of training and continuous education

Dr. Mousa Sulaiman Alfaifi
Associate Professor in Adult and Continuing Education
King Saud University
Alfaifim@ksu.edu.sa

Abstract:

The study aimed to identify the knowledge, human, legislative and material requirements of the competitiveness of Saudi universities in the field of training and continuing education from the viewpoint of the trainee faculty members at the Deanship of Skills Development at King Saud University. The researcher used the descriptive survey approach, and the questionnaire was applied to (209) members of the study population. The study concluded that the most important knowledge requirements for the competitiveness of Saudi universities in the field of training and continuing education are: Developing strategies in order to improve competitiveness between universities in the field of training and continuing education, and providing a database and sufficient information on the importance of training and continuing education and its applications.

The most important human requirements are: developing the skills of workers in training and continuing education centers based on their professional needs, and scientific qualification of trainers in training and continuing education centers, while the most important legislative requirements are: granting directors of training and continuing education centers the authority necessary to make training decisions, and confirming the complementary work between levels of the organizational structure in training and continuing education centers.

Finally, the most important financial requirements are: the distribution of central financial support to ensure that the different circumstances of the training and continuing education centers are taken into account, and the development of periodic plans with regard to rewards, procurement and maintenance operations in training and continuing education centers.

Keywords: training centers, continuing education applications, continuous training.

الفيفي، موسى. (٢٠٢٣). متطلبات تحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب و التعليم المستمر. *مجلة العلوم التربوية*، *٩* (٤) ، ٤٥٣ - ٤٨٦

متطلبات تحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب و التعليم المستمر

د. موسى بن سليمان الفيفي[١]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تعرف المتطلبات المعرفية والبشرية والتشريعية والمادية للقدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المتدربين بعمادة تطوير المهارات في جامعة الملك سعود في العام الجامعي ١٤٤٠ - ١٤٤١. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي ، وتم تطبيق الاستبانة على عدد (٢٠٩) من أفراد مجتمع الدراسة ، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم المتطلبات المعرفية لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر هي: وضع استراتيجيات لتحسين القدرة التنافسية بين الجامعات في مجال التدريب والتعليم المستمر ، وتوفر قاعدة بيانات ومعلومات كافية عن أهمية التدريب والتعليم المستمر وتطبيقاته ، وكانت أهم المتطلبات البشرية: تنمية مهارات العاملين في مراكز التدريب والتعليم المستمر استنادًا إلى احتياجاتهم المهنية ، والتأهيل العلمي للمدربين في مراكز التدريب والتعليم المستمر ، بينما كانت أهم المتطلبات التشريعية: منح مديري مراكز التدريب والتعليم المستمر السلطة اللازمة لاتخاذ القرارات التدريبية ، وتأكيد العمل التكاملي بين مستويات الهيكلّ التنظيمي في مراكز التدريب والتعليم المستمر ، وأخيرا كانت أهم المتطلبات المادية: توزيع الدعم المادي المركزي بما يضمن مراعاة الظروف المتباينة لمراكز التدريب والتعليم المستمر ، ووضع خطط دورية فيما يتعلق بالمكافآت وعمليات الشراء والصيانة في مراكز التدريب والتعليم المستمر.

الكلمات المفتاحية: مراكز التدريب ، تطبيقات التعليم المستمر ، التدريب المستمر.

(١) أستاذ تعليم الكبار والتعليم المستمر المشارك بجامعة الملك سعود، Alfaifim@ksu.edu.sa

مقدمة الدراسة

يعد الإنسان هو رأس المجتمع ومصدر قوته بما حباه الله من قدرات وطاقات يستطيع من خلالها المشاركة في بناء المجتمع والتغيير والتجديد فيه ، ومن هذا المنطلق تسعى المؤسسات والمنظمات إلى تنمية تلك الكوادر البشرية بإكسابهم الصفات التعليمية والثقافية والتدريبية باختلاف مراحلهم العمرية ، بهدف مواكبة التطور الهائل في المجالات المتعددة ، لذلك تسعى المنظمات التربوية الحكومية والأهلية بالمملكة العربية السعودية إلى مواكبة التغيرات المعرفية والتكنولوجية والمعلوماتية.

ويتجلى سعي المنظمات إلى كسب ميزة تنافسية على غيرها من المنظمات العاملة في نفس النشاط ، وذلك من خلال إضافة قيمة للعميل ، وتحقيق التميز عن طريق استثمار الطاقة الفكرية والعقلية للأفراد (الصالح ، ٢٠١٢). وأشار محمد (٢٠١٤) أن منظمة التجارة العالمية قامت بنقل المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي والجامعات إلى آفاق جديدة ، بحيث جعلت هذه المؤسسات تخضع لمعايير متجانسة ، يعتمد فيها التميز على مدى قدرة هذه المؤسسات على التعامل مع المستجدات الدولية والمنجزات العصرية وامتلاك أدوات التقييم والتطوير وآليات تحسين القدرة التنافسية. وباعتبار أهمية رأس المال البشري وقيمته الاقتصادية للدول والمنظمات ، فتعتمد القدرة التنافسية لأي بلد في الغالب على القوى العاملة والمدربة جيدًا وقدرتها على تطوير العلوم والتكنولوجيا ، وهنا تبرز أهمية دور الجامعات في الاستثمار في رأس المال البشري لتحقيق وزيادة مستوى تنافسية الجامعة بالنسبة للتعليم العالي ومستوى القدرة التنافسية للدولة بين دول العالم (Günay , 2021).

ومن هنا يتضح الاهتمام المتزايد من المملكة العربية السعودية بالتدريب والتعليم المستمر وتجسد ذلك من خلال ما أوضحته رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي نصت على تزويد الشباب بالمهارات التي يحتاجونها وتحقيق أقصى استفادة من قدراتهم عبر التدريب المستمر (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية ، ٢٠١٦). ولهذا كان لزامًا على الجامعات السعودية أن تقوم بدورها الحيوي والمهم لتحسين الأنشطة الأكاديمية وخدماتها للمجتمع المحلي. وقد اهتمت مؤسسات التعليم العالي بجودة المخرجات التعليمية والتدريبية ، كونه أمرًا حاسمًا بالنسبة لاقتصاد الدول ، حيث يشكل التعليم العالي والتدريب واحدًا من أهم الركائز التي تتحدد بها تنافسية الدول ، فقد ورد في تقرير التنافسية العالمية والصادر من منتدى الاقتصاد العالمي لعام ٢٠١٩ ، حيث تتحدد مؤشرات التصنيف بعدد من البنود شكلت ١٠٣ مؤشرًا في اثنتي عشرة ركيزة ، لتحديد القدرة التنافسية ، والذي أسفر

عن حصول المملكة العربية السعودية على الترتيب ٣٦ في محور التعليم العالي والتدريب من بين ١٤١ دولة شملها التقرير (world economy Forum, 2019). ولتحقيق مراكز متقدمة في التصنيفات العالمية، ولزيادة القدرة التنافسية للجامعات السعودية تدعو الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية لمعرفة متطلبات تحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر من خلال أربعة محاور للمتطلبات: معرفية، بشرية، تشريعية، مادية.

مشكلة الدراسة

نظرًا لما تشهده الجامعات السعودية الحكومية من تزايد في عددها، ونظرًا لما تواجهه الجامعات السعودية في القرن الواحد والعشرين من تحديات كبيرة تؤثر في سياساتها واستراتيجياتها وبرامجها من ضمنها تحقيق القدرة التنافسية العالمية وتحولت الجامعات من الأداء التقليدي إلى الأداء القائم على التنافسية، فقد أصبحت المنافسة الدولية بين مؤسسات التعليم العالي في ظل العولمة من القضايا المهمة والتي تعمل على تحسين أداء تلك المؤسسات, وفي ظل كل تلك التحولات التحديات أصبح لزامًا على الجامعات السعودية أن تسعى إلى تحسين قدرتها التنافسية على المستويين الإقليمي والعالمي، خصوصًا أن رؤية المملكة الطموحة استهدفت دخول خمس جامعات ضمن أفضل(٢٠٠) جامعة بحلول عام ٢٠٣٠.

وبالرغم من الاهتمام الذي توليه الدول بشأن جودة التعليم العالي، تواجه الجامعات السعودية عدة تحديات أضعفت من قدرتها التنافسية، والتي اتضحت من نتائج تصنيف المؤسسات التعليمية التي تعرض نتائجها وفق معايير ومؤشرات محددة، حسبما ورد في تصنيف QS World University Rankings (2020) والذي يعنى بمستوى المعايير العالمية للتعليم العالي، وتحديد أفضل ٥٠٠ جامعة من أصل ٣٠٠٠ جامعة عالمية تنافس في التصنيف، والذي أشار إلى وجود الجامعات السعودية في مراكز متأخرة؛ فقد احتلت جامعة الملك عبدالعزيز المركز (١٨٦)، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن (٢٠٠)، وجامعة الملك سعود (٢٨١)، وتقع هذه الجامعات ضمن أعلى ثلاث جامعات سعودية من بين الجامعات العالمية، بينما تواجدت جامعة الملك خالد وجامعة أم القرى وجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل في مراكز متأخرة ضمن ترتيب دون ٥٠٠ جامعة بين الجامعات العالمية (QS World University Rankings, 2020). وهذا يدل على ضعف القدرة التنافسية للجامعات السعودية ووجود عوامل أضعفت من قدرتها على تحقيق مراكز متقدمة في التصنيف العالمي للجامعات.

وتتحدد تنافسية الجامعات بمجموعة من المعايير والتي تندرج تحتها مجموعة من المؤشرات تحدد ترتيب كل جامعة (السهلي ، ٢٠١٩). فالضعف لا يكون في موضع محدد ، حيث يقع على عاتق الجامعات أدوار متعددة والتي تستند إلى مجموعة من العمادات أو المراكز التي تقوم بأدوارها المنوطة لها منها الأكاديمية ، والبحثية ، والمهنية ، ومن ضمن هذه الأدوار عمادة تطوير المهارات في الجامعات السعودية ، والتي تقدم برامج ودورات تدريبية وورش عمل لجميع منتسبي الجامعة من قيادات أكاديمية ، وأعضاء هيئة تدريس ، وإداريين ، وموظفين لتحقيق أعلى مستويات التقدم والتميز والإبداع (عمادة تطوير المهارات ، ٢٠٢٠). و قد يكون الضعف في أحد جوانب عمادات ومراكز التدريب المستمر ، مما يحدث تأثيرًا على تنافسية الجامعة ضمن التصنيفات العالمية ، حيث أشارت بعض الدراسات إلى العديد من الصعوبات والمعوقات التي تواجه التدريب في الجامعات السعودية ومن تلك الدراسات دراسة فرج (٢٠١٨) التي توصلت إلى عدم وضوح السياسات والاستراتيجيات اللازمة لتطوير البنية الأساسية للبرامج التدريبية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس ، كذلك دراسة الضامن (٢٠١٩) التي توصلت إلى أهمية تطوير مجال التدريب والتأهيل في عمادة التعليم المستمر لتحقق أهدافها المنشودة. ويتضح من ذلك أن الجامعات السعودية تواجه عددًا من التحديات التي تحد من قدرتها التنافسية في مجالات متعددة ومنها التدريب والتعليم المستمر ، ومن هنا أصبحت دراسة دور الجامعات السعودية في تحقيق القدرة التنافسية في مجال التدريب والتعليم المستمر ضرورة ملحة لأنها لن تستطيع الوفاء بمتطلبات المجتمع إلا من خلال الاهتمام بمدى توافر المتطلبات المعرفية والبشرية والتشريعية والمادية لتحقيق القدرة التنافسية في برامجها التدريبية.

أسئلة الدراسة

هدفت الدراسة للإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: ما متطلبات تحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المتدربون بعمادة تطوير المهارات في جامعة الملك سعود؟ وقد انبثقت منه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما المتطلبات المعرفية الواجب توافرها لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر؟
- ما المتطلبات البشرية الواجب توافرها لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر؟

- ما المتطلبات التشريعية الواجب توافرها لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر؟
- ما المتطلبات المادية الواجب توافرها لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

- التعرف إلى المتطلبات المعرفية الواجب توافرها لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر.
- التعرف إلى المتطلبات البشرية الواجب توافرها لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر.
- التعرف إلى المتطلبات التشريعية الواجب توافرها لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر.
- التعرف إلى المتطلبات المادية الواجب توافرها لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر.

أهمية الدراسة

تحددت أهمية الدراسة الحالية في أهمية نظرية وكانت كالتالي:

- التوصل إلى آلية لتطوير برامج التدريب والتعليم المستمر.
- هذه الدراسة سوف تضاف إلى التراكم المعرفي في مجال القدرة التنافسية بين والجامعات وفي مجال التدريب والتعليم المستمر.
- على حد علم الباحث ، لا توجد دراسة أجريت في المملكة العربية السعودية حول متطلبات القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر.

وتحددت أهمية الدراسة التطبيقية في التالي:

- من المؤمل أن تقدم للمسؤولين عن التدريب والتعليم المستمر في الجامعات السعودية المتطلبات المعرفية والبشرية والتشريعية والمادية الواجب توافرها لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر.
- هذه الدراسة تواكب التطورات الحديثة العالمية التي تنادي بتحقيق القدرة التنافسية بين الجامعات وتنادي بالاهتمام بالتدريب والتعليم المستمر.

حدود الدراسة

تحددت الدراسة بالحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** تحددت في دراسة المتطلبات المعرفية والبشرية والتشريعية والمادية الواجب توافرها لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر.
- **الحدود البشرية:** طبقت على أعضاء هيئة التدريس المتدربين بعمادة تطوير المهارات في جامعة الملك سعود.
- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة بعمادة تطوير المهارات بجامعة الملك سعود.
- **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة في العام الجامعي ١٤٤٠ - ١٤٤١.

مصطلحات الدراسة

- **المتطلبات:** تُعرَّف المتطلبات بأنها: "محاولة إيجاد شيء ما وتوفيره ، وتأتي من الفعل طلب ، وتعني أيضًا الحاجة الملحّة أو الضرورة الملحّة لشيء ما". (أبو سعدة ورضوان وعلام ، ٢٠١٤ ، ٨١). ويقصد بالمتطلبات في هذه الدراسة المؤشرات التي من خلالها تستطيع الجامعات السعودية تحقيق القدرة التنافسية في مجال التدريب والتعليم المستمر.
- **المتطلبات المعرفية:** ويقصد بها في الدراسة مجموعة من المعارف الواجب توافرها لدى مراكز التدريب والتعليم المستمر بالجامعات السعودية والتي يقدرها أعضاء هيئة التدريس المتدربون بعمادة تطوير المهارات في جامعة الملك سعود.

- **المتطلبات البشرية:** ويقصد بها في الدراسة مجموعة الإجراءات والعمليات المتعلقة بتوفير كوادر بشرية مؤهلة ومدربة كفيلة بتحقيق القدرة التنافسية لدى مراكز التدريب والتعليم المستمر بالجامعات السعودية والتي يقدرها أعضاء هيئة التدريس المتدربون بعمادة تطوير المهارات في جامعة الملك سعود.
- **المتطلبات التشريعية:** ويقصد بها في الدراسة مجموعة من الإجراءات المتعلقة بتوفير هيكلية تنظيمية تتناسب مع مقتضيات العمل لدى مراكز التدريب والتعليم المستمر بالجامعات السعودية والتي يقدرها أعضاء هيئة التدريس المتدربون بعمادة تطوير المهارات في جامعة الملك سعود.
- **المتطلبات المادية:** ويقصد بها في الدراسة مجموعة من الإجراءات المتعلقة بعملية توفير التمويل وتنظيم عملية الإنفاق واتخاذ القرارات المتعلقة بتوفير المستلزمات المادية لدى مراكز التدريب والتعليم المستمر بالجامعات السعودية والتي يقدرها أعضاء هيئة التدريس المتدربون بعمادة تطوير المهارات في جامعة الملك سعود.
- **القدرة التنافسية للجامعات:** عرف محمد (٢٠١٤) القدرة التنافسية للجامعات على أنها "قدرة الجامعات على تقديم خدمات تعليمية وبحثية متميزة وتحقيق منافع للمستفيدين أكثر مما تتيحه لهم الجامعات المنافسة، مما يمكنها من الحصول على مراكز متقدمة في التصنيف الدولي للجامعات " (ص. ١٥٣). ويقصد بها في الدراسة بأنها عبارة عن مجموعة من الحاجات الواجب توافرها لدى مراكز التدريب والتعليم المستمر التابع للجامعات السعودية لتحقيق القدرة التنافسية المحلية والعالمية.
- **التدريب:** عرف الطعاني (٢٠٠٩) التدريب على أنه "الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة، وتستهدف إحداث تغيرات إيجابية مستمرة في خبراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم من أجل تطوير كفاءة أدائهم"(ص. ١٤).
- **التعليم المستمر:** عرفت المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة (٢٠٠٠) التعليم المستمر على أنه "مجمل العمليات التعليمية التي تقدم بطريقة نظامية أو غير نظامية والتي تنمي قدرات المجتمع ومعارفهم ويحسنون بها مؤهلاتهم المهنية، ويلبون بها حاجاتهم وحاجات المجتمع" (ص.٢٩).

ويقصد بها في الدراسة بأنها تلك البرامج التي تقدمها عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر ومراكز تطوير المهارات ومراكز التطوير المهني بالجامعات السعودية بهدف تنمية معارف المتدربين ومهاراتهم واتجاهاتهم وتغيير سلوكياتهم بشكل إيجابي.

الإطار النظري

القدرة التنافسية

ظهر مفهوم التنافسية بداية في ثمانينات القرن الماضي ، حيث بدأ مفهوم التنافسية في الانتشار والتوسع ، خاصة بعد كتابة مايكل بورتر Michael Porter بشأن استراتيجية التنافسية ، وأن هذا المفهوم يعتمد على نقطة أساسية وهي أن العامل الأكثر أهمية لنجاح أي منظمة هو الموقف التنافسي (السهلي ، ٢٠١٩). فكان بداية ظهور التنافسية في مجالي الاقتصاد وإدارة الأعمال ، ثم أصبح مستخدمًا في المؤسسات التعليمية الجامعية وقبل الجامعية مع بداية القرن الحادي والعشرون وذلك بعد خضوعها لمعايير الاعتماد الأكاديمي وضرورة الحصول على نراكز متقدمة في التصنيفات العالمية.

أسس القدرة التنافسية:

أشار أبو سعدة وآخرون (٢٠١٦) إلى عدد من الأسس التي تستند عليها القدرة التنافسية ومنها:

١. التميز غير المسبوق على المنافسين الآخرين مع الاستمرار في ذلك.
٢. تتمركز حول العميل.
٣. التطوير والتجديد المستمر لقدرات وإمكانيات المنظمة.
٤. الاتقان في العمل من كل المنتمين للمؤسسة.
٥. تلبية احتياجات الأسواق العالمية وليست المحلية فقط.
٦. الارتباط الوثيق بين التعليم العالي وخدمة المجتمع.
٧. تقديم خدمات تعليمية وبحثية ومجتمعية عالية الجودة.

التدريب

تعددت المصطلحات التي أشارت إلى التدريب فمنها التدريب أثناء الخدمة ، والتربية أثناء الخدمة ، والتعليم المستمر ، والموارد البشرية ، والتطوير المهني. كما أن تعريفات التدريب تعددت فهمنها: ما أشار إليه معمار (٢٠١٠) على أن التدريب "عملية منظمة مستمرة محورها الفرد في مجمله ، يهدف إلى إحداث تغيرات محددة وسلوكية وفنية وذهنية لمقابلة احتياجات محددة حاليًا أو مستقبليًا يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمؤسسة التي يعمل بها الفرد والمجتمع بأكمله" (ص. ٢١). وأضاف حجازي (٢٠١٠) بأنه "نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في المتدربين من ناحية معلوماتهم ، ومهاراتهم ، وسلوكياتهم ، بما يجعلهم لائقين لأداء أعمالهم بكفاية وإنتاجية عالية" (ص. ٨).

أهمية التدريب

برزت أهمية التدريب في العصر الحالي وازداد الاهتمام به لأنه أصبح منطلقًا هامًا لرفع مستوى الأداء وزيادة الكفاءة الإنتاجية ، وبالتالي فهو من أنجح السبل للتطوير المهني للعاملين. وأشار العامري (٢٠٠٩) إلى بعض النقاط التي تبرز أهمية التدريب:

١. اتساع أعمال المنظمة: كاستحداث اقسام جديدة وخدمة موظفين جدد.

٢. التغير في المنظمة: كالتغيير في السياسات العامة واللوائح المنظمة للعمل.

٣. تقديم منتجات أو خدمات جديدة: وذلك عندما تسعى المنظمة لتقديم برامج جديدة للعاملين أو سعيها لاستحداث منتجات جديدة.

٤. التسارع التقني: والذي يعد ميزةً لهذا العصر مما جعل الحاجة للتدريب كبيرةً جدًا.

التعليم المستمر:

يعد التعليم المستمر مجالًا واسعًا للدراسة ، لتنوع برامجه وتعدد أهدافه وتنوع المستفيدين منه وتشعب اهتماماتهم ، ومن تلك التعريفات ما أوردته الرواف ((٢٠٠٢ على أنه " تحديد للنظام التربوي في الزمان والمكان وتنظيم للخبرات والنشاطات التربوية وجعلها متاحة لكل من يرغب فيها على مدى الحياة "(ص.٦٥٩). وأشار حلمي ونوير (١٩٨٤) على أنه " تعليم يبدأ ببدء الحياة وينتهي بانتهائها ويتناول كل جوانب ومراحل النمو الإنساني والأدوار المختلفة التي يقوم بها الأفراد في كل مرحلة " (ص.١٥).

أهداف التعليم المستمر:

تعتبر أهداف التعليم المستمر واسعة جدًا سعة المفهوم ، وممتدة امتداد المدة التي يغطيها من حياة الفرد ، منها ما أشار إليه كلا من (الرواف ٢٠٠٢؛ الإزيرجاوي ، ٢٠١٩) حول أهداف التعليم المستمر على مستوى الفرد والمؤسسة التعليمية وهي كالتالي:

١. النمو العقلي والجمالي للفرد الكبير.

٢. سرد المعرفة المكتشفة حديثًا الناتجة عن أنشطة البحث العلمي داخل إطار الجامعة.

٣. إعادة تأهيل وتطوير الكفاءات والقدرات الخاصة بالأفراد في مراحل حياتهم المختلفة.

٤. تدريب القيادات وتخطيط البرامج والمساعدة التربوية للمنظمات الشعبية والجمعيات التطوعية.

٥. نشر المعرفة والمعلومات حول القضايا ذات الأهمية الكبيرة والشؤون التي تهتم بالمواطن على المستوى المحلي والداخلي والعالمي.

٦. رفع مستوى الملكات العلمية والتقنية لموجهة حاجة البلد المتنامية للقوة البشرية المهنية.

٧. الإعداد المهني لمربي الكبار وبصفة خاصة لمعلمي الكبار في المؤسسات والمدارس العامة.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، والذي عرفه العساف (٢٠١٦) على أنه "ذلك المنهج الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينه كبيرة منهم ، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط" (ص.٢١١)

مجتمع الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس المتدربون بعمادة تطوير المهارات في جامعة الملك سعود في العام الجامعي ١٤٤٠- ١٤٤١. وبلغ عددهم (١٦٥٤) متدربا.

عينة الدراسة:

نظرا لكبر حجم مجتمع الدراسة ، لجأ الباحث إلى اختيار عينة عشوائية بسيطة ، وتمثلت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس المتدربون بعمادة تطوير المهارات في جامعة الملك في العام الجامعي ١٤٤٠- ١٤٤١. وبلغ إجمالي ما تم الحصول عليه (٢٥٤) نسخة ، وبعد حذف الاستبانات الغير مناسبة للتحليل بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٢٠٩) ، والجداول التالية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة:

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الجنس

الفئة	العدد	النسبة
ذكر	١١٠	٥٢,٦
أنثى	٩٩	٤٧,٤
المجموع	٢٠٩	١٠٠,٠

يتضح من الجدول رقم ١ أن عدد الذكور من أفراد عينة الدراسة كانوا (١١٠) ، ومثل هذا العدد (٥٢,٦) ، بينما كان عدد الإناث (٩٩) بما يعادل (٤٧,٤).

جدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير نوع الكلية

الفئة	العدد	النسبة
إنسانية	١٢٧	٦٠,٨
علمية	٣٧	١٧,٧
صحية	٤٥	٢١,٥
المجموع	٢٠٩	١٠٠,٠

يظهر من الجدول رقم ٢ أن غالبية أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود التدريس المتدربون بعمادة تطوير المهارات في جامعة الملك سعود في العام الجامعي ١٤٤٠- ١٤٤١ ، كانوا من الكليات الإنسانية حيث بلغ عددهم (١٢٧) بما يعادل (٦٠,٨) ، وجاء في المرتبة الثانية الكليات الصحية بعدد (٤٥) وبنسبة (٢١,٥) ، بينما كانت الكليات العلمية في المرتبة الأخيرة بعدد (٣٧) وبنسبة (١٧,٧).

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة ، قام الباحث ببناء استبانة بعد مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة ، وقد أسفرت تلك المراجعة عن تحديد أربعة محاور رئيسة (المعرفية ، والبشرية ، والتشريعية ، والمادية) كمتطلبات للقدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر.

- صدق أداة الدراسة: قام الباحث بالتأكد من صدق الأداة بطريقتين: الأولى ، صدق المحكمين وذلك من خلال عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في التدريب والتعليم المستمر ، والمتخصصين في بناء وتخطيط البرامج التدريبية. وبلغ عددهم (١٢) محكمًا ، وقد طلب من المحكمين الحكم على مدى انتماء المعيار للمحور ، ومدى سلامة الصياغة اللغوية ، ومدى أهمية العبارة ، وإبداء أي مقترحات إن وجدت. وتم الأخذ باقتراحات المحكمين وأصبحت القائمة النهائية للاستبانة تحتوي على (٥٦) عبارة موزعة على المحاور الأربعة. والطريقة الأخرى كانت باستخدام اختبار بيرسون للتأكد من صدق الاتساق الداخلي ، وكانت نتائج اختبار بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي لعينة الدراسة الاستطلاعية (٣٦) تتراوح ما بين (٠,٧٥٦) و (٠,٥٥٧) وهي دلالة عند (٠,٠٥).
- ثبات أداة الدراسة: لحساب ثبات الاستبانة قام الباحث بتطبيقها على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة بلغ قوامها (٣٦) من أعضاء هيئة التدريس ، وتم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وقد بلغ معامل الثبات (٠,٩٨٤) الأمر الذي يشير إلى أن الاستبانة على درجة عالية من الثبات. والجدول رقم (٣) يوضح قيم الثبات لكل محور والثبات الكلي:

جدول (٣)

قيم معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة والثبات الكلي لعينة الدراسة الاستطلاعية (٣٦)

المحـــــور	عدد البنود	قيمة الثبات
المتطلبات المعرفية	١٦	٠,٩٠٢٢
المتطلبات البشرية	١١	٠,٧٤٩٧
المتطلبات التشريعية	١٨	٠,٨٩١٢
المتطلبات المادية	١١	٠,٧٩٦٤
الثبات الكلي لجميع المعايير	٥٦	٠,٩٤٨٥

بعد التأكد من ثبات وصدق الاستبانة ، تم تطبيقها على عينة الدراسة بطريقة إلكترونية وطريقة يدوية في العام الجامعي ١٤٤٠- ١٤٤١ ، وبلغ إجمالي ما تم التوصل إليه (٢٥٤) نسخة ، وبعد حذف الاستبانات الغير مناسبة للتحليل بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٢٠٩).

معيار أداة التحليل: قام الباحث بإعطاء قيمة للبدائل المكنة أمام كل عبارة من عبارات الاستبانة وكانت كالتالي: مهمة بدرجة عالية جدًا (٥) ، مهمة بدرجة عالية (٤) ، مهمة بدرجة متوسطة (٣) ، مهمة بدرجة قليلة (٢) ، مهمة بدرجة قليلة جدًا (١). ثم قام الباحث بعد ذلك بتصنيف الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى كما هي واضحة في الجدول رقم ٤:

جدول (٤)

معيار تحليل أداة الدراسة

المدى	البدائل
٤,٢٠ — ٥,٠٠	مهمة بدرجة عالية جدًا
٣,٤٠ — ٤,١٩	مهمة بدرجة عالية
٢,٦٠ — ٣,٣٩	مهمة بدرجة متوسطة
١,٨٠ — ٢,٥٩	مهمة بدرجة قليلة
١,٠٠ — ١,٧٩	مهمة بدرجة قليلة جدًا

الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة: استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة باسم SPSS ، وتمثلت في المعالجات الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ، التكرارات والنسب المئوية ، اختبار بيرسون للتأكد من صدق الاتساق الداخلي ، معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الاستبانة.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما المتطلبات المعرفية الواجب توافرها لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر؟

وللإجابة عن هذا السؤال ، قام الباحث باستخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل عبارة وترتيب العبارات من الأعلى إلى الأدنى في المتوسطات الحسابية ، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيباتها لعبارات المتطلبات المعرفية الواجب توافرها لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر

م	العبارة		درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
			قليلة جدا	قليلة	متوسطة	عالية	عالية جدا				
١	توفر قاعدة بيانات ومعلومات كافية عن أهمية التدريب والتعليم المستمر وتطبيقاته	ت	١	٠	٤٧	٨٥	٧٦	٤,١٢	٠,٧٨٧	عالية	٢
		٪	٠,٥	٠,٠	٢٢,٥	٤٠,٧	٣٦,٤				
٢	دعم معارف ومهارات العاملين في مراكز التدريب والتعليم المستمر الذين تظهر لديهم قدرات تدريبية	ت	٥	٢	٤٨	٨٢	٧٢	٤,٠٢	٠,٩١٢	عالية	٦
		٪	٢,٤	١,٠	٢٣,٠	٣٩,٢	٣٤,٤				
٣	تزويد العاملين في مراكز التدريب والتعليم المستم بدراسات وتجارب حديثة في مجال التدريب والتعليم المستمر	ت	١٥	١	٨٠	٦٦	٤٧	٣,٦٢	١,٠٦٤	عالية	١٦
		٪	٧,٢	٠,٥	٣٨,٣	٣١,٦	٢٢,٥				
٤	تنوع برامج مراكز التدريب والتعليم المستمر (حرفية، مهنية، اجتماعية، (ثقافية، بيئية	ت	١	٦	٤٥	٧١	٨٦	٤,١٢	٠,٨٧٩	عالية	٣
		٪	.٥	٢,٩	٢١,٥	٣٤,٠	٤١,١				
٥	تساهم برامج مراكز التدريب والتعليم المستمر في حل مشكلات المجتمع بالحلول العلمية	ت	٤	٩	٤٥	٨١	٧٠	٣,٩٨	٠,٩٤٨	عالية	٨
		٪	١,٩	٤,٣	٢١,٥	٣٨,٨	٣٣,٥				
٦	يتوافق محتوى برامج مراكز التدريب والتعليم المستمر مع مستجدات العصر والمتغيرات التكنلوجية الحديثة	ت	١	٣	٤١	٩٠	٧٤	٤,١١	٠,٨٠٠	عالية	٤
		٪	٠,٥	١,٤	١٩,٦	٤٣,١	٣٥,٤				
٧	تراجع برامج مراكز التدريب والتعليم المستمر من لجنة الاعتماد والجودة بالجامعة لضمان خلوها من الأخطاء	ت	٣	٥	٤٩	٨٢	٧٠	٤,٠١	٠,٨٩٣	عالية	٧
		٪	١,٤	٢,٤	٢٣,٤	٣٩,٢	٣٣,٥				
٨	وضع استراتيجيات لتحسين القدرة التنافسية بين الجامعات في مجال مراكز التدريب والتعليم المستمر	ت	١	٢	٤٤	٧٩	٨٣	٤,١٥	٠,٨١٨	عالية	١
		٪	٠,٥	١,٠	٢١,١	٣٧,٨	٣٩,٧				
٩	رؤية مراكز التدريب والتعليم المستمر متضمنة للريادة المعرفية في التدريب والتعليم المستمر	ت	٣	٥	٥٩	٩٠	٥٢	٣,٨٨	٠,٨٦٣	عالية	١١
		٪	١,٤	٢,٤	٢٨,٢	٤٣,١	٢٤,٩				

م	العبارة		درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
			قليلة جدا	قليلة	متوسطة	عالية	عالية جدا				
١٠	رسالة برامج مراكز التدريب والتعليم المستمر متسمة بالابتكار والإبداع في التدريب والتعليم المستمر	ت	٢	٥	٦٢	٧٦	٦٤	٣,٩٣	٠,٨٨٥	عالية	٩
		٪	١,٠	٢,٤	٢٩,٧	٣٦,٤	٣٠,٦				
١١	تزويد مراكز التدريب والتعليم المستم بمعلومات متجددة عن التدريب والتعليم المستمر	ت	٣	١	٧٣	٧٨	٥٤	٣,٨٦	٠,٨٦٠	عالية	١٢
		٪	١,٤	٠,٥	٣٤,٩	٣٧,٣	٢٥,٨				
١٢	برامج مراكز التدريب والتعليم المستمر مصممة وفق الأسس العلمية لتأهيل الكوادر بالمعارف وتطوير مهاراتهم وتنمية قدراتهم	ت	٤	٢٠	٣٦	٨١	٦٨	٣,٩٠	١,٠٢٤	عالية	١٠
		٪	١,٩	٩,٦	١٧,٢	٣٨,٨	٣٢,٥				
١٣	برامج مراكز التدريب والتعليم المستمر مصممة معرفيا لتلبية متطلبات الجامعة، القطاعات الحكومية، والقطاع الخاص	ت	٤	٢٦	٣٨	٧٨	٦٣	٣,٨١	١,٠٦٠	عالية	١٣
		٪	١,٩	١٢,٤	١٨,٢	٣٧,٣	٣٠,١				
١٤	الاستفادة من نتائج البحوث التربوية فيما يخص التدريب والتعليم المستمر	ت	٥	٢٣	٥٣	٦٤	٦٤	٣,٧٦	١,٠٧٩	عالية	١٤
		٪	٢,٤	١١,٠	٢٥,٤	٣٠,٦	٣٠,٦				
١٥	عقد اتفاقيات شراكة وتوأمة بين الجامعات المحلية والعالمية	ت	٦	١٢	٣٢	٧٢	٨٧	٤,٠٦	١,٠٢٩	عالية	٥
		٪	٢,٩	٥,٧	١٥,٣	٣٤,٤	٤١,٦				
١٦	تأسيس كراسي بحثية ذات طابع دولي متميز في مجالات معرفية مرتبطة بالتدريب والتعليم المستمر	ت	٧	٣٢	٤٦	٧٠	٥٤	٣,٦٣	١,١٢٤	عالية	١٥
		٪	٣,٣	١٥,٣	٢٢,٠	٣٣,٥	٢٥,٨				
المتوسط الحسابي								٣,٩٣٥			
الانحراف المعياري								٠,٩٣٩			

يتضح من الجدول رقم ٥ ما يلي:

- أن أفراد عينة الدراسة يوافقون بدرجة عالية على أهمية عبارات المتطلبات المعرفية الواجب توافرها لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لجميع العبارات (٣,٩٤) ، وكانت جميع العبارات في فئة الأهمية بدرجة عالية وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٤,١٥) و (٣,٦٢).

- حصلت عبارة (وضع استراتيجيات لتحسين القدرة التنافسية بين الجامعات في مجال مراكز التدريب والتعليم المستمر) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (٤,١٥) كأهم عبارات المتطلبات المعرفية الواجب اتخاذها لتحسين القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر ، وهذه إشارة إلى أن وجود خطط استراتيجية تساعد على رفع مستوى القدرة التنافسية كما أن وجودها يسهم في معرفة درجة تنفيذ تلك الاستراتيجيات ومعرفة التقويم الموضوعي لها.
- حصلت عبارة (توفر قاعدة بيانات ومعلومات كافية عن أهمية التدريب والتعليم المستمر وتطبيقاته) على ثاني أعلى متوسط حسابي بين عبارات المتطلبات المعرفية ، حيث بلغ (٤,١٢) ، وهذه النتيجة تعني أن عمليات التطبيق لبرامج التدريب والتعليم المستمر ينبغي أن يكون وفق قاعدة بيانات حديثة حول احتياجات المتدربين وأهم التطبيقات التدريبية التي تسهم في تحقيق القدرة التنافسية للجامعات ، كما أن وجود قاعدة بيانات ومعلومات يتم توزيعها على المدربين والمتدربين حول أساسيات التدريب والتعليم المستمر وأهميته يسهم في زيادة الدافعية نحو النمو المهني والتطوير الذاتي.
- جاءت عبارة (تنوع برامج مراكز التدريب والتعليم المستمر (حرفية ، مهنية ، اجتماعية ، ثقافية ، بيئية)) في المرتبة الثالثة بين عبارات المتطلبات المعرفية بمتوسط حسابي (٤,١٢) ، وهذا التنوع يسهم في تلبية احتياجات المتدربين باختلاف ميولهم وأهدافهم التدريبية كما يساعد على زيادة المواءمة بين الجامعات وسوق العمل من أجل تحقيق متطلباته وتأهيل وتطوير كوادره البشرية.

السؤال الثاني: ما المتطلبات البشرية الواجب توافرها لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر؟

وللإجابة عن هذا السؤال ، قام الباحث باستخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل عبارة وترتيب العبارات من الأعلى إلى الأدنى في المتوسطات الحسابية ، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيباتها لعبارات المتطلبات البشرية الواجب توافرها لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر

م	العبارة		درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الترتيب
			عالية جدا	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جدا				
١	إيجاد رؤية مشتركة بين المدربين حول الأهداف والأساليب والممارسات	ت	٢	١٦	٤٦	٧٣	٧٢	٣,٩٤	٠,٩٧٩	عالية	٨
		٪	١,٠	٧,٧	٢٢,٠	٣٤,٩	٣٤,٤				
٢	قدرة العاملين في مراكز التدريب والتعليم المستمر على صنع القرارات المتعلقة بالتدريب والتعليم المستمر	ت	٤	٢٢	٥٦	٨٩	٣٨	٣,٦٥	٠,٩٦٠	عالية	١١
		٪	١,٩	١٠,٥	٢٦,٨	٤٢,٦	١٨,٢				
٣	اعتماد مبدأ الكفاءة في اختيار الهيئة التدريبية في مراكز التدريب والتعليم المستمر	ت	٧	٢١	٤٧	٧٨	٥٦	٣,٧٤	١,٠٦٥	عالية	١٠
		٪	٣,٣	١٠,٠	٢٢,٥	٣٧,٣	٢٦,٨				
٤	اعتماد مبدأ الكفاءة في اختيار الهيئة الإدارية في مراكز التدريب والتعليم المستمر	ت	٣	١٧	٥٣	٦٩	٦٧	٣,٨٦	١,٠٧	عالية	٩
		٪	١,٤	٨,١	٢٥,٤	٣٣,٠	٣٢,١				
٥	مشاركة الإدارات المحلية في عملية التخطيط ومتابعة سير العمل في مراكز التدريب والتعليم المستمر	ت	١	٨	٢٣	٩٤	٨٣	٤,٢٠	٠,٨١٧	عالية جدا	٤
		٪	٠,٥	٣,٨	١١,٠	٤٥,٠	٣٩,٧				
٦	امتلاك المدربون في مراكز التدريب والتعليم المستمر الثقة في قدراتهم وإمكاناتهم	ت	١	٥	٣٠	٩٤	٧٩	٤,١٧	٠,٧٩٦	عالية	٦
		٪	٠,٥	٢,٤	١٤,٤	٤٥,٠	٣٧,٨				
٧	التأهيل العلمي للمدربين في مراكز التدريب والتعليم المستمر	ت	١	٥	٢٩	٨١	٩٣	٤,٢٤	٠,٨١٦	عالية جدا	٢
		٪	٠,٥	٢,٤	١٣,٩	٣٨,٨	٤٤,٥				
٨	تنمية مهارات العاملين في مراكز التدريب والتعليم المستمر استنادًا إلى احتياجاتهم المهنية	ت	١	٣	٢٢	٨٥	٩٨	٤,٣٢	٠,٧٥٨	عالية جدا	١
		٪	٠,٥	١,٤	١٠,٥	٤٠,٧	٤٦,٩				
٩	تضمين البعد الدولي في البرامج والدورات التدريبية للمدربين والإداريين العاملين في مراكز التدريب والتعليم المستمر	ت	١	٧	٣٠	٨٧	٨٤	٤,١٨	٠,٨٣٣	عالية	٥
		٪	٠,٥	٣,٣	١٤,٤	٤١,٦	٤٠,٢				
١٠	تشجيع العلاقات الإنسانية بين الإدارة والعاملين في مراكز التدريب والتعليم المستمر	ت	٢	١١	٣٣	٧٧	٨٦	٤,١٢	٠,٩٢٥	عالية	٧
		٪	١,٠	٥,٣	١٥,٨	٣٦,٨	٤١,١				

م	العبارة		درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الترتيب
			عالية جدا	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جدا				
١١	الاستعانة بخبراء متخصصين فيما يتعلق بالتدريب والتعليم المستمر	ت	٠	٣	٣٢	٩٠	٨٤	٤,٢٢	٠,٧٥٣	عالية جدا	٣
		٪	٠,٠	١,٤	١٥,٣	٤٣,١	٤٠,٢				
المتوسط الحسابي								٣,٩٣٥			
الانحراف المعياري								٠,٩٣٩			

يتضح من الجدول رقم ٦ المرتبط بالمتطلبات البشرية الواجب توافرها لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر ما يلي:

- جميع عبارات محور المتطلبات البشرية تتراوح متوسطاتها الحسابية ما بين (٤,٣٢) و (٣,٦٥) وبمتوسط حسابي عام (٤,٠٦) ، وتراوحت جميع العبارات بين درجة أهمية عالية جدا وعالية.
- جاءت عبارة (تنمية مهارات العاملين في مراكز التدريب والتعليم المستمر استنادًا إلى احتياجاتهم المهنية) كأهم عبارات المتطلبات البشرية بمتوسط حسابي (٤,٣٢) ، وهذه التنمية تنعكس بشكل واضح على أداء العاملين ويسهم في زيادة القدرة التنافسية للجامعات السعودية في - مجال التدريب والتعليم المستمر ، وفي ظل ما تشهده التنافسية بات الاهتمام بالمهارات المهنية للمدربين أمرا ضروريا لكونه أحد المؤشرات التي تدل على جودة عمليات التدريب.
- حصلت عبارة (التأهيل العلمي للمدربين في مراكز التدريب والتعليم المستمر) على ثاني متوسط حسابي بين عبارات المتطلبات البشرية حيث بلغ (٤,٢٤) ، ويعد الاهتمام بالنواحي العلمية والخلفية النظرية لموضوعات التدريب أمرا ضروريا ويسهم في زيادة القدرة التنافسية ، كما أن الاهتمام بالجوانب النظرية للمدربين يعمل على ربط الجانب النظري بالتطبيق ويعمل أيضا على جعل التدريب يعتمد على نظريات وفلسفات علمية.
- حصلت عبارة (الاستعانة بخبراء مختصين فيما يتعلق بالتدريب والتعليم المستمر) على متوسط حسابي (٤,٢٢) كثالث أهم عبارة من عبارات المتطلبات البشرية ، وهذه الاستعانة ينبغي ألا تكون فقط في مجال تقديم وتنفيذ البرامج التدريبية بل أيضا في تخطيط البرامج وتقصي حاجات المتدربين وربطها ببرامج تطويرية ، وباعتبار أن الاستعانة بأهل الخبرة يعمل على زيادة القدرة التنافسية من خلال ما يمتلكون من رؤى تدريبية وأساليب حديثة في التدريب والتسويق له.

السؤال الثالث: ما المتطلبات التشريعية الواجب توافرها لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر؟

وللإجابة عن هذا السؤال ، قام الباحث باستخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل عبارة وترتيب العبارات من الأعلى إلى الأدنى في المتوسطات الحسابية ، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيباتها لعبارات المتطلبات التشريعية الواجب توافرها لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر

م	العبارة		درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الترتيب
			عالية جدا	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جدا				
١	منح مديري مراكز التدريب والتعليم المستمر السلطة اللازمة لاتخاذ القرارات التدريبية	ت	٢	٩	٢٤	٧٢	١٠٢	٤,٢٦	٠,٨٩٣	عالية جدا	١
		٪	١,٠	٤,٣	١١,٥	٣٤,٤	٤٨,٨				
٢	التخفيف من الإجراءات الروتينية المصاحبة لعملية اتخاذ القرارات التدريبية	ت	٢	٦	٣٦	٧٢	٩٣	٤,١٩	٠,٨٨٧	عالية	٦
		٪	١,٠	٢,٩	١٧,٢	٣٤,٤	٤٤,٥				
٣	تأكيد العمل التكاملي بين مستويات الهيكلّ التنظيمي في مراكز التدريب والتعليم المستمر	ت	١	٨	٣١	٧٠	٩٩	٤,٢٣	٠,٨٧٦	عالية جدا	٢
		٪	٠,٥	٣,٨	١٤,٨	٣٣,٥	٤٧,٤				
٤	استقلال مراكز التدريب والتعليم المستمر فيما يتعلق بشؤون العاملين فيها	ت	٣	١٠	١٧	١٠٤	٧٥	٤,١٤	٠,٨٦٣	عالية	٩
		٪	١,٤	٤,٨	٨,١	٤٩,٨	٣٥,٩				
٥	استقلال إدارة مراكز التدريب والتعليم المستمر فيما يتعلق بمسألة اختيار الأهداف التدريبية الخاصة بها	ت	٤	١٠	٢٧	١٠١	٦٧	٤,٠٤	٠,٩٠٣	عالية	١٤
		٪	١,٩	٤,٨	١٢,٩	٤٨,٣	٣٢,١				
٦	استقلال إدارة مراكز التدريب والتعليم المستمر فيما يتعلق بمسألة اختيار المحتوى التدريبي المناسب	ت	٥	١١	٣٥	٩٩	٥٩	٣,٩٤	٠,٩٣٦	عالية	١٨
		٪	٢,٤	٥,٣	١٦,٧	٤٧,٤	٢٨,٢				
٧	استقلال إدارة مراكز التدريب والتعليم المستمر بتحديد نظام العمل في المراكز ومدته	ت	٣	١٢	٢٥	١٠٣	٦٦	٤,٠٤	٠,٨٩٣	عالية	١٣
		٪	١,٤	٥,٧	١٢,٠	٤٩,٣	٣١,٦				

م	العبارة		درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الترتيب
			عالية جدا	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جدا				
٨	تحديد هيكلية التنظيم الإداري في مراكز التدريب والتعليم المستمر بما يحقق مبدأ تفويض السلطة حسب الكفاءات	ت	٥	٣	٣٩	٩٦	٦٦	٤,٠٣	٠,٨٨٢	عالية	١٧
		٪	٢,٤	١,٤	١٨,٧	٤٥,٩	٣١,٦				
٩	تشكيل هياكلّ تنظيمية في مراكز التدريب والتعليم المستمر تسمح للمؤسسات الاجتماعية بالمشاركة في القرارات التدريبية	ت	١	٦	٢٩	١٠٢	٧١	٤,١٣	٠,٧٨٩	عالية	١١
		٪	٠,٥	٢,٩	١٣,٩	٤٨,٨	٣٤,٠				
١٠	التعاون مع المؤسسات التربوية الحكومية والأهلية فيما يتعلق بشؤون العاملين في برامج التدريب والتعليم المستمر	ت	٢	٨	٢٢	١٠٥	٧٢	٤,١٣	٠,٨٢١	عالية	١٢
		٪	١,٠	٣,٨	١٠,٥	٥٠,٢	٣٤,٤				
١١	وجود دليل عمل واضح يحدد العلاقات بين الوظائف الإدارية وهيكلها التنظيمي في مراكز التدريب والتعليم المستمر	ت	٢	٧	٢٠	١٠٥	٧٥	٤,١٧	٠,٨٠٦	عالية	٧
		٪	١,٠	٣,٣	٩,٦	٥٠,٢	٣٥,٩				
١٢	إيجاد لوائح داخلية في مراكز التدريب والتعليم المستمر تنظم مسألة تفويض السلطة وتحدد معايير الأداء	ت	١	٥	٢٠	١١٠	٧٣	٤,١٩	٠,٧٤١	عالية	٥
		٪	٠,٥	٢,٤	٩,٦	٥٢,٦	٣٤,٩				
١٣	استقلال إدارة مراكز التدريب والتعليم المستمر بوضع لوائح داخلية منظمة لسير العمل فيها	ت	٤	٦	٣٤	١٠٠	٦٥	٤,٠٣	٠,٨٧٤	عالية	١٦
		٪	١,٩	٢,٩	١٦,٣	٤٧,٨	٣١,١				
١٤	تحديد معايير أداء واضحة لترقية العاملين في مراكز التدريب والتعليم المستمر	ت	١	٦	٢٥	١١٠	٦٧	٤,١٣	٠,٧٦٤	عالية	١٠
		٪	٠,٥	٢,٩	١٢,٠	٥٢,٦	٣٢,١				
١٥	تطبيق المحاسبية في مراكز التدريب والتعليم المستمر بما يتفق مع مبدأ تكافؤ السلطة والمسؤولية	ت	١	٥	٢٦	٩٥	٨٢	٤,٢١	٠,٧٨٥	عالية جدا	٤
		٪	٠,٥	٢,٤	١٢,٤	٤٥,٥	٣٩,٢				
١٦	تمكين الكوادر البشرية في مراكز التدريب والتعليم المستمر من المشاركة في أنشطة التعليم بالجامعات العالمية الرائدة	ت	٢	٤	٢١	١٠٢	٨٠	٤,٢٢	٠,٧٧٦	عالية جدا	٣
		٪	١,٠	١,٩	١٠,٠	٤٨,٨	٣٨,٣				

م	العبارة		درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الترتيب
			عالية جدا	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جدا				
١٧	إتاحة الحرية لإدارة مراكز التدريب والتعليم المستمر باتخاذ أساليب التغيير المناسبة لظروفها	ت	١	٥	٢٣	١١٢	٦٨	٤,١٥	٠,٧٤٤	عالية	٨
		٪	٠,٥	٢,٤	١١,٠	٥٣,٦	٣٢,٥				
١٨	ترك الحرية لإدارة مراكز التدريب والتعليم المستمر في عملية الإنفاق المالي	ت	٥	٧	٣٦	٨٨	٧٣	٤,٠٤	٠,٩٣٥	عالية	١٥
		٪	٢,٤	٣,٣	١٧,٢	٤٢,١	٣٤,٩				
المتوسط الحسابي								٤,١٢٦			
الانحراف المعياري								٠,٨٤٢			

يتضح من الجدول رقم ٧ المتعلق بالمتطلبات التشريعية الواجب توافرها لتحقيق القدرة التنفسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر ما يلي:

- جميع عبارات المتطلبات التشريعية تم الموافقة عليها من قبل أفراد عينة الدراسة بدرجة عالية جدا ودرجة عالية وتراوحت المتوسطات الحسابية لتلك العبارات بين (٤,٢٦) و (٣,٩٤).
- جاءت عبارة (منح مديري مراكز التدريب والتعليم المستمر السلطة اللازمة لاتخاذ القرارات التدريبية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٢٦) كأهم المتطلبات التشريعية ، وهذا يدل على أهمية منح مدراء مراكز التدريب والتعليم المستمر الصلاحيات الكافية للتعامل مع العمليات التدريبية ، وهذه الصلاحيات ستعمل على زيادة القدرة التنافسية للجامعات السعودية باعتبار أن برامج التدريب والتعليم المستمر تخضع للعديد من الاعتبارات الداخلية التي قد تجعل من المركزية الإدارية عائق في تحقيق الكثير من أهدافها.
- حصلت عبارة (تأكيد العمل التكاملي بين مستويات الهيكلّ التنظيمي في مراكز التدريب والتعليم المستمر) على ثاني أعلى متوسط حسابي ، حيث بلغ (٤,٢٣). وهذا العمل التكاملي يجعل مراكز التدريب والتعليم المستمر كمنظومة عمل تحتوي على مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة ، وهذا التكامل ينبغي أن يكون بين جميع منسوبي تلك المراكز من إداريين وهيئة تدريبية بالإضافة إلى المتدربين. وهذا التكامل بالتأكيد سيعمل على زيادة القدرة التنافسية للجامعات السعودية في التدريب والتعليم المستمر.

- جاءت عبارة (تمكين الكوادر البشرية في مراكز التدريب والتعليم المستمر من المشاركة في أنشطة التعليم بالجامعات العالمية الرائدة) على ثالث أعلى متوسط حسابي بين عبارات المتطلبات التشريعية ، حيث بلغ (٤,٢٢). ويرى الباحث ضرورة إتاحة الفرصة لمنسوبي مراكز التدريب والتعليم المستمر للمشاركة في أنشطة الجامعات العالمية الرائدة من أجل اكتساب وتبادل الخبرات التدريبية ، وجعل تلك المشاركات من أهم معايير النمو المهني لمنسوبي تلك المراكز.

السؤال الرابع: ما المتطلبات المادية الواجب توافرها لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر؟

وللإجابة عن هذا السؤال ، قام الباحث باستخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل عبارة وترتيب العبارات من الأعلى إلى الأدنى في المتوسطات الحسابية ، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيباتها لعبارات المتطلبات المادية الواجب توافرها لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر

م	العبارة		درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الترتيب
			عالية جدا	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جدا				
١	تنويع أساليب الاتصال بين مراكز التدريب والتعليم المستمر والإدارات المختلفة	ت	١	١٩	٣٥	٩٨	٥٦	٣,٩٠	.٩١٥	عالية	١٠
		٪	.٥	٩,١	١٦,٧	٤٦,٩	٢٦,٨				
٢	تفعيل عملية الاتصال بسهولة فيما بين مراكز التدريب والتعليم المستمر والسلطات العليا دون أية تعقيدات روتينية	ت	٥	١٨	٣٣	٨١	٧٢	٣,٩٤	١,٠٣٢	عالية	٧
		٪	٢,٤	٨,٦	١٥,٨	٣٨,٨	٣٤,٤				
٣	استفادة مراكز التدريب والتعليم المستمر من مصادر التمويل المحلية	ت	٤	١٠	٤٠	٨٦	٦٩	٣,٩٩	.٩٤٣	عالية	٤
		٪	١,٩	٤,٨	١٩,١	٤١,١	٣٣,٠				
٤	اشتراك إدارة مراكز التدريب والتعليم المستمر مع الإدارة المحلية في تخطيط الموازنة المالية وإعدادها	ت	٤	١٠	٣٥	١٠٣	٥٧	٣,٩٥	.٨٩٧	عالية	٦
		٪	١,٩	٤,٨	١٦,٧	٤٩,٣	٢٧,٣				

م	العبارة		درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الترتيب
			عالية جدا	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جدا				
٥	إشراك الهيئات الاجتماعية في عملية البناء وشراء التجهيزات اللازمة لمراكز التدريب والتعليم المستمر بعيدًا عن الهدف الربحي	ت	٤	١٠	٣٧	٨٤	٧٤	٤,٠٢	.٩٤٨	عالية	٣
		٪	١,٩	٤,٨	١٧,٧	٤٠,٢	٣٥,٤				
٦	تنفيذ مشاريع استثمارية محلية لصالح تمويل مراكز التدريب والتعليم المستمر	ت	٢	١١	٤٥	٩٨	٥٣	٣,٩٠	.٨٧٢	عالية	٩
		٪	١,٠	٥,٣	٢١,٥	٤٦,٩	٢٥,٤				
٧	وضع خطط دورية فيما يتعلق بالمكافآت وعمليات الشراء والصيانة في مراكز التدريب والتعليم المستمر	ت	٣	٥	٣٧	٩٩	٦٥	٤,٠٤	.٨٤٥	عالية	٢
		٪	١,٤	٢,٤	١٧,٧	٤٧,٤	٣١,١				
٨	استقلال إدارة مراكز التدريب والتعليم المستمر فيما يتعلق بالمكافآت المالية والعقوبات المادية	ت	٧	١٤	٤٠	٩٤	٥٤	٣,٨٣	.٩٩٨	عالية	١١
		٪	٣,٣	٦,٧	١٩,١	٤٥,٠	٢٥,٨				
٩	توزيع الدعم المادي المركزي بما يضمن مراعاة الظروف المتباينة لمراكز التدريب والتعليم المستمر	ت	٣	٨	٢٨	٩١	٧٩	٤,١٢	.٨٨٥	عالية	١
		٪	١,٤	٣,٨	١٣,٤	٤٣,٥	٣٧,٨				
١٠	الأخذ بمبدأ التمويل الذاتي من خلال مشروعات إنتاجية تقوم بها مراكز التدريب والتعليم المستم	ت	٥	١٦	٣٧	٨٣	٦٨	٣,٩٢	١,٠١١	عالية	٨
		٪	٢,٤	٧,٧	١٧,٧	٣٩,٧	٣٢,٥				
١١	تهيئة القاعات الدراسية بكل وسائل التعلم المناسبة لمجال التدريب والتعليم المستمر	ت	٣	١٧	٣١	٨٩	٦٩	٣,٩٨	.٩٦٨	عالية	٥
		٪	١,٤	٨,١	١٤,٨	٤٢,٦	٣٣,٠				
المتوسط الحسابي								٣,٩٦٢			
الانحراف المعياري								٠,٩٣٧			

يتضح من الجدول رقم ٨ والمتضمن المتطلبات المادية الواجب توافرها لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر ما يلي:

- تتراوح متوسطات عبارات المتطلبات المادية بين (٤,١٢) و (٣,٨٣) ، وجميع العبارات في فئة الأهمية بدرجة عالية.
- حصلت عبارة (توزيع الدعم المادي المركزي بما يضمن مراعاة الظروف المتباينة لمراكز

التدريب والتعليم المستمر) على أعلى متوسط حسابي كأهم عبارات المتطلبات المادية ، حيث بلغ (٤,١٢). وتعد الجوانب المادية من أهم معايير القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر لأن من خلالها تستطيع المراكز التوسع في البرامج المنفذة ورفع الجودة النوعية في تلك البرامج ، وعند الأخذ بالحسبان الظروف المتباينة لمراكز التدريب والتعليم المستمر يسهم في تحقيق جميع المراكز لأهدافها التدريبية.

- جاءت عبارة (وضع خطط دورية فيما يتعلق بالمكافآت وعمليات الشراء والصيانة في مراكز التدريب والتعليم المستمر) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٠٤). وتعتبر النواحي التشغيلية وما يرتبط بها من صيانة دورية للمراكز التدريبية وتجهيزاتها أمرا مهما وينعكس بشكل واضح على قدرة المراكز على الوفاء بمتطلبات التدريب للمستفيدين.
- حصلت عبارة (إشراك الهيئات الاجتماعية في عملية البناء وشراء التجهيزات اللازمة لمراكز التدريب والتعليم المستمر بعيدًا عن الهدف الربحي) على المرتبة الثالثة كأهم المتطلبات المادية لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر بمتوسط حسابي (٤,٠٢). وتمثل المشاركات المجتمعية دعما كبيرا لمراكز التدريب والتعليم المستمر خصوصا لدى المراكز التي تخضع ميزانياتها التشغيلية لنوع من العجز من الوفاء بالمتطلبات المادية للتدريب. وهذه المشاركة المجتمعية في البناء وتأمين التجهيزات اللازمة يسهم في القدرة التنافسية لتلك المراكز.

النتائج

توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- أفراد عينة الدراسة يوافقون بدرجة عالية على أهمية عبارات المتطلبات المعرفية الواجب توافرها لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر بمتوسط حسابي (٣,٩٤) وكانت أكثر العبارات أهمية ما يلي: (وضع استراتيجيات لتحسين القدرة التنافسية بين الجامعات في مجال مراكز التدريب والتعليم المستمر ، توفر قاعدة بيانات ومعلومات كافية عن أهمية التدريب والتعليم المستمر وتطبيقاته ، تنوع برامج مراكز التدريب والتعليم المستمر (حرفية ، مهنية ، اجتماعية ، ثقافية ، بيئية).
- أفراد عينة الدراسة يوافقون بدرجة عالية على أهمية عبارات المتطلبات البشرية الواجب

توافرها لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر بمتوسط حسابي (٤,٠٦) وكانت أهم العبارات أهمية ما يلي: (تنمية مهارات العاملين في مراكز التدريب والتعليم المستمر استنادًا إلى احتياجاتهم المهنية ، التأهيل العلمي للمدربين في مراكز التدريب والتعليم المستمر ، الاستعانة بخبراء مختصين فيما يتعلق بالتدريب والتعليم المستمر).

- أفراد عينة الدراسة يوافقون بدرجة عالية على أهمية عبارات المتطلبات التشريعية الواجب توافرها لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر بمتوسط حسابي (٤,١٣) وكانت أهم العبارات أهمية ما يلي: (منح مديري مراكز التدريب والتعليم المستمر السلطة اللازمة لاتخاذ القرارات التدريبية ، تأكيد العمل التكاملي بين مستويات الهيكلّ التنظيمي في مراكز التدريب والتعليم المستمر ، تمكين الكوادر البشرية في مراكز التدريب والتعليم المستمر من المشاركة في أنشطة التعليم بالجامعات العالمية الرائدة).
- أفراد عينة الدراسة يوافقون بدرجة عالية على أهمية عبارات المتطلبات المادية الواجب توافرها لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية في مجال التدريب والتعليم المستمر بمتوسط حسابي (٣,٩٦) وكانت أهم العبارات أهمية ما يلي:)توزيع الدعم المادي المركزي بما يضمن مراعاة الظروف المتباينة لمراكز التدريب والتعليم المستمر ، وضع خطط دورية فيما يتعلق بالمكافآت وعمليات الشراء والصيانة في مراكز التدريب والتعليم المستمر ، إشراك الهيئات الاجتماعية في عملية البناء وشراء التجهيزات اللازمة لمراكز التدريب والتعليم المستمر بعيدًا عن الهدف الربحي).

التوصيات

من خلال نتائج الدراسة أوصى الباحث بما يلي:

- الاهتمام بالعمل المؤسسي وبناء الاستراتيجيات الداعمة للعمل في مراكز التدريب والتعليم المستمر.
- الاهتمام بالتنوع في البرامج المقدمة وربطها بمتطلبات سوق العمل.
- الاهتمام بالاحتياجات المهنية والتأهيل العلمي للعاملين في مراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر.

- الاستعانة بالخبراء والمتخصصين في التدريب والتعليم المستمر.
- التأكيد على العمل التكامل بين كافة العاملين في مراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر.
- الاهتمام بالنواحي الفنية والتقنية لمراكز التدريب والتعليم المستمر وفتح المجال للمشاركة المجتمعية في توفير فرص الدعم لتلك المراكز.

المقترحات

يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسة مقارنة بين مراكز التدريب والتعليم المستمر في المملكة العربية السعودية وبعض الدول الأخرى.
- دراسة واقع مراكز التدريب والتعليم المستمر في ضوء الخبرات والتجارب العالمية.
- بناء تصور لزيادة فرص الدعم المادي لمراكز التدريب والتعليم المستمر.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

الإزيرجاوي ، علي. (٢٠١٩). *التعليم المستمر جوانب نظرية ونماذج تطبيقية*. عمان: دار الرضوان.

أبو سعدة ، وضيئة؛ رضوان ، حنان؛ علام ، فوزية. (٢٠١٦). متطلبات تحقيق القدرة التنافسية بالجامعات المصرية: دراسة حالة على جامعة المنصورة. *مجلة كلية التربية: جامعة بنها* ، ٢٥ (١٠٠) ، ٧٧-١٠٧.

أمين ، مصطفى. (٢٠١٧). بطاقة الأداء المتوازن لتحقيق ميزة تنافسية للجامعات المصرية. *مستقبل التربية العربية* ، ٢٤ (١٠٦) ، ١١-١١٦.

الحارثي ، سعاد. (٢٠١٣). الجودة الشاملة للجامعات السعودية وفقا للمعايير العالمية كما يراها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*. ٢ (٤) ، ١٩٩-٢٢٦.

حجازي ، وجدي. (٢٠١٠). *التدريب في القرن الحادي والعشرين*. الإسكندرية: دار التعليم الجامعي.

حلمي ، شكري؛ نوير ، محمد. (١٩٨٤). *تعليم الكبار في إطار مفهوم التعليم المستمر*. القاهرة: مكتبة وهبه.

الحميدي ، عبد الرحمن. (١٩٩٧). *التعليم المستمر بين النظرية والتطبيق. الرياض*: دار الرشد.

الرواف ، هيا. (٢٠٠٢). *تعليم الكبار والتعليم المستمر. الرياض*: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

السنبل ، عبد العزيز. (٢٠٠٤). *التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين*. دمشق: منشورات وزارة الثقافة.

السهلي ، محمد. (٢٠١٩). *تطوير السياسات التربوية في الجامعات السعودية في ضوء متطلبات القدرة التنافسية "استراتيجية مقترحة"* . [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

الصالح ، عثمان. (٢٠١٢). تنافسية مؤسسات التعليم العالي إطار مقترح. *مجلة الباحث* ٤ (١٠) ١٢٤- ١٤٥.

الضامن ، فاطمة. (٢٠١٩). درجة مساهمة عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر في جامعة حائل في تنمية المجتمع المحلي. *مجلة كلية التربية بالمنصورة. ١* (١٠٥) ، ١٨٥-١٧٩.

الطعاني ، حسن. (٢٠٠٩). *التدريب (مفهومه ، فعاليته ، بناء البرامج التدريبية وتقويمها)*. الجيزة: دار الشرق.

طوهري ، علي. (٢٠١٧). *تقويم البرامج التدريبية في عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة جازان في ضوء نموذج كيرك باتريك*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

العامري ، ناصر. (٢٠٠٩). *أوقف التدريب فورًا*. الجيزة: دار الراية للنشر والتوزيع.

العساف ، صالح. (٢٠١٦). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* (ط.٣). القاهرة: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عمادة تطوير المهارات. (٢٠٢٠). https://dsd.ksu.edu.sa/ar/message

العنزي ، عمر. (٢٠١٥). *تطوير عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر في الجامعات السعودية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

فرج ، شدى. (٢٠١٨). تصور مقترح لمشروع إنشاء مركز تدريب متميز لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء رؤية ٢٠٣٠. *مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط* ٣٤ (١) ، ٤٠٦-٤٧٤.

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية (٢٠١٦). *رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠*. الرياض: مطابع وزارة التخطيط والاقتصاد.

محمد ، ماهر. (٢٠١٤). تدويل التعليم الجامعي كمدخل لزيادة القدرة التنافسية للجامعات المصرية: آراء عينة من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات المصرية ، *المجلة التربوية*. المجلد (٢٩) ، العدد (١١٣) ص ١٤١-٢١٨.

محمود ، إيمان. (٢٠٠٨). *دور المعلومات التسويقية في دعم القدرات التنافسية للصادرات المصرية: دراسة تطبيقية على صناعة الملابس الجاهزة في قطاع الأعمال العام*. [رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية: جامعة بنها]. https://fedu.bu.edu.eg

المطيري ، بدر. (٢٠١٤). *دور الجامعات السعودية في تنمية الموارد البشرية وتوفير فرص العمل لخريجيها: المشكلات والحلول*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك.

معمار ، صلاح. (٢٠١٠). *التدريب: الأسس والمبادئ*. عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة (٢٠٠٠). *استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي*. تونس: مطابع المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة.

النجار ، فريد. (٢٠٠٠). *المنافسة والترويج التطبيقي*. مصر: مؤسسة شباب الجامعة.

النجدي ، زندة؛ العوضي ، رأفت. (٢٠١٣ ، ابريل ، ٢٩-٣٠). *واقع توافر معايير التنافسية العالمية في برامج الدراسات العليا بجامعات محافظات غزة من وجهة نظر الخريجين*. [عرض ورقة علمية]. مؤتمر الدراسات العليا بين الواقع وآفاق الإصلاح والتطوير. غزة.

الوادي ، محمود؛ الزغبي ، علي. (٢٠١١). مستلزمات إدارة الجودة الشاملة كأداة لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية (دراسة تحليلية). *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي ، الأردن ، ٤* (٨) ، ٦٠-٩٥.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Abu Saada, Adiha; Radwan, Hanan; Allam, Fawzia. (2016). Requirements for Achieving Competitiveness in Egyptian Universities: A Case Study on Mansoura University. *Journal of the College of Education: Benha University, 25* (100), 77-107.

Al-Amiri, Nasser. (2009). Immediately Stop Training. Eastern Arraya House For Publishing and Distribution.

Al-Anzi, Omar. (2015). *Development of Community Service and Continuing Education Deanships in Saudi Universities in Light of The Requirements of The Knowledge Society*. [Unpublished PhD thesis]. King Saud University.

Alassaf, Saleh. (2016). *Introduction to Research in The Behavioral Sciences* (i. 3). Zahraa House.

Alhamiday, Abderhaman. (1984). *Adult Education Within the Framework of The Concept of Continuing Education.* Wahba Library.

Al-Hamidi, Abdul-Rahman. (1997). Continuing Education Between Theory and Practice. Dar Al-Rushd.

Al-Harthi, Souad. (2013). The Overall Quality of Saudi Universities in Accordance with International Standards as Seen by The Faculty Members of Saudi Universities. *Arab Journal of Social Sciences. 2* (4), 199-226.

Al-Mutairi, Badr. (2014). *The Role of Saudi Universities in Developing Human Resources and Providing Job Opportunities for Their Graduates: Problems and Solutions*. [Unpublished PhD thesis]. Yarmouk University.

Alnajar, Fred. (2000). *Competition and Applied Entertainment.* Egypt: University Youth Foundation.

Alrawaf, Haya. (2002). *Adult and Continuing Education. Arab Bureau of Education for the Gulf States.*

Al-Sahli, Muhammad. (2019). Developing Educational Policies in Saudi Universities in Light of The Requirements of Competitiveness, A "Proposed Strategy". [Unpublished PhD thesis]. King Saud University.

Alsalh, Othman. (2012). The Competitiveness of Higher Education Institutions is A Proposed Framework. The *Researcher Journal 4* (10).

AlSunbul, Abdulaziz. (2004). Education in The Arab World at The Brink of The Twenty-First Century. Damascus: Publications of the Ministry of Culture.

Al-Taani, Hassan. (2009). *Training (Concept, Effectiveness, Construction and Evaluation of Training Programs)*. Dar Alsharg.

Althamen, Fatima. (2019). The Degree of Contribution of The Deanship of Community Service and Continuing Education at The University of Hail in The Development of The Local Community. *Journal of the College of Education in Mansoura. 1* (105), 185-179.

Alwady, Valley, Mahmoud; Al Zoghbi, Ali. (2011). Total Quality Management Requirements as A Tool to Achieve Competitive Advantage in Jordanian Universities (Analytical Study). *The Arab Journal of Higher Education Quality Assurance, Jordan, 4* (8), 60-95.

Alzerjawi, Ali. (2019). *Continuing Education, Theoretical Aspects and Applied Models.* Dar Al Radwan.

Amin, Mustafa. (2017). Balanced Scorecard to Achieve A Competitive Advantage for Egyptian Universities. *The Future of Arab Education, 24* (106), 11-116.

Arab Organization for Education, Science and Culture (2000). *Adult Education Strategy in The Arab World.* Tunisia: Arab League Educational, Scientific and Cultural Organization Press.

Council of Economic and Development Affairs (2016). *The Vision of The Kingdom of Saudi Arabia 2030.* Riyadh: Ministry of Planning and Economy Press.

Deanship of Skills Development. (2020). https://dsd.ksu.edu.sa/ar/message

Faraj, Shada. (2018). A Proposal for A Project to Establish A Distinguished Training Center to Develop the Skills of Faculty Members at Taif University in Light of Vision 2030. *Journal of the Faculty of Education: Assiut University 34* (1), 406-474.

Holey, Shekry; Nowair, Mohamed. (2010). *Training in the Twenty-First Century.* University Education House.

Mahmoud, Iman. (2008). The Role of Marketing Information in Supporting the Competitive Capabilities of Egyptian Exports: An Applied Study on The Ready-Made Garment Industry in The Public Business Sector. [Published Master Thesis, College of Education: Benha University]. https://fedu.bu.edu.eg/

Mimar, Salah. (2010). *Training: Foundations and Principles. Debono for printing,* publishing and distribution.

Mohammed Maher. (2014). Internationalization of University Education as An Entry Point for Increasing the Competitiveness of Egyptian Universities: Opinions of a Sample of Faculty Members in Some Egyptian Universities. *The Educational Journal. 29*, (113), pp. 141-218.

Najdi, Zinda; Al-Awadi, Raafat. (2013, April, 29-30). *The Reality of The Availability of Global Competitiveness Standards in Graduate Studies Programs in The Universities of Gaza Governorates from The Graduates' Point of View.* [Presentation of a scientific paper]. Postgraduate conference between reality and prospects for reform and development. Gaza.

Tohri, Ali. (2017). Evaluating the Training Programs at The Deanship of Community Service and Continuing Education at Jazan University in Light of The Kirk Patrick Model. [A magister message that is not published]. King Saud University.

المراجع الأجنبية: References

Günay, A. (2021). New Features of Higher Education Competitiveness in Terms of University-Industry Collaboration. In Günay, D., Asunakutlu, T., & Yildiz, O. (Eds.), *University-Industry Collaboration Strategies in the Digital Era* (pp. 22-39). IGI Global. http://doi:10.4018/978-1-7998-3901-9

UNESCO. (2003, June 23-25). *World Conference on Higher Education Partners*, Paris.

QS World University Rankings. (2020). https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020 .

world economy Forum. (2019). Global Competitiveness Report 2019: How to end a lost decade of productivity growth. https://www.weforum.org/reports/how-to-end-a-decade-of-lost-productivity-growth

BaniKhalaf, Maisaa. (2023). The degree to which government school principals practice their leadership role in supporting the educational process from the teachers' point of view in Irbid city and ways to developed, *Journal of Educational Science 9* (4), 487 - 518

The degree to which government school principals practice their leadership role in supporting the educational process from the teachers' point of view in Irbid city and ways to developed

Dr. Maisaa Mohammad Salem BaniKhalaf
Assistant professor
Hail University-Primary classes
Maisa777@yahoo.com

Abstract:

The educational sector is one of the most important sectors that the state attaches great importance to, and that is why it seeks to improve and develop the school leadership skills in order to support and achieve the educational process goals. This study aims to identify the degree of public-school principals' practice of their leadership role in supporting the educational process from the teachers' point of view in Irbid, and ways to develop it. This study used the descriptive approach by designing a questionnaire and distributing it to a sample of 320 public school teachers in Irbid. The study showed that the degree of government school principals in Irbid city exercising their leadership role (change leadership, innovation, and ethics) is high from the teachers' viewpoint. It also showed that there are differences in the degree of public school principals' exercise of their leadership role to support the educational process from the teachers' point of view due to the variable of gender and in favor of females, to the variable years of experience and in favor of those who have less than 5 years of experience, to the variable of the educational stage in the school and in favor of the primary stage, and there are no differences attributable to for the educational qualification variable. The study recommended the need to prepare a guide for the leadership role of school principals in order to disseminate leadership skills that support the educational process among all school principals in Jordan.

Keywords: School principals, leadership role, educational process.

بني خلف، ميساء. (٢٠٢٣). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لدورهم القيادي في دعم العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين في مدينة اربد وسبل تطويرها. *مجلة العلوم التربوية*، ٩ (٤) ، ٤٨٧ - ٥١٨

درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لدورهم القيادي في دعم العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين في مدينة اربد وسبل تطويرها

د. ميساء محمد سالم بني خلف[١]

المستخلص:

يعتبر القطاع التعليمي من أهم القطاعات التي توليها الدولة أهمية كبيرة؛ لذلك تسعى إلى تحسين وتطوير مهارات مديري المدرسة القيادية في سبيل دعم وتحقيق أهداف العملية التعليمية. حيث تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لدورهم القيادي في دعم العملية التعليمية ، من وجهة نظر المعلمين في مدينة إربد ، وسبل تطويرها. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تصميم استبانة وتوزيعها على عينة بلغت ٣٢٠ من معلمي المدارس الحكومية في مدينة إربد. أظهرت الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومة في مدينة إربد لدورهم القيادي (قيادة التغيير ، الابتكار ، والأخلاق) مرتفعة من وجهة نظر المعلمين ، وأظهرت أيضا وجود فروق في درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لدورهم القيادي لدعم العملية التعليمية. من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس ، ولصالح الإناث ، لمتغير سنوات الخبرة ، ولصالح من يملكون خبرة أقل من ٥ سنوات ، لمتغير المرحلة التعليمية في المدرسة ، ولصالح المرحلة الابتدائية ، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وأوصت الدراسة بضرورة إعداد دليل إشادي للدور القيادي لمديري المدارس ، بهدف نشر وتعميم المهارات القيادة الداعمة للعملية التعليمية بين جميع مدراء المدارس في الأردن.

الكلمات المفتاحية: مديري المدارس ، الدور القيادي ، العملية التعليمية.

(١) أستاذ مساعد في جامعة حائل – قسم الصفوف الأولية، Maisa777@yahoo.com

المقدمة:

يعتبر القطاع التعليمي من أولى القطاعات التي توليها الدول أهمية كبرى لما لها من أثر في بناء جيل المستقبل ، حيث يعد الكادر البشري المؤهل جيدًا قوةً للدولة ، وبما أن المدير هو اللبنة الأساسية للمدرسة وبقدرته وكفاءته القيادية يكون قادرا على بناء فريق عمل مُتّحد قادر على تحقيق أهداف العملية التعليمية.

ويعرف القائد بأنه الشخص المنظم والموجه للأفراد والمجموعات لتحقيق الأهداف الموضوعة دون الاخلال بالأنظمة والقوانين والعادات والأخلاق (عياد ، ٢٠١٩) ، ولتكون إدارة القائد فاعلة يجب ان تكون إدارة هادفة ، إيجابية ، اجتماعية وإنسانية (درادكة والإبراهيم ،٢٠٢٠)

تقع مسؤولية دعم ونجاح العملية التعليمية على الكادر التعليمي بشكل عام وعلى مدير المدرسة بشكل خاص ، لذلك على مدير المدرسة أن يتمتع بمهارات قيادية قادرة على إدارة كافة الأطراف المعنية من طلاب ، مدرسين ، مشرفين ، وأولياء الأمور ، لإنجاح وتحقيق أهداف العملية التعليمية ، لذلك على مدير المرسة أن يمتلك مهارات قيادة التغيير ، الابتكار والأخلاق.

أما قيادة التغيير؛ فهي إحدى أبرز التوجهات الحديثة ، باعتبارها نمط قيادي ينقل العملية التعليمية إلى مواكبة الممارسات الفضلى العالمية (العزام ، ٢٠١٦) ، وقد يكون مجال التغيير تكنولوجيًا ، بإدخال أساليب وطرق تقنية جديدة بهدف دعم العملية التعليمية ، التغيير التنظيمي ، ويكون بتوزيع العمل والمسؤوليات ، تفويض الصلاحيات والإشراف ، التغيير الإنساني ويكون بالتأثير على قيم واتجاهات الأفراد والمجموعات ، وأخيرا التغيير في العمل ، ويكون بتغيير أهداف وسياسات العمل لإنجاز أهداف العملية التعليمية بكفاءة أعلى (صيام ، ٢٠١٧).أما قيادة الأخلاق وهي من أهم ما يجب أن يتمتع به مدير المدرسة ، لأنها المحرك الرئيس الذي يوضح ويحدد العلاقات العملية والإنسانية ما بين كافة الأطراف المعنية بالعملية التعليمية (السعوة ، ٢٠١٦).

إنّ التقدم الذي يشهده العالم في القطاع التعليمي لا يأتي إلا من خلال الإبداع والابتكار ، لذلك على مدير المدرسة أن يتمتع بالقدرة الابتكارية ، والتي تخلق بيئة مشجعة لطرح الأفكار الجديدة ، التي تدعم وتطور العملية التعليمية ، يجب أن تتوفر مجموعة من القيم لدعم الابتكار ، ومنها: تقبل الأفكار الجديدة وتقييمها المستمر ، التعلم المستمر ، تقبل المخاطرة والفشل ، تقبل وجهات النظر المختلفة ، والعمل بروح الفريق الواحد (أبو عجوة ، ٢٠١٨).

ولأهمية هذا الموضوع بحثت هذه الدراسة في درجة ممارسة مديري المدارس لثلاثة أنماط من القيادة (قيادة الابتكار ، التغيير ، والأخلاق) في دعم العملية التعليمية قي المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في مدينة إربد الواقعة شمال الأردن وسبل تطويرها.

مشكلة الدراسة

أن دعم العملية التعلمية وتحسينها وتطويرها عملية مستمرة بهدف تحسين مخرجات التعليم ، وبناء جيل قادر على مواجهة المستقبل بكفاءة وفاعلية ، وتقع هذه العملية على عاتق الهيئة التدريسية ، وحيث أن مدير المدرسة هو المحرك الرئيسي للعملية التعليمية فعليه أن يتحلى بمهارات قيادية متعددة ومنها: قيادة الابتكار ، قيادة التغيير ، وقيادة الأخلاق ، ليكون قادرًا على إحداث التطوير والتحسين في العملية التعليمية.

أظهرت نتيجة دراسة الزهراني (٢٠١٧) أن هناك عدة معوقات تواجه قائدات المدارس بالمدارس المتوسطة بجدة في ممارسة قيادة التغيير ، منها ما هي إدارية وأخرى فنية ، جاءت بدرجة عالية ، كما أظهرت دراسة عياد (٢٠١٩) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في عمان للقيادة الابتكارية جاءت بدرجة متوسطة ، ولذلك يجب تعزيز مهارات مديري المدارس القيادية على اختلافها وتعددها بهدف دعم العملية التعليمية.

وقد تمر العملية التعليمية بعدة متغيرات داخلية وخارجية تؤثر على سير هذه العملية ، لذلك لا بد من التأقلم والتغيير بما يتوافق وهذه المتغيرات ، ويحافظ على جودة واستمرارية العملية التعليمية ، ومن المؤكد أنّ المحرك الرئيسي لعملية التغيير هو مدير المدرسة ، لذا عليه أن يتحلى بالعديد من المهارات القيادية ليكون قادرا على إدارة الموقف لدعم العملية التعليمية (الظفر والعمود ، ٢٠١٩).

لذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على درجة ممارسة مديري مدارس مدينة إربد لدورهم القيادي وسبل تطويرها من وجهة نظر المعلمين ، وقد تناولت الدراسة ثلاث مجالات للدور القيادي لمديري المدارس وهي: قيادة التغيير ، قيادة الابتكار ، وقيادة الاخلاق.

أسئلة الدراسة

تهدف الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي وهو: ما هي درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لدورهم القيادي في دعم العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين في مدينة إربد وسبل تطويرها؟

وينبثق من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما هي درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لقيادة التغيير في دعم العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين في مدينة إربد وسبل تطويرها؟

٢. ما هي درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لقيادة الابتكار في دعم العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين في مدينة إربد وسبل تطويرها؟

٣. ما هي درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لقيادة الأخلاق في دعم العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين في مدينة إربد وسبل تطويرها؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq$ ٠,٠٥ في درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لدورهم القيادي لدعم العملية التعليمية ، من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية؟

أهمية الدراسة:

- **الأهمية النظرية:** تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال القيمة المعرفية المضافة التي قد تسهم فيها ، من خلال البحث في الأدب النظري والدراسات السابقة لمتغيرات الدراسة الرئيسة ، حيث يعتبر موضوع البحث (درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لدورهم القيادي في دعم العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين في مدينة إربد وسبل تطويرها) موضع اهتمام أصحاب القرار في القطاع التعليمي الأردني ، لأن الغاية هي دعم العملية التعليمية والذي يسهم بشكل كبير في بناء جيل المستقبل ، حيث تصبو الدراسة لأن تكون قيمة مضافة إلى حقل المعرفة العلمية.

- **الأهمية التطبيقية:** تكمن أهمية الدراسة التطبيقية في النتائج والتوصيات التي ستتوصل إليها الدراسة والتي قد تُسهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية ، حيث شملت الدراسة ثلاث متغيرات للدور القيادي لمديري المدارس وهي (قيادة الابتكار ، قيادة التغيير ، وقيادة الاخلاق) بينما تناولت الدراسات السابقة متغيرًا واحدًا للبحث.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على التعرف على وجهة نظر المعلمين في مدينة إربد/ قصبة إربد الأولى بدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لدورهم القيادي (قيادة الابتكار ، قيادة التغيير ، وقيادة الأخلاق) بغرض دعم العملية التعليمية.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على المعلمين الذين يعملون في المدارس الحكومية في مدينة إربد/قصبة إربد الأولى.
- **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة في الفترة الواقعة ما بين شهر كانون الثاني إلى شهر نيسان/٢٠٢١م.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة على عينة من معلمين المدراس الحكومية في مدينة إربد.

مصطلحات الدراسة

- **قيادة التغيير:** عرفت اصطلاحيا بأنها: "سلوك القائد التربوي على مستوى المدرسة ، الذي يؤدي إلى تغيير (تطوير وتحسين) ، المخرجات التربوية ، من خلال استراتيجيات معينة بحيث يصبح التغيير وسيلة وليس غاية ، وقيادة التغيير تعمل على خلق مناخ مناسب لإحداث تغيير إيجابي بين أعضاء الفريق" (العزام ، ٢٠١٦) ، وعرفت الدراسة قيادة التغيير إجرائيًا: بأنها اتباع مديري مدارس مدينة إربد سياسات وأساليب التغيير الحديثة لإحداث تعديلات تهدف إلى تحسين وتطوير العملية التعليمية ، ووضع خطة بتسلسل زمني لتطبيق عملية التغيير.
- **قيادة الابتكار:** تعرف اصطلاحًا بأنها: "مجموعة الأفكار والممارسات التي يقدمها المديرون والعاملون ، والتي تقضي إلى إيجاد عمليات إدارية وطرق وأساليب أكثر فاعلية في إنجاز أهداف المنظمات والمؤسسات والدوائر الحكومية ، وأكثر خدمة للمجتمع" (جبريني ، ٢٠١٦) ، وقد عرفت الدراسة إجرائيًا: بأنها تبني وتطبيق مديري مدارس مدينة إربد طرق وأساليب جديدة بناءً على مقترحات من الهيئة التدريسية على أن تهدف إلى تحسين وتطوير العملية التعليمية.
- **قيادة الأخلاق:** عرفت اصطلاحًا بأنها: "إظهار سلوك قيادي ملائم من حيث الالتزام بالمعايير المعتمدة والمقبولة في التصرفات الشخصية والعلاقات بين الأشخاص ، وترويج ذلك لدى الأتباع والمرؤوسين" (الجعيثني ، ٢٠١٧) ، وقد عرفت الدراسة إجرائيًا: بأنها

سلوك مديري مدارس مدينة إربد المقترن بالمبادئ والمعايير الإنسانية والتي تتوافق مع ثقافة المجتمع وطريقة تعامله مع الهيئة التدريسية بهدف دعم العملية التعليمية.

- العملية التعليمية: تعرف اصطلاحًا بأنها "عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف ، وخاصه لدى عرضه للمادة الدراسية وتسلسله في شرحها" (لبوخ ، ٢٠١٧).

أدبيات الدراسة

المبحث الأول: قيادة الابتكار

توفير بيئة تشجع الإبداع والابتكار من إحدى أهم مسؤوليات مدراء المدارس على مستوى القطاع التعليمي ، لما للإبداع والابتكار من تأثير على تنمية العمل الجماعي والتفكير البناء وإضفاء جو من التنافس الإيجابي.

تعرف القيادة الابتكارية بأنها "القيادة القادرة على توليد وجمع الأفكار الجديدة ، سواء عن طريقها أم عن طريق العاملين معها ، أم من مصادر خارجية وتحليل هذه الأفكار ، وتبني الفكرة المفيدة منها وتدعيمها ومساندتها وترويجها داخل المؤسسة وتنفيذها" (أبو عجوة ، ٢٠١٨).

يجب أن يتوفر في القائد التربوي معايير وسمات الابتكار وتعرف بالقدرة الابتكارية ، والتي تساعد المدير على خلق الأفكار الجديدة الإبداعية والتي تسهم في تطوير وتحسين العملية التعليمية ، وتساعد على حل المشاكل ومواجهتها بطرق ابتكارية ، ويجب أن يكون القائد قادرًا على التخطيط والتحليل والتقييم في سبيل تطبيق الفكرة الجديدة (Serdyukov , 2017).

لذلك يجب أن تتوفر عدة عناصر لتحقيق قيادة الابتكار وهي: العمل الجماعي ، فالمدير لوحده غير قادر على تحقيق الفكرة الابتكارية ، وتوفير ثقافة المتناقضات (كالنجاح والفشل ، القوانين الصارمة والاستثناءات) ، وأن تتواجد عقلية قيادية استثنائية لديها تصور أو رؤيا مستقبلية يمكن تحقيقها بوجود فريق عمل متعاون مدرك لواجباته ومسؤولياته ويتقبل الفشل كمحفز للاستمرار ، والتعلم من الفشل كدروس مستفادة في سبيل الوصول إلى الرؤيا (ادموندسون ، ٢٠١٦).

ومن معوقات تحقيق الابتكار: الالتزام التام بالتعليمات والقوانين ، الخوف من الفشل ، وضعف الثقة بالنفس ، ومقاومة البعض للتغيير ، وانتقاد الأفكار الجديدة باستمرار ، وعدم وجود قيادة مشجعة وداعمة للأفكار الجديدة ، وعدم توفر المال الكافي لتنفيذ هذه الأفكار ، والقيم الاجتماعية السائدة والتي قد تحول دون تقبل الأفكار الجديدة (جبريني ، ٢٠١٦).

المبحث الثاني: قيادة التغيير

أن عملية التغيير من سمات العصر الحالي ، حيث أن التغييرات تحدث بشكل مستمر ومن كافة الجوانب ، لذلك على مؤسسات الدولة عامة والقطاع التعليمي بشكل خاص أن يستعد لإجراء التغييرات بما يحقق أهداف العملية التعليمية.

وتعرف إدارة التغيير في القطاع التعليمي: بأنها عملية منظمة تأتي لمواكبة الظروف الداخلية والخارجية للمدرسة بحيث تعمل على تفحص البيئة التعليمية الحالية وما تحتاج إليه لإحداث التغيير المطلوب من خلال خطة تغيير تستخدم أساليب وطرق التغيير الحديثة (مريم ، ٢٠١٦).

أن الطبيعة البشرية تقاوم التغيير بالعادة ولذلك تنشأ العديد من التحديات التي تواجه القائد في سبيل تحقيق التغيير منها: الرضا التام عن الوضع الحالي ، وغياب التواصل الفعال ما بين أفراد المؤسسة ، وعدم وجود رؤية واضحة للتغيير ، وعدم استخدام أساليب التغيير الحديثة. وعدم وجود خطة لتحقيق عملية التغيير من التحديات التي تواجه القائد لإحداث التغيير (Muia , 2015).

تكمن أهمية التغيير في التأقلم مع متغيرات الحياة ، الحفاظ على الحيوية المنتجة ، الرغبة في التطوير والتحسين ، الارتقاء بالأداء باتباع الأساليب والطرق الحديثة ، تحفيز التفكير الإبداعي والابتكاري ، كما لم يعد التغيير خيارا وإنما على المؤسسات أن تتخذ من التغيير أساسا لتحسين وتطوير أداءها (أبو عجوة ، ٢٠١٨).

يجب على القطاع التعليمي أن يستقطب القادة القادرون على إحداث التغيير ، وأن تعمل على تطوير مهاراتهم بما يتوافق مع أساليب التغيير الحديثة (الزهراني ، ٢٠١٧).

المبحث الثالث: قيادة الأخلاق

تعتبر الأخلاق والقيم في غاية الأهمية لتوجيه السلوك الإنساني ، ويبرز دورها في القيادة ، فالمدير القائد الذي يتمتع بمبادئ وأخلاق بالإضافة الى الجوانب الأخرى الفنية والإدارية ، سيعكس ذلك على الكادر التدريسي وعلى إنجازات المدرسة بشكل عام.

تعرف قيادة الأخلاق بأنها "مجموعة من السلوكيات والأفعال التي يقوم بها القائد المدرسي تجاه المتعلم مستخدمًا بذلك الوسائل والسبل الملائمة والتي يمكن من خلالها إكساب المتعلم الفضائل الأخلاقية التي تجعل منه إنسانا صالحا نافعا لنفسه ومجتمعه" (ناصر والدجاني ، ٢٠١٨). وينظر

إلى قيادة الأخلاق على أنها الالتزام بالمبادئ والمعايير المقبولة مجتمعيا لسلوكيات الإنسان وعلاقته مع الآخرين ، بحيث يظهر القائد بالصورة المثلى التي يقتدى بها (An-chih et al. , 2017).

الدور القيادي الأخلاقي الفاعل يشمل مهارات على المستوى الفردي والجماعي ، وتعتبر القدرة على مواجهة المشاكل وحلها وتوظيف القيادة الأخلاقية أثناء ذلك من المهارات الأساسية التي يجب أن يتحلى بها القائد (غنيم ، ٢٠٢٠).

لذلك على المدير أن يتحلى بالأخلاق والقيم الإسلامية ، والالتزام بالتعليمات والقوانين التي تؤدي بالنهاية إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية ، ونشر الخصال الحميدة ، ويعتبر توفير الثقة ما بين المدير والكادر التدريسي أمرًا في غاية الأهمية ويستطيع المدير القيام بذلك من خلال تفويض الصلاحيات ، لأن المدير غير قادر على إنجاز كافة المسؤوليات لوحده (درادكة والمطيري ، ٢٠١٧).

ومن سمات القائد الأخلاقي أن يتحلى بالرقابة الذاتية ، تطبيق العدالة والمساواة في كافة المسائل داخل وخارج المدرسة ، المرونة ، تطبيق سياسة الباب المفتوح ، تطبيق معايير العمل الجماعي ، إيلاء تدريب وتأهيل وتحفيز المعلمين أهمية كبيرة ، دراسة احتياجات أصحاب العلاقة والعمل على تلبيتها ، وتطبيق العلاقات الإنسانية (الفقيه ، ٢٠١٩).

الدراسات السابقة

الدراسات العربية:

- دراسة (حراحشة ، ٢٠٢٠): هدفت الدراسة الى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين في مدينة المفرق ، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال توزيع استبانة على عينة عشوائية بسيطة بلغت (٦١٥) معلمًا ، وقد أظهرت الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات القيادية متوسطة من وجهة نظر المعلمين ، كما توصلت الدراسة إلى وجود فارق ذو دلالة إحصائية لتقديرات المعلمين حول ممارسة مديري المدارس للمهارات القيادة وفق متغير المؤهل العلمي وتعود إلى الدراسات العليا ، ومتغير سنوات الخبرة ، وتعود إلى من يملكون الخبرة الطويلة ، بينما لا يوجد فارق ذو دلالة إحصائية بناءً على متغير الجنس ، وقد أوصت الدراسة بتحسين المهارات القيادية لدى مديري المدارس من خلال الدورات التدريبية المتخصصة.

- دراسة (عياد ، ٢٠١٩): هدفت الدراسة الى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في العاصمة الأردنية عمان للقيادة الابتكارية وعلاقتها بالقيم التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الثانوية الخاصة والمشرفين ، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي من خلال توزيع استبانة على جميع المعلمين والمشرفين وعددهم (٣٨٠) معلمًا و (١١) مشرفًا ، تم استرداد (٢٩٤) استبيان من المعلمين ، و(٨٦) استبيان من المشرفين ، توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في عمان للقيادة الابتكارية كان بدرجة متوسطة ، ودرجة امتلاكهم للقيم التنظيمية كان متوسطا أيضًا ، وأن هناك علاقة إيجابية ما بين درجة ممارسة القيادة الابتكارية والقيم التنظيمية.

- دراسة (عسيلان ، ٢٠١٧): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة قائدات المدراس الأهلية للمهارات القيادية في مدينة جدة ، استخدمت الدراسة المنهج المسحي الوصفي من خلال توزيع استبانة على عينة بلغت (١٢٥) مشرفة باستخدام الحصر الشامل ، أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة قائدات المدراس للمهارات القيادية والإدارية والفنية مرتفعا من وجهة نظر المشرفات ، وقد أوصت الدراسة بتطوير وتحسين المهارات القيادية لدى قائدات المدارس عن طريق إلحاقهن بدورات تدريبية متخصصة.

- دراسة (الجعيثني ، ٢٠١٧): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة الأخلاق وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين في المدارس الابتدائية لوكالة الغوث في قطاع غزة ، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال توزيع استبانة على عينة عشوائية بسيطة بلغت (٤٥٠) معلما ، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة الأخلاق مرتفعة وبنسبة ٨٧٪ ، وأن درجة ممارسة المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية مرتفعة أيضا وبنسبة ٩٠٪ ، كما أنه يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية إيجابي ما بين ممارسة مديري المدارس لقيادة الأخلاق ، وممارسة المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية.

- دراسة (الزهراني ، ٢٠١٧): هدفت الدراسة إلى التعرف على المعوقات الإدارية والفنية لممارسة قيادة التغيير التي تواجه قائدات المدارس المتوسطة في مدينة جدة ، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال توزيع استبانة على عينة بلغت ١٣٠ قائدة ، توصلت الدراسة إلى أن هناك عدة معوقات لممارسة قيادة التغيير منها ما هي إدارية وأخرى فنية وبدرجة عالية في مدارس جدة المتوسطة ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في المعوقات الفنية

والإدارية لممارسة قيادة التغيير عند قائدات مدارس جدة المتوسطة ، أوصت الدراسة بضرورة تكثيف عملية التدريب لقائدات المدارس وتوفير مناخ مناسب للحد من مقاومة التغيير.

- دراسة (العزام ، ٢٠١٦): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية الثانوية في مدينة إربد ، استخدمت الدراسة المنهج المسحي الوصفي من خلال توزيع استبانة على عينة عشوائية بلغت (٤٨٥) معلمًا ، أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التغيير كانت متوسطة ، وقد أوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية لمديري المدارس حول أساليب وطرق التغيير الحديثة ، وذلك لتحقيق التغيير المناسب بمرونة عالية.

- دراسة (الرواد وحجازي ، ٢٠١٦): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة إسهام مديري المدارس الحكومية في مدينة معان في تنمية الإبداع لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين ، استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال توزيع استبانة على عينة بلغت (٢٥٠) معلمًا ، توصلت الدراسة إلى أن درجة إسهام مديري المدارس في تنمية الإبداع لدى المعلمين متوسطة ، كما أظهرت فروقًا ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير الجنس حيث تعود للذكور في مجال الإدارة وتحسين البيئة المدرسية وإلى الإناث في مجال العملة التدريسية ، كما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات عدا مجال العلاقات الاجتماعية لصالح المؤهل العلمي ، تعود إلى من يملكون الدراسات العليا.

- دراسة (السعوة ، ٢٠١٦): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر القيم الأخلاقية لدى مديري المدارس الأساسية في عمان من وجهة نظر المعلمين ، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال توزيع استبانة على عينة عشوائية عنقودية من لواء سحاب ، الموقر ، والجيزة بلغت (٣٢٠) معلمًا ، توصلت الدراسة إلى أن درجة توافر القيم الأخلاقية لدى مديري المدارس مرتفعة.

الدراسات الأجنبية:

- دراسة(Fessehatsion , 2017): هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مدير المدرسة في تسهيل التغيير في عملية التعليم والتعلم ، استخدمت الدراسة المنهج الكمي والنوعي لتحقيق أهداف الدراسة حيث بلغت عينة الدراسة العشوائية الهادفة (٦٢) معلمًا من خمس مدارس

ابتدائية في أسمرة لضمان تمثيل السكان ذوي الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة ، أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يعتقدون أن مديري المدارس الابتدائية في أسمرة قاموا بتسهيل تنفيذ التغيير الذي أدخلته وزارة التربية والتعليم ، كما أنهم يعتقدون أن المبادئ كانت تسعى جاهدة لتسهيل التغيير من خلال ممارسة أسلوب القيادة المناسب وتوفير الموارد وتعبئتها ، ممارسة دور إشرافي ، توفير برامج التدريب والتطوير المدرسية ، وخلق قنوات اتصال مناسبة.

- دراسة :(Abu-Shreah&Zidan , 2017) تهدف الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس للابتكار وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين في مدارس كفر مندا ، يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات وعددهم (٤١٥) معلمًا ، وعينة الدراسة من (٢٠٥) معلمًا ومعلمة ، وخلصت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس للابتكار مرتفعة ، وأن درجة التطوّر المهني لمعلمي المدارس كانت كبيرة من وجهة نظر المعلمين ، وأن هناك علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس في مجالات مديري المدارس الذين يمارسون الابتكار وتقديراتهم للتطور المهني للمعلم ، وأوصت الدراسة بالعمل على التدريب المستمر لمديري المدارس بما يواكب التطورات في مجال الابتكار.
- دراسة (Lee & Li , 2015): هدفت الدراسة إلى وصف قيادة مدير المدرسة وسياق ثقافة المعلم الكلية للمدرسة التي طورت فريقًا حائزًا على جوائز في مدرسة ابتدائية؛ أظهرت الدراسة أن مجموعة المعلمين الحائزة على جوائز في المدرسة تمكنت من تسهيل تطوير التعاون المهني وتعليم الابتكار داخل المدرسة وتحويل المدرسة إلى مجتمع تعليمي. وكان لقادة المدرسة وخاصة المدير تأثير حاسم على تنمية ثقافة معلم المدرسة من خلال تصميمهم وتشجيعهم ، وقد لعب مدير المدرسة وكبار المعلمين في المدرسة دورًا نموذجيًا وقياديًا في تشكيل ثقافة مدرسية عالية الجودة من أجل التطوير المهني.

التعليق على الدراسات السابقة

هدفت جميع الدراسات السابقة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس لمهارة القيادة ، ولكن تناولت الدراسات السابقة في المجمل متغيرًا واحدًا لقيادة مديري المدارس ، دراسة (السعوة ، ٢٠١٦) بحثت في درجة توافر القيم الأخلاقية لدى مديري المدارس ، دراسة (الرواد وحجازي ، ٢٠١٦) بحثت في درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة الابداع ، دراسة عياد (٢٠١٩) ،

دراسة(Lee & Li ، 2015)ودراسة (Abu-Shreah&Zidan, 2017)بحثت في درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة الابتكار ، دراسة الزهراني (٢٠١٧) ، دراسة (العزام ، ٢٠١٦) ودراسة(Fessehatsion, 2017) بحثت في درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التغيير ، دراسة (الجعيثني ، ٢٠١٧) بحثت في درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة الاخلاق ، دراسة (عسيلان ، ٢٠١٧) و دراسة (حراحشة ، ٢٠٢٠) بحثتا في درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات القيادية بشكل عام. وقد استخدمت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها. بينما بحثت هذه الدراسة في درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة الابتكار ، قيادة التغيير ، وقيادة الاخلاق مجتمعة ، وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة كالمنهج الذي اتبعته الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة واجراءاتها

- **منهج الدراسة:** استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها.
- **مجتمع وعينة الدراسة:** يبلغ عدد مجتمع الدراسة ١٩٥٠ معلمًا ومعلمة يعملون في المدارس الحكومية في قصبة إربد الأولى وبالعودة إلى دراسة(Taherdoost, 2017)تم تحديد عينة الدراسة والذي يبلغ ٣٢٠ معلمًا ومعلمة ، كما استخدمت الدراسة العينة العشوائية البسيطة في تحديد عينة الدراسة.
- **أداة الدراسة:** صمم الباحث استبانة بالاستعانة بالدراسات السابقة وقد شملت الاستبانة أربعة أجزاء كالتالي: الجزء الأول: وشمل البيانات الديمغرافية لعينة الدراسة ، الجزء الثاني: وشمل عشرة فقرات حول ممارسة مديري المدارس لقيادة التغيير ، الجزء الثالث: وشمل عشرة فقرات حول ممارسة مديري المدارس لقيادة الابتكار ، والجزء الرابع والأخير: وشمل عشرة فقرات حول ممارسة مديري المدارس لقيادة الاخلاق ، وقد استخدمت الدراسة مقياس ليكرت الخماسي بحيث تم إعطاء الدرجة (٥) لموافق بشدة ، الدرجة (٤) لموافق ، الدرجة (٣) لمحايد ، الدرجة (٢) يغير موافق ، والدرجة (١) لغير موافق بشدة.
- صدق الاستبانة: يعني صدق الاستبانة أن الاستبانة قادرة على قياس ما أعدت من أجله ، وقد تم التأكد من صدق الاستبانة بالطريقتين التاليتين:

١. الصدق الظاهري: تم عرض الاستبانة بصورتها الأولى على أربعة من الخبراء والباحثين للاستفادة من خبراتهم في تدقيق الاستبانة والتأكد من ملائمة كل فقرة للمجال المرتبطة به ، وأن الاستبانة قادرة على قياس ما أعدت من أجله ، وقد أجريت التعديلات التي ذكرها المحكمين للخروج بالصورة النهائية للاستبانة.

٢. صدق الاتساق الداخلي: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب مدى ارتباط كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه ، وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، وظهرت النتائج كالتالي:

جدول (١)

نتائج صدق الاتساق الداخلي

المجال الأول / قيادة التغيير			المجال الثاني / قيادة الابتكار			المجال الثالث / قيادة الاخلاق		
رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
١	٠,٧٧٠**	٠,٠١	١	٠,٧٥٠**	٠,٠١	١	٠,٧٣٩**	٠,٠١
٢	٠,٨٣٩**	٠,٠١	٢	٠,٨٥١**	٠,٠١	٢	٠,٨٢٧**	٠,٠١
٣	٠,٧٨٩**	٠,٠١	٣	٠,٨٥١**	٠,٠١	٣	٠,٨١٢**	٠,٠١
٤	٠,٨٤١**	٠,٠١	٤	٠,٨٠٦**	٠,٠١	٤	٠,٧٧٨**	٠,٠١
٥	٠,٨٠٣**	٠,٠١	٥	٠,٨٠٤**	٠,٠١	٥	٠,٨٥٥**	٠,٠١
٦	٠,٨٤٦**	٠,٠١	٦	٠,٨٠٤**	٠,٠١	٦	٠,٨١٤**	٠,٠١
٧	٠,٨٤١**	٠,٠١	٧	٠,٨٠٤**	٠,٠١	٧	٠,٧٥١**	٠,٠١
٨	٠,٧٦٢**	٠,٠١	٨	٠,٨١١**	٠,٠١	٨	٠,٧٨٧**	٠,٠١
٩	٠,٧٤٩**	٠,٠١	٩	٠,٧٦٣**	٠,٠١	٩	٠,٨٢٩**	٠,٠١
١٠	٠,٧٢٤**	٠,٠١	١٠	٠,٧١٧**	٠,٠١	١٠	٠,٦٩٩**	٠,٠١

يظهر الجدول رقم (١) أعلاه أن قيمة معامل ارتباط كل فقرة من فقرات محور قيادة التغيير موجبة ، ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل ، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي بين فقرات هذا المحور والدرجة الكلية للمحور وبذلك فهي قادرة على قياس ما أعدت من أجله. إن قيمة معامل ارتباط كل فقرة من فقرات محور قيادة الابتكار موجبة ، ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل ، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي بين فقرات هذا المحور والدرجة

الكلية للمحور وبذلك فهي قادرة على قياس ما اعدت من اجله. وان قيمة معامل ارتباط كل فقرة من فقرات محور قيادة الاخلاق موجبة ، ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل ، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي بين فقرات هذا المحور والدرجة الكلية للمحور وبذلك فهي قادرة على قياس ما أعدت من أجله.

٣. ثبات الاستبانة: ويعني أن الاستبانة تعطي النتائج نفسها عند تطبيقها عدة مرات على العينة نفسها ضمن فترات زمنية مختلفة ، وقد استخدمت الدراسة طريقة كرومباخ ألفا لحساب ثبات الاستبانة من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، وظهرت النتائج كالتالي:

جدول (٢)

نتائج ثبات الاستبانة

مجالات الاستبانة	عدد الفقرات	معامل الثبات
المجال الأول: قيادة التغيير	١٠	٠,٩٣٧
المجال الثاني: قيادة الابتكار	١٠	٠,٩٣٦
المجال الثالث: قيادة الاخلاق	١٠	٠,٩٣٤
الثبات العام		٠,٩٣٦

يظهر من خلال الجدول رقم (٢) أعلاه أن معامل الثبات مرتفع حيث بلغ (٠,٩٣٦) لمحاور الاستبانة الثلاث ، وهذا يشير إلى أن ثبات الاستبانة مرتفع جدا وبذلك يمكن الاعتماد عليها لتحقيق أهداف الدراسة فيما لو أعيد توزيعها على عينة الدراسة عدة مرات بفترات زمنية مختلفة.

٤. أساليب التحليل الإحصائي: استخدمت الدراسة لتحليل البيانات برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) النسخة ٢٤ ، وقد استخدمت الدراسة الاختبارات التالية:

- للتأكد من صدق الاتساق الداخلي تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.
- للتأكد من ثبات الاستبانة تم استخدام معامل كرومباخ ألفا.
- للجزء الأول من الاستبانة (البيانات الشخصية) تم استخدام التكرارات والنسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف استجابات أفراد العينة للإجابة على أسئلة الدراسة ومعرفة الأهمية النسبية لكل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة ويتم

احتساب الأهمية النسبية وفق المعادلة التالية:

$$\text{درجة الممارسة} = \frac{\text{العلامة القصوى} - \text{العلامة الدنيا}}{٥}$$

$$\text{درجة الممارسة} = \frac{٥-١}{٥} = ١,٨٠$$

وبناءً على ما يلي تكون درجة الممارسة كالتالي:

- قليلة جدا من ١ الى ١,٨.
- قليلة من ١,٨١ الى ٢,٦٠.
- متوسطة من ٢,٦١ الى ٣,٤٠.
- مرتفعة من ٣,٤١ الى ٤,٢٠.
- ومرتفعة جدا من ٤,٢١ الى ٥.

٥. للتعرف على الفروق في درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لدورهم القيادي لدعم العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية في المدرسة تم استخدام اختبار التباين الثلاثي ANOVA والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

عرض النتائج ومناقشتها

البيانات الشخصية لعينة الدراسة:

جدول (٣)

البيانات الشخصية لعينة الدراسة البالغة (٣٢٠)

متغيرات البحث	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية من إجمالي العينة
الجنس	ذكر	٩٤	٪٢٩,٤
	أنثى	٢٢٦	٪٧٠,٦
المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٦٦	٪٥١,٩
	ماجستير	٨٨	٪٢٧,٥
	دكتوراه	٦٦	٪٢٠,٦

متغيرات البحث	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية من إجمالي العينة
المرحلة التعليمية	ابتدائي	١٢٥	٪٣٩,١
	إعدادي	٩١	٪٢٨,٤
	ثانوي	١٠٤	٪٣٢,٥
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٣٢	٪٤١,٣
	من ٥ الى أقل من ١٠ سنوات	٨٥	٪٢٦,٦
	من ١٠ الى أقل من ١٥ سنة	٦٢	٪١٩,٤
	١٥ سنة فأكثر	٤١	٪١٢,٨

يظهر من الجدول رقم (٣) أعلاه أن أغلبية المستجيبين من الإناث بعدد ٢٢٦ (٧٠,٦٪) ، والذكور بعدد ٩٤ (٢٩,٤٪) ، كما ويظهر أنّ أغلبية المستجيبين من حملة البكالوريوس بعدد ١٦٦ (٥١,٩٪) ، يليها الماجستير بعدد ٨٨ (٢٧,٥٪) وأخيرا حملة الدكتوراة بعدد ٦٦ (٢٠,٦٪) ، أما فيما يتعلق بالمرحلة التعليمية فإن أكثر المستجيبين من المدارس الابتدائية بعدد ١٢٥ (٣٩,١٪) ، يليها المدارس الثانوية بعدد ١٠٤ (٣٢,٥٪) وأخيرا المدارس الإعدادية بعدد ٩١ (٢٨,٤٪) ، وأخيرا فيما يتعلق بعدد سنوات الخبرة فإن أغلبية المستجيبين يمتلكون أقل من ٥ سنوات خبرة بعدد ١٣٢ (٤١,٣٪) ، ثم من يملكون من ٥ الى ١٠ سنوات خبرة بعدد ٨٥ (٢٦,٦٪) ، ثم من ١١ الى ١٥ سنة بعدد ٦٢ (١٩,٤٪) وأخيرا من يملكون ١٦ سنة خبر فأكثر بعدد ٤١ (١٢,٨٪).

إجابة السؤال الفرعي الأول: ما هي درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لقيادة التغيير في دعم العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين في مدينة إربد وسبل تطويرها؟

للإجابة عن هذا السؤال أجري حساب للمتوسط والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات الاستبانة التي تشير إلى درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لقيادة التغيير والجدول أدناه يبين ذلك:

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات مجال قيادة التغيير

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	يظهر مدير المدرسة رغبة كبيرة للقيام بالتغيير في المدرسة لدعم العملية التعليمية.	٤,٣٥	٨٨٠٠.	مرتفعة جدا	١
٢	يراعي مدير المدرسة المرونة والاستمرارية في التخطيط المستند لإدارة التغيير.	٤,٢٨	٨٠٢٠.	مرتفعة جدا	٢

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٣	يبذل مدير المدرسة جهودا كبيرة عند صياغة خطة التغيير لضمان نجاح تطبيقها لدعم العملية التعليمية.	٤,٢٢	٠,٩٢٥٠	مرتفعة جدا	٣
٤	يعتمد مدير المدرسة منهجية واضحة لإحداث التغيير.	٤,١١	٠,٩٥٥٠	مرتفعة	٦
٥	يضع مدير المدرسة خطة التغيير ضمن الإمكانيات المادية الممكنة.	٤,١٥	٠,٨٨٤٠	مرتفعة	٤
٦	يضع مدير المدرسة خطة لتنفيذ التغيير ضمن الإمكانيات البشرية الممكنة.	٤,١٠	٠,٩٣٨٠	مرتفعة	٧
٧	يستخدم مدير المدرسة أساليب واستراتيجيات مناسبة لتحقيق التغيير	٤,١٢	٠,٩٥١٠	مرتفعة	٥
٨	يفوض مدير المدرسة الصلاحيات للأعضاء لاتخاذ القرار المناسب حول عملية التغيير.	٤,٠٨	٠,٩٤١٠	مرتفعة	٨
٩	يواجه مدير المدرسة مقاومة التغيير بأسلوب مهني يضمن حشد جهود الجميع لتحقيق التغيير.	٤,١٥	٠,٨٦٥٠	مرتفعة	٤
١٠	يشيد مدير المدرسة بإنجازات وجهود القائمين بعملية التغيير في دعم العملية التعليمية.	٤,١٥	٠,٨٥٨٠	مرتفعة	٤
	المتوسط العام	٤,١٧	٠,٨٩٩	مرتفعة	–

يظهر من الجدول رقم (٤) أعلاه أن فقرات قيادة التغيير العشرة جاءت بدرجة مرتفعة جدا إلى مرتفعة ، ويظهر أن المتوسط الحسابي العام لمجال قيادة التغيير (٤,١٧) وبذلك فإن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مدينة إربد لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين مرتفعة ، والانحراف المعياري العام لكامل المجال (٠,٨٩٩).

درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مدينة إربد لدورهم في قيادة التغيير مرتفعة من وجهة نظر المعلمين. وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الزهراني (٢٠١٧) والتي توصلت إلى أنّ هناك عدة معوقات لممارسة قيادة التغيير منها ما هي إدارية وأخرى فنية وبدرجة عالية في مدارس جدة المتوسطة ، ودراسة العزام ، (٢٠١٦) حيث أظهرت أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانوية في مدينة إربد كانت متوسطة في المجالات التالية (الرؤيا المستقبلية ، صياغة الأهداف ، الابتكار والإبداع ، الأسوة الحسنة ، الثقافة التنظيمية ، هيكلية التغيير ، وتهيئة البيئة الملائمة للتغيير) ، ولكنها اتفقت مع نتيجة دراسة Fessehatsion , (2017) والتي أظهرت أن المعلمين يعتقدون أن مديري المدارس الإعدادية في أسمرة قاموا بتسهيل تنفيذ التغيير الذي أدخلته وزارة التربية والتعليم.

إجابة السؤال الفرعي الثاني: ما هي درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لقيادة الابتكار في دعم العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين في مدينة إربد وسبل تطويرها؟

للإجابة عن هذا السؤال أجري حساب للمتوسط والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات الاستبانة التي تشير إلى درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لقيادة الابتكار والجدول أدناه يبين ذلك:

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات مجال قيادة الابتكار

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	يقدم مدير المدرسة اقتراحات جديدة تساعد المعلمين في العملية التعليمية.	٤,٢٥	٠,٨٧٧٠	مرتفعة جدا	١
٢	يقدم مدير المدرسة أساليب تعليمية جديدة تساعد المعلمين في العملية التعليمية.	٤,١٣	٠,٧٨٥٠	مرتفعة	٥
٣	يهتم مدير المدرسة بنجاح الاقتراحات أو الأساليب الجديدة الداعمة للعملية التعليمية.	٤,١٥	٠,٨٢٤٠	مرتفعة	٤
٤	يساعد مدير المدرسة المعلمين على ابتكار أساليب وأنشطة جديدة تساعد في تدريس المنهاج.	٤,٠٤	٠,٩٠٩٠	مرتفعة	٨
٥	يوجه مدير المدرسة المعلمين لإنتاج الوسائل التعليمية اللازمة من خامات البيئة المحلية.	٤,٠٥	٠,٨٥٥٠	مرتفعة	٧
٦	يوفر مدير المدرسة جو مدرسي يسهم في نشر ثقافة الإبداع والابتكار.	٤,١٥	٠,٨٥٦٠	مرتفعة	٤
٧	يقوم مدير المدرسة بتشجيع المعلمين على تقديم المقترحات.	٤,١٧	٠,٨٥٤٠	مرتفعة	٣
٨	يقدم مدير المدرسة العون والمساعدة لأصحاب الأفكار الجديدة في دعم العملية التعليمية.	٤,١٨	٠,٧٩٢٠	مرتفعة	٢
٩	يمتلك مدير المدرسة القدرة على اتخاذ القرارات الهامة التي تدعم العملية التعليمية.	٤,٠٨	٠,٩٣٠٠	مرتفعة	٦
١٠	يتحمل مدير المدرسة القرارات التي يتخذها لدعم العملية التعليمية.	٤,١٥	٠,٨٦٥٠	مرتفعة	٤
	المتوسط العام	٤,١٣٥	٠,٨٥٥	مرتفعة	–

يظهر من الجدول رقم (٥) أعلاه أن تسعة من فقرات قيادة الابتكار جاءت بدرجة مرتفعة والفقرة الأولى جاءت بدرجة مرتفعة جدًا ، ويظهر أن المتوسط الحسابي العام لمجال قيادة التغيير (٤,١٣٥) وبذلك فإن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مدينة إربد لقيادة الابتكار من وجهة نظر المعلمين مرتفعة ، والانحراف المعياري العام لكامل المجال (٠,٨٥٥).

درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مدينة إربد لدورهم في قيادة الابتكار مرتفعة من وجهة نظر المعلمين. وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة Lee & Li, (2015) والتي أظهرت أن مجموعة المعلمين الحائزة على جوائز في المدرسة تمكنت من تسهيل تطوير التعاون المهني وتعليم الابتكار داخل المدرسة وتحويل المدرسة إلى مجتمع تعليمي. واظهرت أيضا دراسة (Abu-Shreah&Zidan, 2017) أن درجة ممارسة مديري المدارس للابتكار مرتفعة وكانت لها علاقة إيجابية ومباشرة بالتطوير المهني للمعلمين. ولكن اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الرواد وحجازي ، (٢٠١٦) والتي أظهرت أن درجة إسهام مديري المدارس الحكومية في مدينة معان في تنمية الإبداع لدى المعلمين متوسطة ، كما اختلفت مع نتيجة دراسة عياد (٢٠١٩) والتي أظهرت أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في عمان للقيادة الابتكارية كان بدرجة متوسطة.

إجابة السؤال الفرعي الثالث: ما هي درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لقيادة الأخلاق في دعم العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين في مدينة إربد وسبل تطويرها؟

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات مجال قيادة الأخلاق

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	يشجع مدير المدرسة على التعاون ما بين المعلمين.	٤,٢٣	٠,٨٢٩	مرتفعة جدا	١
٢	يراعي مدير المدرسة قدرات المعلمين عند توزيع الأعباء الوظيفية عليهم.	٤,١٥	٠,٨٥٦	مرتفعة	٤
٣	يبني مدير المدرسة علاقات إنسانية جيدة بينه وبين المعلمين.	٤,١٦	٠,٩٢٩	مرتفعة	٣
٤	يسمح مدير المدرسة للمعلمين بالتعبير عن رغباتهم.	٤,١٣	٠,٨٤٤	مرتفعة	٥
٥	يستعمل مدير المدرسة الأسلوب الهادئ المتزن عند تعامله مع المعلمين.	٤,١٠	٠,٩٤٠	مرتفعة	٧
٦	يشجع مدير المدرسة المعلمين على تطوير قدراتهم عن طريق إلحاقهم بدورات تدريبية.	٤,١٤	٠,٨٣٧	مرتفعة	٥
٧	يحاسب مدير المدرسة المعلم المقصر في عمله بطريقة عادلة.	٤,١٣	٠,٨٠٢	مرتفعة	٦
٨	يلتزم مدير المدرسة العدل في تقييم أداء المعلمين.	٤,٠٣	٠,٩٣٣	مرتفعة	٨
٩	يتخذ مدير المدرسة قرارات العمل دون تحيز بغرض دعم العملية التعليمية.	٤,١٢	٠,٨٢٠	مرتفعة	٦
١٠	يلتزم مدير المدرسة الموضوعية عند تنفيذ القرارات والأنظمة.	٤,٢١	٠,٨٧٣	مرتفعة جدا	٢
	المتوسط العام	٤,١٤	٠,٨٦	مرتفعة	–

يظهر من الجدول رقم (٦) أعلاه أن ثمانية من فقرات قيادة الأخلاق جاءت بدرجة مرتفعة ، بينما الفقرتين الأولى والعاشرة جاءتا بدرجة مرتفعة جدا ، ويظهر أن المتوسط الحسابي العام لمجال قيادة الأخلاق (٤,١٤) وبذلك فإن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مدينة إربد لقيادة الأخلاق من وجهة نظر المعلمين مرتفعة ، والانحراف المعياري العام لكامل المجال (٠,٨٦٦).

درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مدينة إربد لدورهم في قيادة الأخلاق مرتفعة من وجهة نظر المعلمين. اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الجعيثني (٢٠١٧). إن درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة الأخلاق مرتفعة وبنسبة ٨٧٪ ، وإن درجة ممارسة المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية مرتفعة أيضا وبنسبة ٩٠٪ من وجهة نظر المعلمين في المدارس الابتدائية لوكالة الغوث في قطاع غزة. وأيضا أظهرت دراسة السعوة ، (٢٠١٦) أن درجة توافر القيم الأخلاقية لدى مديري المدارس الأساسية في عمان من وجهة نظر المعلمين مرتفعة.

إجابة السؤال الرئيسي: ما هي درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لدورهم القيادي في دعم العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين في مدينة إربد وسبل تطويرها؟

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مجالات الدراسة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	قيادة التغيير	٤,١٧	٠,٨٩٩	مرتفعة
٢	قيادة الابتكار	٤,١٣٥	٠,٨٥٥	مرتفعة
٣	قيادة الأخلاق	٤,١٤	٠,٨٦٦	مرتفعة
المتوسط العام		٤,١٥	٠,٨٧٣	مرتفعة

يظهر الجدول رقم (٧) أعلاه أن درجة ممارسة مديري المدارس لدورهم القيادي (قيادة التغيير ، قيادة الابتكار ، وقيادة الأخلاق) في دعم العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين في مدينة إربد مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٥) وانحراف معياري (٠,٨٧٣).

وبذلك فإن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مدينة إربد لدورهم القيادي بشكل عام (قيادة التغيير ، الابتكار ، والأخلاق) مرتفعة من وجهة نظر المعلمين. توافقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عسيلان ، (٢٠١٧) إن درجة ممارسة قائدات المدراس الأهلية في مدينة جدة

للمهارات القيادية والإدارية والفنية مرتفعا من وجهة نظر المشرفات، ولكن أظهرت دراسة (حراحشة ، ٢٠٢٠) أن درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات القيادية متوسطة من وجهة نظر المعلمين في مدينة المفرق.

إجابة السؤال الفرعي الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq$ ٠,٠٥ في درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لدورهم القيادي لدعم العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية في المدرسة؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الدراسة تحليل التباين الثلاثي ANOVA كما يظهر في الجدول رقم (٧) أدناه:

جدول (٨)

تحليل التباين الثلاثي ANOVA لمتغيرات الدراسة الديمغرافية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنس	١١٥٤,٢١٠	١	١١٥٤,٢١٠	٦,١٨٠	٠,٠١٣
سنوات الخبرة	٢١٥١,٠٤٢	٣	٧١٧,٠١٤	١١,٧٢١	٠,٠٠١
المؤهل العلمي	٦٢٠,١٧٤	٢	٣١٠,٠٨٧	٣,٢٩٠	٠,٧١
المرحلة التعليمية في المدرسة	٤٢٩٠,٠٣٠	٢	٢١٤٥,٠١٥	٢٤,٣٠٣	٠,٠٠٠

يظهر من الجدول رقم (٨) أعلاه ما يلي:

١. تظهر قيمة مستوى الدلالة لمتغير الجنس ٠,٠١٣ وهي قيمة أصغر من ٠,٠٥ مما يعني وجود فروق في درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لدورهم القيادي لدعم العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث كما يظهر من الجدول أدناه رقم (٩) أن المتوسط الحسابي للإناث أعلى منه للذكور.

جدول (٩)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف العياري
ذكر	٩٤	٨٥,١٦٢٩	١٤,٩٦٧٩٩
أنثى	٢٢٦	٨٩,٤٣٣٦	١٣,١٠٤٥٩

٢. تظهر قيمة مستوى الدلالة لمتغير سنوات الخبرة ٠,٠٠١ وهي قيمة أصغر من ٠,٠٥ مما يعني وجود فروق في درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لدورهم القيادي لدعم العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح من يملكون خبرة أقل من ٥ سنوات كما يظهر في الجدول أدناه رقم (١٠) حيث أن المتوسط الحسابي الأعلى كان لهذه الفئة وبلغ (٩١,١٧٣١).

جدول (١٠)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف العياري
أقل من ٥ سنوات	١٣٢	٩١,١٧٣١	١٥,٩٠١٢٠
من ٥ الى أقل من ١٠ سنوات	٨٥	٨٧,٦٩٢٥	١١,٣٦٦٠٣
من ١٠ الى أقل من ١٥ سنة	٦٢	٨٤,٧٢٤٤	١١,٢١٢٣٨
١٥ سنة فأكثر	٤١	٨٤,٧٥٠٤	١٢,٥٣٣٧١

٣. تظهر قيمة مستوى الدلالة لمتغير المؤهل العلمي ٠,٧١ وهي قيمة أكبر من ٠,٠٥ مما يعني عدم وجود فروق في درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لدورهم القيادي لدعم العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

٤. تظهر قيمة مستوى الدلالة لمتغير المرحلة التعليمية في المدرسة ٠,٠٠٠ وهي قيمة أصغر من ٠,٠٥ مما يعني وجود فروق في درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لدورهم القيادي لدعم العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المرحلة التعليمية في المدرسة ولصالح المرحلة الابتدائية كما يظهر في الجدول أدناه رقم (١١) حيث أن المتوسط الحسابي الأعلى كان للمرحلة الابتدائية وبلغ (٩٢,٢٥٣٣).

جدول (١١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير المرحلة التعليمية في المدرسة

المرحلة التعليمية في المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف العياري
ابتدائي	١٢٥	٩٢,٢٥٣٣	١٤,٨١٢١٣
إعدادي	٩١	٨٨,٠٠٥٨	١٠,٧٦٩٤٠
ثانوي	١٠٤	٨٣,٤٢٠٧	١٣,٣٣٦٩٥

أظهرت النتائج أن هناك فروق في درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لممارسة دورهم القيادي في دعم العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث ، لمتغير سنوات الخبرة ولصالح من يملكون خبرة أقل من ٥ سنوات ، لمتغير المرحلة التعليمية في المدرسة ولصالح المرحلة الابتدائية ، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي. اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة حراحشة ، (٢٠٢٠) حيث أظهرت النتائج وجود فارق ذي دلالة إحصائية لتقديرات المعلمين حول ممارسة مديري المدارس للمهارات القيادة وفق متغير المؤهل العلمي وتعود إلى الدراسات العليا ، ومتغير سنوات الخبرة وتعود إلى من يملكون الخبرة الطويلة بينما أظهرت هذه الدراسة أنّ من يملكون خبرة أقل من ٥ سنوات ، بينما لا يوجد فارق ذي دلالة إحصائية بناءً على متغير الجنس. وأيضا اختلفت مع دراسة الرواد وحجازي ، (٢٠١٦) حيث أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة إسهام مديري المدارس الحكومية في مدينة معان في تنمية الإبداع لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين تعود لمتغير الجنس حيث تعود للذكور في مجال الإدارة وتحسين البيئة المدرسية وإلى الإناث في مجال العملة التدريسية ، بينما في هذه الدراسة فهي تعزى للإناث من كافة محاور الدراسة ، كما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات عدا مجال العلاقات الاجتماعية لصالح المؤهل العلمي تعود إلى من يملكون الدراسات العليا.

أهم نتائج الدراسة وتوصياتها

أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مدينة إربد لدورهم في قيادة التغيير مرتفعة من وجهة نظر المعلمين.
- درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مدينة إربد لدورهم في قيادة الابتكار مرتفعة من وجهة نظر المعلمين.
- درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مدينة إربد لدورهم في قيادة الأخلاق مرتفعة من وجهة نظر المعلمين.
- درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مدينة إربد لدورهم القيادي بشكل عام (قيادة التغيير ، الابتكار ، والأخلاق) مرتفعة من وجهة نظر المعلمين.
- وجود فروق في درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لدورهم القيادي لدعم العملية

التعليمية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث ، لمتغير سنوات الخبرة ولصالح من يملكون خبرة أقل من ٥ سنوات ، لمتغير المرحلة التعليمية في المدرسة ولصالح المرحلة الابتدائية ، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

توصيات الدراسة:

بعد ما توصلت له الدراسة من البحث والنتائج ، توصي الدراسة بما يلي:

- ضرورة إعداد دليل إرشادي للدور القيادي لمديري المدارس بهدف نشر وتعميم المهارات القيادة الداعمة للعملية التعليمية بين جميع مدراء المدارس في الأردن.
- المحافظة على المستوى المرتفع لمهارات مديري المدارس في قيادة التغيير ، الابتكار والأخلاق والعمل على تعزيزها من خلال التدريب المستمر بحيث تشمل التطورات في أساليب ومهارات القيادة ، ونقل هذه المهارات إلى مديري المدارس في المحافظات الأخرى.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أبو عجوة ، عبد الله. (٢٠١٨). *القيادة الابتكارية ودورها في الحد من مقاومة التغيير التنظيمي: دراسة تطبيقيه على العاملين بجامعة الأقصى بقطاع غزة.* رسالة ماجستير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة. فلسطين.

أدموندسون ، ايمي. (٢٠١٦). *العمل الجماعي من أجل الابتكار.* (ط.١). القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

جبريني ، سماح. (٢٠١٦). *درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية.* رسالة ماجستير منشورة. جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين.

الجعيثني ، ختام. (٢٠١٧). *درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلميهم.* رسالة ماجستير منشورة. الجامعة الإسلامية ، غزة.

حراحشة ، عماد. (٢٠٢٠). درجة ممارسة مديري مدارس التربية والتعليم لقصبة المفرق للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين.*مجلة العلوم التربوية والنفسية.٤* (٢٠) ، ١-٢١.

درادكة ، أمجد ، والمطيري ، هدى. (٢٠١٧). دور القيادة الأخلاقية في تعزيز الثقة التنظيمية لدى مديرات مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية. ١٣* (٢) ، ٢٢٣-٢٣٧.

درادكه ، مصطفى ، والإبراهيم ، عدنان. (٢٠٢٠). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة إربد لمبادئ العلاقات الإنسانية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية.٢٨* (٣) ، ٣٣٤-٣٥٩.

الرواد ، ذيب محمد ،وحجازي ، عبد الحكيم. (٢٠١٦). درجة إسهام مديري المدارس الحكومية في تنمية الإبداع لدى المعلمين في محافظة معان. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث.٢* ، ٦١-٨٤.

الزهراني ، مستورة. (٢٠١٧). المعوقات التي تواجه قائدات المدارس في ممارسة قيادة التغيير في المدارس المتوسطة بجدة. *مجلة الإدارة التربوية* ، ع (١٦) ، ص ٣٨٩-٣٩٨.

السعوة ، هيا. (٢٠١٦). *درجة توافر القيم الأخلاقية لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان*. رسالة ماجستير منشورة ، جامعة الشرق الأوسط ، عمان ، الأردن.

صيام ، رسلان. (٢٠١٧). *فاعلية برنامج القيادة من أجل المستقبل وعلاقته بقيادة التغيير لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة*. رسالة ماجستير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين.

الظفر ، أمل ، والعمود ، مها. (٢٠١٩). إسهام صالحيات القيادة المدرسية في إدارة الأزمات بمدارس التعليم الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظر القائدات. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات* ، ٢٢ (٢) ، ١٩٥-٢١٨.

العزام ، ميسم. (٢٠١٦). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين. *دراسات العلوم التربوية* ، ٤٣ (٣) ، ١٢٨٣-١٢٩٨.

عسيلان ، ابتسام. (٢٠١٧). *درجة ممارسة قائدات المدارس الأهلية للمهارات القيادية في مدينة جدة*. رسالة ماجستير منشورة ، جامعة الملك عبد العزيز ، جدة ، المملكة العربية السعودية.

عياد ، ميسم. (٢٠١٩). *درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالقيم التنظيمية لديهم من وجهة نظر المشرفين والمعلمين*. رسالة ماجستير منشورة ، جامعة الشرق الأوسط ، عمان ، الأردن.

غنيم ، صلاح الدين عبد العزيز. (٢٠٢٠). القيادة الأخلاقية في الإدارات التعليمية دراسة حالة. *المجلة التربوية* ، (٧٧) ، ٢١٩٤- ٢٢٢٩.

الفقيه ، هند. (٢٠١٩). ممارسات القيادة الأخلاقية بالمدارس اليابانية وإمكانية الإفادة منها بالمدارس السعودية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية* ، (٩) ، ١-١٨.

لبوخ ، خولة. (٢٠١٧). *تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية السنة الخامسة ابتدائي — أنموذجا -*. رسالة ماجستير منشورة ، جامعة محمد بوضياف ، بالمسيلة ، الجزائر.

مريم ، عايش. (٢٠١٦). *دور القيادة الإدارية في إدارة التغيير التنظيمي دراسة حالة بنك الجزائر الخارجي– وكالة أم البواقي*. رسالة ماجستير منشورة ، جامعة أبو البواقي ، الجزائر.

ناصر ، ياسمين ، والدجاني ، محمود. (٢٠١٨). *درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير منشورة ، جامعة الشرق الأوسط ، عمان ، الأردن.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Abu Ajwah, Abdulla. (2018). *Innovative leadership and its role in reducing resistance to organizational change. An applied study on employees at Al-Aqsa University in Gaza Strip.* Published Master Thesis, Islamic University of Gaza, Palestine.

Al-Azzam, Maysam. (2016). The degree of public secondary schools' principals practice in Irbid governorate to change leadership from the point view of teachers. *Educational Science Studies, 43*(3), 1283-1298.

Al-Dhafar, Amal.,& Al-Amoud, Maha. (2019). The contribution of the powers of school leadership to crisis management in primary schools in Riyadh from the point of view of female guides. *AL-Balqa Journal for Research and Studies, 22*(2), 195-218.

Al-Faqih, Hind. (2019). Practices of ethical leadership in Japanese schools and the ability to benefit from them in Saudi schools. *The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences,* (9), 1-18.

Al-Jaithni, Kitam. (2017). *The degree of elementary schools principals practice to moral leadership and its relation to organized citizenship behavior*. Published Master Thesis, Islamic University, Gaza, Palestine.

Al-Rawad, Theib.,& Hijazi, Abdel Kareem. (2016). The degree of public school'sprincipals' contribution in developing creativity among teachers in Ma'an governorate. *Al-Hussein Bin Talal University Journal for Research*, (2), 61-84.

AL-Sawah, H. (2016). *The degree of availability of moral values among the basic stage schools' principals from the point of view teachers in the capital Amman*. Published Master Thesis, Middle East University, Amman, Jordan.

Al-Zahrani, Mastoura. (2017). Obstacles facing schools' guides in practicing change leadership in middle school in Jeddah. *Journal of Educational Administration*, (16), 389-398.

Asilan, Ebtesam. (2017). *The degree of national schools guides practice to leadership skills in Jeddah city.* Published Master Thesis, King Abdul Aziz University, Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia.

Ayad, Maysam. (2019). *The practice degree of innovation leadership among private secondary schools principals in Amman capital governorate and its relation with organizational values from the point view of supervisors and teachers.* Published Master Thesis, Middle East University, Amman, Jordan.

Daradkah Mustafa.,&Ibrahimi, Adnan. (2020). The degree of secondary school's principals practice in Irbid governorate to human relations principles from the point of view of teachers. *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 28*(3), 334-359.

Daradkah, Amjad.,& Al-Mutairi, Huda. (2017). The role of ethical leadership in enhancing organizational confidence in Primary School Principals in Taif city from the point of view of teachers. *Jordanian Journal of Educational Sciences, 13*(2), 223-237.

Edmondson, Amy. (2016). *Teamwork for innovation.* (1sted). Cairo: Hindawi Institution for Education and Culture.

Ghoneim, Salah al-din. (2020). Ethical leadership in educational directorates a study case. *Educational Journal*, (77), 2194-2229.

Harahsheh, Imad. (2020). The degree of Mafraq Kasbah school's principals practice to leadership skills from the point of view of teachers. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 4*(20), 1-21.

Jibrini, Samah. (2016). *The degree of innovative leadership practice among educational leaders and its relation to decision making effectiveness from the point of view of the deans of faculties and heads of academic departments in Palestinian universities.* Published Master Thesis, An-Najah National University, Palestine.

Laboukh, Khawla. (2017). *Teaching Arabic language in primary stage the primary fifth year- a model.* Published Master Thesis, University of Mohammed Boudiaf, M'sila, Algeria.

Mariam, Ayesh. (2016). *The role of administrative leadership in managing the organizational change a case study of the External Bank of Algeria,* Oum El Bouaq Agency, Algeria.

Nasser, Yasmin.,&Al-Dajani, Mahmoud. (2018). *The degree of ethical leadership practice among private secondary schools principals in Amman capital governorate and its relation with organizational commitment to teachers from their point of view.* Published Master Thesis, Middle East University, Amman, Jordan.

Siyam, Raslan. (2017). *Effectiveness of leadership program for future and its relation with change leadership among schools' principals International Relief Agency in Gaza governorates.* Published Master Thesis, Islamic University in Gaza, Palestine.

المراجع الأجنبية: References

Abu-Shreah, M.,&Zidan, H. (2017). The Degree of Schools Principals Practicing Innovation and its Relation with the Teachers' Professional Development. *Journal of Education and Practice, 8*(8), 20-36.

An-chih, W., Ting-ju., C. J., Wan-ju., C.,&Bor-shiuan, C. (2017). One definition, different manifestations: Investigating ethical leadership in the Chinese context. *Asia Pacific Journal of Management, 34*(3), 505-535.

Fessehatsion, P. (2017). School Principal's Role in Facilitating Change in Teaching-Learning Process: Teachers' Attitude. A Case Study on Five Junior Schools in Asmara, Eritrea. *Journal of Education and Practice, 8*(6), 134-142.

Taherdoost, H. (2017). Determining Sample Size; How to Calculate Survey Sample Size. *International Journal of Economics and Management Systems,* Vol. 2, 237-239.

Lee, H.,& Li, M. (2015). Principal Leadership and Its Link to the Development of a School's Teacher Culture and Teaching Effectiveness: A Case Study of an Award-Winning Teaching Team at an Elementary School. *International Journal of Education Policy and Leadership, 10*(4), 1-17.

Muia, C. (2015). *Change Management Challenges Affecting the Performance of Employees: A Case Study of Kenya Airports Authority,* Nairobi. Master Thesis, The Management University of Africa.

Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning. 10*(1), 4-33.

Sharratt, Lyn. (2016). *Moving from good to great to innovation leadership: what does it take at every level.* University of Toronto, Ontario institute for studies in Education, Toronto, Canada.

ALowayyid, Norah. (2023). The reality of the faculty members of Imam Muhammad bin Saud Islamic University promoting the concepts of political education, *Journal of Educational Science 9* (4), 519 - 554

The reality of the faculty members of Imam Muhammad bin Saud Islamic University promoting the concepts of political education

Dr. Norah Nassser ALowayyid
Assistant Professor of Education
Prince Sattam bin Abdulaziz University
norah1.nasser@gmail.com

Abstract:

The study aimed to know the reality of the reinforcement of the faculty members of Imam Muhammad bin Saud Islamic University of the concepts of political education. Political education is intended to prepare citizens politically to take responsibility, deepen their affiliation and loyalty to the homeland, and develop skills, knowledge and trends that contribute to the formation of positive political practices (Al-Hajj, 2013). The study relied on the descriptive survey method, using its questionnaire tool, on a simple random sample of faculty members at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, and their like, numbering (193), and the study concluded that the sample members of study were the teaching staff of College of Education at the Imam Muhammad bin Saud Islamic University have agreed about the reality of promoting the concepts of political education, as their first agreement was their familiarity with the historical and political events of the Kingdom of Saudi Arabia, and there is a large degree of approval from them on the justifications for activating the concepts of political education, and came in the first of these justifications is developing students' pride in the national identity, as well as there is approval of the existence of obstacles to strengthening the concepts of political education from their point of view. Among the most important of these obstacles was the absence of seriousness in raising public and national issues during the lecture, and the absence of statistically significant differences between the study sample towards the reality of strengthening the concepts of political education due to the gender variable, with the presence of statistically significant differences

among the sample members due to the academic rank variable in favor of individuals The study consisted of professors and associate professors , and years of experience for the benefit of study personnel with more than 15 years of experience.

Keywords: Political Education , Promotion , Faculty Members , College of Education.

العويّد، نورة. (٢٠٢٣). واقع تعزيز أعضاء هيئة تدريس جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمفاهيم التربية السياسية. *مجلة العلوم التربوية*، ٩ (٤)، ٥١٩ - ٥٥٤

واقع تعزيز أعضاء هيئة تدريس جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمفاهيم التربية السياسية

د. نورة بنت ناصر العويّد[١]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع تعزيز أعضاء هيئة تدريس جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمفاهيم التربية السياسية، ويُقصد بالتربية السياسية بأنها إعداد المواطنين سياسيًا لتحمُّل المسؤولية، وتعميق قم الانتماء والولاء للوطن، وتنمية المهارات والمعارف والاتجاهات التي تساهم في تشكيل الممارسات السياسية الإيجابية (الحاج، ٢٠١٣)، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، ذلك باستخدام أداة الاستبانة لها، على عينة عشوائية بسيطة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومن في حكمهم، بلغ عددها (١٩٣)، وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لديهم موافقة نحو واقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية، حيث جاء في أوّل اتفاقهم هو إلمامهم بالأحداث التاريخية والسياسية للمملكة العربية السعودية، كما أن هناك موافقة بدرجة كبيرة منهم على مبررات تفعيل مفاهيم التربية السياسية، وجاءت في أوّلى هذه المبررات تنمية الاعتزاز عند الطلبة بالهوية الوطنية، كذلك هناك موافقة على وجود معوقات لتعزيز مفاهيم التربية السياسية من وجهة نظرهم، وكانت من أهم هذه المعوقات هو غياب الجدية في طرح القضايا العامة والوطنية خلال المحاضرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة نحو واقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية تعزى لمتغير الجنس، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية لصالح أفراد الدراسة من الأساتذة والأساتذة المشاركين، وسنوات الخبرة لصالح أفراد الدراسة من ذوي الخبرة أكثر من ١٥ سنة.

الكلمات المفتاحية: التربية السياسية، تعزيز، أعضاء هيئة التدريس، كلية التربية.

(١) أستاذ أصول التربية المساعد – جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، norah1.nasser@gmail.com

المقدمة:

بما أن مضمون التربية السياسية يهدف إلى مساعدة الطلاب على استيعاب واقع المجتمع وفلسفته وأهدافه ، لكي ينشأ مواطنًا صالحًا ، ليس بينه وبين قيم المجتمع أي تعارض أو صدام ، ومن ناحية أخرى يهدف إلى تنمية عاطفة التعايش ، وروح الانتماء ، والولاء للوطن ، وتوحيد الرؤى السياسية تجاه المواقف والأحداث ، لذلك تُعد التربية السياسية من القضايا التي يجب الاهتمام بها داخل مراحل التعليم كلها ، لا سيما داخل التعليم الجامعي ،

لذا لا يجب إغفال دور التعليم وعلى رأسه التعليم الجامعي ، في التربية السياسية وتحقيق التنشئة السياسية اللازمة للطلبة الجامعيين ، ليتمكنوا من مواكبة التحول العالمي نحو الانفتاح الاجتماعي ، والسياسي ، وتطبيق أسسها ، وتجسيد خياراتها للوصول إلى الأهداف المرجوة خاصةً في ظل التحديات ، والمتطلبات التي يحتاجها المجتمع ، في ضوء تغيره ، ونموه السياسي ، والاجتماعي (النجادي ، ٢٠٢٠م).

ويؤكد (الجبور ، ٢٠٢١م) على أهمية توجيه المؤسسات التربوية لتعميق مظاهر المواطنة ، في حياة المجتمع ، وأنها تعتبر من أبرز المفاهيم التي تسعى المؤسسات التربوية إلى نشرها من أجل تعزيز روح الولاء ، والانتماء للوطن.

وتشير (رزق ، ٢٠١١م) و (عبدالحكيم ، ٢٠١٢م) على أهمية أن يتم تضمين الأنشطة الجامعية ، بالقيم التي تساهم في تعزيز قيم الانتماء والمواطنة ، عند طلاب الجامعة ، نظرًا لأنها من أهم المؤثرات الجامعية لديهم.

من جانب آخر أوصت دراسة (الشديفات ، ٢٠١٠م) بضرورة أن تضع الجامعة خطط متكاملة ، لتوجيه الاهتمام بتعزيز مفاهيم التربية السياسية ، التي تأتي استجابةً لمتطلبات التغيرات ، والأحداث السياسية.

واستنادًا على ما سبق فإنه يجب الإشارة إلى أن مصطلح التربية السياسية يتضمن عدة مفاهيم أهمها "المشاركة السياسية ، الثقافة السياسية ، التنشئة السياسية ، المواطنة ، كذلك القيم السياسية والوطنية".

في ضوء ذلك ومن منطلق أن الجامعة مؤسسة علمية تساعد في التثقيف ، والتنشئة ، والوعي التربوي والسياسي ، لدى طلابها بما يمكنهم من مواجهة التيارات الثقافية ، والقيمية ، والفكرية

الغربية على مجتمعنا ، جاءت فكرة البحث لمعرفة واقع تعزيز أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، للمفاهيم المختلفة للتربية السياسية.

مشكلة البحث:

أثبتت الدراسات عبر التاريخ أن العملية التربوية لا تعمل بعيدة عن الأنظمة السياسية ، فالتربية والتعليم وسيلتا أي نظام سياسي لإكساب الأفراد قيم ، واتجاهات ، ومهارات ، تتناسب مع أهداف واتجاهات النظام القائم (مصطفى ، ٢٠١٦م).

ويؤكد (علوان ، ٢٠١٣م) و (جبر ، ٢٠١٣م) من خلال دراستهما غياب الوعيّ السياسيّ ، عند فئة الشباب من طلاب الجامعة ، كما أوضحت دراسة (أبو فودة ، ٢٠١٢م) وجود تقصير في الاهتمام من بعض الجامعات لجوانب ومفاهيم التربية السياسية ، كما أشارت دراسة (التويم ، ٢٠٠٨م) إلى انخفاض الوعي بحقوق ولي الأمر ، ذلك أن البرامج التعليمية هنا سواءً بالتعليم العام ، أو التعليم الجامعي لم تولي اهتمامًا بالتربية السياسية ، بالإضافة إلى عدم إشراك الطلاب ، أو على الأقل تدريبهم على اتخاذ القرار فيما يخصهم في حياتهم الدراسية ، كالتقويم ، واختيار الأنشطة التطوعية ضمن مؤسسات المجتمع بما يسمح لهم بالوعى باحتياجات هذا المجتمع.

ولقلة الدراسات التي تناولت التربية السياسية في الجامعات السعودية ، على حدٍ علم الباحثة ، جاءت هذه الدراسة التي تبحث عن واقع تعزيزّ أعضاء هيئة تدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، ومن في حكمهم لمفاهيم التربية السياسية.

وبناءً على ذلك فإن أسئلة البحث تتحددّ بالتالي:

١. ما واقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية بكلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، ومن في حكمهم؟

٢. ما مبررات تفعيل مفاهيم التربية السياسية بكلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، ومن في حكمهم؟

٣. ما معوقات تفعيل مفاهيم التربية السياسية بكلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، ومن في حكمهم؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتعزيز مفاهيم التربية السياسية في الجامعة تعود لمتغيرات الدراسة (الجنس ، الرتبة الأكاديمية ، سنوات الخبرة)؟

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية بالنقاط الآتية:

الأهمية النظرية:

- في الجامعات السعودية ، التي يمكن لصانع القرار الاعتماد عليها في الجامعات.

الأهمية التطبيقية:

- في ضوء ما توّصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن أن تساهم في مساعدة إدارة الجامعة على تطوير برامج الإعداد المهني لأعضا هيئة التدريس ، ومن في حكمهم في ضوء متطلبات تعزيز مفاهيم التربية السياسية.
- استفادة الباحثين الآخرين ، من أداة الدراسة الحالية التي قامت بها الباحثة ، ببنائها وتطبيقها في إجراء دراسات ذات صلّة.

أهداف البحث:

١. معرفة واقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية بكلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، ومن في حكمهم.

٢. التعرُّف على مبررات تفعيل مفاهيم التربية السياسية بكلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، ومن في حكمهم.

٣. الكشف عن معوقات تفعيل مفاهيم التربية السياسية بكلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، ومن في حكمهم.

٤. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتعزيز مفاهيم التربية السياسية في الجامعة تعود لـ (الجنس ، الرتبة الأكاديمية ، سنوات الخبرة).

حدود الدراسة:

- **الحدود موضوعية:** تناولت هذه الدراسة واقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية ، ومبرراتها ، ومعوقاتها ، لطلبة الجامعة.
- **الحدود الزمانية:** طُبقت هذه الدراسة في العام الدراسي الجامعي ١٤٤١/١٤٤٢هـ ، للفصل الدراسي الأول ، والثاني.
- **الحدود المكانية:** المملكة العربية السعودية ، مدينة الرياض.
- **الحدود البشرية:** طُبقت أداة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس ، ومن في حكمهم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مصطلحات الدراسة:

التربية السياسية: تُعرفها (الشديفات ، ٢٠١٠م) بأنها مواقف واتجاهات الطلبة نحو: القانون ، والحقوق ، والواجبات ، والولاء والانتماء ، والمشاركة ، والتضامن ، والمسؤولية العامة ، التي تُشكل في مجموعها مفاهيم التربية السياسية لدى الطلبة ، وتُعرف بأنها "الجهود التي تبذلها الجامعات من خلال أنشطتها ، وعلومها لإعداد المواطن سياسيًا ، وإكسابه الثقافة السياسية لمجتمعه ، وتكوين وتنمية الوعي السياسي ، بما يتضمنه من فهم ، وإدراك للقيم والقضايا المحلية ، القومية ، العالمية المعاصرة ، وتكوين وتنمية مهارات المشاركة السياسية له ، بحيث يسهم بفاعلية في تطوير مجتمعه نحو الأفضل" (عساف ، ٢٠١٣ ، ١٩٤).

وتُعرف الباحثة هذا المصطلح إجرائيًا بأنه: إعداد الطالب الجامعيّ ليكون مواطن صالح في المجتمع السعودي ، بحيث يعرف واجباته تجاه الوطن فيؤديها ، وحقوق الوطن فيدافع عنها ، والأساليب المختلفة التي تعزز لديه مبادئ الولاء وحسن الانتماء.

ويُعرف (عثمان ، ٢٠٢٠) مصطلح التعزيز بأنه: عبارة عن عملية تعمل على تقوية السلوك السليم ، من خلال إضافة مثير إيجابي ، أو حذف وإلغاء مثير سلبيّ.

والمقصود بالتعزيز في هذه الدراسة بأنه مجموعة الوسائل ، والإجراءات ، والطرق التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس ، ومن في حكمهم بالجامعة ، لتعزيز وغرس مفاهيم التربية السياسية ، لتصبح سلوكًا يتم ممارسته في البيئة والمرحلة الجامعية ، وما بعدها.

الأدب النظري والدراسات السابقة للبحث:

الأدب النظري:

تعتبر التربية السياسية أحد أبعاد التربية بمعناها العام ، وهي عملية نمو وتطور بجانب من جوانب شخصية الناشئ يستطيع من خلالها أن يطور وينمي مجموعة من المعلومات ، والمفاهيم ، والاتجاهات ، والقناعات ، وما يرتبط بها من العادات ، والمهارات ، والقيم ، التي تساعده على فهم العالم السياسي الذي يعيش فيه ، بحيث يؤدي دوره في المجتمع بوعي وخُلق وكفاءة ومسئولية.

والتربية السياسية هي أحد أبعاد العملية الاجتماعية التي تهتم بإعداد الفرد اجتماعيًا ، وسياسيًا ، وإعداده للمواطنة الصالحة ، والقيام بأدواره في المجتمع ، الذي يعمل فيه ، ويدافع عنه في إطار فلسفة ذلك المجتمع.

ويُعرفها (شهاب ، ٢٠١١م) بأنها: "الجهود المبذولة من قبل مؤسسات التربية الرسمية ، وغير الرسمية التي تعمل على تكوين وتنمية شخصية سياسية ، ليكون المواطن واعيًا ، وقادرًا ، وراغبًا في التفاعل السياسي بفعالية في قضايا مجتمعه العامة بكل صور المشاركة المتاحة ، التي تؤدي إلى التغير نحو الأفضل".

وتُعرفها (معوض ، ٢٠٠٨م) بأنها الجهود التي يبذلها المجتمع بمؤسساته الرسمية وغير الرسمية ، لإعداد المواطن سياسيًا ، بإكسابه الثقافة السياسية لمجتمعه ، وتكوين وتنمية الوعي السياسي ، بما يتضمنه من فهم ، وإدراك للقيم ، والقضايا المحلية ، والقومية والعالمية المعاصرة ، وتكوين وتنمية مهارات المشاركة السياسية ، للمواطن بحيث يسهم بفعالية في تطوير مجتمعه إلى ما هو أفضل.

أبعاد التربية السياسية:

تشتمل التربية السياسية على الأبعاد التالية (عليوه ، ٢٠٠٨م) و (علي ، ٢٠٠٨م) ، (الجنكو ٢٠١٥م):

١. **البعد المعرفي:** يشير البعد المعرفي إلى مجموعة الأفكار ، والمعلومات ، والمعارف ، والقيم ، والمعتقدات الخاصة بالنظام السياسي ، في المجتمع ، ومؤسسات الدولة السياسية المختلفة ، هذه المعرفة تساهم في تحقيق المشاركة الفعالة ، من أفراد المجتمع المواطنين والمقيمين في

صنع القرار ، ودعم العمل السياسي.

٢. **البعد الوجداني/ القيميّ/** يرتبط البعد الوجداني بالقيم ، والاتجاهات ، والمشاعر ، حيث تساعد التربية السياسية على غرس وتنمية القيم المرغوبة ، اجتماعيًا ، وسياسيًا ، في نفوس المواطنين ، بحيث تساهم هذه القيم ، والاتجاهات ، في تشكيل الثقافة السياسية ، للمجتمع وتتأكد من خلالها الروابط ، والعلاقات الاجتماعية.

٣. **البعد المهاري:** يرتبط البعد المهاري بدور التربية السياسية ، في غرس وتنمية مهارات المشاركة السياسية ، كحق للمواطن في المجتمع الديمقراطي المترابط ، وما يرتبط بها من سلوكيات في المواقف السياسية المختلفة ، ويرتبط بهذه المشاركة العديد من العوامل المؤثرة فيها ، لعل من أهمها توافر قنوات للتعبير عن الانتماء والولاء الوطني.

المفاهيم المرتبطة بالتربية السياسية:

من خلال التعريفات الآتية ، نقف على أهم المصطلحات المرتبطة بالتربية السياسية ، وما يتضمنه كل مفهوم ، كالآتي:

- التربية الوطنية: يُعرفها (الجبور ، ٢٠٢١م) بأنها إحدى العمليات الهادفة ، والمقصودة إلى تنمية المشاعر ، والعواطف الإيجابية ، تجاه الوطن ، حتى يزداد اعتزاز الشباب بوطنهم ، وتهدف إلى تزويد الطلبة بالقيم والاتجاهات الإيجابية لديهم ، كالمواطنة الإيجابية الفاعلة والصالحة ، وتعزيز الاستقلالية الشخصية ، والتمتع بالحريات الاجتماعية ، المشروعة والمكتسبة ، ومعرفة الحقوق والواجبات.

- الانتماء: يُصنف الانتماء إلى انتماء حقيقي ، وانتماء زائف ، وانتماء لفئة معينة ، والانتماء الحقيقي هو الانتماء الذي يفهم فيه المواطن قضايا وطنه ، وهمومه ، واحتياجاته ، ويعمل دائمًا لتحقيق الصالح العام ، ويهتم بأمن المجتمع ، وتطوره (بطيخ ، ٢٠١٩م).

- المواطنة: تُعرف المواطنة بأنها انتماء الإنسان إلى دولته التي ينتسب إليها ويحمل جنسيتها ، ويخضع لقوانينها الصادرة عنها ، متمتعًا بحقوقه بشكلٍ متساوي مع باقي المواطنين ، وملتزمًا بواجباته ، تجاه هذه الدولة ، المنتمي لها ليكون بذلك مواطنًا حقيقيًا)زيدان ، ٢٠٢٠م) .

- القيم السياسية: هي القيم الأساسية ، والمعتقدات السياسية التي تسود أي مجتمع ، وتميزه عن بقية المجتمعات (المهباط ، ٢٠١٦م).
- الثقافة السياسية: تُعرف بأنها مجموعة الاتجاهات والمشاعر والمعتقدات التي تعطي نظامًا ، وأهمية للعملية السياسية ، وتضع قواعد مستقرة تضبط تصرفات أعضاء النظام السياسي (محمد ، ٢٠١٠م).
- التنشئة السياسية: وهي "تعلم الفرد لأنماط اجتماعية عن طريق مختلف المؤسسات بالمجتمع تساعده على أن يتعايش سلوكيًا مع هذا المجتمع" (الجمل ، ٢٠١٢م).
- المشاركة السياسية: تمثل المشاركة السياسية أساس الديموقراطية وتعبيرًا عن سيادة الشعب ، ومقتضى المشاركة السياسية وجود مجموعة بشرية تتكون من المواطنين والمواطنات الذين يتوفر لديهم الشعور بالانتماء ، تقوم هذه المجموعة بالتعبير عن إرادتها متى ما توفرت لديها الإمكانيات المادية ، والمعنوية ، ووسائل أو آليات التعبير (شقير ، ٢٠٠٨م).
- الوعي السياسي: هو الرؤية الشاملة التي تضمّ مجموعة من المعارف السياسية ، والقيم والاتجاهات السياسية ، التي تسمح للفرد أن يفهم أوضاع مجتمعه ، ومشكلاته ، ويفسرها ويصدر الأحكام عليها ، كما يحدد موقفه منها ، التي تدفعه للتحرك من أجل التعديل منها ، وتطويرها (الصفار ، ٢٠١٤م).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة (الأغا والأغا ٢٠٠٨م) إلى التعرف واقع المعرفة السياسية عند طلبة الجامعة الإسلامية بفلسطين ، من خلال تطبيق الباحثان للمنهج المسحي الوصفي ، باستخدام أداة الاستبيان في دراستهم ، على عينة عشوائية بلغ عددها(١٠٠) طالب وطالبة من كليات الجامعة الإسلامية ، وكان من أهم نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة كليات الجامعة الإسلامية على اختبار المعرفة السياسية ، تُعزى إلى الكلية ، كذلك توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات طلبة الجامعة الإسلامية ، على اختبار المعرفة السياسية تعزى إلى الجنس ولصالح الطالبات ، كذلك لا يوجد فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب والطالبات ، على اختبار المعرفة السياسية تُعزى إلى المعدل التراكمي.

وهدفت دراسة(منصور ٢٠٠٨م) إلى معرفة دور الجامعات في تنمية القيم السياسية لطلابها في عصر العولمة ، والوقوف على ما تسهم به جامعة طيبة في تنمية القيم السياسية لطلابها ، ووضع تصور مقترح لما يجب أن يكون عليه الدور التربوي للجامعة ، في تنمية القيم السياسية لطلابها لمواجهة تحديات العصر ، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، وبناء الاستبيان المناسب حيث تم تطبيق الأداة على عينة عشوائية من طلبة جامعة طيبة بلغ عددهم(١٢٦٧) من المستوى الأول ، و(٥٤٨) من المستوى الأخير ، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أن هناك وجود قصور في دور الجامعة في تنمية القيم السياسية ، وتناولها القيم السياسية بصفة عامة ومكوناتها ، كلٍ على حده ، كذلك هناك علاقة طردية بين المستوى الاقتصادي وبين درجة مستوى القيم السياسية لدى الطلاب ، فكلما ارتفع دخل الأسرة ارتفع مستوى تشبع الطالب بالقيم السياسية ، وأن هناك وجود تحسن في القيم السياسية لصالح من كان آباؤهم متعلمين من أفراد العينة.

وهدفت دراسة (محمد ٢٠١٣م) إلى معرفة متطلبات التربية السياسية لطلاب جامعة بورسعيد في ضوء متغيرات المجتمع المصري المعاصر ، واستخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي في دراسته من خلال تطبيق أداة الاستبيان على عينة عشوائية من طلاب الجامعة بلغ عددها (٢٣٧) طالبًا وطالبة ، وكان من نتائجها أنه لا يتم تدريس مادة التربية الوطنية ضمن مقررات الدراسة بكليات الجامعة ، كذلك فإنه نادرًا ما تصدر الكليات نشرات ، ومجلات لاطلاع الطلاب ، على أهم المستجدات على الساحة السياسية ، كذلك لا يتم تدريس بعض المقررات الخاصة بتنمية الوعي السياسي ، في الأقسام المختلفة بالجامعة.

وهدفت دراسة (Horowitz, 2016) إلى معرفة العمليات التي يطور بها المراهقون والبالغون في بولندا المواقف والمعارف والقيم السياسية ، التي تمكنهم من المشاركة في المجتمع بعد سقوط الشيوعية ، حيث استخدم الباحث المنهج التحليلي ، ذلك بتطبيق أداة المقابلة المفتوحة ، على عدد من أولياء الأمور لعينة عشوائية من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية ، بلغ عددهم (٣٠٨) ، وكان من أهم نتائج الدراسة أن وسائل الإعلام لا سيما التلفزيون ، أدت دورًا مهمًا في تنشئة أبنائهم سياسيًا بطريقة مباشرة ، أو غير مباشرة من خلال أنماط التفاعل والاتصال الأسري ، وأن وسائل الإعلام والمدرسة والأسرة ، هي الطريق المعتمد للتنشئة السياسية للمراهقين ، بما تحمله من قيم ومعلومات ، وهذا الثالوث لا بدّ من أن يعمل بطريقة تكاملية ، وديناميكي.

كذلك دراسة (Reischl, 2017) التي هدفت على التعرف إلى دور الجامعات في تمكين الطلبة على المستوى السياسي ، والوعي الناقد وسبل دمج الشباب ومشاركتهم في المجتمع المحلي ، والتأثر في السياسة العامة للدولة ، واستخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة عشوائية من(١٠٦) طالب من الذكور والإناث ، من الجامعة الأمريكية المتوسطة ، وقدم للمجموعة التجريبية برنامج تدريبي شمل عدة قضايا مثل: مشاركة المجتمع المحلي ، والقيادة ، وحل النزاعات ، وغيرها من القضايا ، ثم عُرضت المجموعتان لمواقف في المجتمع المحلي التي لها علاقة بمشكلات حياتية مختلفة ، وقضايا متعلقة بالعمل السياسي ، وبيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية ، ما يدلّ على دور الجامعة في تمكين وزيادة الوعي السياسي لدى الطلبة.

ودراسة (الشريف ٢٠١٧م) التي هدفت إلى التعرف على مدى إلمام طالبات كلية التربية في الزلفي بجامعة المجمعة ، بمفاهيم التربية السياسية وممارساتها ، وبعض مهارات المسئولية الوطنية ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي ، وطبقت لهذا الغرض أداة الاستبيان ، على عينة عشوائية من الطالبات بلغ عددهن (٣٠٠) طالبة ، وبناءً على النتائج تم وضع تصول لمقرر دراسي قائم على التربية السياسية لتنمية بعض مهارات المسؤولية الوطنية ، وكان من نتائج الدراسة ضعف إلمام الطالبات بمفاهيم التربية السياسية ، وممارساتها ، ومهارات المسئولية الوطنية.

التعليق على الدراسات السابقة:

رغم اختلاف الدراسات السابقة في أهدافها ، وتوجهاتها ، إلا أنه يمكن استخلاصّ الآتي:

- اتفقت جميع الدراسات المعروضة بالمنهج المُطبق وهو المنهج الوصفيّ ، وهو ما يتفقّ مع هذه الدراسة ، عدا دراسة (Horowitz, 2016) و(Reischl, 2017).
- واتفقت جميع الدراسات المعروضة باستخدامها لأداة الاستبيان ، وبذلك تتفق مع هذه الدراسة ، عدا دراسة (Horowitz, 2016) و(Reischl, 2017).
- تميّزت هذه الدراسة بأن عينة الدراسة هي من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم ، حيث أن جميع الدراسات المعروضة كانت عينة البحث فيها طلبة الجامعة عدا دراسة (Horowitz, 2016).

الإجراءات المنهجية للدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحيّ، ويعتبر من أنسب المناهج المقترحة لهذه الدراسة حيث يعتمد على دراسة الواقع.

ويتكوَّن مجتمع الدِّراسة الحالية من مجموع أعضاء هيئة التدريس، ومن في حكمهم بكلية التربية بجامعة الإمام، للعام الجامعي ١٤٤١/١٤٤٢هـ، والبالغ عددهم (٢٨٦).

وقامت الباحثة بإرسال الاستبانة الإلكترونية لجميع مفردات مجتمع الدراسة، حتى حصلت على (١٩٣)، من الردود الإلكترونية ما نسبته (٦٨٪) من مجتمع الدراسة الأصليّ، وفيما يلي خصائص المجتمع، وفقًا لمتغيراتهم الوظيفية.

جدول (١)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	٩١	٤٧,٢
أنثى	١٠٢	٥٢,٨
المجموع	١٩٣	٪١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن (١٠٢) من العينة يمثلون ما نسبته (٥٢,٨٪) من الإناث، وهم الفئة الأكبر في العينة، في حين أن (٩١) من العينة يمثلون ما نسبته (٤٧,٢) من الذكور، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة.

جدول (٢)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الرتبة العلمية

الرتبة العلمية	التكرار	النسبة
معيد	٦	٣,١
محاضر	٤١	٢١,٢
أستاذ مساعد	٦٥	٣٣,٨
أستاذ مشارك	٥٢	٢٦,٩
أستاذ	٢٩	١٥,٠
المجموع	١٩٣	٪١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن (٦٥) من عينة الدراسة يمثلون نسبة (٣٣,٨٪) ، من الأساتذة المساعدين ، وهم الفئة الأكبر في العينة ، في حين أن (٦) من عينة الدراسة يمثلون نسبة (٣,١٪) من المعيدين ، وهم الفئة الأقل في العينة.

جدول (٣)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير عدد سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من ١٠ سنوات	٨٩	٤٦,١
من ١٠ إلى ١٥ سنة	٦١	٣١,٦
أكثر من ١٥ سنة	٤٣	٢٢,٣
المجموع	١٩٣	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق أن (٨٩) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٤٦,١٪) ، من ذوي الخبرة أقل من (١٠) سنوات ، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة ، في حين أن (٤٣) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٢٢,٣٪) من ذوي الخبرة أكثر من ١٥سنة ، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة.

أداة الدِّراسة:

تم استخدام الاستبانة التي أعدتها الباحثة بهدف جمع البيانات اللازمة للدراسة ، وقد تكونت الاستبانة من جزأين على النَّحو التَّالي:

- الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة ممثلة في الجنس ، الرتبة الأكاديمية ، عدد سنوات الخبرة.
- الجزء الثاني: ويتكون من (٦١) فقرة متغيرات الدراسة ، ومقسمة على ثلاثة محاور ، تُمثل أسئلة البحث.

وصيغت العبارات وفقًا لمقياس خماسي على النحو التالي: (موافق بشدة/ موافق/ غير موافق/ غير موافق بشدة).

صدق وثبات أداة الدراسة:

تم اختبار صدق أداة الدراسة (الاستبانة) ، وهو أحد الأسس التي يقوم عليها أي مقياس يتم تصميمه ، وتم التأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين:

- **صدق المحتوى (الصدق الظاهري):** تم عرض المسودة الأولى من الاستبانة على عدد من المحكمين ، من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية ، وبلغ عددهم (١٩) محكمًا ، وقد تفضلوا مشكورين بإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول محتويات الاستبيان ، وقد تم أخذ هذه الملاحظات والاقتراحات بعين الاعتبار للوصول إلى الصيغة النهائية للاستبانة ، ومن أهم التغيرات التي حصلت التعديلات اللغوية على عبارات المحاور الثلاثة ، وحذف بعض العبارات المتكررة.
- **صدق الاتساق الداخلي:** تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من أجل التعرف على مدى الاتساق الداخلي للاستبانة ، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط (بيرسون) من كل فقرة من فقرات محور الدراسة بالمجال الذي تنتمي إليه ، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالمحور الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
المحور الأول: واقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية في كلية التربية		المحور الثاني: مبررات تفعيل التربية السياسية في كلية التربية		المحور الثالث: معوقات تعزيز مفاهيم التربية السياسية في كلية التربية	
١	٠,٧٦٧**	١	٠,٨١٠**	١	٠,٨٠١**
٢	٠,٩٠٥**	٢	٠,٧٧٢**	٢	٠,٨٣٤**
٣	٠,٧٧٠**	٣	٠,٨٤٤**	٣	٠,٧٧٥**
٤	٠,٧٣٦**	٤	٠,٧٥١**	٤	٠,٨٥٨**
٥	٠,٦٧٨**	٥	٠,٦٨٢**	٥	٠,٧٣٦**
٦	٠,٧٤٩**	٦	٠,٨٢٢**	٦	٠,٦٩٢**
٧	٠,٧٤٤**	٧	٠,٨٣١**	٧	٠,٨٩٤**
٨	٠,٧٩٦**	٨	٠,٨٠٢**	٨	٠,٨١٠**
٩	٠,٧٣١**	٩	٠,٦٨٥**	٩	٠,٨٨٥**
١٠	٠,٧٧٩**	١٠	٠,٨٤٥**	١٠	٠,٨٣٢**
١١	٠,٦٧٣**	١١	٠,٩٠٢**	١١	٠,٧٩٢**
١٢	٠,٧٢٠**	١٢	٠,٧٦١**	١٢	٠,٧٤٩**
١٣	٠,٨٢٤**	١٣	٠,٧٤٨**	١٣	٠,٨٥٣**
١٤	٠,٧٧٢**	١٤	٠,٧٦٢**	١٤	٠,٦٩٢**
١٥	٠,٧٥٦**	١٥	٠,٧٥٣**		
		١٦	٠,٧٨٠**		

** عبارات دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل.

من الجدول السابق يتبين أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع المحور الذي تنتمي إليه موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١) فأقل ، وهو ما يوضح أن جميع العبارات المكونة للاستبانة تتمتع بدرجة صدق عالية وصالحة للتطبيق الميداني.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من الثبات لمفردات محاور الدراسة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ ، وتبين أن ثبات جميع محاور الدراسة مرتفع ، حيث تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٨٨٩) و (٠,٩١٣) ، كما بلغ معامل الثبات الكلي لجميع محاور الدراسة (٠,٩٥١) ، وهي جميعها قيم ثبات عالية توضح مناسبة أداة الدراسة للتطبيق.

ثبات الأداة:

للتحقق من الثَّبات لمفردات محاور الدِّراسة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ ، وجاءت النَّتائج كالتالي:

جدول (٥)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ

محاور الدِّراسة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
واقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية في كلية التربية	١٥	٠,٩٠٧
مبررات تفعيل التربية السياسية في كلية التربية	١٦	٠,٩١٣
معوقات تعزيز مفاهيم التربية السياسية في كلية التربية	١٤	٠,٨٨٩
معامل الثبات الكلي	٤٥	٠,٩٥١

من الجدول السابق يتبين أن ثبات جميع محاور الدراسة مرتفع ، حيث تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٨٨٩) و (٠,٩١٣) ، كما بلغ معامل الثبات الكلي لجميع محاور الدراسة (٠,٩٥١) ، وهي جميعها قيم ثبات عالية توضح مناسبة أداة الدراسة للتطبيق.

حساب أداة الدِّراسة:

لتفسير النَّتائج تم استخدام الأُسلوب التَّالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة ، من خلال إعطاء وزن للبدائل الموضحة في الجدول التَّالي ليتم معالجتها إحصائيًا على النَّحو التَّالي:

جدول (٦)

حساب أداة الدراسة

درجة الموافقة	موافق جدًا	موافق	غير موافق	غير موافق إطلاقًا
الدرجة	٤	٣	٢	١

ثم تم تقسيم تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التَّالية: طول الفئة = أكبر قيمة _ أقل قيمة/ (عدد بدائل الأداة) = (٤-١)/ ٤= ٠,٧٥

لنحصل على التقسيم التَّالي:

جدول (٧)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدِّراسة

الوصف	مدى المتوسّطات
موافق جدًا	من ٣,٢٦-٤,٠٠
موافق	من ٢,٥١-٣,٢٥
غير موافق	من ١,٧٦-٢,٥٠
غير موافق إطلاقًا	من ١,٠٠-١,٧٥

أساليب تحليل البيانات:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية للتعرف على خصائص مجتمع الدراسة وحساب صدق وثبات الأدوات والإجابة على تساؤلات الدراسة:

- التكرارات والنسبة المئوية، للتعرف على خصائص عينّة البحث، والمتوسط الحسابي (Mean) لمعرفة مدرى ارتفاع أو انخفاض آراء افراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية، وكذلك لترتيب العبارات من حيث درجة الاستجابة حسب أعلى متوسط حسابي.
- والانحراف المعياري (Standard Deviation) وذلك للتعرف على مدى انحراف آراء افراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي، حيث يوضح الانحراف المعياري التشتت في آراء أفراد الدراسة لكل

عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية ، فكلما اقتربت قيمته من الصفر كلما تركزت الآراء وانخفض تشتتها بين المقياس ، وكذلك لترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتت عند تساوي المتوسط الحسابي.

- تم حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson) للكشف عن الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة ، ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha).
- كما تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) لتوضيح دلالة الفروق في استجابات العينة ، نحو محاورها باختلاف متغير الجنس.
- وتم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في استجابات العينة ، نحو محاورها باختلاف متغير سنوات الخبرة.
- وتم استخدام اختبار أقل فرق معنوي دال (LSD) (Least Significant difference) لمعرفة صالح الفروق في استجابات عينة الدراسة باختلاف متغير سنوات الخبرة ، في حالة إذا ما وضح وجود فروق من خلال اختبار تحليل التباين الأحادي.
- اختبار (كولمجروف سميرونوف) (Kolmogorov-Smirnov test) للتأكد من اعتدالية منحنى البيانات ، ومدى خضوعه للتوزيع الطبيعي بهدف اختيار نوع الأساليب الإحصائية المستخدمة (معلمية أو لامعلمية) لإجراء الفروق في آراء أفراد الدراسة تبعًا لمتغيراتهم الوظيفية.
- تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) بديلًا عن اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) نظرًا لوجود تباين في توزيع فئات مجتمع الدراسة وذلك فيما يتعلق بمتغير الجنس.
- كما تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) ، وهو اختبار لا بارامتري تم استخدامه كبديل عن اختبار تحليل التباين الأحادي ، نظرًا لوجود تباين في توزيع فئات مجتمع الدراسة وفقًا لمتغير الرتبة العلمية.
- تم استخدام اختبار جيمس هويل (Games-Howell) وهو اختبار يستخدم للمقارنات البعدية بالنسبة للاختبارات التي لا تتطلب اعتدالية توزيع منحنى البيانات.

إجابة السؤال الأول: ما واقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن في حكمهم؟

للتعرف على ذلك ، قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور واقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، ومن في حكمهم ، وجاءت النتائج كما يوضحه الجدول التالي مرتبة تنازليًا:

جدول (٨)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور الأول: واقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن في حكمهم

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٤	إلمام أعضاء هيئة التدريس بالأحداث التاريخية والسياسية للمملكة العربية السعودية	٣,٣٤	٠,٦٤٥	موافق جدًا	١
١٢	إكساب الطلبة مهارات مختلفة في التفكير الإبداعي والنقد البناء	٣,٣٠	٠,٨٢٠	موافق جدًا	٢
١٣	التواصل مع الطلبة لتنمية روح التعاون والمشاركة والمسؤولية	٣,٢٧	٠,٨٤٨	موافق جدًا	٣
١٠	تطبيق التعلم التعاوني وإشاعة مفاهيم التربية السياسية من خلاله	٣,٢٣	٠,٨٢٠	موافق	٤
١	إلمام أعضاء هيئة التدريس بالقضايا والمفاهيم السياسية والوطنية	٣,١٩	٠,٨٠٧	موافق	٥
٨	إقامة ملتقيات دورية تختص بشرح مفاهيم التربية السياسية مع طلبة الجامعة وأساتذتها	٣,١٦	٠,٨٢٠	موافق	٦
٢	تضمين مفاهيم متنوعة للتربية السياسية في مقرر جامعي	٣,١٢	٠,٧٧٧	موافق	٧
٩	تفعيل التواصل مع وزارة التعليم من أجل الاستفادة من جهودهم في هذا المجال	٣,١٠	٠,٨٢٠	موافق	٨
١٥	تشجيع الطلبة على المشاركة وإبداء وجهة النظر في بعض القضايا السياسية	٣,٠٩	٠,٨١٦	موافق	٩
٦	إعداد (المعلم/ة) الخريج/ة على أسس التربية الوسطية	٣,٠٨	٠,٨١٣	موافق	١٠
١١	تنمية العلاقة الإيجابية بين طلبة الجامعة والأساتذة	٣,٠٥	٠,٨٣٥	موافق	١١
٣	تقديم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتوضيح أهمية التربية السياسية	٣,٠١	٠,٨٠٦	موافق	١٢
٧	يقوم أعضاء هيئة التدريس بدورهم في غرس مفاهيم الانتماء والولاء للوطن	٢,٩٩	٠,٨٢٢	موافق	١٣
٥	تجرد الأعضاء من إيديولوجياتهم وعدم فرضها على الطلبة	٢,٩٦	٠,٧٣٤	موافق	١٤
١٤	غرس وتشجيع روح الابتكار لدى الطلبة	٢,٩٠	٠,٧١٠	موافق	١٥
المتوسط العام		٣,١٢	٠,٦٢٤	موافق	

*المتوسط الحسابي من (٤,٠٠)

يتبين من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام ومن في حكمهم ، لديهم اتفاق نحو واقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية ، حيث بلغ متوسط موافقتهم على عبارات محور واقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية (٣,١٢) من (٤,٠٠) ، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي من (٢,٥١-٣,٢٥) ، والتي تبين أن موافقتهم نحو ذلك ، كما يتبين من الجدول السابق أن هناك اتفاق في آراء أفراد الدراسة نحو واقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية ، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (٢,٩٠) إلى (٣,٣٤) ، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة والرابعة من فئات الدراسة ، والتي توضح أن استجابات أفراد الدراسة نحو ذلك تشير إلى (موافق/ موافق جدا) ، كما تبين أن أكثر مظاهر لذلك تمثل في العبارة رقم(٤) وهي (إلمامهم بالأحداث التاريخية والسياسية للمملكة العربية السعودية) ، حيث جاءت في الترتيب (الأول) من حيث الموافقة بمتوسط مقداره (٤,٣٤) من (٤,٠٠) ، ودرجة اتفاق تشير إلى (موافق جدا (وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية المعرفة بالأحداث التاريخية والسياسية للمملكة العربية السعودية حتى يكون لديهم القدرة على تعليمها للطلاب واستخلاص الدروس والعبر منها ، بما يساهم في تشجيع الطلبة على المشاركة السياسية الفعالة في بناء الوطن ، كما أن معرفة الأحداث التاريخية والسياسية للوطن تؤدي إلى زيادة مستوى الولاء والانتماء للوطن ، والعمل على رفعته ، وعدم إتباع الآراء المتطرفة التي تعمل على هدم المجتمع.

في حين أن أقل مظاهر لتعزيز التربية السياسية تمثل في العبارة رقم (١٤) وهي (غرس وتشجيع روح الابتكار لدى الطلبة) ، حيث جاءت في المرتبة (الخامسة عشر) ، والأخيرة من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره(٢,٩٠) من (٤,٠٠) ، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق) ، وتعزو الباحثة تلك النتيجة حرصهم على تشجيع الطلبة على عملية الابتكار والابداع ودورها الإيجابي في حياتهم العملية بشكل عام ، كما أن الابتكار والإبداع له دور هام في حياة الطلبة ، حيث يساهم الإبداع والابتكار في تجويد مستوى الأداء ، ويزيد من قدرة الأفراد مواجهة المشكلات التي قد يتعرضون لها.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الرشيد ، ٢٠١٠) التي توصلت إلى أن هناك اتفاق من أفراد العينة درجتها كبيرة بأهمية أن يخصص مقرر جامعي حول الدستور الكويتي ، والتربية السياسية ومفاهيمها ، وأهميتها لجميع طلبة الجامعة ، كما اتفقت مع دراسة (الشديفات ، ٢٠١٠) التي

توصلت إلى أن هناك وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة عن دور الجامعات في تعزيز مفاهيم التربية السياسية.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (منصور ، ٢٠٠٨) التي توصلت إلى أن هناك وجود قصور في دور الجامعة في تنمية القيم السياسية.

إجابة السؤال الثاني: ما مبررات تفعيل التربية السياسية في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن في حكمهم؟

للتعرف على ذلك قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور مبررات تفعيل التربية السياسية في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، ومن في حكمهم ، وجاءت النتائج كما يوضحه الجدول التالي مرتبة تنازليًا:

جدول (٩)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور الثاني: مبررات تفعيل التربية السياسية في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن في حكمهم

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٥	تنمية الاعتزاز عند الطلبة بالهوية الوطنية	٣,٤٨	٠,٨٥٤	موافق جدًا	١
٤	تعزيز مبدأ التضحية بالنفس للدفاع عن الوطن	٣,٤٤	٠,٨١٣	موافق جدًا	٢
١٣	ضرورة تنمية الحس الوطني عند طلبة الجامعة	٣,٤١	٠,٨٢٣	موافق جدًا	٣
٣	تنشئة طلبة الجامعة على الالتزام بالمسؤوليات المجتمعية	٣,٣٩	٠,٨٤٨	موافق جدًا	٤
٨	تعزيز القدرة على التفكير الناقد والإبداعي	٣,٢٩	٠,٨٣٥	موافق جدًا	٥
٢	أهمية الوعي بالتراث الوطني	٣,٢٧	٠,٨٢٩	موافق جدًا	٦
١٤	توعية الطلبة بأهمية المشاركة في صناعة القرارات للإسهام في تنمية المجتمع	٣,٢٦	٠,٨٥٦	موافق جدًا	٧
٩	توعية الطلبة في الجامعة بالقضايا الفكرية المحيطة	٣,٢٥	٠,٨٣٧	موافق	٨
١٢	لتحذير طلبة الجامعة من بعض الوسائل الإعلامية التي تعادي دولتنا	٣,٢٤	٠,٨٧٦	موافق	٩
١٠	توعية الطلبة ببعض القوانين اللازمة لتنمية المجتمع	٣,٢٢	٠,٨٥٧	موافق	١٠
١٥	أهمية دعم حقوق المرأة بالمشاركة السياسية	٣,٢١	٠,٨٤٧	موافق	١١
١٦	تعزيز التضامن بين أبناء الوطن	٣,١٨	٠,٩٠٣	موافق	١٢
٦	تربية الطلبة على الاعتزاز بالوحدة الوطنية والعمل على تحقيقها	٣,١٦	٠,٨٢٥	موافق	١٣

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٧	تعزيز المشاركة المجتمعية للنهوض بالمؤسسات الوطنية	٣,١٤	٠,٨٤٠	موافق	١٤
١١	أهمية إدراك الطلبة للتحديات التي يتعرض لها الوطن	٣,١٢	٠,٨٥٢	موافق	١٥
١	غياب مقررات التربية السياسية في التعليم الجامعي	٣,١١	٠,٧٦٢	موافق	١٦
المتوسط العام		٣,٢٦	٠,٧٠٥	موافق جدًا	
*المتوسط الحسابي من (٤,٠٠)					

يتبين من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس ، ومن في حكمهم بكلية التربية بجامعة الإمام موافقين بدرجة كبيرة جدًا على مبررات تفعيل مفاهيم التربية السياسية ، حيث بلغ متوسط موافقتهم على عبارات المحور (٣,٢٦) من (٤,٠٠) ، وهو المتوسط الذي يقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي من (٣,٢٥-٤,٠٠) ، والتي تبين أن موافقة أفراد العينة نحو مبررات تفعيل التربية السياسية في كلية التربية تشير إلى (موافق جدًا) في أداة الدراسة.

كما يتبين من الجدول السابق وجود تباين في آراء أفراد العينة نحو مبررات تفعيل التربية السياسية في كلية التربية ، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (٣,١١) إلى (٣,٤٨) ، وهي متوسطات تقع بين الفئة الثالثة والرابعة من فئات الدراسة ، والتي توضح أن استجابات أفراد الدراسة نحو المبررات تشير إلى (موافق/ موافق جدًا).

كما تبين أن أكثر مبررات تفعيل التربية السياسية تمثل في العبارة رقم (٥) وهي (تنمية الاعتزاز عند الطلبة بالهوية الوطنية) ، حيث جاءت في الترتيب (الأول) ، من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٤٨) من (٤,٠٠) ، كذلك درجة موافقة تشير إلى (موافق جدًا).

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أهمية غرس قيم الاعتزاز بالوطن والفخر بمنجزاته التاريخية في نفوس الطلاب مما ينميّ قيم الولاء والانتماء للوطن ، كما أن الاعتزاز بإنجازاته التاريخية يبعث في نفوس الطلاب حب الوطن وبذل المزيد من الجهد لرقي المجتمع ونهضته.

في حين أن أقل المبررات تمثل في العبارة رقم (١) وهي(غياب مقررات التربية السياسية في التعليم الجامعي) ، حيث جاءت في الترتيب (السادس عشر والأخير) ، من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣,١١) من (٤,٠٠) ، بحيث أن درجة الاتفاق تشير إلى (موافق).

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أهمية تكثيف المقررات الجامعية بالموضوعات التي تعزز قيم ومفاهيم التربية السياسية لديهم ، كما أن الاهتمام بالموضوعات التي تعزز مفاهيم التربية السياسية لدى الطلاب يساعد في تشجيعهم على المشاركة المجتمعية التي تسعى إلى النهوض بالمجتمع.

إجابة السؤال الثالث: ما معوقات تعزيز مفاهيم التربية السياسية في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن في حكمهم؟

للتعرف على ذلك قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور معوقات تعزيز مفاهيم التربية السياسية في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، ومن في حكمهم ، وجاءت النتائج كما يوضحه الجدول التالي مرتبة تنازليًا:

جدول (١٠)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور الثالث: معوقات تعزيز مفاهيم التربية السياسية في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن في حكمهم

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢	غياب الجدية في طرح القضايا العامة والوطنية خلال المحاضرة	٣,٠٣	٠,٩٢٩	موافق	١
٨	ضعف مشاركة طلبة أقسام الجامعة في المحافل والأعمال التطوعية	٣,٠١	٠,٩٤٦	موافق	٢
٥	ضعف عمليات تطوير المقرر بما يواكب مستجدات المجتمع السعودي السياسية	٢,٩٩	٠,٩٣٥	موافق	٣
١٢	تعدد مواقع التواصل الاجتماعي الحديثة بما يصعب التعامل معها	٢,٩٧	٠,٩٤٣	موافق	٤
٦	ضعف البرامج التي تقدمها الأندية الطلابية	٢,٩٦	٠,٩٤٦	موافق	٥
٤	ضعف وسائل الحوار بين طلبة الجامعة وأعضاء الجامعة من أساتذة وإداريين	٢,٩٥	٠,٩٣٧	موافق	٦
٩	ضعف تضمين مفاهيم مختلفة عن التربية السياسية في أنشطة الجامعة العامة	٢,٩٣	٠,٩٣٤	موافق	٧
١١	ضعف تدريب طلبة الجامعة على التفكير الناقد وحل المشكلات	٢,٩٢	٠,٩٤٢	موافق	٨
٣	غلبة التلقين في التدريس الجامعي	٢,٩١	٠,٩٣٤	موافق	٩
١٤	قلّة عدد الأكاديميات والأكاديميون في مجال التربية السياسية بكليات الجامعة	٢,٨٨	٠,٩٢٣	موافق	١٠
٧	غياب بعض الرموز الوطنية عن الندوات والمحاضرات في الجامعة	٢,٨٧	٠,٩٤٢	موافق	١١
١	قلة اللقاءات الحوارية بين الطلبة وإدارات الجامعة	٢,٨٤	٠,٩١٠	موافق	١٢
١٣	غياب التنسيق مع المؤسسات الوطنية	٢,٨٠	٠,٨٥٥	موافق	١٣
١٠	ضعف مشاركة طلبة الجامعة في الأنشطة الجامعية	٢,٧٩	٠,٨٢٦	موافق	١٤
المتوسط العام		٢,٩٢	٠,٧٤٩	موافق	

*المتوسط الحسابي من (٤,٠٠)

يتبين من الجدول السابق أن أفراد العينة ، موافقين على معوقات تعزيز مفاهيم التربية السياسية ، حيث بلغ متوسط موافقتهم على عبارات محور المعوقات (٢,٩٢) من (٤,٠٠) ، وهو المتوسط الذي يقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي من (٢,٥١-٣,٢٥) ، والتي تبين أن موافقة أفراد الدراسة نحو ذلك تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة ، كما يتضح من الجدول السابق أن هناك توافق في آراء أفراد العينة نحو المعوقات بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (٢,٧٩) إلى (٣,٠٣) ، وهي متوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات الدراسة ، والتي توضح أن استجابات أفراد الدراسة نحو ذلك تشير إلى (موافق) ، كما تبين أن أكثر المعوقات تمثل في العبارة رقم (٢) وهي (غياب الجدية في طرح القضايا العامة والوطنية خلال المحاضرة) ، حيث جاءت في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٠٣) من (٤,٠٠) ، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق) ، وتفسر الباحثة تلك النتيجة عدم الاهتمام الكافي بطرح القضايا العامة والوطنية ومشاركة الطلاب فيها والاستماع إلى آرائهم نحو تلك القضايا ، وهي إحدى أهم مفاهيم التربية العسكرية التي يجب على الطلاب معرفتها والإلمام بها ، يؤدي إلى قلة مشاركة الطلاب في قضايا وطنهم وضعف اهتمامهم بمجتمعاتهم ، ومنها ضعف مشاركته في الأعمال الخيرية واللقاءات والندوات الاجتماعية وغيرها من الأعمال التي تعزز مفاهيم التربية السياسية.

في حين أن أقل معوقات لذلك تمثل في العبارة رقم (١٠) وهي (ضعف مشاركة طلبة الجامعة في الأنشطة الجامعية) ، حيث جاءت في المرتبة (الرابعة عشر ، والأخيرة) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٢,٧٩) من (٤,٠٠) ، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق) ، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى عزوف الكثير من الطلاب عن المشاركة في الأنشطة الجامعية وعدم الاستفادة من تلك الأنشطة في غرس قيم العمل الجماعي والتعاون بينهم ، مما يتطلب ضرورة العمل على إيجاد الآليات المناسبة لتشجيع الطلاب على المشاركة في الأنشطة الجامعية وخاصة الأنشطة تنمي قيم الولاء والانتماء للوطن داخل نفوس الطلاب.

واتفقت النتيجة مع دراسة (التويم ، ٢٠٠٨م) التي توصلت إلى انخفاض الوعي بحقوق ولي الأمر ، ذلك أن البرامج التعليمية سواءً بالتعليم العام ، أو التعليم الجامعي لم تولي اهتمامها بالتربية السياسية ، بالإضافة إلى ضعف إشراك الطلاب ، أو تدريبهم على اتخاذ القرار فيما يخصهم في حياتهم الدراسية ، كالتقويم ، واختيار الأنشطة التي يمارسونها ، كما اتفقت مع دراسة (الشريف ، ٢٠١٧م) ، التي أشارت إلى ضعف إلمام الطالبات بمفاهيم التربية السياسية ، وممارساتها ، ومهارات المسئولية الوطنية.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة في آراء عينة الدراسة نحو واقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن في حكمهم باختلاف مُتغيرات الدراسة (الجنس، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة)؟

ملاحظة:

قبل اختيار الأساليب الإحصائيَّة الملائمة للمعالجة الإحصائيَّة لبيانات الدِّراسة، قامت الباحثة بالتأكد من اعتدالية توزيع منحنى البيانات، ومدى خضوعه للتوزيع الطبيعي وكذلك مدى تجانس البيانات، لتحديد نوع الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة في الدِّراسة، من خلال اختبار (كولمجروف سميرونوف) (Kolmogorov-Smirnov test) وجاءت النَّتائج كما يلي:

جدول (١١)

اختبار كولمجروف سميرونوف لمتغيرات (الجنس، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخبرة) للعيِّنة قيد البحث

م	المتغيرات	اختبار كولمجروف سميرونوف	
		قيمة الاختبار	مُسْتوى الدلالة	
١	الجنس	٠,٥٣٢	٠,٠٠*	دال
٢	الرتبة الأكاديمية	٠,٤٢٩	٠,٠٠*	دال
٣	عدد سنوات الخبرة	٠,١٦٥	٠,٠٠*	دال

يتضح من نتائج الجدول السَّابق أن قيم اختبار كولمجروف سميرونوف لمتغيرات (الجنس، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخبرة) بلغ (٠,٠,٥٣٢، ٠,٤٢٩، ٠,١٦٥) على التوالي، بمستوى دلالة أقل من ٠,٠٥، مما يشير إلى عدم اعتدالية توزيع منحنى البيانات، وبالتَّالي استخدام الاختبارات اللامعلميَّة.

أولًا: الفروق باختلاف متغير الجنس:

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة في آراء عينة الدراسة نحو واقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (١٢)

نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير الجنس

محور الدراسة	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
واقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية في كلية التربية	ذكر	٩١	٣٠,٣١	٢٤٢,٥٠	-١,٥٩٣	٠,٢٤١ غير دالة
	أنثى	١٠٢	٢٢,٠٧	٨٣٨,٥٠		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة في آراء عينة الدراسة نحو واقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس ، حيث أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥) ، وبالتالي لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لمتغير الجنس نحو ذلك.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الآغا والآغا ، ٢٠٠٨م) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات طلبة كليات الجامعة الإسلامية على اختبار المعرفة السياسية ، تُعزى إلى الجنس.

ثانيًا: الفروق لمتغير الرتبة الأكاديمية:

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة في آراء العينة نحو واقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير الرتبة العلمية ، قامت الباحثة باستخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) ، وهو اختبار لابارامتري تم استخدامه بديلًا عن اختبار تحليل التباين الأحادي ، نظرًا لوجود تباين في توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير الرتبة العلمية ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٣)

نتيجة اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) للفروق إجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير الرتبة العلمية

محور الدراسة	الرتبة العلمية	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال	درجة الحرية	مستوى الدلالة
واقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية في كلية التربية	معيد	٦	٦٧,٦٧	٦٦,٩٦٩	٤	٠,٠٠١* دالة
	محاضر	٤١	٧٦,٠٦			
	أستاذ مساعد	٦٥	٧٣,٣٢			
	أستاذ مشارك	٥٢	٩٣,٣٥			
	أستاذ	٢٩	١٧١,٢٦			

* فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq ٠,٠٥$) في آراء العينة ، نحو فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة نحو واقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية باختلاف متغير الرتبة الأكاديمية ، وللتعرف على صالح الفروق بين فئات الرتبة الأكاديمية قامت الباحثة باستخدام اختبار (جيمس هويل) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٤)

نتائج اختبار جيمس هويل لكشف دلالة الفروق وفقًا لمتغير الرتبة الأكاديمية

محور الدراسة	الرتبة الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	معيد	محاضر	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ
واقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية في كلية التربية	معيد	٦	٢,٩٣٤٦	–			*	*
	محاضر	٤١	٢,٩١٧٦		–		*	*
	أستاذ مساعد	٦٥	٢,٩٥٢٣			–	*	*
	أستاذ مشارك	٥٢	٣,٤١٧٨				–	
	أستاذ	٢٩	٣,٥٠٤٧					–

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

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في آراء عينة الدراسة نحو واقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية باختلاف متغير الرتبة الأكاديمية لصالح أفراد الدراسة من الأساتذة والأساتذة المشاركين.

وهو ما يوضح أن أفراد الدراسة من الأساتذة والأساتذة المشاركين أكثر معرفة بواقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية بكلية التربية مقارنة بزملائهم من ذوي الرتبة الأكاديمية الأقل.

ثالثًا: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة نحو واقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، ومن في حكمهم باختلاف متغير سنوات الخبرة ، قامت الباحثة باستخدام اختبار (كروسكال واليس) Kruskal Wallis ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٥)

نتيجة اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) للفروق إجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

محور الدراسة	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال	درجة الحرية	مستوى الدلالة
واقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية في كلية التربية	أقل من ١٠ سنوات	٨٩	٧١,١٤	٧٥,١٦٩	٢	٠,٠٠٠* دالة
	من ١٠ إلى ١٥ سنة	٦١	٨٠,٥٦			
	أكثر من ١٥ سنة	٤٣	١٥٩,٨٣			

* فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في آراء العينة ، نحو واقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية باختلاف متغير سنوات الخبرة وللتعرف على صالح الفروق بين فئات سنوات الخبرة قامت الباحثة باستخدام اختبار (جيمس هويل) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٦)

نتائج اختبار جيمس هويل لكشف دلالة الفروق وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

محور الدراسة	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	أقل من ١٠ سنوات	من ١٠ إلى ١٥	أكثر من ١٥ سنة
واقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية في كلية التربية	أقل من ١٠ سنوات	٨٩	٣,٠١١٨	–		*
	من ١٠ إلى ١٥ سنة	٦١	٣,٠٥٨٠		–	*
	أكثر من ١٥ سنة	٤٣	٣,٣٠٠٦			–

* فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد الدراسة من الذين سنوات خبرتهم أقل من ١٠ سنوات ، وأفراد عينة الدراسة من ذوي الخبرة أكثر من ١٥ سنة ، نحو واقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، لصالح أفراد الدراسة من ذوي الخبرة أكثر من ١٥ سنة.

كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد الدراسة من الذين سنوات خبرتهم من ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة ، وأفراد عينة الدراسة من ذوي الخبرة أكثر من ١٥ سنة ، نحو واقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية ، لصالح أفراد الدراسة

من ذوي الخبرة أكثر من ١٥ سنة ، وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد الدراسة ذوي الخبرة الأكبر لديهم معرفة ووعي نحو واقع تعزيز مفاهيم التربية السياسية في كلية التربية مقارنة بزملائهم من ذوي الخبرة الأقل.

توصيات الدراسة:

بناءً على نتائج الدراسة المعروضة توصي الباحثة بما يلي:

- العمل على تبني برامج التدريب اللازمة لإكساب الطلبة مهارات التفكير الإبداعي والنقد البناء.
- ضرورة العمل على تكثيف اللقاء والندوات العلمية بشكل مستمر ، بهدف توضيح مفاهيم التربية السياسية مع طلبة الجامعة وأساتذتها.
- ضرورة تنمية الحس الوطني عند طلبة الجامعة ، والعمل على تعزيز مفاهيم المسؤولية الاجتماعية لديهم.
- العمل على تكثيف البرامج التي تقدمها الأندية الطلابية والتي تشجعهم على تفعيل المشاركة السياسية.

مقترحات الدراسة:

- تقترح هذه الدراسة عدد من المقترحات البحثية ، ومن أهمها:
- بحث ودراسة الوعيّ السياسي عند طلبة الجامعات السعودية.
- بحث ودراسات آليات تضمين المنهج الجامعيّ السعودي لمفاهيم التربية السياسية.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

الأغا والأغا ، عبد المعطي وملاذ ، محمد عمّار (٢٠٠٨م). مستوى المعرفة السياسية لدى طلبة الجامعة الإسلامية ، *دراسات في المناهج وطرق التدريس* ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، جامعة عين شمس ، ٢ (٥) ، ٤٩.

أبو فوده ، محمد عطية .(٢٠١٢م). *دور التربية السياسية في تدعيم ثقافة المقاومة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية* ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس.

بطيخ ، منى رمضان محمد. (٢٠١٩م). المواطنة: التصورات النظرية والممارسات العملية دراسة في النظم السياسية والدستورية المصرية والمقارنة ، *مجلة البحوث القانونية والاقتصادية* ، ٩ (٤) ، ٢٩٨_٢٩٩.

التويم ، خالد بن محمد .(٢٠٠٨م). الوعي بحقوق ولي الأمر في ضوء التربية السياسية بالإسلام على عينة من طلاب جامعة أم القرى ، *مجلة القراءة والمعرفة* ، جامعة عين شمس ، الجمعية المصرية للمعرفة ، ٢(١) ، ١٠٩.

الجبور ، عارف محمد مفلح. (٢٠٢١م). التربية الوطنية: مفهومها ، وأهميتها ، *المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية* ، شركة السنبلة للدراسات والتدريب والنشر ، ٩(٤) ، ٣٩_٤١.

الجمل ، زهرة البشير محمد. (٢٠١٢م). دور الأسرة في التنشئة السياسية ، *مجلة التربية* ، جامعة الأزهر ، كلية التربية ، ٨ (٣) ، ٧٥_٧٦.

الجنكو ، علاء الدين بن عبد الرزاق.)٢٠١٥م) المواطنة بين السياسة الشرعية والتحديات المعاصرة ، *مجلة الدراسات العليا* ، جامعة النيلين ، كلية التربية ، ٤ ، ٩٨_١٠٠.

جبر ، طه محمد. (٢٠١٣م). *بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية المنبئة بالعنف السياسي لدى عينة من طلبة الجامعة* ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بني سويف.

الحاج ، أحمد علي. (٢٠١٣م). *أصول التربية* ، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

عثمان ، عفاف عبد اللاه. (٢٠٢٠م). *علم النفس الإيجابي* ، الرياض: مكتبة الرشد.

عبد الحكيم ، خيرات سيد. (٢٠١٢م). *الاتحادات الطلابية ودورها في تدعيم المواطنة لدى الطلاب_ دراسة مطبقة على طلاب جامعة أسيوط* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة أسيوط.

علي ، سعيد إسماعيل. (٢٠٠٨م). *التربية السياسية للأطفال* ، القاهرة: دارس السلام للطباعة.

علوان ، شادية فوزي. (٢٠١٣م). *العوامل المختلفة المؤثرة على الوعي السياسي للشباب الجامعي نحو المشاركة في الانتخابات وأدوار الخدمة الاجتماعية في التعامل معها* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الفيوم.

عليوه ، السيد. (٢٠٠٨م). *المشاركة السياسية* ، القاهرة: مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية.

عساف ، محمود عبد المجيد. (٢٠١٣م). الأهمية التربوية لمجالس طلبة الجامعات الفلسطينية في تشكيل الوعي السياسي وسُبل تفعيله ، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* ، ٥ (٢) ، ٦٩.

رزق ، حنان عبد الحليم. (٢٠١١م). الأنشطة الطلابية وتنمية قيم الانتماء لدى طلبة جامعة المنصورة في ضوء متغيرات القرن الحادي والعشرين ، *مجلة مستقبل التربية العربية* ، ٥ (٩) ، ٢٠٣.

زيدان ، محمد سعيد أحمد أحمد. (٢٠٢٠م). المواطنة ، *المجلة التربوية* ، جامعة سوهاج ، كلية التربية ، ٣٢(٦) ، ٢٠٠.

الشديفات ، حسن حميد محمود. (٢٠١٠م). *استراتيجية مقترحة للجامعات الأردنية لتعزيز مفاهيم التربية السياسية عند الطلبة* ، رسالة دكتوراه ، الجامعة الأردنية ، كلية الدراسات العليا ، الأردن ، عمان.

الشريف ، ميساء بنت هاشم بن زامل آل عبد الله. (٢٠١٧م). تصور تربوي مقترح لمقرر دراسي قائم على التربية السياسية لتنمية بعض المهارات في المسئولية الوطنية لدى طالبات كلية التربية بجامعة المجمعة ، *مجلة البحث العلمي* ، جامعة عين شمس ، كلية البنات للآداب ، والعلوم ، والتربية ، ١٥(٣) ، ١٠٥_١٣٠.

شقير ، حفيظة. (٢٠٠٨م). *المشاركة العربية للنساء العربيات* ، المعهد العربي لحقوق الإنسان ، تونس: الدروس التدريبية.

شهاب ، فتحيّ. (٢٠١١م). *أوراق في التربية السياسية* ، القاهرة: مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع.

المهباط ، ناصر فرج. (٢٠١٦م). التنشئة السياسية في ليبيا: الممارسات والتحديات: دراسة ميدانية على طلبة كلية التربية بجامعة الزيتونة ، *مجلة أنوار المعرفة* ، جامعة الزيتونة ، كلية الآداب والتربية ، سوق الأحد ، ٢٦ (٣) ، ٢٠٥.

الصفار ، حسن أحمد. (٢٠١٤م). *الوطن والمواطنة: الحقوق والواجبات* ، ط٢ ، الرياض: مؤسسة العبيكان للنشر والتوزيع.

الصياد ، عبد العاطي. (١٩٨٩م). *جداول لتحديد أحجام العينة في البحث السلوكي*، القاهرة: رابطة التربية الحديثة.

محمد ، جيهان كمال. (٢٠١٠م). *تعزيز المواطنة وقيم الولاء والانتماء والتسامح الديني خلال المناهج الدراسية* ، المركز القومي للبحوث التربوية ، والتنمية ، القاهرة: شعبة بحوث تطوير المناهج.

محمد ، إبراهيم عبد الحليم أبو المعاطي. (٢٠١٣م). متطلبات التربية السياسية لطلاب جامعة بورسعيد في ضوء متغيرات المجتمع المصري المعاصر ، *مجلة كلية التربية* ، جامعة بورسعيد ، ٣٥ (١) ، ٣٠١_٣٠٣.

معوّض ، صلاح الدين إبراهيم. (٢٠٠٨م). *الثقافة السياسية: الثابت والمتغير_ دراسة استطلاعي* ، الخرطوم: مطبعة خطاب الحديثة.

منصور ، زكية بنت يحيى عطا الله. (٢٠٠٨م). *تنمية الجامعة للقيم السياسية في ضوء العولمة: دراسة مسحية على طلاب وطالبات جامعة طيبة* ، رسالة دكتوراه ، جامعة طيبة ، كلية التربية ، المدينة المنورة.

النجادي ، فاضل عباس. (٢٠٢٠م). آراء في التربية السياسية ، *مجلة الفكر السياسي ، اتحاد الكتاب العرب* ، ٢ (٥) ، ٦٥.

مصطفى ، هاني بني. (٢٠١٦م). *السياسات التربوية والنظام السياسي*، عمان: دار جرير

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Agha and Agha, Abdul Muti and Malaz, Ramadan (2008). The level of political knowledge among Islamic University students, *studies in curricula and teaching methods, Ain Shams University,* Faculty of Education, Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, October 2008, 139 (1), 76-77.

Abu Fouda, Muhammad Attia (2012). *The role of political education in strengthening the culture of resistance among Palestinian university students*, an unpublished PhD thesis, Ismailia College of Education, Suez Canal University.

Bateh, Mona Ramadan Mohamed (2019). Citizenship: Theoretical Perceptions and Practical Practices A Study in the Egyptian and Comparative Political and Constitutional Systems, *Journal of Legal and Economic Research,* Menoufia University, Faculty of Law, May 2019, 94(1), 33-39.

Al-Tuwaim, Khalid bin Muhammad bin Yusuf (2009). Awareness of the rights of the guardian in the light of the principles of political education in Islam on a sample of students of the Teachers College, Umm Al-Qura University, Reading and Knowledge Magazine, Ain Shams University, Faculty of Education, Egyptian Association for Reading and Knowledge, November 2009, *97*(3), 99.

Jabour, Aref Muhammad Mufleh (2021). National Education: Its Concept, Importance, Objectives, and Teaching Methods, *The Arab Journal of Human and Social Sciences,* Sunbulah Company for Studies, Training and Publishing, February 2021 AD, 4 (2), 5-6.

Al-Jamal, Zahra Al-Bashir Muhammad (2012). The role of the family in political upbringing, *Journal of Education, Al-Azhar University*, College of Education, Dhul-Qa'dah / October 2012, 150 (2), 39.

Al-Jinko, Aladdin bin Abdul-Razzaq (2015). Citizenship between Sharia Politics and Contemporary Challenges, *Journal of Graduate Studies*, Al-Neelain University, College of Graduate Studies, October 2015, 3 (11), 48.

Gabr, Taha Muhammad (2013). *Some psychological and social variables predicting political violence among a sample of university students*, an unpublished PhD thesis, Faculty of Arts, Beni Suef University.

Al-Hajj, Ahmed Ali. (2013 AD). The origins of education, Amman: Dar Al-Mahraj for Publishing and Distribution.

Othman, Afaf Abd Allah. (2020 AD). Positive Psychology, Riyadh: Al-Rushd Library.

Al-Hajj, Ahmed Ali. (2013 AD). The origins of education, Amman: Dar Al-Mahraj for Publishing and Distribution.

Abdel Hakim, Khairat Sayed (2012). *The role of student unions in consolidating citizenship among students from the perspective of how society is organized - a study applied to student unions at Assiut University*, unpublished masters thesis, Faculty of Social Work, Assiut University.

Al-Azmi and Al-Rumaidi, Muzna Saad, and Khaled Mujbil (2011). The role of teachers in developing national valuesamong secondary school students in the State of Kuwait, *The Educational Journal, Kuwait University*, Volume 2, June 2011, 25 (2), 99.

Ali, Saeed Ismail (2008). *Political Education for Children*, Cairo, Dar Al Salam for printing.

Alwan, Shadia Fawzy (2013). *Factors affecting the political awareness of university youth towards participating in the general elections and the role of social service in dealing with them*, an unpublished masters thesis, Faculty of Social Work, Fayoum University.

Aliwa, El-Sayed (2008). *Political participation*, Cairo, Center for Political and Strategic Studies.

Assaf, Mahmoud Abdel Meguid (2013). The educational role of Palestinian university student councils in shaping political awareness and ways to activate it, *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 21* (1), 44_46.

Assaf, Mahmoud Abdel Meguid (2019). The role of Palestinian universities in political education and its relationship to students' attitudes towards the right of return, Al-Ustad Journal for Humanities and Social Sciences, June 2020, *59* (2). 88.

Dima Muhammad Wassous, Al-Mu'tasim Billah Al-Jawarneh, Khaled Al-Attiyat. (2015 AD). The degree of practicing academic roles among faculty members at Al-Hussein Bin Talal University, Dirasat, Educational Sciences Journal, Deanship of Scientific Research, University of Jordan, 42 (3), 302_310.

المراجع الأجنبية: References

Horowitz, Edward (2016). *Citizenship and Youth in Post- communits Poland the role of communication in Political socialization*. Unpublished PhD thesis . University of Wisconsin, Madison.

Reischl, Thomas (2017). "Political Empowerment- Evaluation of an Intervention with Univeristy Students. Contributors". *American Journal of Community Psychology, 30* (6), 815- 830.

Al-Amri, Nouf. (2023). The Degree of Training Teachers of Learning Disabilities & Gifted Students to Employ Digital Pedagogy in Education From Their Preceptive. *Journal of Educational Science 9* (4), 555 - 584

The Degree of Training Teachers of Learning Disabilities & Gifted Students to Employ Digital Pedagogy in Education From Their Preceptive

Nouf Hassan Al-Amri
PhD Candidate - King Saud University
noufaalamri@gmail.com

Abstract:

The current study aimed to identify the degree of training of female teachers on the application of digital pedagogy during digital integration in education by identifying their perceptions and the reality of training. The study followed the descriptive approach. The sample included (34) female teachers of female students with learning difficulties, in addition to female teachers of gifted female students in the intermediate stage in government schools in Jeddah. A questionnaire prepared by the two researchers was used as a tool for the study. The results showed that there is a positive level of teachers' perceptions regarding training on the use of digital pedagogy during digital integration in education. The reality of female teachers being trained to employ digital pedagogy during digital integration in education is high. However, the results indicated that there were significant differences between the responses of the study sample about the reality of training on the employment of digital pedagogy, due to the difference in the type of the sample, and these differences were in favor of gifted teachers. Another is due to the different number of years of experience of the sample members, and these differences were in favor of the sample members with experience (more than 10 years). As for the type of sample, the different years of experience and the number of courses, the results indicate that there are no statistically significant differences between the responses of the study sample about their perceptions of training on the employment of digital pedagogy during digital integration in education.

Keywords: Teachers Training, Digital Pedagogy, Digital Inclusion, Education.

العمري، نوف. (٢٠٢٣). درجة تدريب معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والموهوبات في توظيف التربية الرقمية في التعليم من وجهة نظرهن. *مجلة العلوم التربوية ، ٩* (٤)، ٥٥٥ ـ ٥٨٤

درجة تدريب معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والموهوبات في توظيف التربية الرقمية في التعليم من وجهة نظرهن

أ. نوف حسن العمري[١]

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة تدريب المعلمات على تطبيق التربية الرقمية في التعليم من خلال التعرف على تصوراتهن وواقع التدريب. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، حيث شملت العينة (٣٤) معلمة من معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم ، بالإضافة إلى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بمدينة جدة ، وتم استخدام استبيان من إعداد الباحثتان كأداة للدراسة ، وأظهرت النتائج أنه يوجد مستوى إيجابي لتصورات المعلمات بما يتعلق بالتدريب على توظيف التربية الرقمية في التعليم. كما أن واقع تدريب المعلمات على توظيف التربية الرقمية في التعليم يعد عالٍ. إلا أنه أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول واقع التدريب على توظيف التربية الرقمية ، تعود لاختلاف نوع العينة ، وكانت تلك الفروق لصالح معلمات الموهوبات. وأخرى تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة ، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد العينة ذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات). أما ما يتعلق بنوع العينة ، واختلاف سنوات الخبرة وعدد الدورات ، فتشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول تصوراتهم نحو التدريب على توظيف التربية الرقمية في التعليم.

الكلمات المفتاحية: تدريب المعلمات ، التربية الرقمية ، الدمج الرقمي ، التعليم.

(١) مرشحة دكتوراه – جامعة الملك سعود، noufaalamri@gmail.com

المقدمة

تعتمد الحياة العملية والممارسات اليومية بشكل متزايد على التكنولوجيا والرقمنة ، فالتنوع المتزايد في طلاب المدارس من الناحية الأكاديمية والثقافية والقدرات المعرفية ، يظهر الحاجة لأساليب تعليم وتعلم متنوعة تناسب هذا التنوع. وبدأت تستكشف العديد من المؤسسات التعليمية طرق الاستفادة من التقنيات الرقمية لتحسين تعليم وتعلم الطلاب وزيادة الخيارات التعليمية لتناسب تنوع الطلاب. فذكرت وزارة التعليم والثقافة الفنلندية(The Ministry of Education and Culture , 2016). أن إعداد الطلاب للتغييرات في المجتمع ، يتطلب تعزيز بيئات تعليمية جديدة مناسبة لتعزيز مهارات الطلاب في القرن الحادي والعشرين مثل التفكير الناقد ، والتشارك ، والابتكار ، والتقنية الرقمية ، والقيادة.

ففي العقدين السابقين ، كان هناك اهتمام باستخدام التقنيات الرقمية في التعليم ، وذكرت عدة دراسات (Faber et al., 2017؛ OECD, 2015؛ Sung et al., 2016) ، أنه يمكن استخدام التقنيات الرقمية لأغراضًا تعليمية مختلفة ، كما أنها توفر مزايا متنوعة مقارنة بأدوات التعلم التقليدية. فيما وأظهرت عدد آخر من البحوث التجريبية (Laakso et al., 2018؛ Kurvinen et al., 2018; Kurvinen et al., 2020) أن التقنيات الرقمية يمكن استخدامها كأدوات فعالة لتعزيز التحصيل التعليمي والتعلم التعاوني ، ويمكن أيضًا أن تكون أدوات تقييم مفيدة لتتبع تقدم تعلم الطلاب وتحسين التدريس للمعلمين.

وعلاوة على ما سبق ، فإن استخدام التقنية الرقمية في التعليم له فوائد عديدة ، منها رفع مستوى تحصيل الطلاب ، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم ، وتنمية قدرات التفكير الإبداعي لديهم ، وكذلك تنمية القدرة على حل المشكلات ، وتقليل زمن التعلم ، وتنفيذ عدد من التجارب الصعبة ، وتعزيز مبدأ العمل الجماعي بين الطلاب (الجبالي ، ٢٠١٨). كما تتضح أيضًا أهمية استخدام التقنية الرقمية في التعليم من خلال توفير بيئة غنية للمتعلم تسمح له بحرية التفكير ، وتوفير المادة والمعلومات بطريقة مناسبة لميوله وقدراته ، وتغيير دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى موجه ومشرف للموقف التعليمي (الشمراني ، ٢٠١٩).

وفي نفس السياق ، فقد حصل دمج التقنية الرقمية في التعليم على اهتمام متزايد من خلال ما أكدت عليه القوانين في التعليم مثل قانون كل طالب ينجح (Every Student Succeeds Act,2015) على ضرورة توفير التعليم الجيد بما يتلاءم مع قدرات الطالب واحتياجاته ،

بالإضافة إلى أهمية التطوير المهني للمعلمين بما استجّد من طرق تعليم وتعلم لتحقيق ذلك. وعلاوة على ذلك ، فقد أشار قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Individual with disability Education Improvement Act, 2004) إلى حقوق الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم من خلال توفير العدل والمساواة بما يراعي اختلافاتهم وقدراتهم. فلا ينبغي التقليل من أهمية اعتماد ودمج التقنيات الرقمية في التعليم ، حيث تم الاعتراف بهذه الأهمية ومعالجتها ، ليس فقط من قبل الباحثين ، ولكن أيضًا على المستويات الدولية (Salavati, 2013).

وبالرغم مما سبق ، فقد واجه المعلمون تحديات لتوسيع استخدامهم للتقنيات الرقمية في تعليمهم (Albion et al. 2015). فأظهر الباحثون (Brigas et al., 2016) & (Aslan & Zhu , 2016) أن عددًا قليلًا فقط من المعلمين كانوا راضين عن معارفهم ومهاراتهم في العمل مع التقنيات الرقمية في الفصل الدراسي ، ولم يكونوا مستعدين لمراعاة التربية الرقمية أثناء دمج التقنية في ممارساتهم. وحتى عندما قام بعض المعلمين باستخدام التربية الرقمية في عملهم ، وجد الباحثون أن تكاملهم للتقنيات الرقمية كان محدودًا إلى حد ما على المستوى السطحي البسيط ولأغراض توضيحية تمهيدية.

مشكلة الدراسة

إن استخدام التقنيات الرقمية يساهم بشكل ملحوظ في دعم عملية التعليم والتعلم لدى الطلاب إذا تم استخدامها كأدوات من خلال الاستراتيجيات التربوية النشطة ، مما يستدعي الحاجة للتحقق من تدريب المعلمين على الدمج التربوي الفعّال للتقنيات الرقمية (عبدالحليم ،٢٠١٩). فبالرغم من التوجه العالمي والمحلي في دمج التقنيات الرقمية في التعليم ، إلا أنه لايزال هناك قصور في الاستفادة من التقنيات الرقمية بشكل فعال ، فحتى مع التوسع في الدمج الرقمي ، فإن تكامله مع إجراءات التعليم والتعلم لا يراعي الاحتياجات التعليمية والتعلمية لجميع الفئات داخل الفصل ومنهم الطلاب ذوي صعوبات التعلم. فقد أوصيا شورت وكروبسيانا (Short & Korobicyna, 2019) بضرورة تمكين المعلمين من استخدام التقنيات الرقمية لتحسين تنفيذ استراتيجيات تعليمية شاملة حديثة.

ومن جانب آخر ، ذكرت كلًا من أباحسين والتميمي (٢٠١٨) ، عدد من التحديات التي تواجه الدمج الرقمي في التعليم محليًا تتمثل في ، ضعف إعداد المعلم لدمج التقنيات الرقمية في تعليم الطلاب ، وعدم توفر التطوير المهني للمعلمين لما يستجد من استراتيجيات وطرق توظيف التقنية الرقمية بفعالية. فيما أكد كولين وبيرت (Cowling & Birt, 2018) على ضرورة تطوير

البيئات التعليمية من معلمين ومناهج لتوظف التقنيات الرقمية بفاعلية للطلاب بشكل يدعم تحصيلهم الدراسي وتعليمهم بشكل عام ، مما يستدعي تقييم استخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات والطرق التربوية الحديثة المدعمة بأدوات تراعي اختلافاتهم من خلال التقنية الرقمية.

بناء عليه ، سلط إصلاح التعليم في عدد من الدول مثل فنلندا والسويد وأستراليا الضوء على الحاجة إلى تقييم مهارات المعلمين في استخدامها (Göçen et al. 2020). واتفقت معها دراسة بينماراكتشيا وآخرون (Benmarrakchia et. al , 2017) التي أشارت للحاجة لمزيد من البحث التجريبي لدمج التقنيات الرقمية بشكل فعال مع الطلاب ، خاصة في البيئة العربية ودراسة واقعه لدعم عمليات التعليم والتعلم. ومن جهة أخرى ، فقد أكد جاريسون (Garrison , 2017) على الحاجة لدراسات إضافية لعوامل أخرى مثل علم التربية (Pedagogy) ، على دمج التقنيات الرقمية ، بحيث تدعم التمركز حول المتعلم وتنمي التحصيل وتساعد على تكييف المنهج وأصول التدريس للطلاب ، ليتطابق مع التوجيهات الحديثة عالميًا ومحليًا للتعليم والتعلم في القرن الحادي والعشرين. كما ووضح محمد (٢٠٢٠) الحاجة البحثية لدراسة استعداد البيئة التعليمية من معلمين وغيره لدمج التقنية الرقمية لتحسين عمليات التعليم والتعلم بشكل تربوي ، وذلك بسبب القصور التطبيقي الحاصل في دمج التقنية الرقمية لتلبية احتياجات التعليم والتعلم للطلاب ، وضعف الإعداد الأكاديمي في تدريب المعلمين على دمج التقنية الرقمية بشكلٍ فعال. وبناءً عليه ، فإن ما سبق ، يظهر الحاجة لدراسة واقع التدريب على التربية الرقمية ، بالإضافة إلى التعرف على تصورات المعلمين فيما يخص ذلك ، وخاصة في مجال التربية الخاصة لتقديم تعليم شامل يراعي الخصائص المختلفة للطالبات ، وعليه ستقوم هذه الدراسة بالتعرف على درجة تدريب معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والموهوبات في توظيف التربية الرقمية في التعليم من وجهة نظرهن من خلال إلقاء الضوء على الواقع والتصورات ودراسة الفروق التي تعزى لعدد من المتغيرات حول هذا الموضوع.

أسئلة الدراسة

عملت الدراسة على إيجاد الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

ما درجة تدريب معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والموهوبات في توظيف التربية الرقمية في التعليم من وجهة نظرهن؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول تصورات وواقع درجة تدريب معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والموهوبات في توظيف التربية الرقمية في التعليم تعزى لاختلاف المتغيرات: (نوع العينة – عدد سنوات الخبرة – عدد الدورات التدريبية)؟

ما تصورات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والموهوبات حول توظيف التربية الرقمية في التعليم؟

٢. ما واقع درجة تدريب معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والموهوبات في توظيف التربية الرقمية في التعليم؟

الأهداف

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من درجة تدريب معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والموهوبات في توظيف التربية الرقمية في التعليم من وجهة نظرهن. وذلك عن طريق تحقيق الأهداف التالية:

- دراسة فروق بين استجابات أفراد العينة حول تصورات وواقع درجة تدريب معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والموهوبات في توظيف التربية الرقمية في التعليم تعزى لاختلاف عدد من المتغيرات.
- إلقاء الضوء على تصورات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والموهوبات حول درجة التدريب في توظيف التربية الرقمية في التعليم.
- التعرف على واقع درجة تدريب معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والموهوبات في توظيف التربية الرقمية في التعليم.

أهمية الدراسة

أهمية نظرية

١. نظرًا لقلة البحوث العربية لدراسة درجة تدريب معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والموهوبات على التربية الرقمية في التعليم ، فقد يسهم البحث في إثراء المكتبة البحثية في هذا المجال.

٢. إمكانية أن يكون البحث نقطة انطلاق لمراجعة أساليب الدمج الرقمي المستخدمة سواء مع الطلاب العاديين أو الموهوبين أو الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس لتكون قائمة على أساس علمي وبحثي.

أهمية تطبيقية

١. قد تساهم في إشراك أصحاب القرار لتطوير الدمج الرقمي من خلال دعم الدمج الرقمي القائم على التربية الرقمية لجميع الطلاب.

٢. قد توفر للجهات التعليمية دراسة حول رؤية متخصصة للدمج الرقمي في مدراس التعليم العام والخاص.

حدود الدراسة

- **الحدود البشرية:** معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم ، ومعلمات الطالبات في مدراس التعليم العام للمرحلة المتوسطة بمدارس الموهوبات.
- **الحدود المكانية:** مدراس التعليم العام ، ومدارس الموهوبات للمرحلة المتوسطة بجدة في المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الموضوعية:** التربية الرقمية أثناء الدمج الرقمي في التعليم.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٤٣هـ.

الإطار النظري

تناولت هذه الدراسة محورين رئيسين ، يشمل المحور الأول التربية الرقمية ، والمحور الثاني التدريب على التربية الرقمية.

أولًا/ التربية الرقمية

تعد التربية الرقمية مفهوم يستخدم على نطاق واسع ، تتمثل في قدرة المعلمين على استخدام التقنية الرقمية مع الفهم التربوي المناسب والوعي بتأثيرها على عملية تعلم الطلاب (Krumsvik , 2014). فيما ذكر شورت وكوروبيسيانا (Short & Korobicyna , 2019)

أن التربية الرقمية تعني استخدام الأساسيات الرقمية مثل الوسائط المتعددة والتطبيقات والحوسبة السحابية وما إلى ذلك ، لتعزيز أو تغيير تجربة التعليم وتحويل التعليم والتعلم لتوفير فرص تعليمية غنية ومتنوعة ومرنة للجيل الرقمي. كما أضافا أن التطورات في التقنيات الرقمية توفر فرصًا تعليمية مختلفة للغاية ، وتظهر الحاجة إلى تصميم طرق تدريس متكاملة جديدة في تعليم المعلمين. فيجب أن يكون الهدف من تعليم المعلمين هو توفير المعرفة المناسبة وتطوير المهارات بين الطلاب والمعلمين لاستخدام ودمج التقنيات الرقمية الصحيحة بطريقة مناسبة (Kiran & Srivastava , 2016).

وذكر كازاكوفا (Kazakova ,nd) أن التربية الرقمية ، هو العلم والممارسة التي تصف ترتيب العملية التعليمية في الظروف الجديدة. وأضاف كيفانجا (Kivunja ,2013) أنه تضمين التقنيات الرقمية المعتمدة على الكمبيوتر في فن التعليم والتعلم ، مما يسمح بإثراء عمليات التعلم والتعليم والتقييم طوال العملية التعليمية.

ووفقًا لالوماكي وآخرون (Ilomäki et al. , 2016) تتكون التربية الرقمية من أربع مكونات هي ، المهارات التقنية اللازمة لاستخدام التقنيات الرقمية؛ والقدرة على استخدام وتطبيق التقنيات الرقمية في مواقف العمل المختلفة؛ والقدرة على تقييم التقنيات الرقمية بشكل نقدي والقيود والتحديات؛ والدافع للمشاركة والالتزام بالثقافة الرقمية. في هذا التعريف ، تتجاوز التربية الرقمية المهارات التقنية اللازمة لاستخدام التقنيات الرقمية؛ بل يجب أن يكون المعلمون أيضًا قادرين على تبرير قراراتهم بشأن التقنيات الرقمية التي سيتم تنفيذها في مواقف التعليم المختلفة وكيف سيتم استخدامها (Krumsvik 2014).

المحور الثاني/ تدريب المعلمين على التربية الرقمية أثناء الدمج الرقمي في التعليم

يعد تدريب المعلمين ذو أهمية لتطوير كفاءة المعلمين رقميًا ، فإن للمعلم دورًا مهمًا باعتباره ناقلًا ومحفزًا ومروجًا للمعرفة. ولقد انتهت الأوقات التي كان يعتبر فيها التعليم سهلا ولكن مع المتطلبات المتغيرة للمجتمع والأبحاث الحديثة في المجال ذي الصلة ، يتم الآن اعتبار التعليم كمهارة ويعتقد أنه يمكن تدريب المعلمين على ذلك. فإن تدريب المعلمين وإبقائهم على اطلاع دائم هو اختصاص تعليم المعلمين في المؤسسات العليا وهدفه الرئيسي هو تخريج معلمين مؤهلين يقومون بدورهم بإعداد طلاب للمجتمع التقدمي (Robinson , 2016).

وتلعب المعتقدات والمواقف التربوية للمعلمين دورًا مهمًا في تصميم فرص التعلم هذه ، والتي تتم بوساطة التقنية. لتمكين المعلمين من اختيار أنسب الموارد من مجموعة واسعة من موارد التقنية الرقمية ، يجب توفير المعرفة الواسعة للتقنية الرقمية للمعلمين. من المهم أيضًا تعريفهم بمعرفة دمج وتطبيق التقنية الرقمية في دروسهم. وبالتالي ، لتحقيق ذلك ، هناك حاجة ماسة لتطوير ممارسات تربوية جديدة باستخدام التقنية (Kazakova , nd).

ومن أجل ضمان تكوين الموارد البشرية والعلمية وفقًا للتوجهات الرئيسية للتنمية الاجتماعية والاقتصادية في ظروف الاقتصاد الرقمي ، قامت جامعة ماري ستيت في روسيا ، بتطوير وإطلاق برنامج التربية الرقمي لتعليم المعلمين. بهدف توفير تدريب معقد وعالي الجودة للمعلم ، الذي يمكنه تطبيق التقنيات الرقمية الحديثة بشكل فعال في الممارسة التعليمية ، وإجراء البحوث العلمية والتربوية باستخدام الأدوات والخدمات الرقمية ، وإدارة العملية التعليمية بشكل فعال على أساس استخدام الأدوات الرقمية (Kivunja , 2013).

وبالرغم من اهمية تدريب المعلمين على التربية الرقمية ، إلا أنه ذكر ديكوفا وسيتشكاريفا (D›yakova & Sechkareva , 2019) أن برامج إعداد المعلمين ، يتم فيها تطوير الكفاءة الرقمية بشكل ضعيف على المستوى التنظيمي ، وتفتقر إلى نهج شامل لتطوير هذه المهارات. وعلاوة على ذلك ، وجدا أن الملفات الأكاديمية لمؤسسات تعليم المعلمين حول هذا الموضوع بطيئة التطور ، وأن معرفة أعضاء هيئة التدريس متغيرة بدرجة كبيرة. واستنتجًا أنه تحسين الكفاءة الرقمية يعتمد في العديد من برامج تعليم المعلمين على المؤيدين بين أعضاء هيئة التدريس.

الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة المحاورين التاليين ، وهي التربية الرقمية ، والدمج الرقمي في التعليم. وسيتم عرضها بالترتيب الزمني كالتالي:

المحور الأول/ التربية الرقمية

يعد التربية الرقمية ضرورة للعاملين في المجال التعليمي لمواجهة التحدي المتمثل في تعليم مقدم لطلاب متنوعين الحاجات والقدرات. فقد هدفت دراسة ريتا وآخرون (Ryhtäa et al. , 2020) لوصف تصورات الكفاءة في التربية الرقمية التي يمتلكها المعلمين. واستخدمت المنهج الوصفي النوعي ، وشارك (٣٧) معلم من ست جامعات فنلندية. وأجريت مقابلات جماعية ، تألفت كل

مجموعة من معلِّمَين إلى خمسة معلمين. وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل المحتوى الاستقرائي. وأشارت النتائج أنه وفقًا للمعلمين الذين تمت مقابلتهم ، تضمنت الكفاءة في علم التربية الرقمية مهارات ووعي تربوي ورقمي وأخلاقي. وعبر المعلمون على درايتهم بالإمكانيات التي توفرها التقنيات الرقمية ، وحاجتهم لمزيد من التدريب في هذا المجال. كما كان لديهم وجهة نظر إيجابية واستعداد للتدريب على كيفية دمج التقنيات في التعليم. وأضافوا قلقهم من استخدام التقنيات الرقمية فقط من أجل الرقمنة بدلًا من أن تكون من الناحية التربوية.

فيما تتخذ دراسة كرانمر (Cranmer, 2020) نهجًا متعدد التخصصات يجمع بين التعليم الرقمي ونظرية الإعاقة للتحقيق في ممارسات الاستخدام الرقمي في تعليم الطلاب ذوي الاعاقة. وتم تصميم دراسة بحثية نوعية استكشافية تشاركية لاكتساب رؤى حديثة حول كيفية خبرة الطلاب ذوي الاعاقة ، كحالة توضيحية ، في استخدام التقنيات الرقمية للتعلم في سياق سياسة التعليم الشامل. وتم إجراء مقابلات شبه منظمة مع الطلاب والمعلمين في المدارس في إنجلترا؛ لسبعة طلاب وثلاث معلمين في ثلاث مدارس للحصول على خبراتهم في ممارسات الاستخدام الرقمي. وتشير الدلائل إلى أن تعليمهم قد تغير من خلال التعامل مع التقنيات الرقمية. ومع ذلك ، لا تزال الدراسات التجريبية حول استخدامات الطلاب ذوي الاعاقة للتقنية محدودة. كما كانت النتائج مختلطة ، حيث رأى الطلاب فوائد استخدام التقنيات الرقمية.

فيما هدفت دراسة القحطاني (٢٠١٩) إلى الكشف عن دور التعلم الرقمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم وانعكاس ذلك على قدراتهم التحصيلية ، وكيف يمكن استخدام أنماط التعلم الرقمي في الدروس. واستخدم الباحث أسلوب الدراسة الميدانية المعتمدة على الدراسة الوصفية لواقع استخدام استراتيجيات التعلم الرقمي في الدول العربية وفي المملكة العربية السعودية. واشتملت العينة على (٣٠) طالب ذو صعوبات تعلم تم تقسيمهم لمجموعتين تجريبية وضابطة ، استخدمت معهم اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لدى عينة الدراسة ومقياس اتجاهات نحو التعلم الرقمي. وأكدت نتائج البحث أن الطلاب يميلون للأسلوب الرقمي في التعليم حين لا يكتفي المعلم بالأسلوب التقليدي للتدريس. كما أنهم يؤيدون البحث عن المعلومة بذاتهم ومن خلال تواصلهم مع الآخرين. بالإضافة لما سبق ، فقد أشارت النتائج أن التعلم الرقمي في العملية التعليمية من خلال التعلم المقلوب والتعلم المدمج يخفض حدة الصعوبات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

المحور الثاني/ تدريب المعلمين على التربية الرقمية أثناء الدمج الرقمي في التعليم

يظهر فيما يتعلق بدمج التقنيات الرقمية لتحسين التعليم والتعلم ، دعم الدراسات لهذا الاتجاه. فقد أجرى كلا من ألزواسكي وكرامتون (Olszewski & Crompton , 2020) دراسة بغرض الكشف عن العناصر المتعلقة بدمج التقنيات الرقمية في المدارس للطلاب في العصر الرقمي. وشمل المشاركون في الدراسة (٣٣٥) معلمًا ، من (١٥٢) مدرسة عبر (٣٥) ولاية وإقليمًا أمريكيًا من مختلف المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية ، في المدارس الحكومية والخاصة. استخدمت الدراسة تصميم شبه تجريبي باستخدام استبيان إلكتروني. وتشير النتائج إلى أن الاستخدام المنتظم لمجموعة متنوعة من الأدوات الرقمية يؤثر بشكل كبير على احتمالية تحسين مهارات المعلمين في العصر الرقمي مع طلابهم في فصولهم الدراسية. كما أشارت إلى أنه في المدارس التي تتمتع بمستويات أقوى من التحسين الرقمي ، يكون المعلمون أكثر قدرة على تقديم خبرات تعليمية للطلاب. فيما أظهرت نتائج الدراسة الحاجة إلى زيادة الطلاقة في استخدام مجموعة واسعة من الأجهزة الرقمية بانتظام في التعليم ، وأهمية التحسين التنظيمي والتدريب لمبادرات تقنيات التعليم.

أما دراسة سيلان ومحمور (Sailin & Mahmor , 2018) فقد هدفت إلى فحص سمات التدريب الهادف التي يراها الطلاب المعلمون على أنها تمكنهم من تحسين طرق التدريس الرقمية الخاصة بهم. حيث اهتمت الدراسة بكيفية مساعدة أنشطة التعلم الهادفة في إعداد المعلمين الطلاب لدمج التقنيات الرقمية بنجاح في ممارسات التدريس المستقبلية. واعتمدت هذه الدراسة تصميم البحث النوعي. شارك ما مجموعه (٢٤) مدرسًا من طلاب السنة النهائية في هذه الدراسة. تم جمع البيانات بشكل أساسي من خلال تأملات الطلاب المعلمين فيما يتعلق بتجربة التعلم الخاصة بهم. وكشفت نتائج هذه الدراسة أن أنشطة التعلم الهادفة تساهم في تحسين معرفة الطلاب المعلمين ومهاراتهم في استخدام التقنية الرقمية. وعزز هذا التحسين من ثقتهم في دمج علم التربية الرقمية في ممارسات التدريس المستقبلية. تشير النتائج أيضًا إلى أنه على الرغم من أن المعلمين الطلاب يقدرون خبراتهم في أنشطة التعلم الهادفة ، إلا أن لديهم بعض المخاوف فيما يتعلق أولًا بقدراتهم في تطبيق علم التربية الرقمية وثانيًا ، التطبيق العملي لدمج التقنية الرقمية في بيئة المدرسة.

فيما تناولت دراسة جيمويانيس وآخرون (Jimoyiannis et al. , 2013) تدريب المعلمين لاستخدام التقنية الرقمية بشكل هادف في فصولهم الدراسية. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي من خلال تقديم برنامجا تجريبيا لعدد (٨٦) معلم من المرحلة الابتدائية والثانوية ، وتم

استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات ، حيث كانت نتائج البرنامج مشجعة فيما يتعلق بتصورات المشاركين ومعتقداتهم تجاه الدمج الرقمي التعليمي والنتائج المتوقعة للطلاب بعد التدريب. فقد أظهرت النتائج أن الغالبية العظمى من المعلمين في العينة (٨٧٪) أفادوا بأنهم قد لديهم أساسيات استخدام التقنيات الرقمية ، إلا أنه من ناحية أخرى ، (١٦٪) منهم فقط لديهم خبرة محدودة في التعامل مع الدمج الرقمي بفعالية قبل دخولهم البرنامج. وأوضحوا الحاجة لمزيد من التدريب والتطوير للمعلمين فيما يخص الدمج الرقمي الفعال في الفصل.

التعقيب على الدراسات

من خلال استعراض ماسبق ، وضحت دراسات دور التربية الرقمية في دمج التقنية الرقمية في التعليم ، حيث أشارت دراسة كرانمر (Cranmer, 2020) ودراسة ريتا وآخرون (Ryhtäa et al., 2020) ، ودراسة القحطاني (٢٠١٩) ، أن دمج أدوات التعليم الرقمي وأصول التربية يساهم في تطوير مهارات الطلاب الأكاديمية. كما أن دمج التقنيات الرقمية مع استراتيجيات التدريس التربوية ، يساعد على تحسين مهارات الطلاب واكتساب الخبرة في عدد من المجالات ، بالإضافة إلى ربط النظريات والمفاهيم في عملية التعلم ، وتنمية التعلم التفاعلي. كما يمكن استنتاج تأكيد عدد من الدراسات على فعالية التدريب على التقنيات الرقمية في دعم التعليم وتعزيز أداء الطلاب بصفة عامة وتوفير العدل والمساواة لجميع الطلاب كما في دراسة ألزواسكي وكرامتون (Crompton & Olszewski, 2020) كما وأشارت عدد من الدراسات على ضرورة تدريب المعلمين على دمج التقنيات الرقمية في التعليم لما لها من تأثير في ممارسات المعلمين التعليمية كما في دراسة سيلان ومحمور (Sailin & Mahmor, 2018) ، ودراسة جيمويانيس وآخرون (Jimoyiannis et al., 2013).

أما فيما يخص المناهج البحثية ، فقد تنوعت الدراسات في استخدام المنهج الوصفي والتجريبي والنوعي ، إلا أنها غلبت عليها استخدام المنهج التجريبي. في حين أن الدراسة الحالية ستحاول معرفة تصورات المعلمين وواقعهم من خلال استخدام المنهج الوصفي. من جهة أخرى ، تشابهت بعض الدراسات في عينة الدراسة من وجهة نظر الطلاب المعلمين كدراسة ريتا وآخرون (Ryhtäa et al., 2020) ، في حين اختلفت الدراسة الحالية من حيث إضافة وجهة نظر المعلمين في ميدان العمل للطالبات الموهوبات وذوات صعوبات التعلم. وعلاوة على ذلك ، فإن الدراسات السابقة طبقت دوليًا وعربيًا ، في حين ستطبق الدراسة الحالية محليًا في المملكة العربية السعودية. فقد ظهر مما سبق ، ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت درجة تدريب المعلمين لعمل

التربية الرقمية أثناء دمج التقنيات الرقمية في التعليم ، حيث لا توجد دراسة على حد علم الباحثتان تناولت ذلك ، بل أوصت الدراسات بضرورة تدريب المعلمين على الدمج الفعال للتقنية الرقمية. مما يعطي الدراسة تفردًا في الأهمية وخدمة للعملية التعليمية.

منهج الدراسة

للإجابة عن تساؤلات الدراسة وأهدافها ، تم استخدام المنهج الوصفي الذي يتلاءم مع طبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمرحلة المتوسطة وعددهم (١٥) ، ومعلمات مدارس الموهوبات للمرحلة المتوسطة وعددهم (١٩) معلمة في مدينة جدة في المملكة العربية السعودية. (إدارة التربية الخاصة بجدة ، ١٤٤٣هـ)

عينة الدراسة

تم تطبيق هذه الدراسة على جميع مجتمع الدراسة في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. فبعد التأكد من الصدق الظاهري والبنائي ومعامل ثبات أداة الدراسة ، قامت الباحثة بتطبيقها ميدانيا على العينة. فتم الحصول على موافقة الإدارات المعنية لتطبيق الدراسة ميدانيًا على مجتمع الدراسة. ومن ثم قامت الباحثة بوضع أداة الدراسة على جوجل فورم ليتمكن أفراد العينة من تعبئة الاستبانة بسهولة. وتمكنت الباحثة من الحصول على (٣٤) استبانة صالحة للتحليل من خلال المتابعة الفردية لأفراد العينة وهم جميع أفراد المجتمع.

أدوات الدراسة

بعد الرجوع إلى عدد من الأدبيات في مجال تدريب المعلمات حول التقنية الرقمية مثل سيلان ومحمور (Sailin & Mahmor, 2018) ونونمانات وآخرون (Nonmanut et al., 2021) ، تم تطوير استبانة وفقًا لأهداف الدراسة وتساؤلاتها والمنهج المستخدم فيه. وتتضمن محورين ، وهي:

- المحور الأول: تصورات المعلمات حول التربية الرقمية في التعليم.
- المحور الثاني: واقع درجة تدريب المعلمات على التربية الرقمية في التعليم.

صدق الأداة

تم التحقق من صدق أداة البحث وعرضها على مجموعة من المحكمين ، واستخدام معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثباتها. وذلك من خلال الخطوات التالية:

الصدق الظاهري للأداة

تم عرض الأداة على عدد من المحكمين ، وفي ضوء آرائهم تم إعداد الأداة في هذه الدراسة في صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي للأداة

بعد التأكد من صدق الأداة ، قامت الباحثتان بحساب معاملات ارتباط بيرسون. وظهر أن جميع معاملات الارتباطات كانت ذات دلالة إحصائية ، وهذا يعني أن جميع العبارات مرتبطة بالمحاور التي تنتمي إليها وكذلك المحور مرتبط بالاستبيان ، ولا يمكن حذف أي منها.

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة عن طريق ألفا كرونباخ. ويتضح من النتائج أن جميع معاملات الثبات في إجابات أفراد عينة الدراسة على المحاور تتراوح بين (٠,٧٥ — ٠,٨٦) ، ما يدل على أن أداة الدراسة تتصف بالثبات الكبير فيما يحقق أغراض الدراسة ويجعل التحليل الاحصائي سليمًا مقبولا.

النتائج:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول تصوراتهم وواقع التدريب في توظيف التربية الرقمية في التعليم تعزى لاختلاف المتغيرات: (نوع العينة — عدد سنوات الخبرة — عدد الدورات التدريبية).

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثتان باستخدام اختبار مان-وتني لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول تصوراتهم وواقع التدريب على توظيف التربية الرقمية في التعليم تبعًا لاختلاف متغيرات الدراسة: (نوع العينة - عدد سنوات الخبرة - عدد الدورات في مجال التقنية). والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

الفروق باختلاف نوع العينة:

جدول (١)

اختبار مان–وتني لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة باختلاف نوع العينة

البعد	نوع العينة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
التصورات بما يتعلق بالتدريب على توظيف التربية الرقمية	معلمات الموهوبات	١٩	١٩,٤٧	٣٧٠,٠٠	١,٤٢	٠,٢٠٢	غير دالة
	معلمات ذوات صعوبات التعلم	١٥	١٥,٠٠	٢٢٥,٠٠			
واقع التدريب على توظيف التربية الرقمية	معلمات الموهوبات	١٩	٢١,٤٢	٤٠٧,٠٠	٢,٦٨	٠,٠٠٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	معلمات ذوات صعوبات التعلم	١٥	١٢,٥٣	١٨٨,٠٠			

يتضح من الجدول رقم (١) أن قيمة (ز) غير دالة في محور: (التصورات بما يتعلق بالتدريب على توظيف التربية الرقمية) ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول التصورات بما يتعلق بالتدريب على توظيف التربية الرقمية ، تعود لاختلاف نوع العينة.

ويفسر عدم وجود فروق ذات دلالة بين معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم ومعلمات الطالبات الموهوبات في التصورات حول توظيف التربية الرقمية في التعليم ، ما أشارت إليه المعايطة (٢٠١٠) أن تكوين الاتجاهات والتصورات قد يرتبط بعضوية الفرد في جماعة معينة ، فإن اتجاهات أي فرد في جماعة قد تعكس معتقدات هذه الجماعة وتصوراتها. وهذا ينطبق على عضوية المعلمات لجماعة التربية الخاصة والتي تؤيد توظيف التقنيات المساندة لتنمية قدرات الطالبات.

كما يتضح من نفس الجدول أن قيمة (ز) دالة عند مستوى ٠,٠١ في محور: (واقع التدريب على توظيف التربية الرقمية) ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول واقع التدريب على توظيف التربية الرقمية ، تعود لاختلاف نوع العينة ، وكانت تلك الفروق لصالح معلمات الموهوبات. وتفسر الباحثتان ذلك بأنه قد يعود وجود دلالة باختلاف نوع العينة في حول واقع التدريب فيما يتعلق بتوظيف التربية الرقمية لصالح معلمات الطالبات الموهوبات ، بسبب تركيز الدورات التدريبية لمعلمات الطالبات الموهوبات وتوفير التطوير المهني لهؤلاء المعلمات. ويظهر ذلك من خلال مشروع تقديم شهادة مهنية لمعلمات الطالبات الموهوبات في التدريس بالتقنيات الرقمية والذي قامت به وزارة التعليم مؤخرًا. فيما أكد روبنسون (Robinson , 2016) أن تدريب المعلمين وإبقائهم

على اطلاع دائم هو اختصاص تعليم المعلمين في المؤسسات العليا وهدفه الرئيسي هو تخريج معلمين مؤهلين يقومون بدورهم بإعداد طلاب للمجتمع التقدمي.

كما أكدت دراسة كرانمر (Cranmer,2020) إلى أنه لا تزال الدراسات التجريبية حول استخدامات معلمين الطلاب ذوي الاعاقة للتقنية محدودة. وتدعو الدراسة إلى مزيد من البحث لتوجيه المدارس لاستخدام التقنيات الرقمية لدعم التعليم الشامل وتفسر الباحثتان أنه من المحتمل أن تكون ممارسات الوصول الرقمي صعبة وتحمل عبء مهام إضافي للتغلب على الحواجز التي حدثت عندما لم يطور المعلمون طرق تدريس رقمية شاملة.

الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة:

جدول (٢)

اختبار مان-وتني لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات الخبرة

البعد	عدد سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
التصورات بما يتعلق بالتدريب على توظيف التربية الرقمية	من ١-١٠ سنوات	١٧	١٦,٢٤	٢٧٦,٠٠	٠,٨١	٠,٤٧٤	غير دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	١٧	١٨,٧٦	٣١٩,٠٠			
واقع التدريب على توظيف التربية الرقمية	من ١-١٠ سنوات	١٧	١٣,١٢	٢٢٣,٠٠	٢,٦٦	٠,٠٠٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	١٧	٢١,٨٨	٣٧٢,٠٠			

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيمة (ز) غير دالة في محور: (التصورات بما يتعلق بالتدريب على توظيف التربية الرقمية) ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول التصورات بما يتعلق بالتدريب على توظيف التربية الرقمية ، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة ، كما يتضح من نفس الجدول أن قيمة (ز) دالة عند مستوى ٠,٠١ في محور: (واقع التدريب على توظيف التربية الرقمية) ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول واقع التدريب على توظيف التربية الرقمية ، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة ، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد العينة ذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات).

ومن العوامل التي تفسر وجود دلالة تعود لاختلاف عدد سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات ، ما ذكره ديكوفا وسيتشكاريفا (D›yakova & Sechkareva , 2019) أن برامج إعداد المعلمين ، يتم فيها تطوير الكفاءة الرقمية بشكل ضعيف على المستوى التنظيمي ،

وتفتقر إلى نهج شامل لتطوير هذه المهارات. وعلاوة على ذلك ، وجدا أن الملفات الأكاديمية لمؤسسات تعليم المعلمين حول هذا الموضوع بطيئة التطور. واستنتجا أن تحسين الكفاءة الرقمية يعتمد في العديد من برامج التطوير المهني. وتفسر الباحثتان ذلك ، بأنه قد يعود لزيادة الحصول على التدريب بسبب زيادة سنوات الخبرة ، والتي قد ساهمت في تكوين اتجاهات إيجابية نحو واقع التدريب حول توظيف التربية الرقمية. بالإضافة إلى أن التدريب في وزارة التعليم للمعلمات أصبح مبني على الاحتياج ، بحيث تستطيع المعلمة ترشيح نفسها للتدرب في مواطن الاحتياج لديها. كما أن تقييم الأداء الوظيفي للمعلمات أصبح مرتبط بعدد من المعايير منها التطوير المهني والكفاءة الرقمية.

الفروق باختلاف عدد الدورات في مجال التقنية:

جدول (٣)

اختبار مان-وتني لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة باختلاف عدد الدورات في مجال التقنية

البعد	عدد الدورات في مجال التقنية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
التصورات بما يتعلق بالتدريب على توظيف التربية الرقمية	من ٠-١٠ دورات	١١	١٦,٠٩	١٧٧,٠٠	٠,٦٢	٠,٥٨٦	غير دالة
	أكثر من ١٠ دورات	٢٣	١٨,١٧	٤١٨,٠٠			
واقع التدريب على توظيف التربية الرقمية	من ٠-١٠ دورات	١١	١٦,٦٤	١٨٣,٠٠	٠,٣٦	٠,٧٤٤	غير دالة
	أكثر من ١٠ دورات	٢٣	١٧,٩١	٤١٢,٠٠			

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيم (ز) غير دالة في المحاور: (التصورات بما يتعلق بالتدريب على توظيف التربية الرقمية ، واقع التدريب على توظيف التربية الرقمية) ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول تصوراتهم وواقع التدريب على توظيف التربية الرقمية في التعليم ، تعود لاختلاف عدد الدورات التدريبية التي حصلوا عليها أفراد العينة في مجال التقنية.

فيظهر أن التصورات وواقع التدريب حول توظيف التربية الرقمية للمعلمات لم يختلف باختلاف عدد الدورات التدريبية. وقد تفسر ذلك نتائج دراسة كلًا من دروف وكارتر (Durff & Carter, 2019) التي حددت التحديات التي تواجه الدورات التدريبية حول التربية الرقمية ، من هذ التحديات ، الوصول المحدود إلى الموارد والدعم ، والتركيز النظري في محتوى الدورة. مما يتعارض مع نموذج تكامل التقنية الرقمية الذي اقترحه كريستنسن وكنيزك (Christensen & Knezek, 2008) ،

حيث ميّز ثلاثة عناصر رئيسية لمستوى عالٍ من التكامل الرقمي ، بما في ذلك إرادة المعلمين لاستخدام التقنيات الرقمية في فصولهم الدراسية (مواقف المعلمين) ، ومهاراتهم في استخدام التقنيات الرقمية (التربية الرقمية) ، والوصول الملائم إلى التكنولوجيا الرقمية كأداة (الوصول إلى التقنية). فقد كشفت العديد من الدراسات (Sumardi et al. , 2020 ؛ Mishra & Mehta 2017) أنه بالرغم من وجود الدورات التدريبية ، هناك نقصًا في المهارات في استخدام التقنيات الرقمية بين المعلمين ، والحاجة إلى الدعم التربوي في عملهم مع التقنية الرقمية.

وتفسر الباحثتان عدم وجود اختلاف في تصورات المعلمات تعزى للدورات التدريبية أنه يعزى لكثافة المؤتمرات والندوات قبل وأثناء جائحة كورونا والتي تزيد من مستوى الوعي وتجعل المعلمات إيجابيات أكثر ، كما أن ربط تقويم الأداء الوظيفي بالمعرفة واستخدام التقنية انعكس على الأداء ومن ثم على الاتجاهات فأصبحت إيجابية أكثر.

السؤال الثاني: ما تصورات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والموهوبات حول توظيف التربية الرقمية في التعليم.

للإجابة عنه استخدمت الباحثتان التكرارات ، والنسب المئوية ، والوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الأول وللمحور بشكل عام كما يلي:

جدول (٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة حول تصوراتهن بما يتعلق بالتدريب على توظيف التربية الرقمية في التعليم

م	العبارة		درجة الأهمية			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الترتيب
			عالية جدا	عالية	متوسطة				
١	التربية الرقمية هي ربط الكفاءة التقنية والتربوية معًا.	ت	٣٢	٢		٢,٩٤	٠,٢٤	١	موافق
		٪	٩٤,١	٥,٩					
٢	من المهم تلقي المعلمات التدريب على استراتيجيات توظيف التربية الرقمية في التعليم.	ت	٣٢	٢		٢,٩٤	٠,٢٤	١	موافق
		٪	٩٤,١	٥,٩					
٣	من المهم تلقي المعلمات التدريب على طرق توظيف التربية الرقمية في التعليم.	ت	٣٢	٢		٢,٩٤	٠,٢٤	١	موافق
		٪	٩٤,١	٥,٩					

م	العبارة		درجة الأهمية			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الترتيب
			عالية جدا	عالية	متوسطة				
٤	من المهم تلقي المعلمات التدريب على طرق تقييم توظيف التربية الرقمية في التعليم.	ت	٣٢	٢		٢,٩٤	٠,٢٤	١	موافق
		٪	٩٤,١	٥,٩					
٥	تستفيد الطالبات من توظيف التربية الرقمية في التعليم.	ت	٣١	٢	١	٢,٨٨	٠,٤١	٥	موافق
		٪	٩١,٢	٥,٩	٢,٩				
٦	التربية الرقمية وسيلة فعالة لتعزيز دمج التقنية الرقمية بفعالية في التعليم.	ت	٢٩	٥		٢,٨٥	٠,٣٦	٦	موافق
		٪	٨٥,٣	١٤,٧					
٧	لدي معرفة شاملة بمفهوم التربية الرقمية.	ت	٢٠	١٠	٤	٢,٤٧	٠,٧١	٧	موافق
		٪	٥٨,٨	٢٩,٤	١١,٨				
المتوسط* العام						٢,٨٥	٠,٢٤		موافق

* المتوسط الحسابي من ٣ درجات

ويمكن تفسير نتائج الجدول رقم (٤) كالآتي: بلغ المتوسط الحسابي لجميع عبارات المحور الأول (٢,٨٥) بانحراف معياري (٠,٢٤) وهذا المتوسط يعني أن أفراد عينة الدراسة موافقين على هذا المحور ، مما تقدم استنتاج أن مستوى تصوراتهن بما يتعلق بالتدريب بتوظيف التربية الرقمية في التعليم يعد إيجابي وتم ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي ، وأعلى العبارات رقم (٣ ، ٥ ، ٦ ، ٧) بالمرتبة الأولى. فيما جاءت العبارة رقم (٤) بالمرتبة الثانية. أما العبارة رقم (٢) بالمرتبة الثالثة ، وجاءت العبارة رقم (١) بالمرتبة الرابعة.

وبعد عرض نتائج الجدول رقم (٤) يمكن القول أنه يوجد مستوى إيجابي لتصورات المعلمات بما يتعلق بالتدريب على توظيف التربية الرقمية في التعليم ، ويتضح ذلك من خلال الاستجابات الموافقة الغالبة على العبارات. وتعزو الباحثتان ذلك للحاجة التي لمسنها المعلمات خلال الفترة الماضية للتعليم الرقمي والالكتروني بسبب جائحة كورونا ، والتحول الرقمي الذي حصل في المملكة مع منصة مدرستي والتعليم عن بعد. فالاتجاه الإيجابي الغالب يوضح الاجماع على حاجتهم للتدريب ، مما يعطي توضيح لضعف إعداد المعلم قبل الخدمة وعدم تهيئتهم لتوظيف التربية الرقمية. بالإضافة إلى أن توجهات الوزارة وبرامج التحول الوطني تُعنى بضرورة الدمج التقني في التعليم ، فقد يكون سبب للتوجه الإيجابي للتحول الحاصل بشكل عام ، حيث تميل شريحة غالبة من المجتمع للجانب التقني كأسلوب حياة وبالتالي ينعكس ذلك على الجانب التعليمي.

وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات مثل دراسة ريتا وآخرون (Ryhtäa et al. ,2020) التي وصفت تصورات الكفاءة في علم التربية الرقمية التي يمتلكها المعلمين. فقد أشارت النتائج إلى دراية المعلمين بالإمكانيات التي توفرها التقنيات الرقمية. كما كان لديهم وجهة نظر إيجابية واستعداد للتدريب على كيفية دمج التقنيات في التعليم. ويظهر فيما يتعلق بدمج التقنيات الرقمية لتحسين التعليم والتعلم ، دعم الدراسات لهذا الاتجاه. فقد ذكرت دراسة جيمويانيس وآخرون (Jimoyiannis et al. , 2013) التي تناولت تدريب المعلمين لاستخدام التقنية الرقمية ، النتائج الإيجابية فيما يتعلق بتصورات المشاركين ومعتقداتهم تجاه الدمج الرقمي التعليمي. كما وأكدت دراسة القحطاني (٢٠١٩) لتصورات المعلمات بأن الطلاب يميلون للأسلوب الرقمي في التعليم. فقد أشارت النتائج أن التعلم الرقمي في العملية التعليمية من خلال الدمج الرقمي يخفض حدة الصعوبات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وبرأي الباحثتان أن هذه الاتجاهات الايجابية تعد نقطة قوة وبداية للدمج الرقمي وإمكانية توظيف التربية الرقمية. فالاستعداد والتأييد يعد عال من قبل المعلمات مما يجعل المهمة أسهل وممكنة التطبيق.

السؤال الثالث: ما واقع درجة تدريب معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم والموهوبات في توظيف التربية الرقمية في التعليم.

وللإجابة عنه استخدمت الباحثتان التكرارات ، والنسب المئوية ، والوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الأول وللمحور بشكل عام كما يلي:

جدول (٥)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة حول واقع تدريبهن على توظيف التربية الرقمية في التعليم

م	العبارة		درجة الأهمية			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الترتيب
			عالية جدا	عالية	متوسطة				
٢	يتم تدريب المعلمات على توظيف التربية الرقمية في التعليم أثناء الخدمة (تطوير مهني).	ت	٣١	٣		٢,٩١	٠,٢٩	١	موافق
		٪	٩١,٢	٨,٨					
٥	تدرب المعلمات على استراتيجيات توظيف التربية الرقمية في التعليم.	ت	٣٠	٣	١	٢,٨٥	٠,٤٤	٢	موافق
		٪	٨٨,٢	٨,٨	٢,٩				

٦	تدرب المعلمات على طرق توظيف التربية الرقمية.	ت	٣٠	٣	١	٢,٨٥	٠,٤٤	٢	موافق
		٪	٨٨,٢	٨,٨	٢,٩				
٧	تدرب المعلمات على نماذج التربية الرقمية.	ت	٢٨	٤	٢	٢,٧٦	٠,٥٥	٤	موافق
		٪	٨٢,٤	١١,٨	٥,٩				
٨	تدرب المعلمات على طرق تقييم توظيف التربية الرقمية.	ت	٢٧	٤	٣	٢,٧١	٠,٦٣	٥	موافق
		٪	٧٩,٤	١١,٨	٨,٨				
٤	تدرب المعلمات على مفهوم التربية الرقمية.	ت	٢٦	٥	٣	٢,٦٨	٠,٦٤	٦	موافق
		٪	٧٦,٥	١٤,٧	٨,٨				
٣	يتم تدريب المعلمات على توظيف التربية الرقمية في التعليم كعنصر أساسي ضمن التدريب على التقنية الرقمية.	ت	٢٣	٧	٤	٢,٥٦	٠,٧٠	٧	موافق
		٪	٦٧,٦	٢٠,٦	١١,٨				
١	يتم تدريب المعلمات على توظيف التربية الرقمية أثناء الدمج الرقمي في التعليم قبل الخدمة.	ت	١٧	٩	٨	٢,٢٦	٠,٨٣	٨	محايد
		٪	٥٠,٠	٢٦,٥	٢٣,٥				
المتوسط* العام						٢,٧٠	٠,٤٢		موافق

* المتوسط الحسابي من ٣ درجات

ويمكن تفسير نتائج الجدول رقم (٥) كالاتي: بلغ المتوسط الحسابي لجميع عبارات المحور الأول (٢,٧٠) بانحراف معياري (٠,٤٢) وهذا المتوسط يعني أن أفراد عينة الدراسة موافقين على هذا المحور ، مما تقدم استنتاج أن واقع تدريبهن على توظيف التربية الرقمية في التعليم يعد عالي وتم ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي ، وأعلى عبارات العبارة رقم (٢) بالمرتبة الأولى. فيما جاءت العبارتان رقم (٦ ،٥) وهي بالمرتبة الثانية ، والعبارتين رقم (٧ ، ٨) بالمرتبة الثالثة ، والعبارة رقم (٣) أخذت المرتبة الرابعة. فيما جاءت أقل عبارة رقم (١) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٢٦) وانحراف معياري (٠,٨٣) وهذا يعني أن رأي أفراد العينة حول هذه العبارة " محايد".

وبعد عرض نتائج الجدول رقم (٦) يمكن القول إنه يوجد مستوى عال من تدريب المعلمات على توظيف التربية الرقمية في التعليم ، ويتضح ذلك من خلال الاستجابات الموافقة الغالبة على العبارات.

وتختلف هذه النتيجة مع عدد من الدراسات مثل دراسة سيلان ومحمور (Sailin & Mahmor, 2018) فقد هدفت إلى فحص سمات التدريب التي يراها المعلمون على أنها تمكنهم

من تحسين طرق التدريس الرقمية الخاصة بهم. وأشارت النتائج إلى أنه على الرغم من أن المعلمين يقدرون خبراتهم في أنشطة التعلم الهادفة ، إلا أن لديهم بعض المخاوف فيما يتعلق أولًا بقدراتهم في تطبيق علم التربية الرقمية وثانيًا ، التطبيق العملي لدمج التقنية الرقمية في بيئة المدرسة. كما جاءت دراسة جيمويانيس وآخرون (Jimoyiannis et al., 2013) التي تناولت تدريب المعلمين لاستخدام التقنية الرقمية في فصولهم الدراسية. فقد أظهرت النتائج أن الغالبية العظمى من المعلمين في العينة (٨٧٪) أفادوا بأنهم لديهم أساسيات استخدام التقنيات الرقمية ، إلا أنه من ناحية أخرى لديهم خبرة محدودة في التعامل مع الدمج الرقمي بفعالية. وأوضحوا الحاجة لمزيد من التدريب والتطوير للمعلمين فيما يخص الدمج الرقمي الفعال في الفصل.

كما جاءت دراسة أجراها كلا من ألزواسكي وكرامتون (Olszewski & Crompton, 2020) بغرض الكشف عن العناصر المتعلقة بدمج التقنيات الرقمية في المدارس للطلاب في العصر الرقمي ، لتؤكد ما سبق. فقد أظهرت نتائج الدراسة الحاجة إلى زيادة الطلاقة في استخدام مجموعة واسعة من الأجهزة الرقمية بانتظام في التعليم ، وأهمية التحسين التنظيمي والتدريب لمبادرات تقنيات التعليم. واتفقت معها دراسة ريتا وآخرون (Ryhtäa et al., 2020) التي أشارت لحاجة المعلمين لمزيد من التدريب في هذا المجال.

وترجع الباحثتان السبب أن خلال الآونة الأخيرة حصلت المعلمات على الكثير من التدريب فيما يخص الدمج الرقمي بسبب انتقال التعليم للتعلم عن بعد جراء جائحة كورونا. وقد يكون تأكيد المعلمات على حصولهم على التدريب فيما يخص الدمج الرقمي جاء بناء على ماتوفر لهم من تدريب مكثف خلال السنتين الماضيتين ، حيث أن المعلمات لم يتم تدريبهم في مرحلة البكالوريوس حول التربية الرقمية ، واقتصر تدريبهم على التقنية الرقمية. ومن جانب آخر ، فقد يكون هدف المعلمات لحضور الدورات حضوري فقط بدون الحصول على المعرفة ، كون الدورات يغلب عليها الجانب النظري أكثر من التطبيقي. بالإضافة لأن البيئة التعليمية غير داعمة لامتداد التدريب على ما تم تعلمه من الدورات. وقد اتفقت مع هذا التفسير دراسة أباحسين والتميمي (٢٠١٨) التي تناولت عدد من التحديات التي تواجه الدمج الرقمي.

قيود الدراسة

هذه الدراسة طبقت على معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم ومعلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة. لذلك ، فإن النتائج يقتصر تعميمها على مجتمع العينة في مدينة جدة.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج ، يمكن التوصية بما يلي:

١. تقييم برامج صعوبات التعلم والموهوبين حول تضمينها لتوظيف التربية الرقمية في التعليم.

٢. تضمين توظيف التربية الرقمية في برامج إعداد المعلمين في جميع التخصصات الخاصة والعامة.

٣. تدريب معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم والموهوبين والتعليم العام أثناء الخدمة على توظيف التربية الرقمية وتفعيل استخدامها.

٤. متابعة تفعيل معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعليم والموهوبين والتعليم العام من قبل الإدارات التابعة لهم حول توظيف التربية الرقمية في التعليم.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أباحسين ، وداد ، والتميمي ، تماضر. (٢٠١٨م) واقع استخدام التقنيات التعليمية في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. ٦ (٢٥) ، ٢٥٦ — ٢٢٢.

الجبالي ، محمد. (٢٠١٨م). *تحويل التعلم باستخدام التقنيات الحديثة*. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

الشمراني ، شرعاء. (٢٠١٩م). التعليم الرقمي في ضوء روية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. *المجلة العربية للتوعية النوعية*. ٦ ، ١١٩-١٢٤.

القحطاني ، مبارك. (٢٠١٩م). دور التعليم الرقمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*. ٦ ، ٢٤٤-٢٢٥.

المعايطة ، خليل. (٢٠١٠م). علم النفس الاجتماعي. عمان: دار الفكر.

بوابة البيانات المفتوحة. (٢٠٢٠). https://data.gov.sa/Data/dataset/schools-data-1442-h

عبدالحليم ، بن معيزة. (٢٠١٩م). مدى مساهمة وسائط تكنولوجيا التعليم في التخفيف من حدة الاضطراب عند ذوي صعوبات التعلم من منظور المعلمين. *مجلة دراسات نفسية وتربوية* ، ١٢ (٣) ، ٥٥-٦٨.

محمد ، عادل. (٢٠٢٠م). مدى وعي معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة بأهمية التعليم الإلكتروني في سلطنة عمان. *مجلة جيل العلوم الأنسانية والاجتماعية* ، ٦٦ ، ١٥١- ١٦٨.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Abahusain, Wedad. & Al-Tamimi, Tamadur. (2018) The reality of the use of educational technologies in learning difficulties programs from the point of view of teachers. *Journal of Special Education and Rehabilitation. 6 (25)*, 256 — 222

Abdel Halim , Bin Mugira. (2019). The extent to which educational technology media contribute to alleviating the severity of turbulence among people with learning difficulties from the perspective of teachers. *Journal of Psychological and Educational Studies. 12(3)*, 55-68.

Al-Jabali , Mohammad. (2018). *Transforming learning using modern technologies.* Alriyadh: King Saud University Publishing House.

Al-Maaytah , Khalil. (2010). Social Psychology. Amman: House of thought.

Al-Qahtani , Mubarak (2019). The role of digital education for students with learning disabilities. *The Arab Journal of Disability and Gifted Sciences , 6,* 244-225.

Al-Shamrani , Sharaa. (2019). Digital education in light of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030. *The Arab Journal of Quality Awareness. 6,* 119–124.

Mohamed , Adel. (2020). Awareness of teachers with special needs of the importance of e-learning in the Sultanate of Oman. *Generation Journal of Humanities and Social Sciences. 66,* 151- 168.

المراجع الأجنبية: References

Albion , P. , Tondeur , J. , Forkosh-Baruch , A. , & Peeraer , J. (2015). Teachers' professional development for ICT integration: Towards a reciprocal relationship between research and practice. *Education and Information Technologies , 20(4)*, 655–673.

Aslan , A. & Zhu , C. (2016). Influencing factors and integration of ICT into teaching practices of pre-service and starting teachers. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES) , 2(2)*, 359-370.

Benmarrakchia, F., Kafia, F., & Elhorea, A.(2017). Communication Technology for Users with Specific Learning Disabilities. *Procedia Computer Science, 110*,258–265.

Bjekić, D., Obradović, S., Vučetić, S., & Bojović, M. (2014). E-teacher in Inclusive e-education for Students with Specific Learning Disabilitie. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 128*,128-133.

Brigas, C., Ravasco, C., Fonseca, C., Mateus, J., & Bolota, U. (2016). Use of ICT in school context: pupil's, parents' and teachers' perceptions. *ICT in education: Multiple and inclusive perspectives, 33*, 97–113.

Christensen, R., & Knezek, G. (2008). The importance of information technology attitudes and competencies in primary and secondary education. *International handbook of information technology in primary and secondary education, 13,* 321-331.

Cowling, M., Birt, J. (2018). Pedagogy before technology: a design-based research approach to enhancing skills development in paramedic science using mixed reality. *Information, 9* (29), 1–15.

Cranmer, S. (2020). Disabled children's evolving digital use practices to support formal learning. A missed opportunity for inclusion. *British Journal of Educational Technology, 51*,315-330.

Durff, L., & Carter, M. (2019). Overcoming second-order barriers to technology integration on K-5 schools. *Journal of Educational Research and Practice, 9(1)*, 246–260.

Dyakova, E., Sechkareva, G., (2019). Digitalization of education as the basis for training a 21st-century teacher: problems and solutions. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2*,24-36.

Every Student Succeeds Act of 2015, P. L. 114-95, 129 Stat. 1802

Faber, J., Luyten, J., & Visscher, A. (2017). The effects of a digital formative assessment tool on mathematics achievement and student motivation: *Results of a randomized experiment. Computers & Education, 106*, 83–96.

Garrison, D.(2017). *E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice.* CA:Routledge.

Göçen, A., Eral, S., & Buçuk, M.(2020). Teacher perceptions of a 21st century classroom. *International Journal of Contemporary Educational Research, 7(1)*, 85–98.

IDEIA (2004). Individuals with Disabilities Education Improvement Act 2004 (P.L. 108- 446).

Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016). Digital competence—An emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies, 21*, 655–679.

Jimoyiannis, A., Tsiotakis, P., Roussinos, D., & Siorenta, A. (2013). Preparing teachers to integrate Web 2.0 in school practice: Toward a framework for Pedagogy 2.0. *Australasian Journal of Educational Technology, 29(2)*, 248-267.

Kazakova, E. (N.D). Five basic qualities of digital pedagogy. http://teachers.nanograd.academy/digital_pedagogy_101

Kiran, L. & Srivastava, S. (2016). Digital Pedagogy in Teacher Education. *International Journal of Information Science and Computing, 3(2)*, 67-72

Kivunja, C. (2013). Embedding Digital Pedagogy in Pre-Service Higher Education To Better Prepare Teachers for the Digital Generation Int. *J. of Higher Education, 2*,103-12

Krumsvik, R. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research, 58(3)*, 269–280.

Kurvinen, E., Dagienė, V., & Laakso, M. (2018). *The impact and effectiveness of technology enhanced mathematics learning*. Turkry: Proceedings of Constructionism.

Kurvinen, E., Kaila, E., Laakso, M. & Salakoski, T. (2020). Long term effects on technology enhanced learning: The use of weekly digital lessons in mathematics. *Informatics in Education, 19(1)*, 51–75.

Laakso, M., Kaila, E., & Rajala, T. (2018). ViLLE – Collaborative education tool: Designing and utilizing an exercise-based learning environment. *Education and Information Technologies, 23*, 1655–1676.

Mishra, P., & Mehta, R. (2017). What we educators get wrong about 21st-century learning: Results of a survey. *Journal of Digital Learning in Teacher Education, 33(1)*, 6–19.

Nonmanut, P., Kortelainen, A., & Marjaana V. (2021). The impact of digital pedagogy training on in-service teachers' attitudes towards digital technologies. *Education and Information Technologies, 21*,1067-1048.

OECD. (2015). Students, computers and learning: Making the connection. PISA. Paris: OECD Publishing. doi. https://doi.org/10.1787/9789264239555-en

Olszewski, B. & Campton, H. (2020). Educational technology conditions to support the development of digital age skills. Computers & Education, 150, 1-9.

Robinson, A. (2016). Implementing New Knowledge Environments, Digital Humanities Pedagogy: Encouraging Critical Analysis of Digital Technology in the Classroom. https://mcri.inke.ca/index.html%3Fp=2246.html

Ryhtäa, L., Elonen, I., Saaranen, T., Sormunen, M., Mikkonen, K., Kääriäinen, M., Koskinen, C., Koskinen, M., Koivula, M., Koskimäki,

M., Lähteenmäki, M., Wallin, O., Sjögren, T., & Salminen, L., (2020). Social and health care educators' perceptions of competence in digital pedagogy: A qualitative descriptive study. *Nurse Education Today, 92,* 104-521.

Sailin, S. & Mahmor, N. (2018). Improving Student Teachers' Digital Pedagogy Through Meaningful learning Activties. *Malaysian Journal of Learning and Instruction:. 15 (2)*, 143-173

Salavati, S. (2013). *Novel Use of Mobile and Ubiquitous Technologies in Everyday Teaching and Learning Practices:* A Complex Picture.. CA: Linnaeus University Press.

Short, P., & Korobicyna, E. (2019). Prospects for the use of digital technologies in continuing education. *Cifrovoe obrazovanie v RF: sostoyanie, problemy i perspektivy Materialy Mezhdunarodnogo foruma, 11*, 82-85.

Sumardi, L., Rohman, A., & Wahyudiati, D. (2020). Does the teaching and learning process in primary schools correspond to the characteristics of the 21st century learning?, *International Journal of Instruction, 13(3)*, 357–370.

Sung, Y., Chang, K., & Liu, T. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education, 94*, 252–275.

The Ministry of Education and Culture. (2016). Key projects reform Finnish education. https://minedu.fi/documents/1410845/4150027/Key+projects+reform+Finnish+education/ecf0ed3d-7249-4b31-abaf-189af35e197a/Key+projects+reform+Finnish+education.pdf

Abuthwaib, Ahmad. (2023). The Degree of Practice of Women's Academic Leaders at Jouf University, Human Relations and The Challenges Facing their Achievement, *Journal of Educational Science 9* (4), 585 - 618

The Degree of Practice of Women's Academic Leaders at Jouf University, Human Relations and The Challenges Facing their Achievement

Dr. Hebah Farhan Alruwaili
Assistant Professor -
Department of Educational Leadership and Policies - Jouf University
hfalruwaily@ju.edu.sa

Abstract:

The study aimed to identify the degree of practice of women's academic leaders at Jouf University, human relations and the challenges facing their achievement. In order to achieve the goal, the descriptive survey method was used and the questionnaire was used as a data collection tool. The study population consisted of all female faculty members and the like at Jouf University, and the study sample consisted of (250) female faculty members at Jouf University. The study and the total degree, and the reality of their practice in the field of communication and communication came to the highest degree among the other fields, where the general arithmetic average of (3.35), followed by the reality of their practice in the field of motivation and support, with an arithmetic average, which amounted to (3.30), and finally the reality of their practice For equality and participation, where the arithmetic mean was (3.29), and the results of the study revealed the existence of statistically significant differences according to some variables according to the variables of experience, academic degree, and specialization. In addition, the study revealed that the most important challenges facing women academic leaders were the literal application of the rules and regulations without taking into account the humanitarian aspects, and the administrative burden and the great responsibilities entrusted to the leader. Finally, The study concluded with a set of recommendations, including the provision of training courses, the development of administrative skills, and the fair distribution of the administrative burden.

Keywords: Human Relations, Women's Academic Leaders, Difficulties, Jouf University, Higher Education.

الرويلي، هبه. (٢٠٢٣). درجة ممارسة القيادات الأكاديمية النسائية بجامعة الجوف للعلاقات الإنسانية والتحديات التي تواجه تحقيقها. *مجلة العلوم التربوية ، ٩* (٤) ، ٥٨٥ - ٦١٨

درجة ممارسة القيادات الأكاديمية النسائية بجامعة الجوف للعلاقات الإنسانية والتحديات التي تواجه تحقيقها

د. هبه فرحان الرويلي[١]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف درجة ممارسة القيادات الأكاديمية النسائية بجامعة الجوف للعلاقات الانسانية والتحديات التي تواجه تحقيقها ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي ، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهم الإناث بجامعة الجوف ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) عضوة من الهيئة التدريسية بجامعة الجوف ، وأظهرت النتائج أن واقع ممارسة القيادات الأكاديمية النسائية للعلاقات الإنسانية في جامعة الجوف جاء بشكل عام بدرجة متوسطة لجميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية ، وجاء واقع ممارستهن في مجال الاتصال والتواصل بالدرجة الأعلى من بين المجالات الأخرى حيث جاء المتوسط الحسابي العام له (٣,٣٥) ، وجاء واقع ممارستهن في مجال التحفيز والدعم بمتوسط حسابي حيث بلغ (٣,٣٠) ، واخرًا واقع ممارستهن للمساواة والمشاركة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٩) ، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغيرات الخبرة ، والدرجة العلمية ، والتخصص ، كما كشفت الدراسة عن أهم التحديات التي تواجه القيادات الأكاديمية النسائية والتي تمثلت أهمها في التطبيق الحرفي للوائح والأنظمة دون مراعاة الجوانب الإنسانية ، والعبء الإداري والمسؤوليات الكبيرة المناطة على القائدة ، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها توفير الدورات التدريبية وتطوير المهارات الإدارية وتوزيع العبء الإداري بصورة عادلة.

الكلمات المفتاحية: العلاقات الإنسانية ، القيادات الأكاديمية النسائية ، الصعوبات ، جامعة الجوف ، التعليم العالي .

(١) أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المساعد – جامعة الجوف، hfalruwaily@ju.edu.sa

مقدمة

تعتبر العلاقات الإنسانية من أهم القيم الأخلاقية التي تسهم في توجيه سلوك القائد ، وقد تختلف أهداف العاملين عن أهداف المنظمة ، ويصبح دور القادة مناقشة هذه الأهداف معهم والسعي إلى تحقيقها من خلال تفويضهم بعض السلطة وإشراكهم في اتخاذ القرار ، عندها يستشعرون إنسانيتهم مما يحفزهم لزيادة الإنتاجية والعطاء (العميان ، ٢٠١٠).

والقائد الناجح لا يمارس دوره من خلال السلطة والصلاحيات الممنوحة له ، وإنما من خلال الحوار وتبادل الآراء والأفكار بينه وبين العاملين ومشاركتهم في عملية صنع القرار ، وهذا ما تؤكد عليه مدرسة العلاقات الإنسانية ، على أهمية قيم الجماعة والاتجاهات وتعترف بالجماعات الغير رسمية (كلالدة ، ٢٠١٣) ، ويمكن القول أنه إذا سادت العلاقات الإنسانية في أي منظمة سينعكس ذلك على سلوك العاملين ، مما يؤثر إيجابًا على الإنتاجية ، نتيجة لإحساس العاملين بقيمة أعمالهم واهتمام المنظمة بمشاكلهم ، وهذا يحقق جودة العمل والإنتاج وزيادة تماسك الأفراد بالمنظمة وسلامة الصحة النفسية وقلة النزاعات والشكوى وانخفاض درجة مقاومة التغيير (فيليه وعبد المجيد ، ٢٠٠٩).

وأن ممارسة العلاقات الإنسانية أمر بسيط لا يحتاج إلى تعلم ودراسة وتطوير وتغيير حتى يكون باستطاعتهم ، بينما الحقيقة تكمن في أن امتثال القائد للعلاقات الإنسانية بحاجة معرفة عميقة وإلمام بجوانبها ومهاراتها ، مما يكسبه القدرة على امتلاك أدوات التعامل والتواصل مع أعضاء فريقه في مؤسسته ، وهذا بدوره يؤكد على أهمية العلاقة القائمة على مهارات الاتصال الفعال ، وإدراكه وتطبيقه لها في التعاملات ، حيث بتطبيقها تنشأ وتتحسن العلاقة الإنسانية ، وبدونه تفقد العلاقة بوصلتها ، وهذا ما يعطي أهمية امتلاك القائد مجموعة من المهارات كالتواصل مع الأعضاء في مناسباتهم المختلفة ، والحرص على عقد اللقاءات العامة والخاصة مع الأعضاء ، وإيجاد آلية فعالة لإتمام عملية الاتصال ، واختيار الوقت المناسب للتواصل ، وكذلك قدرته في توضيح رسالته خلال تواصله مع الأعضاء (حرب ،٢٠١٢).

أيضًا يجب القول بأن التواصل الفعال مع المرؤوسين سيعطي ثماره بشكل أكبر حين تكون تلك العلاقة مدعومة بتحفيزهم ودعمهم والعمل المستمر على إظهار أقصى ما لديهم ، فالتحفيز والدعم المستمران يضمنان بيئة عمل منتجة ناجحة ، لأنها تسهم في إشباع حاجات الأعضاء ورفع روح الانتماء والولاء لديهم ، مما يؤدي إلى زيادة الإنتاجية (العاني ، ٢٠٠٧) ، ولعل أهم ما يمكن مراعاته لتحقيق التحفيز الفعال والدعم الناجح هو إدراك احتياجات الأعضاء والاهتمام بتحفيزهم بطرق مختلفة وتشجيع أفكار الأعضاء ومنحهم مسؤولية تنفيذها (حرب ، ٢٠١٢).

كما أن معاملة المرؤوسين بشكل يتصف بالعدالة والمساواة وإعطاء الحقوق والأخذ في عين الاعتبار الفروق الطبيعية والشخصية بينهم وتعزيز روح العمل الجماعي بحيث كلٍ يؤدي دوره وفق مهاراته وإمكاناته من أهم أدوار القائد التي تسهم في إنجاح وإنجاز المهام ، وعليه يمكن القول بأن مشاركة العاملين في وضع الخطط وحل المشكلات وتفويض السلطة يؤدي بدوره إلى رفع الروح المعنوية وإتاحة الفرصة للعاملين للتعبير عن آرائهم ووضع وجهة نظرهم موضع الاعتبار (مساد ،٢٠٠٥) ، والقيادات الأكاديمية النسائية لديها القدرة والإمكانات لتكون قيادات فعالة لأداء أعلى مستوى من المناصب القيادية ، ولكن هناك العديد من التحديات التي تواجه مسار قيادتهن ، والتي تعيق نجاحهن في كثير من الأحيان ، كمواقف المجتمع والقوالب النمطية الثقافية ، وموقف الرجل من المرأة كقائد ، وعامل الشخصية الذي وجد أنه يتعارض مع القائد الأكاديمي ، بالإضافة إلى العوامل التنظيمية التي لها علاقة مباشرة بعملهم ، مثل التعامل مع الشخصيات المختلفة ، وعبء العمل الزائد ، ونقص الخبرات القيادية والصراعات الداخلية ، وهي من التحديات الرئيسية التي واجهتها كلتا الحالتين في العمل والأسرة مما يؤخر دورهن في المجالات الأكاديمية (Parker, 2019).

وإذا سلمنا بضرورة امتلاك القيادي لمهارة العلاقات الإنسانية ، كان أكثر لزامًا على القيادات الجامعية ، فالعلاقات الإنسانية تعمل على إثارة الدافعية وتخفيف وطأة الأساليب الروتينية بالعمل والتي تجعله مملًا ورتيبًا ، فهنا يأتي دور القائد في توظيف واستثمار هذه العلاقات في تحفيز العاملين للإنجاز ورفع روحهم المعنوية لتحقيق الأهداف (سالم ، ٢٠٠٧) ، وعليه فقد أجريت العديد من الأبحاث التي هدفت إلى سبر أغوار العلاقات الإنسانية للقيادات ومعرفة واقعها وتحدياته في ميدان التعليم العالي ومؤسساته ، ففي دراسة لأبو صيام وعطاري (٢٠١٨) هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تواجه القيادات الأكاديمية النسائية في الجامعات الأردنية ، وأظهرت النتائج أن المعوقات الإدارية تتمثل بمحدودية الصلاحيات الممنوحة لها وضعف مشاركتها في اتخاذ القرار وعدم الجدية في تمكينها ، كما أظهرت نتائج دراسة العصفور وآخرون (Alosfour et al., 2017) وجود عدد من العوائق المجتمعية والهيكلية التنظيمية والاتجاهات الشخصية أمام تقدم المرأة السعودية في العمل ، ومن هذه العوائق ضعف العلاقات الانسانية بين الموظفين ، ومحدودية فرص النمو والتقدم الوظيفي ، وعبء العمل الزائد والتحديات القائمة على النوع الاجتماعي المتعلقة بالتعامل مع الحمل ، وأشارت دراسة التويجري (٢٠١٧) إلى الاحتياجات التدريبية ومعرفة معايير اختيار وكيلات الكليات بالجامعات السعودية وجاءت الموافقة من عينة

الدراسة على الاحتياجات التدريبية وبدرجة عالية والتي كان من أبرزها: التغلب على معوقات التحفيز الوظيفي وعلى معوقات الاتصال الإنساني والإداري وتطبيق مهارات التفويض وتطبيق استراتيجيات التفاوض وتطبيق الوسائل السلوكية والتنظيمية في إدارة النزاع ، كما هدفت دراسة المنقاش (٢٠١٧) إلى التعرف على أهم أسباب تسرب القيادات النسائية من الجامعات السعودية وما هي أهم التحديات التي واجهتن مع تقديم الحلول المناسبة ، وكان من أهم نتائجها أن (٦٠٪) منهن تم رشحن للحصول على منصب لم يكن من خلال مفاضلة وظيفية ولكن كان من الإدارة الجامعية ، وأن من أهم التحديات عدم مرونتهن في تطبيق اللوائح والأنظمة ، والرجوع للقيادات الرجالية عند الحاجة لاتخاذ أي قرار وقلة المطالبة بالصلاحيات التي تناسب منصبهن القيادي ، وتعقيد إجراءات العمل ، وهدفت دراسة مانويلينق (Manullang, 2017) إلى الكشف عن أثر المهارات الشخصية والإنسانية ومهارات العلاقات في القيادة ، وأظهرت النتائج أن المهارات الناعمة لها تأثير على القيادة ، وهذا يعني أن تحسين المهارات الشخصية سيطور من المهارات القيادية ، وأن مهارات العلاقات الإنسانية لها أثر إيجابي على القيادة.

وفي دراسة أجرتها الكايد (AlKayed, 2015) والتي هدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجهها القائدات في الجامعات السعودية الحكومية في مناصبهن الإدارية ، ووجدت الدراسة أن القائدات السعوديات يواجهن عددًا من التحديات ، وأهم تحدٍ هو ساعات العمل الطويلة ، والتعامل مع أنواع مختلفة من المرؤوسين ونقص الصلاحيات الممنوحة لهن ، أيضًا أشارت دراسة بن زاف (٢٠١٥) أن التعاون والروح المعنوية والتشاور والاحترام لها تأثير واضح على الأداء ، كما هدفت دراسة بخوش (٢٠١٥) إلى معرفة درجة استخدام مهارات العلاقات الإنسانية من قبل رؤساء الأقسام العلمية ، وأظهرت نتائجها أن درجة استخدام رئيس القسم لأسلوب العلاقات الإنسانية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت ضمن مستوى الاستخدام الأدنى ، وجاءت الفروق لصالح الفئة ذات الخبرة الأعلى ، بينما هدفت دراسة رؤوف (٢٠١٥) إلى التعرف على العلاقات الإنسانية السائدة لدى عمداء الكليات في جامعة واسط من وجهة نظر رؤساء الأقسام والتدريسيين ، وجاء من أهم نتائجها أن عمداء الكليات لهم دور ظاهر في تحقيق العلاقات الإنسانية في الكليات من خلال بث روح الحماس وبناء المناخ التعليمي لدى رؤساء الأقسام. وأكدت على ذلك دراسة العمير (Alomair, 2015) والتي تناولت مراجعة الدراسات التي أجريت حول المنح الدراسية والبحثية في مجال القيادة النسائية في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ، ووصف العوائق التي تواجهها ، وتوفر نقدًا للدراسات المتاحة فيما يتعلق بالجهود المبذولة في التطوير

والحفاظ على قدرة المرأة القيادية وفعاليتها في التعليم العالي في السعودية ، واستخلص العديد من الاستنتاجات والتوصيات من مراجعة الأدبيات هذه حول القيادة النسائية في الأوساط الأكاديمية منها أن التمثيل المنخفض للقيادات النسائية في التعليم العالي يُعد ظاهرة عالمية ، ويرجع ذلك إلى صعوبة الموازنة بين مسؤوليات الأسرة ومتطلبات العمل ، والعوامل التنظيمية ، والقوالب النمطية الجنسية باعتبارها حواجز رئيسية أمام القيادات النسائية ، وتبين أيضًا أن الممارسات الثقافية والاجتماعية وضعف العلاقات الإيجابية الداعمة لتمكين المرأة وعدم المساواة بين الجنسين تشكل عقبات رئيسية أمام القائدات في دول الخليج ، ومن النتائج الأساسية لهذه الدراسات تطوير القيادة النسائية في السعودية ، فقد تم تمكين المرأة السعودية تدريجيًا من أجل المشاركة والمساهمة في تقدم ونهضة الدولة ، نظرًا لأن معدلات الالتحاق بالجامعات أعلى في الإناث من الذكور ، وهو ما قدم صورة واضحة للاحتياجات المتوقعة للتقدم الوظيفي للمرأة.

وعن القيادات الأكاديمية النسائية أيضًا أجريت دراسة سليمان (٢٠١٣) بهدف رصد واقع ممارسة رئيسات الأقسام العلمية بجامعة الأميرة نورة لمهارات العلاقات الإنسانية والتعرف على مستوى المشكلات التي تحد من ممارستها وتقديم تصور مقترح لدعم هذه الممارسات وتبين من نتائجها أن مهارات العلاقات الإنسانية لدى رئيسات الأقسام جاءت بدرجة متوسطة ، وكانت أعلى المشكلات المتواجدة وفقًا لمتوسط الوزن النسبي ندرة وجود توصيف وظيفي لرئيسة القسم ، وندرة تخصيص ميزانية مستقلة للأقسام العلمية وزيادة الأعباء الإدارية والتدريسية وضعف توافر الدورات التدريبية وضعف قدرة رئيسة القسم على تحديد الاحتياجات التدريبية وضعف توافر الشفافية وضعف المعايير المحددة لتعيين رئيسة القسم ، وأكدت على ذلك دراسة حلاوة (٢٠١٢) حيث أظهرت العلاقات الإنسانية الجيدة في المدارس وتوصل الدراسة إلى مجموعة مقترحات تركزت حول تدريب المديرين على العلاقات الإنسانية وتحسينها مع المدرسيّن ، كما أوضحت دراسة حرب (٢٠١٢) أن أوجه القصور والخلل التي يعاني منه رؤساء الأقسام بجامعة الإسكندرية في ممارسة العلاقات الإنسانية يكمن في تصورهم وعدم فهمهم للعلاقات الإنسانية بشكل سليم ، ورؤيتهم لها أنها أمر شكلي وشخصي وأن ممارستها تؤدي إلى إضعاف سلطتهم كقادة ، وكذلك سعت دراسة أبو خضير (٢٠١٢) إلى التعرف على التحديات التي تواجه القيادات الأكاديمية النسائية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية وكان من نتائجها أن التحديات التنظيمية جاءت بالمرتبة الأولى ، وكان أهمها مركزية اتخاذ القرارات واقلها القصور في التنظيم الإداري أما التحديات المادية والتقنية احتلت المرتبة الثانية بالأهمية وكان منها محدودية

الصلاحيات الممنوحة للإدارات النسائية وجاءت بالمرتبة الثالثة تحديات نقص التمكين للقيادات وفي المرتبة الرابعة جاءت التحديات الثقافية وكان أعلاها ضعف الثقافة المهنية لبعض المرؤوسات وأقلها صعوبة التعامل مع الرؤساء الرجال واحتلت التحديات الذاتية المرتبة الخامسة والأخيرة وجاء شعورها بالضغط النفسي والتوتر لصعوبة موازنتها بين احتياجات المرؤوسات وأهداف المنظمة بالترتيب الأعلى .كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتحديات التي تواجه القيادات الأكاديمية النسائية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية تبعًا لمتغير الدرجة العلمية والتخصص.

وطبقًا لدراسة لحميدي وباراتي (Hamidi & Barati , 2011) فقد أشارا إلى عدة مهارات للعلاقات الإنسانية يجب أن يمارسها القائد الفعال ويعتبر من أهمها مهارات الاتصال الفعال والتي لها تأثير بالغ على أعضاء هيئة التدريس والموظفين ، حيث هدفت إلى تحديد مستوى مهارات التواصل (التخاطب ، الاستماع ، التغذية الراجعة) لدى رؤساء الأقسام وعلاقته بالمتغيرات الديموغرافية ، وكان من نتائجها أن مهارات الاتصال الشاملة لأكثر من نصف رؤساء الإدارات جاءت بدرجة متوسطة وهذا يحتاج إلى برامج لتطوير وتحسين مهارات الاتصالات لديهم ، كما أبرزت نتائج دراسة تورانقوا وآخرون (Tourangeau et al., 2010) ان هناك ارتباط بين ارتفاع الرضا الوظيفي وانخفاض الإرهاق النفسي والعاطفي والتمكين النفسي العالي والدعم التنظيمي وتماسك مجموعات العمل والانجاز الشخصي العالي ، وأنه لا يوجد علاقة بين ممارسات القيادة والرضا الوظيفي ، ووجود علاقة بين العمل الجماعي والشعور القوي بالإنجاز وقلة الإرهاق العاطفي ، وأن هذه العوامل لها تأثير مباشر على زيادة الرضا الوظيفي في ظل العلاقات الجيدة والتنظيم العادل ، وأظهرت دراسة أحمد (٢٠٠٧) أن الاهتمام بالعلاقات الإنسانية يدل على وحدة العمل داخل المؤسسة ويعتبر من المؤشرات الإيجابية ويجعلها بيئة مهيأة لممارسة العملية التربوية ، مما ينتج عنه جودة الأداء ، أخيرًا جاءت دراسة سالم (٢٠٠٧) التي هدفت إلى تحديد المقصود بالعلاقات الإنسانية في قيادة المؤسسة الجامعية ، وأهم المبادئ التي تقوم عليها ، وكذلك التعرف على متطلبات القيادة التربوية في المؤسسة الجامعية ، وتحديد أهم العوامل الحاكمة للعلاقات الإنسانية ، ومنها نمط القيادة الجامعية وسبل الاتصال بين القائد والعاملين وعملية تفويض السلطة ، وصنع واتخاذ القرار ، والروح المعنوية السائدة في الجامعات ، ووضع سيناريوهات مستقبلية لتفعيل دور العلاقات الإنسانية في ممارسة قادة الجامعات.

مشكلة الدراسة

في ظل التطور والتغيير المستمر الذي تشهده المملكة العربية السعودية والاهتمام المتزايد بتمكين المرأة السعودية ، وتطوير قدراتها القيادية فكان من أهم أدوارها كقائدة ممارستها للعلاقات الإنسانية ، كونها من خلال اهتمامها وتركيزها على الجانب الإنساني ستتحقق الفاعلية والإنتاجية العالية والرضا الوظيفي وجودة الأداء من قبل أعضاء هيئة التدريس الإناث والتي من خلالها تتحقق أهداف الجامعة ، وهو ما أكدته العديد من الدراسات السابقة. كدراسة بن زاف(٢٠١٥) وسليمان (٢٠١٣) وبخوش(٢٠١٥) ورؤوف (٢٠١٥). ، أيضًا ولأهمية العلاقات الإنسانية للقائدة ، اهتمت الدراسة بتحديد أهم التحديات التي تواجهها وتحول دون ممارستها بالشكل المطلوب ، ولقد رصدت الدراسات السابقة العديد من التحديات والمعوقات التي تواجه القيادات الأكاديمية النسائية؛ كدراسة أبو صيام وعطاري (٢٠١٨) وأبو خضير (٢٠١٢)

ولكون جامعة الجوف جامعة ناشئة ، فالمناصب القيادية – نوعًا ما – حديثة على النساء ، وهذا بدوره يجعل هناك العديد من التساؤلات التي من شأنها معرفة مدى امتلاك القائدة لمهارات القيادة بشكل عام وتمثلها للشخصية القيادية ، ومدى حاجتها إلى تطوير مهاراتها ، وهذا بدوره أثار تساؤلًا حول واقع ودرجة ممارسات القيادات النسائية بها لمهارات العلاقات الإنسانية ، خصوصًا وأن كل كليه والتي عددها ١٧ كلية بها وكيلة (الإحصاء والمعلومات ، ٢٠٢٠) ، بمعنى أن على عاتق كل وكيلة تحمل مسؤولية إدارة الشطر النسائي بكليتها بكل منسوبيه وطالباته ، وهذا يعزز أهمية الدور القيادي الذي تلعبه الوكيلة بالجامعة ، ومن ثم أهمية امتلاكها مقومات العمل القيادي والذي من ضمن أدواته العلاقات الإنسانية ، وعليه فإن هدف الدراسة يتمحور في المقام الأول في معرفة درجة ممارسة القيادات الأكاديمية النسائية للعلاقات الإنسانية بجامعة الجوف والتحديات التي تواجه تحقيقها من خلال الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

ما درجة ممارسة القيادات الأكاديمية النسائية بجامعة الجوف للعلاقات الإنسانية والتحديات التي تواجه تحقيقها؟

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما واقع درجة ممارسة القيادات الأكاديمية النسائية بجامعة الجوف للعلاقات الإنسانية في مجالات (التواصل والاتصال ، والتحفيز والدعم ، المساواة والمشاركة)؟

٢. ما التحديات التي تحول دون ممارسة القيادات الأكاديمية مهارات للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الإناث ومن في حكمهن؟

٣. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة والتي تعزى للمتغيرات (التخصص ، الدرجة العلمية ، الخبرة).

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على واقع درجة ممارسة القيادات الأكاديمية النسائية بجامعة الجوف للعلاقات الإنسانية في مجالات (التواصل والاتصال ، والتحفيز والدعم ، المساواة والمشاركة).

٢. التعرف على التحديات التي تحول دون ممارسة القيادات الأكاديمية مهارات للعلاقات الإنسانية.

٣. الكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة والتي تعزى للمتغيرات (الخبرة ، الدرجة العلمية ، التخصص).

أهمية الدراسة:

- **الأهمية النظرية:** تستمد الدراسة أهميتها من الأهمية الكبرى للعلاقات الإنسانية في الجامعات والمجال الأكاديمي وعلى وجه الخصوص بين القيادات الأكاديمية النسائية وعضوات هيئة التدريس ، لما له دور في تطوير أدائهن وزيادة إنتاجيتهن وتحفيزهن على الإبداع ، والتعرف على أهم التحديات التي تواجههن ، ومن خلال ما تقدمه من تغذية راجعة للقيادات الأكاديمية النسائية بجامعة الجوف بما يسهم من تحسين ممارستهن للعلاقات الإنسانية مع عضوات هيئة التدريس وتقديم حلول مقترحه لمواجهة التحديات والي تحول دون ممارستهم لها ، أيضًا قد تُسهم هذه الدراسةُ في استنباط دراسات جديدة تُلقي الضوءَ على أهم المتغيرات الأكاديمية التي تدعم في بناءِ العلاقات الإنسانية ، والتعرفِ على المتغيراتِ الأقوى ارتباطًا بغرضِ زيادة الاهتمام بها والارتقاء بمستوى خبرات ومهارات عضوات هيئة التدريس في جامعة الجوف وتعزيز العلاقات الإنسانية.

- **الأهمية التطبيقية:** لكون جامعة الجوف جامعة ناشئة ، والمناصب القيادية لا تزال في بدايتها قياسًا بغيرها في الجامعات القديمة ، فإن هذه الدراسة قد تسهم في عرض واقع العلاقات الإنسانية لدى القيادات النسائية ، وهذا سيساعد القيادات وأصحاب القرار عند

اتخاذ قرارتهم في وضع الأمر في عين الاعتبار ، ومن ثم السعي على تعزيز تلك المهارات وتطويرها وخلق جيل قيادي نسائي ممتلك لها.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على موضوع درجة ممارسة القيادات الأكاديمية النسائية بجامعة الجوف للعلاقات الإنسانية والتحديات التي تواجه تحقيقها.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤١هـ.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة على جميع كليات جامعة الجوف (العلمية – النظرية) في مدينة سكاكا بمحافظة الجوف.
- **الحدود البشرية:** عضوات هيئة التدريس بجامعة الجوف ومن في حكمهن.

مصطلحات الدراسة

- **العلاقات الإنسانية:** عرف بدوي (١٩٩٤) العلاقات الإنسانية بأنها "العلاقات التي تنطوي على خلق جو من الثقة والاحترام المتبادل والتعاون بين أصحاب العمل والعمال تهدف إلى رفع الروح المعنوية للعاملين وزيادة الإنتاج" ، كما تعرف بأنها "اتصال أو تفاعل بين شخصين أو أكثر تستهدف سد وإشباع حاجات وطموحات الأشخاص الذين يكونونها" (الحسن ، ٢٠٠٥) ، وتُعرّف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها ممارسة القائدة الأكاديمية (منسقة قسم / وكيلة كلية) للمهارات الإنسانية التالية: الاتصال والتواصل ، والتحفيز والدعم ، والمساواة والمشاركة.
- **التحديات:** تعرف التحديات بأنها "إشكالية وثغرة تحتاج إلى مواجهة وحل" (غلوم ، ١٩٩٩) ، كما تعرف بأنها" كل تغير أو تحول كميًا أو كيفيًا يفرض متطلبًا أو متطلبات محددة تفوق إمكانات المجتمع فيه ، بحيث يجب عليه مواجهتها واتخاذ الإجراءات الكفيلة بتحقيقها" (سالم ، ١٩٩٨) ، وتعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بجميع المعوقات التي تواجهها القائدة الأكاديمية خلال ممارستها للعلاقات الإنسانية بجامعة الجوف.
- **القيادات الأكاديمية:** تعرف القيادة الأكاديمية بأنها "تأثير متبادل بين القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس بما يؤدي إلى زيادة إنتاجية المعرفة والتشارك المعرفي والاجتماعي بينهم" (صلاح الدين ، ٢٠١٥) ، وتعرف إجرائيًا بالقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعة وهم: وكيلات الكليات ومنسقات الأقسام العلمية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ الذي يعتمد على جمع المعلومات والبيانات وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كميًا وكيفيًا بهدف الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره ، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها ، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفًا رقميًا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها (عبيدات وآخرون ، ٢٠١٦).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهم في جامعة الجوف (أستاذ - أستاذ مشارك – أستاذ مساعد – محاضر – معيد) والبالغ عددهن (٦٩٥) (الموارد البشرية ، ٢٠٢١) ، وبلغ عدد أفراد العينة (٢٦٠) عضوة هيئة تدريس ومن في حكمهن ، وهو ما يمثل نسبة (٣٧,٤٪) من مجتمع الدراسة ، وقد تم استخدام طريقة التوزيع المتناسب Proportional Allocation والتي تتضمن توزيعًا متناسبًا للعينة على طبقات المجتمع بما يعكس الوزن النسبي لكل طبقة داخل المجتمع (العبد وعزمي ، ٢٠٠٢) ، وبعد عملية جميع الاستبانات بلغت الاستبانات المستردة والصالحة للتحليل (٢٥٠) استبانة وهو ما نسبته (٣٥,٩٪) من مجتمع الدراسة ، ويوضح الجدول (١) توزيع عينة الدراسة وفق متغيراتها (الخبرة والدرجة العلمية والتخصص):

جدول (١)

وزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة، الدرجة العلمية، التخصص

المتغير	الفئة	التكرار	٪ النسبة
الخبرة	أقل من (٥) سنوات	٨٤	٣٣,٦٪
	من (٥) إلى (١٠) سنوات	٨٧	٣٤,٨٪
	أكثر من (١٠) سنوات	٧٩	٣١,٦٪
المجموع		٢٥٠	١٠٠٪
الدرجة العلمية	معيد	٣٣	١٣,٢٪
	محاضر	٤٣	١٧,٢٪
	استاذ مساعد	١٣٨	٥٥,٢٪
	استاذ مشارك فأعلى	٣٦	١٤,٤٪

المتغير	الفئة	التكرار	٪ النسبة
المجموع		٢٥٠	٪١٠٠
التخصص	نظري انساني	١٧٤	٪٦٩,٦
	علمي تطبيقي	٧٦	٪٣٠,٤
ا	لمجموع	٢٥٠	٪١٠٠

يتضح من جدول (١) توزع أفراد عينة الدراسة بين فئات متغير الخبرة بنسب متقاربة ، بينما جاءت فئة الأستاذ المساعد أعلى فئات متغير الدرجة العلمية حيث بلغ عددهن (١٣٨) فردًا وبنسبة (٥٥,٢٪) ، وجاء التخصص نظري إنساني أعلى فئات التخصص وبلغ عددهن (١٧٤) فردًا وبنسبة (٦٨,٦٪).

أداة الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على استبيانات معدة سابقًا بالإضافة إلى بعض العبارات التي تم إضافتها بواسطة الباحثة ، وتم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين وأساتذة جامعيين متخصصين في مجال الإدارة التربوية ، وتم إضافة وحذف بعض العبارات ، وتم الاعتماد على الدراسات التالية: سليمان (٢٠١٣) ، والكايد (AlKayed , 2015) ، والمنقاش (٢٠١٧) ، وبخوش (٢٠١٥) وحرب (٢٠١٢) في بناء الاستبانة وتكونت من قسمين: القسم الأول: تضمن المتغيرات (الخبرة ، والدرجة العلمية ، والتخصص) ، وتكون القسم الثاني من محورين: حيث تكون المحور الأول من المجالات (الاتصال والتواصل — التحفيز والدعم — المساواة والمشاركة) واشتمل على (٤١) فقرة ، أما المحور الثاني فتكون من التحديات التي تواجه تحقيقها واشتمل على (١٧) فقرة ، وقد استخدم مقياس ليكرت الخماسي الذي يتراوح بين من (موافق بشدة ، موافق ، محايد ، غير موافق ، غير موافق بشدة).

الصدقُ الظاهري:

وتم التأكد من صدق القائمة ظاهريًا بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة في مجالات الإدارة والبحث العلمي ، وبناء على آراء هؤلاء المحكمين فقد قامت الباحثة بتعديل أو حذف أو إضافة عبارات جديدة لتطوير بناء قائمة الاستبيان.

صدق وثبات أداة الدراسة:

تم استخراج معامل الثبات ، طبقًا لاختبار ألفا كرنباوخ للتأكد من الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان كافة ، ولفقرات كل متغير من متغيرات الدراسة. ويبين الجدول (٣) قيم الثبات والصدق لمتغيرات الدراسة حيث كانت جميعها أعلي من الحدود المقبولة (٦٠٪) (Sekaran & Bougie، 2016).

جدول (٢)

مُعاملاتُ الثبات والصدق لمتغيراتِ الدراسة

	المتغيرات	مُعاملُ الثبات	مُعاملُ الصدق
١	مجال الاتصال والتواصل	٠,٩٢	٠,٩٦
٢	مجال التحفيز والدعم	٠,٩٤	٠,٩٧
٣	مجال المساواة والمشاركة	٠,٩٠	٠,٩٥
٤	التحديات	٠,٩١	٠,٩٥

المصدرُ: التحليلُ الإحصائي لبياناتِ الدراسة الميدانية.

تشيرُ بيانات الجدول (٢) إلى الآتي: أن مُعاملات الثبات والصدق المسجلة لمتغيراتِ الدراسة مرتفعة ، حيث كانت أقل قيمة مسجلة لمعاملِ ألفا (٠,٩٦٧). أما فيما يتعلقُ بمعاملاتِ الصدق ، فقد سجلت النتائجُ معاملات صدقٍ مرتفعةٍ لجميعِ المتغيرات محل الدراسة ، ومن ثم فإن هذه النتائجُ تشيرُ إلى وجودِ ملاءمة من الاتساقِ الداخلي Internal Consistency بين البنود المستخدمة في قياسِ متغيرات الدراسة ، وبالتالي صلاحيةُ أداة الدراسة من الناحيتينِ المنطقية والإحصائية لجمعِ بيانات الدراسة الميدانية

نتائجُ معاملات الارتباط الخطي الثنائي بين متغيرات الدراسة:

يوضحُ الجدولُ (٣) معاملات الارتباط الخطي بين متغيرات الدراسة:

نلاحظُ من الجدولِ (٣) الآتي: وجودُ علاقة ارتباط موجبة ومعنوية وقوية بين متغيرات الدراسة. جميعُ معاملات الارتباط عالية أو متوسطة بشكلٍ عام على النحوِ المبين بالجدولِ ٤

جدول (٣)

معاملاتُ الارتباط الخطي الثنائي بين متغيرات الدراسة

المتغيرُ	مجال الاتصال والتواصل	مجال التحفيز والدعم	مجال المساواة والمشاركة	التحديات
مجال الاتصال والتواصل	١			
مجال التحفيز والدعم	٠,٨٧٢**	١		
مجال المساواة والمشاركة	٠,٦٥٤**	٠,٣٩٢**	١	
التحديات	٠,٧٢٧**	٠,٧٢٨**	٠,٧٤١**	١

المصدرُ: تحليلُ بيانات الدراسة ن = (٢٥٠) مفردة **٠.٠١ > P

أساليبُ التحليلُ الإحصائي المستخدمةُ في الدراسةِ

استخدمت الدراسة برنامج SPSS النسخة (٢٥) في تحليل البيانات ، وتم استخدام: تحليل الثبات وفقًا لاختبار ألفا كرونباخ Reliability Analysis Alpha Scale وذلك لتحديدِ مُعامل ثبات أداة الدراسة. ومقاييس الإحصاء الوصفيDescriptive Statistic Measures ، والنسب المئوية وذلك بغرض وصف وتلخيص خصائص العينة ، والانحرافات المعيارية والأوساط الحسابية كوسيلة لقياس التوسط في إجاباتِ أفراد العينة وانحرافاتها ، ومعاملات الارتباط الخطي الثنائي Correlation بين متغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

السؤال الأول: ما واقع درجة ممارسة القيادات الأكاديمية النسائية بجامعة الجوف للعلاقات الإنسانية في مجالات (التواصل والاتصال، والتحفيز والدعم، المساواة والمشاركة)؟

للإجابة عن هذا السؤال ، ففيما يتعلق بمجال (التواصل والاتصال) فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة القيادات الأكاديمية النسائية للعلاقات الإنسانية في جامعة الجوف في مجال الاتصال والتواصل من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس ، والجدول أدناه رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بواقع ممارسة القيادات الأكاديمية النسائية للعلاقات الإنسانية في جامعة الجوف في مجال الاتصال والتواصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الإناث ومن في حكمهن مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١٢	المحافظة على أسرار العضوات وخصوصياتهن.	٣,٦٨	١,١٤٢	مرتفع
٧	سهولة تواصل العضوات معها	٣,٦٣	١,٠٣٠	متوسط
١	تفعيل قنوات الاتصال المختلفة مع العضوات	٣,٦١	١,١٢٦	متوسط
٣	توضيح المهام الموكلة للعضوات وشرحها بدقة.	٣,٦٠	١,١٨٢	متوسط
٢	متابعة حالة زميلاتها العضوات عند تعرضهن لظروف إنسانية	٣,٥٦	١,١٤٠	متوسط
١٥	التعامل مع مشكلات العضوات بإنسانية	٣,٤٨	١,٢٣٩	متوسط
٤	اختيار الوقت المناسب للتواصل	٣,٤٢	١,١٤٦	متوسط
١٤	الاستماع الجيد للأفكار التي تقدم من قبل العضوات	٣,٣٨	١,٢٢١	متوسط
١٦	عدم تتبع الأخطاء وتصيدها	٣,٣٤	١,٢٦٧	متوسط
٦	تشجيع العضوات على التواصل الفعال فيما بينهن	٣,٢٩	١,٢٠٨	متوسط
١٧	قبول الرأي المخالف ودعمه في حال مناسبته	٣,٢٣	١,٢١٩	متوسط
١٣	الأخذ بعين الاعتبار ظروف العضوات قبل اتخاذ قرار بشأنهن	٣,١٦	١,٢٧٠	متوسط
١١	التراجع عن القرار في حال ثبت خطؤه	٣,١٤	١,٢٩٢	متوسط
٥	مشاركة العضوات في مناسباتهن الاجتماعية	٣,١٢	١,٠٦٩	متوسط
١٠	عدم التردد في الاعتراف بالخطأ إذا حصل	٣,١٢	١,٣٤١	متوسط
٩	مراعاة احتياجات ومتطلبات العضوات	٣,١١	١,٣٥٥	متوسط
٨	الحوار مع العضوات حيال القرارات قبل إصدارها.	٣,٠٦	١,٤٤٤	متوسط
	مجال الاتصال والتواصل	٣,٣٥	١,٠٤٧	متوسط

يتضح من الجدول (٤) أن واقع ممارسة القيادات الأكاديمية النسائية للعلاقات الإنسانية في جامعة الجوف في مجال الاتصال والتواصل جاء في المجمل بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٥) ، وجاءت الفقرة "المحافظة على أسرار العضوات وخصوصياتهن" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٨) ، جاء بعدها فقرة "سهولة تواصل العضوات معها" بمتوسط حسابي (٣,٦٣) وثالثًا جاءت الفقرة "تفعيل قنوات الاتصال المختلفة مع العضوات" بمتوسط حسابي (٣,٦١) وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه مع دراسة سليمان (٢٠١٣) وربما يعود ذلك

على تمسك القيادات بالقيم الإسلامية والتي من أهمها حفظ الأسرار واحترام الخصوصية ، أما ما يتعلق بسهولة التواصل وتفعيل قنوات الاتصال ، فقد يكون بسبب استشعار المسؤولية وإدراك دور التواصل المستمر في انجاز المهام وتحقيق الأهداف ، في المقابل حصلت فقرة "عدم التردد في الاعتراف بالخطأ إذا حصل" بمتوسط حسابي (٣,١٢) و الفقرة "مراعاة احتياجات ومتطلبات العضوات" بمتوسط حسابي (٣,١١) والفقرة "الحوار مع العضوات حيال القرارات الصادرة" بمتوسط حسابي (٣,٠٦) على مراتب متأخرة ، وبشكل عام فقد جاءت جميع الفقرات عدا الفقرة الثانية عشر بدرجة متوسطة ، وهذا يعني أن القيادات الأكاديمية في الوسط النسائي لا تزال بحاجة مزيد من الخبرة والمعرفة بمقومات وأدوات الإدارة والقيادة الأكاديمية في مجال الاتصال والتواصل ، وقد يرجع ذلك لحداثة الجامعة ومن ثم حداثة المناصب القيادية بالجامعة وقلة المناصب الإدارية وحداثتها بالمنطقة خصوصًا على النساء كانت خلف ضعف الخبرة ، وعدم إدراك بعض القيادات النسائية لأهمية المشاركة باتخاذ القرار ، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (٣,٠٦-٣,٦٨) ، واختلفت النتيجة في مجال الاتصال والتواصل مع دراسة حرب (٢٠١٢) والتي كانت فيها بدرجة متدنية.

أما ما يتعلق بمجال (التحفيز والدعم) فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة القيادات الأكاديمية النسائية للعلاقات الإنسانية في جامعة الجوف في مجال التحفيز والدعم من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس ، والجدول أدناه رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بواقع ممارسة القيادات الأكاديمية النسائية للعلاقات الإنسانية في جامعة الجوف في مجال التحفيز والدعم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الإناث ومن في حكمهن مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٣	تحفيز العضوات على العمل والإنجاز	٣,٤٦	١,١٨٦	متوسط
٢	الجدية في تنفيذ المقترحات المناسبة وتطبيقها	٣,٤٥	١,١٨٥	متوسط
١	تشجيع العضوات على تقديم المقترحات والآراء المناسبة	٣,٣٨	١,٢٢٠	متوسط
١٢	الحرص على مشاركة العضوات في جميع مناسبات الجامعة	٣,٣٨	١,٢٤٩	متوسط
١٠	الإشادة المستمرة بالعضوات المنجزات	٣,٣٢	١,٣٧٨	متوسط

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١٣	تعريف العضوات بواجباتهن وحقوقهن	٣,٣١	١,٢٦٠	متوسط
٨	القدرة على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل	٣,٢٩	١,٢٦٠	متوسط
٥	إطلاع العضوات على كل ما هو جديد في مجال عملهن	٣,٢٨	١,٢٧٢	متوسط
٧	الحرص على تعزيز ثقة العضوات بأنفسهن	٣,٢٨	١,٣٣٤	متوسط
٤	استخدام أساليب متنوعة في تحفيز العضوات	٣,٢٤	١,٣١٤	متوسط
١١	تحفيز العضوات على تقديم مبادرات وأفكار جديدة	٣,٢٢	١,٢٨٥	متوسط
٩	مراعاة تخصص العضوات الدقيق وقدراتهن عند توزيع المهام	٣,١٥	١,٣٣٨	متوسط
٦	الاهتمام برفع الروح المعنوية للعضوات	٣,١٠	١,٤١٨	متوسط
	مجال التحفيز والدعم	٣,٣٠	١,١٦٣	متوسط

يتضح من الجدول (٥) أن واقع ممارسة القيادات الأكاديمية النسائية للعلاقات الإنسانية في جامعة الجوف في مجال التحفيز والدعم جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٠) ، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال تراوحت ما بين (٣,١٠-٣,٤٦) ، حيث جاءت الفقرة "تحفيز العضوات على العمل والانجاز" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٦) ، وجاءت فقرة "الجدية في تنفيذ المقترحات المناسبة وتطبيقها" ثانية بمتوسط حسابي (٣,٤٥) وجاء ثالثًا الفقرة "تشجيع العضوات على تقديم المقترحات والآراء المناسبة" ، ويعزي الباحث حصول الفقرات على استجابة أعلى هو حرص القيادات على النجاح وتحقيق أهداف القطاع المسؤولة عنه ، وهذا بالطبع يستلزم شحذ الهمم واستقبال الأفكار الداعمة لتحقيق أهداف القطاع ونجاحه ، بينما جاءت الفقرتين "الاهتمام برفع الروح المعنوية للعضوات" و "مراعاة التخصص الدقيق وقدراتهن عند توزيع المهام" بالمرتبتين الأخيرتين وبمتوسط حسابي بلغ (٣,١٠) و (٣,١٥). وتعزى هذه النتيجة إلى أن ممارسة القادة لمجالات التحفيز والدعم لا زالت متواضعة وفقًا لما أشارت إليه النتائج؛ وقد يعود ذلك إلى قلة الخبرة بمهارات العمل الإداري وقلة إدراك بعضهم لأهمية امتلاك مهارات العلاقات الإنسانية في التعامل مع المرؤوسين ، ومن ثم عدم إدراك القيادات لأهمية التحفيز المعنوي.

أما ما يخص مجال المساواة والمشاركة فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة القيادات الأكاديمية النسائية للعلاقات الإنسانية في جامعة الجوف في مجال المساواة والمشاركة من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس ، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بواقع ممارسة القيادات الأكاديمية النسائية للعلاقات الإنسانية في جامعة الجوف في مجال المساواة والمشاركة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الإناث ومن في حكمهن مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٧	اتخاذ الإجراءات النظامية تجاه العضوات المقصرات	٣,٤٨	١,١١٦	متوسط
١١	الاستفادة من خبرات جميع العضوات	٣,٤٤	١,١٠٨	متوسط
١٠	المساواة في التعامل مع خلافات العضوات والعدل عند اتخاذ القرار	٣,٤٠	١,١٩٣	متوسط
٩	الأخذ بعين الاعتبار التباين ما بين العضوات الملتزمات وغيرهن عند التقويم	٣,٣٥	١,١٩٠	متوسط
٣	تعزيز العمل بروح الفريق بين العضوات	٣,٣٣	١,٢٦٧	متوسط
٢	تقديم المساعدة المهنية للعضوات عند الحاجة	٣,٣١	١,٢٤٧	متوسط
٥	الإسهام في إرشاد الأعضاء وتوجيههن المهني	٣,٢٩	١,٢٩٥	متوسط
٨	تقويم أداء العضوات بعدالة	٣,٢٩	١,١٣٧	متوسط
٦	توزيع المهام بالعدالة بين العضوات	٣,١٢	١,٣٩٣	متوسط
١	تفويض جزء من صلاحياتها لبعض العضوات	٣,١٠	١,١١٣	متوسط
٤	إشراك العضوات بالتساوي في عملية صنع القرارات	٣,٠٧	١,٣٣٦	متوسط
	مجال المساواة والمشاركة	٣,٢٩	١,٠٧٩	متوسط

يبين الجدول (٦) أن واقع ممارسة القيادات الأكاديمية النسائية للعلاقات الإنسانية في جامعة الجوف في مجال المساواة والمشاركة ، جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٩) ، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال تراوحت ما بين (٣,٠٧-٣,٤٨) ، حيث جاءت الفقرة "اتخاذ الإجراءات النظامية تجاه العضوات المقصرات" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٨) ، تلاها الفقرة "الاستفادة من خبرات جميع العضوات" بمتوسط حسابي (٣,٤٤) وقد يعود ذلك إلى إلزام والتزام القيادات بتطبيق لوائح وأنظمة الجامعة ، بينما جاءت الفقرة رقم (١١) ونصها "إشراك العضوات بالتساوي في عملية صنع القرارات" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٧) ، والتي جاءت متوسطة في عبارة اتاحة الفرصة للأعضاء للمشاركة في صناعة القرارات وبلغ المتوسط الحسابي لمجال المساواة والمشاركة ككل (٣,٠٧) وبدرجة متوسطة ، وقد تعزى هذه النتيجة المتوسطة — كما ذكر سابقًا — إلى قلة الخبرة لدى عدد منهن وحداثة سن

الجامعة والذي ينعكس على حداثة تجارب القيادات ، كما أن الاهتمام مُنصّب من قبل القائدة على تسيير أمور العمل التي تخص الطالبات بالدرجة الأولى ، والتي تأتي على حساب أعضاء هيئة التدريس.

السؤال الثاني: "ما التحديات التي تحول دون ممارسة القيادات الأكاديمية مهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تحول دون ممارسة القيادات الأكاديمية مهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس ، والجدول أدناه رقم (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالتحديات التي تحول دون ممارسة القيادات الأكاديمية مهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الإناث ومن في حكمهن

مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٦	التطبيق الحرفي للوائح والأنظمة دون مراعاة الجوانب الإنسانية	٣,٣٢	١,٢٣٢	متوسط
١٠	العبء الإداري والمسؤوليات الكبيرة المناطة على القائدة	٣,٣٢	١,١٣٧	متوسط
١	ضعف إلمام بعض القيادات النسائية بمفهوم العلاقات الإنسانية	٣,٣٠	١,٠٩١	متوسط
٣	قلة إدراك القائدة بأهمية العلاقات الإنسانية في ممارسة العمليات الإدارية	٣,٢٥	١,١٩٤	متوسط
٢	قلة الدورات التي تسهم في تنمية مهارات العلاقات الإنسانية	٣,١٩	١,١٢٣	متوسط
١١	ضعف التواصل مع الجامعات الأخرى والاستفادة من تجاربها	٣,١٩	١,٢١٩	متوسط
١٢	قلة الصلاحيات الممنوحة للقائدة	٣,١٩	١,٢٩٦	متوسط
٤	رغبة القائدة في استخدام الأسلوب التسلطي	٣,١٦	١,٢٥٥	متوسط
١٣	عدم تقبل العضوات لبعض ممارسات القائدة للعلاقات الإنسانية واعتبارها تدخل بخصوصيتهن	٣,١٦	١,٢٠٢	متوسط
١٥	الاعتقاد الخاطئ لدى القائدة أن العلاقات الإنسانية دلالة على ضعف الشخصية	٣,١٣	١,٢٥٨	متوسط
٩	تأثير الضغوط الشخصية على العلاقات الإنسانية	٣,٠٨	١,١٧٦	متوسط

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٨	التحيز لعضوات على حساب الأخريات	٣,٠٦	١,٢٥٨	متوسط
٥	ضعف إلمام القائدة بالقوانين واللوائح التي تنظم العمل	٢,٩٠	١,١٠٤	متوسط
١٤	ضعف التواصل من بعض العضوات وعدم التجاوب	٢,٨٦	١,١٤٢	متوسط
٧	قلة خبرة القائدة بالعمل الإداري	٢,٨٠	١,١٤٨	متوسط
	التحديات	٣,١٣	٠,٩١٩	متوسط

يبين الجدول (٧) أن التحديات التي تحول دون ممارسة القيادات الأكاديمية مهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس ، جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,١٣) ، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال تراوحت ما بين (٢,٨٠-٣,٣٢) ، حيث جاءت الفقرتان رقم (٦ ، و١٠) والتي تنصان على"التطبيق الحرفي للوائح والأنظمة دون مراعاة الجوانب الإنسانية" ، و"العبء الإداري والمسؤوليات الكبيرة المناطة على القائدة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٢) ، ويعزى ذلك إلى قلة الصلاحيات الممنوحة للقيادات النسائية في الجامعة واعتقاد بعضهن أن ممارسة العلاقات الانسانية قد تدل على ضعفها الإداري وعدم وضوح مفهوم العلاقات الإنساني لدى بعضهن ، وفيما يخص فقرة العبء الإداري والمسؤوليات الكبيرة المناطة على القائدة" يرجع ذلك الى كثرة التكليفات على القيادات النسائية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سليمان (٢٠١٣) بينما جاءت الفقرة رقم (٧) ونصها "قلة خبرة القائدة بالعمل الإداري" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٠) ويمكن أن يعزى ذلك إلى التعيينات التي تحدث أحيانًا لمن هم حديثي التخرج وقليلي الخبرة ، بسبب الظرف المحيط بالجامعة كونها جامعة ناشئة وفي منطقة تعد من مناطق الأطراف ، وهو بدوره يجعل الوصول لأصحاب الخبرات صعبٌ وليس بالسهولة والتوفر كما هو الحال بالنسبة للمدن الكبيرة ، وجاء نقص الخبرة الإدارية للقيادات النسائية في المملكة العربية السعودية بدرجة متوسطة وبلغ المتوسط الحسابي للتحديات ككل (٣,١٣).

السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) لواقع ممارسة القيادات الأكاديمية النسائية للعلاقات الإنسانية في جامعة الجوف تعزى لمتغيرات الدراسة (الخبرة، الدرجة العلمية، التخصص)؟"

أولًا: بالنسبة لمتغير الخبرة:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العضوات حسب متغير الخبرة ، ولجميع المجالات والدرجة الكلية ، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي ، ويوضح ذلك الجدول التالي رقم (٨).

جدول (٨)

تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لواقع ممارسة القيادات الأكاديمية النسائية للعلاقات الإنسانية في جامعة الجوف تبعًا لفئات متغير الخبرة

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مجال الاتصال والتواصل	بين المجموعات	٦,٣٤٦	٢	٣,١٧٣	٢,٩٤٢	٠,٠٥٥
	داخل المجموعات	٢٦٦,٤٣٨	٢٤٧	١,٠٧٩		
	الكلي	٢٧٢,٧٨٤	٢٤٩			
مجال التحفيز والدعم	بين المجموعات	١٧,٦٠٢	٢	٨,٨٠١	٦,٨١٥	٠,٠٠١*
	داخل المجموعات	٣١٨,٩٦٣	٢٤٧	١,٢٩١		
	الكلي	٣٣٦,٥٦٤	٢٤٩			
مجال المساواة والمشاركة	بين المجموعات	١٤,٠٢٠	٢	٧,٠١٠	٦,٢٨١	٠,٠٠٢*
	داخل المجموعات	٢٧٥,٦٨٤	٢٤٧	١,١١٦		
	الكلي	٢٨٩,٧٠٤	٢٤٩			
التحديات	بين المجموعات	١١,٧٢٠	٢	٥,٨٦٠	٧,٢٨٣	٠,٠٠١*
	داخل المجموعات	١٩٨,٧٣٤	٢٤٧	٠,٨٠٥		
	الكلي	٢١٠,٤٥٤	٢٤٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٧,٤٤٢	٢	٣,٧٢١	٥,٨٢٩	٠,٠٠٣*
	داخل المجموعات	١٥٧,٦٧٩	٢٤٧	٠,٦٣٨		
	الكلي	١٦٥,١٢١	٢٤٩			

* ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α = ٠,٠٥.

يتبين من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) لواقع ممارسة القيادات الأكاديمية النسائية للعلاقات الإنسانية في جامعة الجوف تبعًا لفئات متغير الخبرة ، أثر الخبرة في جميع المجالات وفي الأداة ككل باستثناء مجال الاتصال والتواصل ، ولبيان

الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول (٩).

جدول (٩)

المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر الخبرة على الإجابات

العبارة	الفئة	المتوسط الحسابي	اقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
مجال التحفيز والدعم	اقل من ٥ سنوات	٣,٥٩			
	من ٥-١٠ سنوات	٣,٣٤	٠,٢٦		
	أكثر من ١٠ سنوات	٢,٩٤	٠,٦٥(*)	٠,٤٠	
مجال المساواة والمشاركة	اقل من ٥ سنوات	٣,٦١			
	من ٥-١٠ سنوات	٣,٢٢	٠,٣٩		
	أكثر من ١٠ سنوات	٣,٠٣	٠,٥٧ (*)	٠,١٨	
التحديات	اقل من ٥ سنوات	٣,٣٢			
	من ٥-١٠ سنوات	٢,٨٣	٠,٤٩(*)		
	أكثر من ١٠ سنوات	٣,٢٤	٠,٨	٠,٤١-(*)	
الدرجة الكلية	اقل من ٥ سنوات	٣,٥٠			
	من ٥-١٠ سنوات	٣,١٩	٠,٣١(*)		
	أكثر من ١٠ سنوات	٣,١٠	٠,٤٠(*)	٠,٠٩	

*دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (٩) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين الفئة أقل من ٥ سنوات والفئة أكثر من ١٠ سنوات وجاءت الفروق لصالح أقل من ٥ سنوات في مجال التحفيز والدعم ، ومجال المساواة والمشاركة ، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الفئة الأقل خبره تحتاج إلى التحفيز والدعم أكثر من الفئات الأكثر خبرة ، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة بخوش (٢٠١٥) والتي أظهرت أن الفروق جاءت لصالح الفئة ذات الخبرة الأعلى.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين الفئة أقل من ٥ سنوات والفئة من ٥-١٠ سنوات وجاءت الفروق لصالح الفئة اقل من ٥ سنوات كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين الفئة من ٥-١٠ سنوات

والفئة أكثر من ١٠ سنوات وجاءت الفروق لصالح أكثر من ١٠ سنوات ، في مجال التحديات ، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الأكثر خبرة مروا بتجارب أكثر من غيرهم واجهوا فيها تحديات كثيرة وقرارات وتجارب متعددة ، لذلك جاء مجال التحديات لصالح الفئة الأكثر من ١٠ سنوات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بخوش (٢٠١٥) والتي أظهرت أن الفروق جاءت لصالح الفئة ذات الخبرة الأعلى.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في الدرجة الكلية بين الفئة أقل من ٥ سنوات من جهة وكل من ٥-١٠ سنوات ، وأكثر من ١٠ سنوات وجاءت الفروق لصالح اقل من ٥ سنوات. وتعزى هذه النتيجة إلى أن الفئة الأقل خبره تحتاج إلى التحفيز والدعم أكثر من الفئات الأكثر خبرة ، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة بخوش (٢٠١٥) والتي أظهرت أن الفروق جاءت لصالح الفئة ذات الخبرة الأعلى.

ثانيا: بالنسبة لمتغير الدرجة العلمية:

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي ، ويوضح ذلك الجدول (١٠):

جدول (١٠)

تحليل التباين الأحادي لأثر الدرجة العلمية على الإجابات

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مجال الاتصال والتواصل	بين المجموعات	٦,٩١٤	٣	٢,٣٠٥	٢,١٣٣	٠,٠٩٧
	داخل المجموعات	٢٦٥,٨٧٠	٢٤٦	١,٠٨١		
	الكلي	٢٧٢,٧٨٤	٢٤٩			
مجال التحفيز والدعم	بين المجموعات	١٢,٧٠١	٣	٤,٢٣٤	٣,٢١٦	٠,٠٢٤
	داخل المجموعات	٣٢٣,٨٦٣	٢٤٦	١,٣١٧		
	الكلي	٣٣٦,٥٦٤	٢٤٩			
مجال المساواة والمشاركة	بين المجموعات	٧,٤١١	٣	٢,٤٧٠	٢,١٥٣	٠,٠٩٤
	داخل المجموعات	٢٨٢,٢٩٣	٢٤٦	١,١٤٨		
	الكلي	٢٨٩,٧٠٤	٢٤٩			

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التحديات	بين المجموعات	١١,١٩٤	٣	٣,٧٣١	٤,٦٠٧	٠,٠٠٤
	داخل المجموعات	١٩٩,٢٦٠	٢٤٦	٠,٨١٠		
	الكلي	٢١٠,٤٥٤	٢٤٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢,٩٤٣	٣	٠,٩٨١	١,٤٨٨	٠,٢١٨
	داخل المجموعات	١٦٢,١٧٨	٢٤٦	٠,٦٥٩		
	الكلي	١٦٥,١٢١	٢٤٩			

يتبين من الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) تعزى لأثر الدرجة العلمية في جميع المجالات وفي الأداة ككل باستثناء مجال التحفيز والدعم، والتحديات، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول (١٢).

جدول (١٢)

المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر الدرجة العلمية على الإجابات

		المتوسط الحسابي	معيد	محاضر	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك فأعلى
مجال التحفيز والدعم	معيد	٢,٩٦				
	محاضر	٣,٠١	٠,٠٥			
	أستاذ مساعد	٣,٣٨	٠,٤٢	٠,٣٧		
	أستاذ مشارك فأعلى	٣,٦٥	٠,٦٩(*)	٠,٦٤	٠,٢٧	
التحديات	معيد	٣,٥٤				
	محاضر	٣,٠٢	٠,٥٢			
	أستاذ مساعد	٣,١٦	٠,٣٨	٠,١٤		
	أستاذ مشارك فأعلى	٢,٧٦	٠,٧٨(*)	٠,٢٦	٠,٤٠	

* دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين معيد وأستاذ مشارك فأعلى وجاءت الفروق لصالح أستاذ مشارك فأعلى في مجال التحفيز والدعم، والتحديات، ويمكن أن يعزى ذلك أن القائدة والتي حصلت على رتبة أستاذ مشارك قد اكتسبت عدة خبرات

ساهمت بمعرفتها بأهمية التحفيز الإداري ودوره في رفع الروح المعنوية للمرؤوسين وبالتالي زيادة إنتاجيتهم وأيضًا تساهم خبرتها بأن تكون وصلت لنضج إداري أكبر يساعدها على تحديد أهم التحديات التي تعوق من ممارسة العلاقات الإنسانية ،وقد تشابهت الدراسة مع نتيجة مع دراسة حرب(٢٠١٢) والتي اشارت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التحفيز واختلفت النتيجة مع دراسة سليمان(٢٠١٣) والتي اشارت الى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغير الدرجة العلمية وقد اتفقت الدراسة بنتيجتها مع دراسة رؤوف (٢٠١٥) والتي اظهرت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح (الأستاذ والأستاذ المساعد).

ثالثا: بالنسبة لمتغير التخصص:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العضوات حسب متغير التخصص ، ولجميع المجالات والدرجة الكلية ، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" للعينتين المستقلتين ، والجدول أدناه رقم (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر التخصص على الإجابات

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك فأعلى
مجال الاتصال والتواصل	نظري انساني	١٧٤	٣,٢٠	١,٠٣٧	-٣,٤٢١	٢٤٨	٠,٠٠١
	علمي تطبيقي	٧٦	٣,٦٨	٠,٩٩٧			
مجال التحفيز والدعم	نظري إنساني	١٧٤	٣,١٦	١,١٤٣	-٢,٧٨٨	٢٤٨	٠,٠٠٦
	علمي تطبيقي	٧٦	٣,٦٠	١,١٥٥			
مجال المساواة والمشاركة	نظري إنساني	١٧٤	٣,١٥	١,١١٠	-٣,٢٣١	٢٤٨	٠,٠٠١
	علمي تطبيقي	٧٦	٣,٦٢	٠,٩٣٠			
التحديات	نظري انساني	١٧٤	٣,١٨	٠,٩٨٧	١,٢٧٦	٢٤٨	٠,٢٠٣
	علمي تطبيقي	٧٦	٣,٠١	٠,٧٣٥			
الدرجة الكلية	نظري إنساني	١٧٤	٣,١٨	٠,٨٣٧	-٢,٦٩٢	٢٤٨	٠,٠٠٨
	علمي تطبيقي	٧٦	٣,٤٧	٠,٧٢٢			

يتبين من الجدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر التخصص في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية باستثناء التحديات وجاءت الفروق لصالح التخصص العلمي التطبيقي ، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن اغلب القيادات النسائية في الكليات العلمية حاصلات على تخصصات علمية وطبية والتي تبعد كل البعد عن التخصصات الإدارية والنظرية ، وبالتالي تكون معرفتهم لتقويم ممارسة العلاقات الانسانية بصورة أصعب وأقل من عضوات هيئة التدريس في الكليات الادارية والإنسانية ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو خضير (٢٠١٢) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتحديات التي تواجه القيادات الأكاديمية النسائية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية تبعًا لمتغير التخصص.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة قدمت الباحثة بعض التوصيات التي تمثلت في الآتي:

- توفير الدورات التدريبية لتنمية مهارات العلاقات الإنسانية للقيادات الأكاديمية النسائية.
- تقليل العبء الاداري للقيادات الأكاديمية النسائية وعدم تكليفها بأي لجان خارجية.
- الحرص على تمكين القيادات النسائية بشكل أكبر ومنحها صلاحيات تناسب منصبها.
- مشاركة القيادات النسائية في صنع القرارات بشكل فعلي وملموس.
- تعزيز الاستقلال الذاتي للعضوات وتنمية روح المبادرة لهن وبث النظرة التفاؤلية لهن.
- تنمية وتطوير بُعد المشاركة لدى العضوات والاستفادة من الخبرات والتجارب الناجحة.
- زيادة وعي القيادات في الجامعة بأهمية العلاقات الإنسانية في الأداء الجامعي.
- تطوير معايير اختيار القيادات النسائية.
- التواصل المستمر من قبل الإدارة مع القيادات النسائية للتعرف على التحديات والبحث عن حلول لها.

كما تأمل الباحثة أن تؤدي نتائج هذه الدراسة وتوصياتها إلى طرح موضوعات بحثية جديدة مقترحة في هذا الميدان الهام منها:

- دراسة مستقلة عن واقع ممارسة القيادات النسائية بجامعة الجوف لمهارات الاتصال والتواصل وطرق تعزيزهما
- دراسة مستقلة عن واقع ممارسة القيادات النسائية بجامعة الجوف لمبادئ المساواة والمشاركة وطرق تعزيزهما.
- دراسة مستقلة عن واقع ممارسة القيادات النسائية بجامعة الجوف للتحفيز والدعم وطرق تعزيزهما.
- دراسة للتعرف على واقع ممارسة القيادات الأكاديمية النسائية لمهارات العلاقات الإنسانية بالجامعات السعودية بشكل عام والجامعات الناشئة بشكل خاص.
- دراسة عوامل أخرى وسيطة تتوسط العلاقة بين أبعاد العلاقات الإنسانية والتحديات التي تواجه القيادات النسائية.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أبو خضير ، إيمان (٢٠١٢). التحديات التي تواجه القيادات الأكاديمية النسائية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. *المجلة السعودية للتعليم العالي ، وزارة التعليم* ، ع٧ ، ٨٧-١٢٤.

أبو صيام ، ميسر؛ وعطاري ، عارف (٢٠١٨). المعيقات التي تواجه القيادات الأكاديمية النسائية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، الجامعة الإسلامية بغزة* ، ٢٦ (٦). ٦٧٧-٦٩٧.

أحمد ، عباس (٢٠٠٧). واقع العلاقات الإنسانية في المؤسسات التربوية: دراسة ميدانية بمنطقة الباحة. *مركز البحوث التربوية بكلية المعلمين ، جامعة الملك خالد* ، ع١٠ ، ١٥٧-١٩٩.

الإحصاء والمعلومات (٢٠٢٠). *التقرير السنوي للجامعة للعام ١٤٤٠/١٤٤١هـ* ،جامعة الجوف.

بخوش ، وليد (٢٠١٥). درجة استخدام رؤساء الأقسام الجامعية لأسلوب العلاقات الإنسانية في التيسير من وجهة نظر الأساتذة: دراسة ميدانية بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي. *مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة العربي بن مهيدي ، ع٣* ، ١١٣-١٢٦.

بدوي ، أحمد (١٩٩٤). *معجم مصطلحات العلوم الإدارية*. ط ٢ ، القاهرة ، مصر: دار الكتاب

بن زاف ، جميلة (٢٠١٥). العلاقات الإنسانية وأثرها على أداء العامل بالمؤسسة: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* ، ٢ (٧) ، ٧٠-٥٩.

التويجري ، فاطمة (٢٠١٧). معايير اختيار وكيلات الكليات في الجامعات السعودية واحتياجاتهن التدريبية ، *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية ، جامعة طيبة* ، ١٢ (٢) ، ٢٩٥-٣١١.

الحسن ، حسان (٢٠٠٥). *علم الاجتماع التربوي*. عمان ، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

حرب ، محمد (٢٠١٢). ممارسة رؤساء الأقسام العلمية لمهارات العلاقات الإنسانية: دراسة ميدانية بجامعة الإسكندرية ، *مجلة كلية التربية ، جامعة الإسكندرية* ، ٢٢ (١) ، ٢٩٥-٣٨٩.

حلاوة ، باسمة (٢٠١٢). العلاقة الإنسانية بين المديرين والمدرسين كما يراها مدرسو التعليم الثانوي: دراسة ميدانية. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية ، جامعة دمشق ، ٢٨* (٤) ، ٢٤٩-٢٧٧

رؤوف ، سامي (٢٠١٥). العلاقات الإنسانية السائدة لدى عمداء الكليات في جامعة واسط من وجهة نظر رؤساء الأقسام والتدريسيين. *مجلة العلوم النفسية والتربوية ، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية* ع١١٨ ، ١٩٣-٢٢١.

سالم ، محمد (١٩٩٨). وعي الطالب الجامعي ببعض التحديات التي تواجه المجتمع المصري في الآونة الراهنة ، *مجلة التربية ، كلية التربية جامعة الأزهر* ، ع ٧٥ ، ص ١٧٧.

سليمان ، حنان. (٢٠١٣). واقع ممارسة رئيسات الأقسام العلمية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض لمهارة العلاقات الإنسانية: دراسة ميدانية. *مجلة جامعة عين شمس* ، ع ٢٦ ، ٥٤-١٢٠.

صلاح الدين ، نسرين (٢٠١٥). قيادة جماعات التعلم الأكاديمية في بعض الجامعات الأمريكية والسعودية وإمكانية الإفادة منها في مصر ، *مجلة الإدارة التربوية ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية* ، ٢ (٤). ٢٣٨-١

العاني ، هيثم (٢٠٠٧). *الإدارة بالحوافز : التحفيز والمكافآت* ، عمان ، الأردن: دار كنوز المعرفة العلمية.

العبد ، عاطف؛ وعزمي ، زكي (٢٠٠٢). *الأسلوب الإحصائي واستخداماته في بحوث الرأي العام والإعلام*. القاهرة ، مصر: دار الفكر العربي.

عبيدات ، ذوقان؛ وعبدالحق ، كايد؛ وعدس ، عبد الرحمن (٢٠١٦). *البحث العلمي: مفهومه- أدواته وأساليبه* ، ط١٤ ، عمان ، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العميان ، محمود (٢٠١٠). *السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال* ، ط٥ ، عمان ، الأردن: دار وائل للنشر.

غلوم ، إبراهيم (١٩٩٩). الثقافة في مجتمعات الخليج العربي: تحديات الشراكة والثقافة المصغرة ، *مجلة عالم الفكر ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بالكويت ، مج ٢٧* ، العدد ٣ ، يناير ، ص ٧١

فيليه ، فاروق ، وعبد المجيد ، السيد. (٢٠٠٩). *السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية* ، ط١ ، القاهرة ، مصر: دار المسيرة للطباعة للنشر والتوزيع.

كلالدة ، ظاهر (٢٠١٣). *القيادة الإدارية* ، ط١ ، دار زهران للنشر والتوزيع: الاردن.

مساد ، عمر (٢٠٠٥) . *الإدارة المدرسية*. عمان ، الأردن: دار صفاء للنشر.

المنقاش ، سارة. (٢٠١٧). تسرب القيادات الإدارية النسائية من المناصب القيادية في الجامعات السعودية: *الأسباب والحلول. المجلة التربوية ، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت* ، ٣١ (١٢٣) ، ١٨٣-٢٣٨.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Abu Khudhair, E. S. (2012). Challenges facing academic women leaders at higher education institutions in the Kingdom of Saudi Arabia, *Saudi Journal of Higher Education, Ministry of Education,* 7, 87-124.

Abu Syam, M. D & Atary, A. T. (2018). Obstacles facing academic women leaders at Jordanian Universities from their perspectives, *IUG Journal of Educational Psychology Sciences in Ghaza, Educational Sciences Affairs 26*(6), 677-697.

Ahmed, A. B. (2007). The reality of human relation at educational institutions: a field study in Al- Baha Province, *Educational Research Centre, Teachers' College, King Khalid University, 10*, 157-199.

Almengash, S. A. (2017). The turnover of administrative women leaders from leadership positions: reasons and solutions, *the Educational Journal, Scientific Research Council, Kuwait University, 31* (123), 183- 238.

Alomayan, M. S. (2010). *Organizational behavior in business organizations,* (5th ed.). Dar Wael Publisher: Jordan.

Altuwaijri, F. A. (2017). College deputies selection criteria at Saudi universities and their training needs, *Journal of Educational Sciences, Taibah University, 12* (2), 295-311.

Bin Zaf, J. (2015). Human Relations and its impact on the performance of the worker in the institution: A field study, *Journal of Humanities and Social Sciences, 2* (7), 59-70.

Bukhoush, W. A. (2015). The degree of human relations facilitation method usage by the university head of departments, from their perspectives: A field study in social science department at Um Al- Bawaqi University, *Human Sciences Journal, Al-Arabi Bin Muaidi University, 3*, 113-126.

Dubin, R. (2017). *The world of work: Industrial society and human relations.* Taylor & Francis.

Filiah, F. A & Alsayyed, M. (2009). *Organizational behavior in the management of educational in institutions*, (1st ed.). Dar Almasserah: Egypt.

Halawah, B. (2012). The Human relations between principals and teachers from secondary schools teachers: A field study, *Damascus University Journal for Educational and Psychological Sciences, 28*(4), 249-277.

Harb, M. K. (2012). The practices of human relations skills amends the head of departments: A field study at the University of Alexandria, *Journal of the Faculty of Education, University of Alexandria, 22* (1), 295-389.

Kalalidah, Z. M. (2013). *Administrative Leadership*, (1st ed.). Dar Zahran Publisher: Jordan.

Obaidat, Z; Abdulhaq, K & Adas, A. (2016). *Scientific Research: its concept, tools and methods,* (14th ed.). Dar Alfikr Publisher: Amman, Jordan.

Raouf, S. A & Alrubai, A. (2015). Prevailing human relations among the deans of colleges at Waset University, from the perspectives of head departments and faculty, *Psychological and Educational Sciences Journal, Iraqi Association for Educational & Psychological Sciences, 118*, 193-221.

Sulaiman, H. H. (2013). The reality of the practice human relations skills among head departments at Prince Norah Bint Abdurrahman University in Riyadh: A field study, *Ain Shams University Journals, Ain Shams University*, 26, 54-120.

Salem, A. A. (2007). The role of human relations in University leadership practices: A prospective study, *Fourteenth National Conference, New Trends in Higher Education, Ain Shams University*, 2, 502-546.

المراجع الأجنبية: References

Al-Asfour A, Tlaiss H, Khan S, Rajasekar J. 4. Al-Asfour, A., Tlaiss, H., Khan, S., and Rajasekar, J. (2017). Saudi Women's Work Challenges and Barriers to Career Advancement, . Career Development International. *International Research Journal Publisher: Global Journals Inc. 22* (2): 184-199.

Al-Kayed, L. (2015). Leadership challenges for women managers in public universities in Saudi Arabia. *Global Journal of Human-Social Science, 15*(4), 35-43.

Hamidi, Y., & Barati, M. (2011). Communication skills of heads of departments: verbal, listening, and feedback skills. *Journal of Research in Health Sciences. 11*(2). 91-96.

Manullang, M. (2017). The effect of soft skills, competence, and human relations skills on principal leadership. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences, 6*(4), 14–27.

Miznah O. Alomair1 .(2015). *College of Educational Studies*, Chapman University, Orange, California ,92866, USA.

Parker, J. (2019). *A Correlational Study of Leadership Styles, Preparedness, and Adaptability of Mid-Level Academic Leaders in Career Colleges.* Trevecca Nazarene University.

Sekaran, U. and Bougie, R. (2016). Research methods for business: A skill building approach. New York: John Wiley and Sons.

Tourangeau, A., Cranley, L., Spence, H., & Pachis, J. (2010). Relationships among leadership practices, work environments, staff communication and outcomes in long-term care A. Tourangeau et al. Relationships in long-term care. *Journal of Nursing Management (John Wiley & Sons, Inc.)*, *18*(8), 1060–1072.

Almennei, Aljouhara , Alsulami, Sami. (2023). The impact of applied tacit knowledge on the performance level of faculty members: Saudi evidence and analysis, *Journal of Educational Science 9* (4), 619 - 638

The impact of applied tacit knowledge on the performance level of faculty members: Saudi evidence and analysis

Dr. Aljouhara Abdulrahman Almennei
Associate Professor of Administration and Educational Planning,
Princess Nourah Bint Abdulrahman University
alaalmanea@pnu.edu.sa

Dr. Sami Ghazzai Alsulami
Assistant Professor of Educational Leadership,
Islamic University of Madinah
sami.alsulami@iu.edu.sa

Abstract:

The present study investigates the impact of tacit knowledge on faculty performance. It does so by examining Saudi higher education faculty performance in connection with the following tacit knowledge attributes: cognitive self-motivation, cognitive self-organization, individual skills, institutional skills, task-oriented social interaction, and general social interaction. Following the traditional scientific paradigm, the study centers on a quantitative analysis specifying faculty performance as a linear function of the six attributes. The study tests hypotheses and answers research questions based on the responses to the Academic Tacit Knowledge Scale given by 1014 Saudi faculty members. The study contributes to the literature by documenting the role of faculty tacit knowledge in Saudi higher education, a topic particularly relevant given the importance that Saudi 2030 vision places on higher education, human capital, and performance management and appraisal. Based on such analysis, the study produces well-defined and significant parameter estimates attesting to performance level differences between faculty member types separated by the six attributes of tacit knowledge.

Keywords: faculty performance, tacit knowledge, performance management, self-motivation, self-organization, skills, social interaction.

المنيع، الجوهرة، السلمي، سامي. (٢٠٢٣). أثر المعرفة الضمنية التطبيقية على مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس "الدليل السعودي والتحليل". *مجلة العلوم التربوية ، ٩* (٤) ، ٦١٩ - ٦٣٨

أثر المعرفة الضمنية التطبيقية على مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس: الدليل السعودي والتحليل

د. الجوهرة بنت عبدالرحمن المنيع[١] **د. سامي بن غزاي السلمي[٢]**

المستخلص:

تبحث هذه الدراسة في تأثير المعرفة الضمنية على أداء أعضاء هيئة التدريس. وهي تقوم بذلك من خلال فحص أداء أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي السعودي فيما يتعلق بسمات المعرفة الضمنية التالية: التحفيز الذاتي المعرفي ، والتنظيم الذاتي المعرفي ، والمهارات الفردية ، والمهارات المؤسسية ، والتفاعل الاجتماعي الموجه نحو المهام ، والتفاعل الاجتماعي العام. وحيث تتبني الدراسة النموذج العلمي التقليدي من خلال تركيزها على التحليل الكمي الذي يحدد أداء أعضاء هيئة التدريس كدالة خطية للسمات الست. تقيس الدراسة الفروض وتجيب على أسئلة البحث بناء على استجابة عدد ١٠١٤ من أعضاء هيئة التدريس السعوديين على مقياس المعرفة الأكاديمية .تساهم الدراسة في الأدبيات من خلال توثيق دور المعرفة الضمنية لأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي السعودي ، وهو موضوع مهم بشكل خاص نظرا للأهمية التي توليها رؤية السعودية ٢٠٣٠ للتعليم العالي ورأس المال البشري وإدارة الأداء وتقييمه. واستنادا إلى هذا التحليل ، تقوم الدراسة على تقديرات معيارية محددة جيدا تكون ذات دلالة على اختلافات مستوى الأداء بين أنواع أعضاء هيئة التدريس مرتبطة بالسمات الست للمعرفة الضمنية.

الكلمات المفتاحية: أداء أعضاء هيئة التدريس ، المعرفة الضمنية ، إدارة الأداء ، التحفيز الذاتي ، التنظيم الذاتي ، المهارات ، التفاعل الاجتماعي.

(١) أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، alaalmanea@pnu.edu.sa

(٢) أستاذ القيادة التربوية المساعد بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، sami.alsulami@iu.edu.sa

Introduction and Research Questions:

This study investigates empirically the extent to which applied tacit knowledge contributes to understanding higher education faculty performance levels. Tacit knowledge, though field-specific and experience-oriented, can hardly be objectively measured or transmitted (Asher and Popper, 2019). Even so, the term "tacit knowledge," relates to best practices and the optimal choices to achieving predefined goals (Bolade and Sindakis, 2020). In keeping with this relation, the present study maintains the hypothesis that higher education faculty performance level variability can be explained in terms of underlying levels of tacit knowledge application.

Though the empirical literature regarding the relationship between tacit knowledge and organization performance is rich, it devotes little attention to measuring tacit knowledge in terms of individual performance (Insch et al., 2008). Classically understood as conceived and non-expressive across individuals' choices and actions (Farnese et al., 2020), tacit knowledge combines hands-on experience, continuous learning, and practical observations (Kucharska & Bedford, 2020). Indeed, the term "tacit knowledge" implies practical know-how and performance attributes, and it is often used interchangeably with the terms "practical experience" and "practical intelligence" (see, e.g., Mueller, 2014). Tacit knowledge thus remains unintelligible, personal, abstract, equivocal, action-oriented, and extremely difficult to quantify absent a clear and comprehensive conceptual framework (see, e.g., Bosancic, 2016).

Such a conceptual model can be found in Insch et al. (2008), whose theoretically influential model of tacit knowledge examined the construct validity of six propositions based on the theory of information processing and the notion of cognitive representations of knowledge structures that instruct context-oriented behavioral manifestations. Reconciling classical literature on the subject of tacit knowledge, Insch et al.'s (2008) model delineated the concept in terms of six attributes: cognitive (self-motivation, self-organization), technical skills (individual, institutional), social interaction (task-oriented, general).

The present study advances an empirical model of faculty performance in terms of the six tacit knowledge attributes articulated by Insch et al. (2008), where parameter estimates are tested along with the model's explanatory power. The study utilizes random sampling techniques to produce a large and representative sample of Saudi faculty members pulled from a population comprising three major universities covering the main regions of Saudi Arabia: Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, Imam Abdulrahman Bin Faisal University, and the Islamic university of Medina. The study contributes to the literature by documenting the role of faculty tacit knowledge in Saudi higher education. Such documentation is particularly relevant given the importance that Saudi 2030 vision places on higher education, human capital, and performance management and appraisal. Toward this end, estimating the empirical model of this study may pave the way for an educational research tradition in Saudi Arabia that is intrinsically intertwined with the socio-cultural future aspirations of the country.

In view of the preceding, this study advances the following research questions:

1. RQ1: How does the tacit knowledge attribute of self-motivation impact Saudi faculty performance?
2. RQ2: How does the tacit knowledge attribute of self-organization impact Saudi faculty performance?
3. RQ3: How does the tacit knowledge attribute of individual technical skills impact Saudi faculty performance?
4. RQ4: How does the tacit knowledge attribute of institutional technical skills impact Saudi faculty performance?
5. RQ5: How does the tacit knowledge attribute of task-oriented social interaction impact Saudi faculty performance?
6. RQ6: How does the tacit knowledge attribute of mainstream social interaction impact Saudi faculty performance?

Literature Review and Hypothesis Development

This study situates tacit knowledge in the context of performance management. Though a broad term with various interpretations and implications, performance management takes as its central focus improving performance through the typical management cycle of planning and control (Koriat and Gilbard, 2014). Recognizing tacit knowledge constitutes a critical part of performance measurement, planning, control, and appraisal (Farnese et al., 2019). Informed measurement of employee tacit knowledge can empower management to engage effectively in the cycle of establishing objectives and setting expectations (i.e., performance planning); measuring performance and reviewing results (i.e., performance measurement and analysis); and formulating performance improvement plans and interventions (i.e., performance improvement) (Gharakhani and Mousakhani, 2012). In fact, assessing tacit knowledge within the context of performance management highlights a subset of the strategic human resource management literature emphasizing the context of the set of management activities and practices that lead to improved performance. Such context is non-trivial for this study given the importance that Saudi 2030 vision places on higher education, human capital, and performance management and appraisal.

Tacit knowledge is often contrasted with explicit knowledge (Gubbins, 2012). Though tacit knowledge may eventually become sequenced and structured explicit knowledge through socialization and externalization, explicit knowledge may contribute to unstructured and nonsequential tacit knowledge by combination and internalization (Hsueh et al., 2016). Tacit knowledge thus comprises much of the basis of the individual's total knowledge owing to its informality, novelty, personality, reproducibility, and effortless storability (Nakano et al., 2013). As a result of such centrality, the processes through which tacit knowledge is measured, recognized, captured, and shared still pose a set of difficult challenges to the fields of performance management and knowledge management (Muthuveloo and Teoh, 2013).

Focusing on how to differentiate tacit knowledge from other forms of knowing, Stanley and Krakauer (2013) distinguish tacit knowledge from propositional, semantic, and theoretical knowledge. Whereas tacit knowledge is manifested in what is actually being done absent the necessity to explain, theoretically knowledge represents the type of knowledge that can be explained absent the necessity for practical exploitability.

Tacit knowledge transmission has received much focus in the literature. Boshoff (2014) asserts that tacit knowledge is intrinsically inexplicable and follows no rules or principles. Cirino et al. (2016), by contrast, maintain that tacit knowledge may be externalized, but only as metaphors and told stories. Asher and Popper (2019) address this subject by distinguishing tacit knowledge types according to communicability, identifying types ranging from explainable to virtually impossible to explain. Taking a different approach to tacit knowledge measurement and transmission, Kucharska (2021) contends that such communication depends on awareness of tacit knowledge. Kucharska and Bedford (2020) show that reasonable explanations of tacit knowledge must allow for error acceptance and underlying learning cultures.

Other scholars focus on tacit knowledge construction. Farnese et al. (2020) argue that tacit knowledge is mainly shaped by cultural and social considerations. Love and Smith (2016) document the relationship between tacit knowledge construction and continuous learning. Bosancic (2016) adopts a psycho-cognitive perspective of tacit knowledge accentuating the roles of specific contexts and environments. In a similar vein, Allen and Reber (1980) emphasize the subconscious nature of the process underlying generating tacit knowledge. Bolade and Sindakis (2019) highlight the conscious and subconscious attributes that lead stimuli of tacit knowledge to manifest in terms of unique characteristics, traits, and behaviors. Fridland (2014) relates tacit knowledge to focal awareness.

Unlike the studies highlighted above, and in contrast to much of the literature related to tacit knowledge, Insch et al. (2008) advance a model by means of which tacit knowledge can be measured and related to individual performance. This model constitutes the present study's conceptual framework; based on it, the study tested the following null hypotheses against Saudi higher education data. Testable statements are expressed in the alternative form.

1. The tacit knowledge attributes of cognitive (self-motivation, self-organization) play no role in faculty performance, against the alternate hypothesis that the tacit knowledge attributes of cognitive (self-motivation, self-organization) impacts faculty performance positively.

   Ha1: Self-motivation has a positive impact on faculty performance.

   Ha2: Self-organization has a positive impact on faculty performance.

2. The tacit knowledge attributes of technical skills (individual and institutional) play no role in faculty performance, against the alternate hypothesis that the tacit knowledge attributes of technical skills (individual and institutional) impact faculty performance positively.

   Ha3: Individual technical skills have a positive impact on faculty performance.

   Ha4: Institutional technical skills have a positive impact on faculty performance.

3. The tacit knowledge attributes of social skills (task-oriented and general) play no role in faculty performance, against the alternate hypothesis that the tacit knowledge attributes of social skills (task-oriented and general) impact faculty performance positively.

   Ha5: Task-oriented social skills have a positive impact on faculty performance.

   Ha6: General social skills have a positive impact on faculty performance.

Empirical Study

Following the traditional scientific paradigm, the present study centers on a quantitative analysis whose objective is explanation of the endogenous variable of faculty performance in terms of six exogenous variables correlated with the tacit knowledge attributes advanced by Insch et al. (2008). These six exogenous variables consist of the following faculty member characteristics:

- propensity to complete required tasks on time (cognitive self-motivation)
- propensity to participate in work groups (cognitive self-organization)
- propensity to set regular research hours (individual technical skills)
- propensity to be available for discretionary office hours (institutional technical skills)
- propensity to shape future performance on student evaluations (task-oriented social interaction)
- propensity to participate in community development (mainstream social interaction)

The empirical analysis evaluates the model parsimoniously and reports respective parameter estimates, particularly the respective parameter estimates corresponding to the impact of the six tacit knowledge attributes on faculty performance levels.

Data Collection and Participants

The dataset for this study consists of the faculty members at three major universities covering the three main regions of Saudi Arabia: Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, Imam Abdulrahman Bin Faisal University, and the Islamic University of Medina. Researchers collected exogenous variable data from participants' responses to the validated

questionnaire developed by Insch et al. (2008) (Figure 1). The validated questionnaire is themed on the following characterizations of the six tacit knowledge attributes:

1. Cognitive self-motivation: the faculty member's propensity to complete required tasks on time.
2. Cognitive self-organization: the faculty member's propensity to participate in work groups.
3. Individual technical skills: the faculty member's propensity to set regular hours for research.
4. Institutional technical skills: the faculty member's propensity to be available for discretionary office hours.
5. Social interaction (task): the faculty member's propensity to impound student evaluations into future performance.
6. Social interaction (general): the faculty member's propensity to participate in community development.

In addition, researchers collected endogenous variable data by determining the number of peer-reviewed research papers published by each participant in the year 2019. Faculty members who published no papers or more than eight papers were eliminated from the study sample. Researchers set the lower limit of one paper and the upper limit of eight papers to mitigate the presence of outliers and to produce robust estimates of the extent to which faculty-applied tacit knowledge affects performance. This double filtration method excluded more than three-quarters of the faculty population, yielding a study sample comprising 1014 participants: 315 from the first region university, 229 from the second region university, and 470 from the third region university.

Item	Very Low	Low	Average	High	Very High
How do you rate the level of your completion of required tasks on time?					
How do you rate the level of your inclination to participate in work groups?					
How do you rate the level of your availability for regular research hours?					
How do you rate the level of your availability for discretionary office hours?					
What is the extent to which your student evaluations are reflected into your future performance?					
How do you rate the level of your inclination to participate in community development projects?					

Figure(**1**): Insch et al.'s (2008) Likert-Typed Scale Questionnaire

Variable Measurement and Coding

The study measured the endogenous variable of faculty performance continuously, with a number between one and eight. It measured the exogenous variables associated with tacit knowledge attributes on a binary "yes" or "no" basis according to participant responses to the validated Likert-typed questionnaire developed by Insch et al. (2008). The six measures of the exogenous variables were coded "1" for "yes" and "0" for "no," where "yes" defines an above-average response and "no" defines a below-average response.

Statistical Analysis

This study explains faculty performance in terms of the six attributes of tacit knowledge. Specifically, the study estimates the level of faculty performance in terms of the following faculty-member characteristics:

- propensity to complete required tasks on time (cognitive self-motivation)
- propensity to participate in work groups (cognitive self-organization)
- propensity to set regular research hours (individual technical skills)
- propensity to be available for discretionary office hours (institutional technical skills)
- propensity to shape future performance on student evaluations (task-oriented social interaction)
- propensity to participate in community development (mainstream social interaction)

The estimation was carried out according to the following functional form:

FF: the level of faculty performance = f (self-motivation, self-organization, individual technical skills, institutional technical skills, task social interaction, general social interaction)

For ease of exposition, the collective impact of all exogenous variables other than the six attributes of tacit knowledge is assumed to cancel out and so reduce to an expected value of zero while maintaining the Gauss-Markov data generating process with well-behaved mathematical properties. The functional form thus reduces to the following linear specification form:

SF: The level of faculty performance (i) = b0 + b1★Motivation (i) +b2★Organization (i) + b3★Skills individual (i) + b4★Skills institutional (i) + b5★Task social (i) + b6★General social (i) + e (i)

where the level of faculty performance is the number of published peer-reviewed research papers in 2019; (i) is an index for faculty members included in the dataset; b1, b2, b3, b4, b5, and b6 are rates for change (the derivatives) in the endogenous variable stimulated by a corresponding change in the respective exogenous variables; b0 is an intercept term that the endogenous variable collapses to whenever any of the exogenous variables or the respective derivatives b1, b2, b3, b4, b5, and b6 take the value of zero; motivation is an exogenous variable measured on a binary basis according to whether the faculty member completes required tasks on time; organization is an exogenous variable measured on a binary basis according to whether the faculty member participates in work groups; skills individual is an exogenous variable measured on a binary basis according to whether the faculty member sets regular hours for research; skills institutional is an exogenous variable measured on a binary basis according to whether the faculty member is available for discretionary office hours; task social is an exogenous variable measured on a binary basis according to whether the faculty member shapes future performance using student evaluations; general social is an exogenous variable measured on a binary basis according to whether the faculty member participates in community development; and e is a Gauss-Markov error term with the independent and identical statistical distribution $e \sim N(0, K)$.

Moreover, employing binary measures of the six attributes of tacit knowledge leads to the following model:

1. M1: b0 + b1 + b2 + b3 + b4 + b5 + b6 if the faculty member completes required tasks on time, participates in work groups, sets regular research hours, maintains availability for discretionary office hours, shapes future performance using student evaluations, and participates in community development.

2. M2: b0 + b1 + b2 + b3 + b4 + b5 if the faculty member completes required tasks on time, participates in work groups, sets regular research hours, maintains availability for discretionary office hours, and shapes future performance using student evaluations, but does not participate in community development.

3. M3: b0 + b1 + b2 + b3 + b4 if the faculty member completes required tasks on time, participates in work groups, sets regular research hours, and maintains availability for discretionary office hours , but does not shape future performance using student evaluations, or participate in community development.

4. M4: b0 + b1 + b2 + b3 if the faculty member completes required tasks on time, participates in work groups, and sets regular research hours, but does not maintain availability for discretionary office hours, shape future performance using student evaluations, or participate in community development.

5. M5: b0 + b1 + b2 if the faculty member completes required tasks on time, and participates in work groups, but does not set regular research hours, maintain availability for discretionary office hours, shape future performance using student evaluations, or participate in community development.

6. M6: b0 + b1 if the faculty member completes required tasks on time, but does not participating in work groups, set regular research hours, maintain availability for discretionary office hours, shape future performance using student evaluations, or participate in community development.

7. M7: b0 if the faculty member does not complete required tasks on time, participate in work groups, set regular research hours, maintain availability for discretionary office hours, shape future performance using student evaluations, or participate in community development.

The model's coefficients can be interpreted according to the following system:

1. S1: b0 is the average number of peer-reviewed papers published by faculty members who do not complete required tasks on time, participate in work groups, set regular research hours, maintain availability for discretionary office hours, shape future performance using student evaluations, or participate in community development.

2. S2: b0 + b1 is the average number of peer-reviewed papers published by faculty members who complete required tasks on time, but do not participate in work groups, set regular research hours, maintain availability for discretionary office hours, shape future performance using student evaluations, or participate in community development.

3. S3: b0 + b1 + b2 is the average number of peer-reviewed papers published by faculty members who complete required tasks on time and participate in work groups, but do not set regular research hours, maintain availability for discretionary office hours, shape future performance using student evaluations, or participate in community development.

4. S4: b0 + b1 + b2 + b3 is the average number of peer-reviewed papers published by faculty members who complete required tasks on time, participate in work groups, and set regular research hours, but do not maintain availability for discretionary office hours, shape future performance using student evaluations, or participate in community development.

5. S5: b0 + b1 + b2 + b3 + b4 is the average number of published peer-reviewed papers published by faculty members who complete required tasks on time, participate in work groups, set regular research hours, and maintain availability for discretionary office hours, but do not shape future performance using student evaluations, or participate in community development.

6. S6: b0 + b1 + b2 + b3 + b4 + b5 is the average number of published peer-reviewed papers published by faculty members who complete required tasks on time, participate in work groups, set regular research hours, maintain availability for discretionary office hours, and shape future performance using student evaluations, but do not participate in community development.

7. S7: b0 + b1 + b2 + b3 + b4 + b5 + b6 is the average number of published peer-reviewed papers published by faculty members who complete required tasks on time, participate in work groups, set regular research hours, maintain availability for discretionary office hours, shape future performance using student evaluations, and participate in community development.

8. S8: b1 is the average difference in published peer-reviewed papers between the two types of faculty members separated by completion of required tasks on time while holding constant other variables.

9. S9: b1 + b2 is the average difference in published peer-reviewed papers between the two types of faculty members separated by completion of required tasks on time and participation in work groups while holding constant other variables.

10. S10: b1 + b2 + b3 is the average difference in published peer-reviewed papers between the two types of faculty members separated by completion of required tasks on time, participation in work groups, and setting regular hours for research while holding constant other variables.

11. S11: b1 + b2 + b3 + b4 is the average difference in published peer-reviewed papers between the two types of faculty members separated by completion of required tasks on time, participation in work groups, setting regular hours for research, and maintaining availability for discretionary office hours while holding constant other variables.

12. S12: b1 + b2 + b3 + b4 + b5 is the average difference in published peer-reviewed papers between the two types of faculty members separated by completion of required tasks on time, participation in work groups, setting regular hours for research, maintaining availability for discretionary office hours, and shaping future performance using student evaluations while holding constant participation in community development.

13. S13: b1 + b2 + b3 + b4 + b5 + b6 is the average difference in published peer-reviewed papers between the two types of faculty members separated by completion of required tasks on time, participation in work groups, setting regular hours for research, maintaining availability for discretionary office hours, shaping future performance using student evaluations, and participation in community development.

According to the regression output as per Appendix 2, the results show that whereas faculty members who do not exhibit any tacit knowledge attributes produce about two yearly papers on average, faculty members who exhibit tacit knowledge attributes tend to perform far better and produce a total of almost six papers on average (i.e., almost four more papers on average). The analysis reports an explanatory power of 64٪ that is statistically significant at all traditional levels. The regression output's six parameter estimates strongly indicate their theoretic predictions. Though all signs of the six attributes are conceptually meaningful, the magnitudes of the parameter estimates associated with the tacit knowledge attributes of cognitive self-organization, individual skills, institutional skills, and general social interaction are particularly well-pronounced and are statistically significant at all traditionally levels of type I error.

Though this study produced empirical evidence attesting to the positive impact of applied tacit knowledge attributes on the level of faculty performance, future research studies may include more exogenous, right-hand side variables with the objective of parsimoniously specifying the level of faculty performance.

Concluding Remarks and Limitations

This study explains 64٪ of the variation in the performance levels of faculty members via attributes of tacit knowledge. All parameter estimates reported in the study were both conceptually meaningful and statistically significant. It should be noted, however, that the conceptual framework of Insch et al. (2008), the variable measurement, and the convenient statistical ease of exposition regarding the assumed data generating process of the error term constitute limiting factors of the study. Though this study measures the level of faculty performance in terms of publications, there exist many ways to represent the same underlying theoretic construct of performance with different measures. The study is also limited by the ease of empirical exposition and the choice of convenience over tractability. Moreover, the performance level of faculty members is a compound variable that may be specified parsimoniously by many right-hand variables other than the attributes of tacit knowledge.

Despite these limitations, this study sheds needed light on the role of tacit knowledge in the Saudi higher education setting during a critical time of vision and change in which the Saudi 2030 vision places unprecedented emphasis on the value of education, human capital, and performance management and appraisal. In keeping with the Saudi 2030 vision, the results of this study may support policy recommendations along the lines of emphasizing

- faculty participation in work groups.
- faculty setting regular weekly hours for research.
- faculty maintaining availability for office hours on a discretionary basis.
- faculty participation in community development.

The results of this study seem support Saudi higher education policy aligned with the four attributes above as an important means of enhancing faculty performance levels and externalizing the optimal value of inherent tacit knowledge.

References:

Allen, R. & Reber, A. S. (1980). Very long term memory for tacit knowledge. Cognition, 8, 175-185.

Asher, D., & Popper, M. (2019). Tacit knowledge as a multilayer phenomenon: The "onion" model. *The Learning Organization, 26*(4), 264–275. https://doi.org/10.1108/TLO-06-2018-0105

Bolade, S., & Sindakis, S. (2020). Micro-foundation of knowledge creation theory: Development of a conceptual framework theory. *Journal of the Knowledge Economy, 11*, 1–17. https://doi.org/10.1007/s13132-019-00623-2

Bosancic, B. (2016). Information in the knowledge acquisition process. *Journal of Documentation, 72*(5), 930–960. https://doi.org/10.1108/JD-10-2015-0122

Boshoff, N. (2014). Types of knowledge in science-based practices. *Journal of Science Communication, 13*(3), 1-16. https://doi.org/10.22323/2.13030206

Cirino, Paul & Tolar, Tammy & Fuchs, Lynn & Warren, Emily. (2016). Cognitive and numerosity predictors of mathematical skills in middle school. Journal of Experimental Child Psychology. 145. 95-119. 10.1016/j.jecp.2015.12.010.

D. Gharakhani, & M. Mousakhani (2012). Knowledge management capabilities and SMEs' organizational performance. Journal of Chinese Entrepreneurship, 4, pp. 35-49

Farnese, M., Zaghini, F., Caruso, R., Fida, R., Romagnoli, M., & Sili, A. (2019). Managing care errors in the wards: The contribution of authentic leadership and error management culture. *Leadership & Organization Development Journal, 40*(1), 17–30. https://doi.org/10.1108/LODJ-04-2018-0152.

Farnese, M.L., Fida, R., & Picoco, M. (2020). Error orientation at work: Dimensionality and relationships with errors and organizational cultural factors. *Current Psychology*. https://doi.org/10.1007/s12144-020-00639-x

W.C. Hsueh, J.L. Guo, Y.Y. I, P.H. Kuo (2016). Building brand equity through industrial tourism. Asia Pacific Management Review, 1, pp. 1-10

Fridland, E. (2014). They've lost control: Reflections on skill. *Synthese, 191*, 2729-2750. https://doi.org/10.1007/s11229-014-0411-8

Insch, G. S., McIntyre, N., & Dawley, D. (2008). Tacit knowledge: A refinement and empirical test of the Academic Tacit Knowledge Scale. *The Journal of Psychology, 142*(6), 561-579. https://doi.org/10.3200/JRLP.142.6.561-580

C. Gubbins (2012). Evaluating a tacit knowledge sharing initiative: A case study. European Journal of Training and Development, 36, pp. 827-847, 10.1108/03090591211263558

Koriat, N., & Gelbard, R. (2014). Knowledge sharing motivation among IT personnel: Integrated model and implications of employment contracts. *International Journal of Information Management, 34*(5), 577–591..

Kucharska, W. (2021). Tacit Knowledge Awareness and Sharing as a Focal Part of Knowledge Production. Polish-US View on IT, Healthcare, and Construction Industry. In S. Trzcielinski, B. Mrugalska, W. Karwowski, E. Rossi, & M. Di Nicolantonio (Eds.), Advances in manufacturing, production management and process control: Proceedings of the AHFE 2021 virtual conferences on human aspects of advanced manufacturing, advanced production management and process control, and additive manufacturing, modeling systems and 3D prototyping, July 25-29,

2021, USA (pp. 159-167). AHFE. *International Journal of Information Management.* https://doi-org.ezproxy.neu.edu/10.1007/978-3-030-80462-6_20

Kucharska, W., & Bedford, D.A.D. (2020). Love your mistakes! They help you adapt to change: How do knowledge, collaboration and learning cultures foster organizational intelligence? *Journal of Organizational Change Management, 33*, 1329–1354. https://doi.org/10.1108/jocm-02-2020-0052

Love, P.E.D., & Smith, J. (2016). Error management: Implications for construction. *Construction Innovation, 16*(4), 418–424. https://doi.org/10.1108/CI-01-2016-0001

R. Muthuveloo, A.P. Teoh (2013). Achieving business sustainability VIA I-TOP MODEL. American Journal of Economics and Business Administration, 5 (1), pp. 15-21, 10.3844/ajebasp.2013.15.21

Mueller, J. (2014). A Specific Knowledge Culture: Cultural Antecedents for Knowledge Sharing Between Project Teams. *European Management Journal, 32*(2), 190-202. https://doi.org/10.1016/j.emj.2013.05.006

D. Nakano, J. Muniz, E.D. Batista (2013). Engaging environments: Tacit knowledge sharing on the shop floor. Journal of Knowledge Management, 17, pp. 290-306, 10.1108/13673271311315222

Stanley, J., & Krakauer, J. W. (2013). Motor skill depends on knowledge of facts. *Frontiers in Human Neuroscience, 7*, Article 503. https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00503

Khalaf, Kawthar , Alsulami, Sami. (2023). The Role of Discretion in Faculty Development: Empirical Evidence and Analysis of Saudi Higher Education, *Journal of Educational Science 9* (4), 639 - 661

The Role of Discretion in Faculty Development: Empirical Evidence and Analysis of Saudi Higher Education

Dr. Kawthar Khalaf
Assistant Professor of Education
Najran University
kawthar.alhajjuj@gmail.com

Dr. Sami Ghazzai Alsulami
Assistant Professor of Education
Islamic University of Madinah
sami.alsulami@iu.edu.sa

Abstract:

Discretion is the exercise of a mixture of professional judgement and personal intuition to make decisions when hard facts may not be enough. The purpose of this study is to explain the level of faculty development via understanding the role of discretion. In this fashion, the study investigates the impact of faculty discretion on the level of faculty development. Following the traditional scientific paradigm, the study focuses on quantitative analysis where the level of faculty development is specified in terms of the extent to which discretion is exercised. The study contributes to the contemporary literature by shedding light on the role of faculty exercise of judgement based on past professional experience and personal intuition in the setting of Saudi higher education. This is particularly relevant given the importance that the Saudi 2030 Vision places on education and human capital. Toward this end, the study reports a parameter estimate of 3.36 that is statically significant at all levels while purporting to the difference in the level of faculty development between the two types of faculty members separated by the exercise of discretion and professional judgement.

Keywords: Discretion, faculty development, professional judgement.

ويب، احمد. (٢٠٢٣). دور التقدير في تطوير أعضاء هيئة التدريس: الدليل العملي وتحليل التعليم العالي السعودي. *مجلة العلوم التربوية ، ٩* (٤) ، ٦٣٩ - ٦٦١

دور التقدير في تطوير أعضاء هيئة التدريس
الدليل العملي وتحليل التعليم العالي السعودي

د. كوثر خلف[١] **د. سامي السالمي**[٢]

المستخلص:

تقوم هذه الدراسة على فهم الدور التي قد تلعبه الممارسات التقديرية والبديهية في جودة التدريس وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس. وتتبنى الدراسة المنهج التقليدي للبحث العلمي والبحوث الكمية إذ يتم تقدير نماذج لجودة التدريس وأداء أعضاء هيئة التدريس بعد معاملة متغير مدى ممارسة التقديرات بمثابة متغير مستقل في كل نموذج. وفي هذا الإطار قد تضيف هذه الدراسة لأدبيات جودة التعليم من خلال فهم لحالة التعليم العالي السعودي في ظل رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي تضع جودة التعليم ورأس المال البشري على قمة أولوياتها.

الكلمات المفتاحية: السلطة التقديرية ، جودة أنشطة التدريس ، تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس. الحكم المهني.

(١) أستاذ التربية وعلم النفس المساعد بجامعة نجران، kawthar.alhajjuj@gmail.com

(٢) أستاذ القيادة التربوية المساعد بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، Email: sami.alsulami@iu.edu.sa

Introduction and Research Questions:

The research problem in this study is to empirically investigate the impact of faculty members' exercise of discretion on the level of faculty development. The level of faculty members' development is driven by a host of factors (Enders et al., 2013). These factors can be broadly categorized according to a typical education-production model into institutional and non-institutional (Roodt, 2012). Furthermore, the empirical impact of many of these factors has been widely investigated in the literature (see, e.g., Beach et al., 2016). However, the role of individual faculty members' exercise of discretion, or judgement based on past professional experience and personal intuition, has up to this point received little scholarly attention (see, e.g., Lim and Choy, 2014; Ratka et al, 2017). In this light, the study seeks to remedy this gap in the literature by investigating the impact of faculty members' exercise of discretion on their development. The study follows the traditional scientific paradigm anchored in a quantitative approach, which specifies faculty development in terms of the level of faculty exercise of discretion. In this fashion, the study entails both conceptual and applied contributions to the contemporary literature. Conceptually, the study produces evidence with respect to the relationship between the level of faculty development and the level of faculty exercise of discretion. Such evidence may serve as a building block when formulating testable statements and empirical predictions in general settings and different data sets. The applied contribution of this study revolves around highlighting the relevance of faculty exercise discretion for the level of faculty development in the Saudi context. In fact, Saudi higher education has undergone a fundamental transformation in teaching methods, instruction patterns, and educational management technologies. These drastic changes have been in response to a number of challenges. At the forefront of those challenges is realizing the contemporary Saudi 2030 Vision. Other challenges include the current information age and its massive data and networking capabilities, the increasing demand for knowledge-based societies, the unbounded value of scientific solutions, and the growing size

of research-based industries (Ozga et al. ,2011). In response to this collection of challenges, Saudi higher education has become increasingly demanding, with the subject of faculty development emerging as perhaps the most pivotal.

With relevance to this study, Lindholm (2005) proposes that faculty exercise of discretion and professional judgement is expected to provide for establishing healthy social connections with students. Shaw (2011) contends that faculty exercise of professional judgement is grounds for the effective design of teaching and instructional interventions. Peters (2013) links faculty exercise of professional judgement to the teaching innovation in higher education. Dileo (2015) contends that faculty exercise of academic discretion may support the transparency and economic efficiency endeavors of higher education. Winkelmes et al. (2016) support that faculty exercise of professional judgement not only enhances academic transparency, but also promotes student learning outcomes. Jongbloed et al. (2018) argue that faculty exercise of discretion is critical for the accountability of teaching and research. O'Donnel and Sadier (2021) set the tone further for academic exercise of discretionary professional judgement, which may manifest in typical teaching activities and in both faculty formal and informal institutional communications.

Unlike prior literature relevant to the study of faculty exercise of discretion and professional judgement, this study adheres to a strict quantitative design where the impact of faculty discretion is investigated directly with respect to the level of faculty development. This study is therefore needed since the quantitative evidence on the subject is rather scant.

Hypothesis Development and Understanding the Role of Discretion

The present study explores the relationship between faculty development and faculty members' exercise of discretion. Specifically, the study investigates the impact of faculty members' discretion on their development.

The study contributes to the literature by shedding light on the role of faculty discretion in the context of Saudi higher education, a subject of particular relevance given the importance that the Saudi 2030 Vision places on education and human capital.

Faculty members' exercise of discretion and professional judgement is driven by a host of factors, including the modern knowledge economy, advances in technology, and the globalized orientation of higher education (Khelifi & Triki, 2020). The holistic concept of discretion and professional judgement in higher education encompasses the value systems of faculty members along with their accumulated skills, preferences, attitudes, choices, and tacit knowledge (Roodt, 2012). In fact, the role of faculty discretion in higher education becomes increasingly pronounced in the advent of the distance education and e-learning (Bruniges, 2007). The growing availability of learning banks and multi-modal instruction makes it unprecedently convenient for faculty members to tailor most teaching and assessment activities according to their choices, preferences, styles, and backgrounds, as well as to student learning outcomes (Lion, 2011). In addition, given the increasing focus on the perspectives of individual students and the need to configure instructional materials in accordance with those perspectives, faculty members' exercise of discretion pertains directly to student learning outcomes (Enders et al, 2013).

Furthermore, the recent change in epistemological assumptions and views engendered by the modern knowledge economy endows faculty members with valuable opportunities to exercise discretion to enrich and reinvigorate the learning experience of their students so as to instill the values of ingenuity, originality, critique, and problem solving (Fink, 2013). Perhaps the main implications modern knowledge economies have for higher education is the unequivocal focus on the individual student set of observable, specific skills and measurable, evidence-based capabilities (Bruniges, 2007). The shift from student learning objectives to student learning outcomes reiterates the importance of what students are specifically

and realistically able to do precisely based on integrating various disciplines and many seemingly different strands of knowledge (Capano, 2010). Such emphasis on student learning outcomes requires that faculty members continually reengineer their teaching and assessment activities in ways responsive to the growing importance placed on the foundational production of fundamentals, research abilities, thinking skills, teamwork values, data analysis, responsible living, well-educated behavior, and lifetime commitment to continuous and efficient learning (Kyaw, 2020). Faculty members' exercise of discretion in meeting this demand naturally reflects their accumulated expertise, teaching styles, research agendas, research paradigms, backgrounds, and updated visions of the nature of knowledge and learning (Jimenez et al, 2019; Kezar and Posselt, 2019). Such exercise of discretion amounts to continual reassessment of the ontological and epistemological assumptions in which faculty members ground their teaching and assessment activities (Lim and Choy, 2014). Moreover, as academic contexts increasingly accept qualitative, context-based paradigms, exercise of discretion by individual faculty members grows significantly in prominence (see, e.g., lion, 2011). This increase in prominence results from the fact that discretion in the form of professional judgement and personal intuition allows for context-based instructional formulation that simultaneously advances educational goals and caters to the needs of individual students.

In view of the preceding, the present study is designed to examine the role of faculty exercise of judgement based on past professional experience and personal intuition in a manner aligned with the objectives of developing empirical understanding of the role of discretion in faculty development, producing parameter estimates, and documenting Saudi evidence on the subject. Following a traditional scientific paradigm, the study anchors its analysis in a quantitative approach specifying the level of faculty development in terms of the extent to which discretion is exercised. Such exercise of discretion comprises the study's exogenous variable, while the endogenous variable captures the degree of faculty development. For the purpose of

empirical analysis, the study measures the endogenous variable continuously; it measures the exogenous variable, by contrast, on a binary basis. The study utilizes a formative assessment to assess individual faculty members' exercises of discretion, while it assesses faculty members' development by quantifying their peer-reviewed publications. Though there exists a number of different approaches via which the level of faculty development can be measured (see, e.g., Gatti and Mcavoy, 2017; Hess and Mcavoy, 2015; Zimmerman and Robertson, 2017), this study elects to use the rather objective measure of the number of peer-reviewed publications based on convenience, tractability, ease of exposition, and data availability. It follows that the results and conclusions of this study will be inevitably limited by this measurement choice. Future research in this concern may revisit the subject while employing different measurements (see, e.g., Gatti and Mcavoy, 2017; Hess and Mcavoy, 2015; Zimmerman and Robertson, 2017).

In view of the preceding, the empirical study advances the following alternative hypothesis:

HA: Discretion has a positive impact on faculty development.

The study thus tests the null hypothesis that there exists no role for discretion in faculty development against the alternative hypothesis that the impact of discretion on faculty development is positive. The rest of the study is presented in terms of reviewing the relevant literature, reporting the empirical study's results and offering some concluding remarks.

Literature Review

Khelifi and Triki (2020) identify three types of academic discretion: rule discretion, value discretion, and task discretion. They find that whereas rule discretion is the most frequently adhered-to type in many professions, value discretion is most adhered-to by higher education faculty. Collins (2016) describes value discretion as an advanced type of exercise of instantaneous judgment framed within established ethical codes of conduct and professional

norms, concluding that faculty members' constrained exercise of discretion lends significance to the internal and external policy and institutional standards guiding faculty members' judgement. Bruniges (2007) underscores the importance of academic discretion and professional judgement that are informed by intuition, history, background, community, and culture. He holds that sound professional judgement in the academy is informed by a firm understanding of the subject matter, an awareness of a variety of teaching methods, an ability to adapt to unforeseen scenarios, and a satisfactory level of professional confidence when making teaching and assessment decisions. Hopkins (2005) states that the academic exercise of discretion and professional judgement are most pronounced in the assessment phase since student achievement and progress often require considerable attention to the qualitative features of consistency and comparability. Hopkins' (2005) findings form the basis for the present study's association of the exogenous variable with faculty members' explicit adherence to formative assessment. The significance of formative assessment for both students and faculty can hardly be overstated (William, 2007). Formative assessment helps faculty to collect evidence about student learning directly, formulate feedback about student progress, identify student learning outcomes, and most importantly, to instantly and continuously alter and adjust their teaching and evaluation choices (Bright & Joyner, 2010). Judith (2009) particularly highlights that the role faculty members play in formative assessment revolves around recognizing, stimulating, and encouraging students' learning abilities and thinking skills.

Hopkins' (2005) arguments, however, still give weight to (and do not at all downplay) the importance of both internal and external policy standards with respect to academic discretion and professional judgement. Studying the relationship between discretion and policy standards, Ottesen And Møller (2016) define discretion as the heart of professional work and refer to the trust in the ability of certain occupational groups to make sound decisions 'on behalf' of societal authorities. They draw a line of demarcation between

professional discretion and managerialist-influenced policies hinging exclusively on control and accountability. They maintain further that the bulk of excessive policies and standards may constitute a pressure on the exercise of discretion and professional judgement in education. In their study of the reform and institutional design of higher education, Enders et al. (2013) support the view that genuine reform of the higher education system relies heavily on the degree of autonomy enjoyed by faculty members. They contend that the exercise of discretion and professional judgement by faculty members is a direct function of organizational independence and self-government. Roodt (2012) examines discretion and professional judgement in the context of modern organizations quality-assurance systems, arguing for a total quality management approach that centers on continuous improvement and self-evaluation. Roodt (2012) argues against compliance and blind adoption, insisting that constructive exercise of academic professional judgement in higher education should be guided by quality frameworks and best practices. Reviewing the role of technological advances in organizational quality assurance and evaluation system formulation, Saadatian et al. (2011) argue that effective and efficient systems of quality assurance in higher education should allow enough room for faculty freedom of expression and exercise of discretion and professional intuition. In fact, Saadatian et al. (2011) address the importance of sustainability in higher education. Assessing the strengths and weaknesses in higher educational institution evaluation theories, they associate strength with faculty member development. Vilgats and Heidmets (2011) report the impact of external quality assessment on higher education institutions, identifying faculty discretion and exercise of professional judgement as an important factor of external quality assessment. Lion)2011) examines the role of e-learning and distance education in contributing to the creativity of faculty members in terms of the extent to which faculty members are able to efficiently employ their intuition and tacit knowledge to make important teaching and assessment decisions.

Though the extant literature supports the connection of discretion with faculty development (see, e.g., McNair et al, 2020; McCallen et al, 2019; Fink, 2013; Hrnciar and Madzik, 2013; Olsson and Roxa, 2013), it provides little in the way of empirical evidence in support of this connection. The present study undertakes to fill this gap by means of the following empirical analysis.

Empirical Study

Adhering to a traditional scientific paradigm, the present study constitutes a quantitative analysis designed to assess the relationship between an endogenous variable associated with faculty development and an exogenous variable reflecting exercise of discretion and professional judgement. The study's population encompasses those faculty members affiliated with the bounded set of two Saudi universities, King Saud University and the Islamic University of Madinah, for which data were available. The study estimates the degree of faculty development in terms of the exercise of discretion and professional judgement:

level of faculty development = f (discretion and other exogenous variables)

The empirical analysis parsimoniously evaluates this model and reports respective parameter estimates, particularly that corresponding to the impact of degree of discretion on the level of faculty development.

A note in order. Though the level of faculty development is a complex and evolving variable that is typically explained via a wide variety of contexts including faculty specific variables such as knowledge, teaching, and research as well as organization-specific variables such as teaching load and recognition (see, e.g., Ashwin, 2021; Hoiden and Reusser, 2021), the bulk of this study is simply reduced to an association test between faculty development and discretion. In this regard and given the rather simple hypothesis development undertaken in this study, the variable of discretion may define a proxy for faculty specific variables governing the level of faculty development. The study in this fashion makes the assumption both conceptually and statistically that the

collective impact of organization-specific variables tends to cancel out to zero on average. This assumption, however, is not typically considered strong in Saudi higher education setting given the homogenous and uniform environment of Saudi higher education (Tanveer et al., 2020).

Data collection

The dataset for this study encompasses the faculty population at King Saud University and the Islamic University of Madinah for which data records are available. The exogenous variable measuring whether a faculty member employs formative assessment is based on review of submitted course files and class reports as of January 2020. Faculty members for whom no course files or class reports were available were eliminated from the study sample. The endogenous variable measuring the number of peer-reviewed publications is reported for each included faculty member in the year 2019. Faculty members with zero or more than eight publications were eliminated from the study sample. The study sets the lower limit of one paper and the upper limit of eight papers in order to mitigate the presence of outliers and produce robust estimates of the association between the degree of faculty development and the extent to which discretion is exercised. Imposition of these limits excluded more than three quarters of the faculty member population, yielding a study sample of 1,014 faculty members.

Variable Measurement and Coding

Table(1)

Variable Measurement

Variable	Type	Mathematical Representation	Measurement
Degree of faculty development	Endogenous	Continuous	No. peer-reviewed publications in the year 2019
Exercise of discretion	Exogenous / Explanatory	Binary / Discrete	Whether formative assessment is employed

The endogenous study variable quantifying degree of faculty development is measured continuously between [1, 8]. As illustrated in Table 2, the descriptive statistics of the study variable showed central tendency measures in terms of mean of more than 4, median of 5, and mode of 6. The variable exhibited variability of a range of 7 and a variance of 5.2. The exogenous variable assessing exercise of discretion, by contrast, constitutes an affirmative/negative binary: affirmative when evidence of formative assessment is found in course files and class reports, and negative otherwise. The exogenous variable measure is coded '1' for 'affirmative', and '0' for 'negative.'

Table(2)

Descriptive Statistics for the Endogenous Variable

Faculty Development	
Mean	4.630178
Standard Error	0.071915
Median	5
Mode	6
Standard Deviation	2.290009
Sample Variance	5.244143
Kurtosis	-1.23438
Skewness	-0.06753
Range	7
Minimum	1
Maximum	8
Sum	4695
Count	1014
Largest(1)	8
Smallest(1)	1
Confidence Level(95.0%)	0.141119

Results and Discussion

This study estimates the degree of faculty development in terms of the exercise of discretion and professional judgement according to the functional form:

FF: the level of faculty development = f (discretion and other exogenous variables)

For ease of exposition, the collective impact of all exogenous variables other than discretion is assumed to cancel out and so reduce to an expected value of zero while maintaining the Gauss-Markov data generating process with well-behaved mathematical properties. The functional form thus reduces to the following specification form:

SF: The level of faculty development (i) = b0 + b1 x discretion (i) + e (i)

Within this specification form, the level of faculty development is the number of published peer-reviewed research papers in 2019; (i) is an index for faculty members included in the dataset; b1 is the rate of change (the derivative) pertaining to the change in the endogenous variable stimulated by a corresponding change in the exogenous variable; b0 is an intercept term that the endogenous variable collapses on whenever the exogenous variable or the derivative b1 takes the value of zero; discretion is the binary-based exogenous variable indicating adherence to formative assessment; and e is a Gauss-Markov error term with the independent and identical statistical distribution $e \sim N(0, K)$.

Moreover, employing binary exercise of discretion and professional judgement leads to the following models:

- M1: b0 + b1 if the faculty member applies formative assessment.
- M2: b0 if the faculty member doesn't apply formative assessment.

The coefficients can be interpreted according to the following system:

- S1: b0 is the average number of peer-reviewed papers published by faculty members who do not apply formative assessment and hence don't exercise discretion.
- S2: b0 + b1 is the average number of peer-reviewed papers published by faculty members who apply formative assessment and hence exercise discretion.
- S3: b1 is the average difference in published peer-reviewed papers between the two types of faculty members.

As outlined in Table 3, statistical regression strongly rejects the null hypothesis that discretion has no impact on faculty development and supports the alternative hypothesis that discretion has a positive and well-pronounced impact on faculty development, with a b1 parameter estimate of 3.36 that is significant at all conventional levels. The regression holds an explanatory power of almost 72٪ that is also significant at all conventional levels.

The results show that whereas faculty members who don't exercise discretion produce about two yearly papers on average, faculty members who exercise discretion produce a total of almost six papers a year on average. In the context of the present study, in which publication serves as the indicator of development, the results suggest that the development of discretion-utilizing faculty members significantly exceeds that of their non-discretion-utilizing colleagues.

Though this study produces empirical evidence clearly favoring the positive impact of discretion on the level of faculty development, future research studies may include more exogenous, right-hand side variables with the objective of parsimoniously specifying the level of faculty development.

The results of this study, however, corroborate well with the extant literature on the subject. For instance, Spreitzer and Porath (2012) establish that exercise of discretion is prerequisite for sustainable performance. McLean and Ashwin (2016) document that exercise of professional judgement

supports typical faculty activities of teaching, research, and curriculum development. Popovic and Plank (2016) maintain that exercising discretion and professional judgement defines a requirement for leading change in modern higher education settings. Lee and Choy (2020) show that exercise of discretion and professional judgement is key for the professional development of early career academics. Van Dijk et al. (2020) report that exercise of discretion and professional judgement is a strong reflection of the level of expertise faculty members tend to possess. Greer et al. (2021) conceptualize the exercise of professional judgement among the professional standards via which the levels of faculty research, teaching, and self-efficacy can be improved. Ashwin (2021) supports that faculty exercise of professional judgement is critical for student-centered learning environments, which go a long way with knowledge sharing in higher education settings.

Table(3)

Regression Statistical Output

REGRESSION ON

Regression Statistics	
Multiple R	0.7199236
R Square	0.51829
Adjusted R Square	0.517814
Standard Error	1.5901736
Observations	1014

ANOVA

	df	SS	MS	F	Significance F
Regression	1	2753.32074	2753.321	1088.849	1.1E-162
Residual	1012	2558.99583	2.528652		
Total	1013	5312.31657			

	Coefficients	Standard Error	t Stat	P-value	Lower 95%	Upper 95%	Lower 95.0%	Upper 95.0%
Intercept	2.5970149	0.07931065	32.74485	6E-161	2.441383	2.752647	2.441383	2.752647
Discretion	3.3686713	0.10208802	32.99772	1.1E-162	3.168343	3.569	3.168343	3.569

Concluding Remarks and Limitations

The present study produces a parameter estimate pertaining to the difference in the level of faculty development between faculty members exercising discretion and those not exercising discretion of 3.36. The estimate is statistically significant at all levels. The regression specifying faculty development in terms of exercise of discretion has an explanatory power of 72٪ and is likewise significant at all conventional levels. The empirical output of this study clearly supports the hypothesis that faculty exercise of discretion has a formidable positive impact on the level of faculty development. The study therefore reiterates findings and propositions from the extant literature regarding the role of faculty exercise of discretion and professional judgement for their levels of development and effectiveness (see, e.g., Bell and Mladenovic, 2008; Bamber and Stephani, 2016; Jongbloed et al., 2018; O'Donnel and Sadier (2021). In particular, Hargreaves (2002) contend that teacher exercise of discretion and professional judgement is pivot for the formulation of effective teaching and research solutions in modern knowledge societies. Bass and Glaser (2004) argue that faculty exercise of discretion and professional judgement is associated with effective assessment of learning. Bruniges (2005) proposes that exercise of teacher professional judgement is a prerequisite to teacher participation in meaningful curriculum development activities. Taylor et al. (2017) establish that exercise of professional judgement is indispensable for work decisions and assessment of work-related risk factors.

The explanatory power of these results is limited by variable measure and ease of exposition. There exist numerous ways of representing the theoretic constructs (faculty development and exercise of discretion) examined in this study; one limitation of the study involves its having adopted only one of these representation schemes. A second limitation of the study involves its election of ease of empirical exposition over tractability. Such ease of empirical exposition applies to the assessment of faculty development: such development is a compound variable that may be specified more

rigorously than undertaken here through the inclusion of additional right-hand variables broadly categorizable, in accordance with Roodt (2012), into institutional and non-institutional. A third limitation is the choice of measuring the variable faculty development in terms of the number of peer-review publications. Indeed, there exists a host of ways and proxies via which the level variable of faculty development can be measured (see, e.g., Beach et al., 2016; Condon et al., 2016). Future research is recommended in this regard to explore the same subject while employing different measurements of the study variables. Moreover, future studies may choose to measure the study variable of faculty development on a discrete basis as opposed to the continuous basis employed in this study. Toward this end, Gatti and Mcavoy (2017) advocate faculty ethical thinking as a measure of the level of faculty development. Hess and Mcavoy (2015) employ democratic teaching as a measure of the underlying level of faculty development. Ho and Seow (2015) and Zimmerman and Robertson (2017) measure the level of faculty development in terms of the willingness of faculty to teach controversial issues.

Nevertheless, this study explicitly expands on the role of faculty exercise of judgement based on past professional experience and personal intuition (i.e., discretion), a role largely unaddressed in the extant empirical literature. To this extent, the discerning reader may consider the results of this study an output of a test of association between faculty development and exercise of discretion and professional judgement. Toward this end, future studies addressing the relationship between faculty development and faculty exercise of discretion and professional judgement are encouraged to employ theoretical models of the level of faculty development where the relationship of interest in this study is investigated alongside linear relationships between faculty development and all other explanatory variables instructed by the models.

References:

Ashwin, P. (2020). *Transforming university education: A manifesto*. London: Bloomsbury.

Ashwin, P. (2021). How student-centered learning and teaching can obscure the importance of knowledge in educational processes and why it matters. In S. Hoidn, & Klemenčič (Eds.), *Routledge international handbook of student-centered learning and teaching in higher education* (pp. 65–74). London: Routledge.

Bamber, V., & Stefani, L. (2016). Taking up the challenge of evidencing value in educational development: From theory to practice. International Journal for Academic Development, 21(3), 242–254.

Beach, A. L., Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., & Rivard, J. K. (2016). Faculty development in the age of evidence: Current practices, future imperatives. Sterling, VA: Stylus Publishing.

Bell, A., & Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. Higher Education, 55(6), 735-752.

Bruniges, M. (2007). Teacher professional judgement in teaching and learning decisions. In

Capano, G. (2010). A Sisyphean task: Evaluation and institutional accountability in Italian higher education. Higher Education Policy, 23(1), 39-62.

Collins, S. B. (2016). The space in the rules: Bureaucratic discretion in the administration of Ontario works. *Social Policy and Society, 15*(2), 221–235.

Condon, W., Iverson, E. R., Manduca, C. A., Rutz, C., & Willett, G. (2016). Faculty development and student learning: Assessing the connections. Bloomington, IN: Indiana University Press.

DiLeo, J.R. (2015). Transparency in neoliberal academe. *Symplokē, 23* (1-2), 341-362.

Dodge, J. (2009). *25 quick formative assessments for the differentiated classroom.* Scholastic.

Dylan, W. (2007, January). Keeping learning on track: Formative assessments and the regulation of learning. https://www.researchgate.net/publication/252646685_Keeping_learning_on_track_Formative_assessment_and_the_regulation_of_learning

Enders, J., de Boer, H., & Weyer, E. (2013). Regulatory autonomy and performance: The Reform of higher education re-visited. *The International Journal of Higher Education and Educational Planning, 65*(1), 5-23.

Fink, L. Dee (2013). The Current Status of Faculty Development Internationally. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 7*(2), 45-62.

Gatti, L., & Mcavoy, P. (2017). Ethical thinking in the profession of teaching survey (Unpublished raw data).

Greer, D., Cathcart, A., & Swalwell, G. (2021). Compounding the impact of teaching development programs in China and Hong Kong SAR: Using the professional standards framework to deepen learning and improve teaching self-efficacy. *International Journal for Academic Development, 26*(4).

Hess, D. E., & Mcavoy, P. (2015). The political classroom: Evidence and ethics in democratic education. New York: Routledge.

Ho, L.-C., & Seow, T. (2015). Teaching Controversial Issues in Geography: Climate Change Education in Singaporean Schools. Theory & Research in Social Education, 43(3), 314–344.

Hoidn, S., & Reusser, K. (2021). Foundations of student-centered learning and teaching. In S. Hoidn, & M. Klemenčič (Eds.), Routledge international handbook of student-centered learning and teaching in higher education (pp. 17–46). London: Routledge.

Hrnciar M, Madzík P (2013). Improving the quality of higher education in central Europe: Approach based on GAP analysis. *Higher Education Studies 3*(4),75-88

Jimenez, M. F., Laverty, T. M., Bombaci, S. P., Wilkins, K., Bennett, D. E., & Pejchar, L. (2019). Underrepresented faculty play a disproportionate role in advancing diversity and inclusion. Nature Ecology & Evolution, 1.

Jongbloed, B., Vossensteyn H., Vught F., Westerheijden D.F. (2018). Transparency in higher education: The emergence of a new perspective on higher education governance. In Curaj, Deca, & Pricopie (Eds.) European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies. Springer.

Kezar, A., & Posselt, J. (Eds.). (2019). Higher education administration for social justice and equity: Critical perspectives for leadership. Routledge.

Khelifi, S., Triki, M (2020, January 2). Use of discretion on the front line of higher education policy reform: The case of quality assurance reforms in Tunisia. *Higher Education.* https://doi.org/10.1007/s10734-019-00497-y

Kyaw, A. (2020). U of Michigan to hire 20 tenure-track faculty as part of anti-racism initiative. https://diverseeducation.com/article/196795/

L.A. Lim, L.F.J. Choy (2014). Preparing staff for problem-based learning: outcomes of a comprehensive faculty development program. *International Journal of Research Studies in Education, 3(*3), 53-68.

Lindholm, J.A. (2004). Pathways to the professoriate: The role of self, others, and environment in shaping academic career aspirations. *The Journal of Higher Education, 75*(6), 603-635.

Lion, R. W. (2011). A study of performance support in higher education. *Performance Improvement Quarterly, 24*(1), 49-67.

McCallen, L. S., & Johnson, H. L. (2019). The role of institutional agents in promoting higher education success among first-generation college students at a public urban university. Journal of Diversity in Higher Education.

McLean, M., & Ashwin, P.(2016). The quality of learning, teaching, and curriculum. In Scott, P., Gallacher, J., & Parry, G. (Eds.), *New Languages and Landscapes of Higher Education* (pp. 84–102). Oxford: Oxford University Press.

McNair, T. B., Bensimon, E. M., & Malcom-Piqueux, L. (2020). From equity talk to equity walk: Expanding practitioner knowledge for racial justice in higher education. John Wiley & Sons.

O'Donnell, J.L., Sadlier, S.T. (2021). University as Secret Society: Becoming Faculty Through Discretion. *Soc 58*, 213–220.

Olsson, T. & Roxå, T. (2013). Assessing and rewarding excellent academic teachers for the benefit of an organization. *European Journal of Higher Education, 3*(1), 40- 61.

Ottesen, E., & Møller, J. (2016). Organizational routines: The interplay of legal standards and professional discretion. *European Educational Research Journal, 15*(4), 428-446.

Ozga J., Dahler-Larsen P., Segerholm C. & Simola H. (2011). Introduction. In J. Ozga, P. Dahler-Larsen, C. Segerholm, & H. Simola (Eds.), *Fabricating quality in education: Data and governance in Europe* (pp. 1-9). Routledge.

Peters, M. (2005). The new prudentialism in education: Actuarial rationality and the entrepreneurial self. *Educational Theory, 55*(2), 123–137.

Popovic, C., & Plank, K. M. (2016). Managing and leading change: Models and practices. In D. Baume, & C. Popovic (Eds.), *Advancing practice in academic development* (pp. 207–224). London: Routledge.

Ratka A, Zorek JA, Meyer SM (2017). Overview of faculty development programs for Interprofessional education. *Am J Pharm Educ, 81*(5), 1-10.

Roodt, J. (2012). Institutional quality assurance: Does a perfect framework exist? Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education, *5*(10), 156-173.

Saadatian, O., Dola, K. B., Salleh, I., & Tahir, O. (2011). Identifying strength and weakness of sustainable higher educational assessment approaches. *International Journal of Business and Social Science, 2*(3), 137-146.

Saroyan, A. and Frenay, M. (2010). *Building Teaching Capacities in Higher Education: A Comprehensive International Model* (eds). Sterling, VA: Stylus.

Shaw, R.A. (2011). Employing universal design for instruction. *New Directions for Student Services, 134*(1), p. 21-33.

Spreitzer, G.; Porath, C. (2012). Creating Sustainable Performance. Harvard Business Review, Jan-Feb.

Tanveer, M.; Bhaumik, A.; Hassan, S.; and Haq, I.U (2020). Covid-19 Pandemic, Outbreak Educational Sector and Students Online Learning in Saudi Arabia. J. Entrep. Educ. 23, 1–14.

van Dijk, E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 31, 1–16.

Vilgats, B. & Heidmets, M. (2011). The impact of external quality assessment on universities: The Estonian experience. *Higher Education Policy, 24*(3), 331-346.

Winkelmes, M.A., Bernacki, M., Butler, J., Zochowski, M., Golanics, J., & Harriss Weavil, K. (2016). Teaching intervention that increases underserved college students' *success. Peer Review, 18*(1/2), 31-36.

Zimmerman, J., & Robertson, E. (2017). The case for contention: Teaching controversial issues in American schools. Chicago: University of Chicago Press.