

المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

علمية - دورية - محكمة - إقليمية - متخصصة
تصدر عن المؤسسة العربية للدراسات والبحوث



المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

jasep

دورية شهرية - علمية - محكمة - /إقليمية - متخصصة

تصدر عن

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

عضو الاتحاد النوعي لجمعيات البحث العلمي وبنك المعرفة المصري

رقم الايداع بدار الكتب المصرية : ٢٠١٧/ ٢٤٣٥٤

ISSN: 2537-0464

eISSN : 2537-0472

<http://jasep.journals.ekb.eg>

Doi:10.33850/jasep.

Arcif rating: Q1

Arcif: 1.3906

تقييم المجلس الأعلى للجامعات المصرية (٧/٦)



المجلد التاسع – العدد (٤٤) يناير ٢٠٢٥ م

يتم النشر الإلكتروني على المنصات الآتية



الصفحة الرئيسية

السنة

المجله

القطاع

م	القطاع	اسم المجلة	اسم الجهة / الجامعة	ISSN-P	ISSN-O	السنة	نقاط المجلة
1	الدراسات التربوية	المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية	المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب	2537-0464	2537-0472	2024	6



إدارة المجلة غير مسؤولة عن الأفكار والآراء الواردة بالبحوث المنشورة في أعدادها وإنما فقط تقع مسؤوليتها في التحكيم العلمي والضوابط الأكاديمية

Indexation of an Arabic publication in ARCI on the Web of Science platform can greatly increase its chances to be cited worldwide and enhances global collaboration
Bridging the gap between local scientific output and global impact

ARCI Editorial Board LETTER

خطاب مجلس تحرير ARCI

Dear Respected Chief editor

المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

ISSN: 2537-0464

e ISSN: 2537-0472

شكراً لاهتمامكم بتكثيف دوريتكم العلمية في الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية ARCI

يتم اختيار الدوريات الإقليمية في الكشاف بواسطة مجلس تحريرتم إنشاؤه لهذا الغرض. ويتسم المجلس بالحيادية التامة في قراراته ويمثل الدول الأعضاء بجامعة الدول العربية. كما يعمل أعضاء مجلس التحرير على تحديد الرؤى الإقليمية والاتجاهات الموضوعية. تستند المبادئ التي يتم اختيار الدوريات بناءً عليها للكشاف العربي للاستشهادات المرجعية على المعايير المتعارف عليها للنشر العلمي ومعايير البحث العلمي. كما يجب أن يكون للدوريات التي يتم تقديمها للكشاف على التقييم الدولي الموحد للدوريات ISSN حتى تخضع لإجراءات المراجعة الأولية. كما يجب أن يتم تقديم أساليب الوصول لمحتوى الدوريات حتى ينتهي لمجلس التحرير مراجعة شروط دخول الدوريات ضمن الكشاف، للتأكد من أنها مجلة بحثية، وكذلك مراجعة تخصص الدوريات، والملخصات والمقالات والمراجع المنشهد بها، والتأكد من توافق تخصص الدوريات ومحتواها، وجودة لغة المقالات، وتشكيل هيئة تحرير تعكس تخصص الدوريات.



Arab Citation & Impact Factor
Arabic Online Database

معمل التأثير والعاملات المرجعية العربي
قاعدة البيانات المرجعية العربية

Arcif
Analytics

التاريخ: 2024/10/20

الرقم: 124/0025 ARCIF

سعادة أ. د. رئيس تحرير المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية المحترم

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، القاهرة، مصر

تحية طيبة وبعد،،،

يسر معمل التأثير والاستشهادات المرجعية لتسجيلات العلمية العربية (ARCI - Arcif)، أحد «مراكز قاعدة بيانات معرفية» للإنتاج والمحتوى العلمي، إعلامكم بأنه قد أطلق التقرير السنوي التاسع لتسجيلات لعام 2024.

يتمتع معمل التأثير «Arcif» بإشراف «مجلس الإشراف والتتبع» الذي يتكون من ممثلين لعدة جهات عربية ووطنية: (مكتب التوثيق الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت، لجنة الأمم المتحدة لغرب آسيا (الإسكوا)، مكتبة الاستكشافية، قاعدة بيانات معرفية)، بالإضافة لجنة علمية من خبراء واكتائبيين ذوي سمعة علمية واسعة من عدة دول عربية وبريطانيا.

ومن الجدير بالذكر بأن معمل «Arcif» قام بالعمل على فحص ونشر بيانات ما يزيد عن (5000) حقول مجلة عربية علمية أو بحثية في مختلف التخصصات، والمصادر عن أكثر من (1500) مجلة علمية أو بحثية في العالم العربي، ونجح منها (1201) مجلة علمية فقط لتكون معتمدة ضمن المعايير العالمية لمعمل «Arcif» في تقرير عام 2024.

وسرنا نعتكم وإعلامكم بأن المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية المصدرة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، القاهرة، مصر، قد نجحت في تحقيق معايير اعتماد معمل «Arcif» المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (32) معياراً، ولإطلاع على هذه المعايير بإمكانكم الدخول إلى الرابط التالي: <http://e-marefa.net/arci/criteria>

وكان معمل «Arcif» العام لتسجيلات لسنة 2024 (1:5522)، ونعتكم بمسؤول المجلة على:

- **المرتبة العلمية والعلمي** عربياً من مجموع إجمالي التسجيلات في معمل «Arcif» العام، وبلغ عددها (1201).
- **المرتبة الثانية** في تخصص علم النفس من إجمالي عدد المجلات (36) على السنتين العربي، مع العلم أن متوسط معمل «Arcif» لهذا التخصص كان (0.563). كما شهدت مجلتكم في هذا التخصص ضمن الفئة (Q2) وهي الفئة الوسطى المرتفعة.

هيئة التحرير

أ.د/ محمد السيد عبدالرحمن	جامعة الزقازيق - مصر	رئيساً للتحرير
أ.د/ إيمان محمد عبدالوراث	جامعة عين شمس - مصر	مديراً للتحرير
أ.د/ فكري لطيف متولي	الجامعة الأفروآسيوية	عضواً
أ.د/ خالد غازي الدلبيحي	جامعة شقراء - السعودية	عضواً
د. صباح عايش	جامعة الشلف - الجزائر	عضواً
د/ مرزوق العبدالهادي العنزي	الكويت	عضواً

هيئة المحكمين

أ.د/ أبوالمجد إبراهيم الشوربجي	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ اشرف محمد عبد الحميد	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ امال ابراهيم عبدالعزيز الفقي	جامعة بنها - مصر
أ.د/ مدحت محمد أبو النصر	جامعة حلوان - مصر
أ.د/ أميرة جابر هاشم الجوفي	جامعة الكوفة - العراق
أ.د/ ايناس محمد عليمات	الجامعة الهاشمية - الأردن
أ.د/ بريفان عبدالله المفتي	جامعة صلاح الدي أربيل - العراق
أ.د/ بدر محمد الانصاري	جامعة الكويت
أ.د/ ثناء عبدالودود الشمري	جامعة بغداد - العراق
أ.د/ حامد عبد الله طلافحة	الجامعة الأردنية
أ.د/ رمضان محمد رمضان	جامعة بنها - مصر
أ.د/ رشيد بوزيان	جامعة قطر
أ.د/ زينب محمود شقير	جامعة طنطا - مصر
أ.د/ الزبير بشير طه	جامعة الخرطوم - السودان
أ.د/ صبرينة سليمان	جامعة قسنطينة - الجزائر
أ.د/ علاء الدين سعد متولي	جامعة بنها - مصر
أ.د/ عبدالفتاح رجب علي مطر	جامعة الطائف - السعودية

- أ.د/ علي عبدالنبي حنفي
 أ.د/ فاطمة محمد عبدالوهاب
 أ.د/ فطيمة دبراسو
 أ.د/ مريم علي سالم حربي
 أ.د/ منال عبدالخالق جاب الله
 أ.د/ محمد عبد المحسن التويجري
 أ.د/ محمد نجيب احمد الصبوة
 أ.د/ محمد السعيد أبو حلاوة
 أ.د/ نور الدين صادق زمام
 أ.د/ نجوى حسن جوبالي
 أ.د/ وسيلة بن عامر
 أ.م.د/ تهاني أنور اسماعيل السريع
 د/ خليفة مهيبة
 د. احمد رماضنية
 د. مختار غريب
 د. محمد بوفاتح
- جامعة الملك سعود – السعودية
 جامعة بنها - مصر
 جامعة محمد خيضر- الجزائر
 جامعة الأزهر - مصر
 جامعة بنها - مصر
 جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية
 جامعة القاهرة - مصر
 جامعة دمنهور- مصر
 جامعة محمد خيضر- الجزائر
 جامعة منوبة - تونس
 جامعة محمد خيضر – الجزائر
 جامعة البصرة – العراق
 المركز الجامعي تمنراست – الجزائر
 المدرسة العليا للأساتذة – الجزائر
 جامعة الجلفة - الجزائر
 جامعة عمارثليجي بالأغواط - الجزائر

ميثاق أخلاقيات النشر :

تنشر المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب من خلال إصداراتها البحوث العلمية الأصيلة والمحكمة، بهدف توفير جودة عالية لقراءها من خلال الالتزام بمبادئ مدونة أخلاقيات النشر و منع الممارسات الخاطئة. وتصنف المدونة الأخلاقية ضمن لجنة أخلاقيات النشر (: COPE Committee on Publication Ethics) وهي الأساس المرشد للمؤلفين والباحثين والأطراف الأخرى المؤثرة في نشر البحوث بالمجلات من مراجعين، بحيث تسعى المجلات لوضع معايير موحدة للسلوك؛ وترغب المجلات على أن يقبل الجميع بقوانين المدونة الأخلاقية، وبذلك فهي ملتزمة تماماً بالحرص على تطبيقها في ظل القبول بالمسؤولية والوفاء بالواجبات والمسؤوليات المسندة لكل طرف.

١- مسؤولية الناشر:

قرار النشر: يجب مراعاة حقوق الطبع وحقوق الاقتباس من الأعمال العلمية السابقة، بغرض حفظ حقوق الآخرين عند نشر البحوث بالمجلات، و يعتبر رئيس التحرير مسؤولاً عن قرار النشر والطبع ويستند في ذلك إلى سياسة المجلات والتقيد بالمتطلبات القانونية للنشر، خاصة فيما يتعلق بالتشهير أو القذف أو انتهاك حقوق النشر والطبع أو القرصنة، كما يمكن لرئيس التحرير استشارة أعضاء هيئة التحرير أو المراجعين في اتخاذ القرار.

النزاهة: يضمن رئيس التحرير بأن يتم تقييم محتوى كل مقال مقدم للنشر، بغض النظر عن الجنس، الأصل، الاعتقاد الديني، المواطنة أو الانتماء السياسي للمؤلف.

السرية: يجب أن تكون المعلومات الخاصة بمؤلفي البحوث سرية للغاية وأن يُحافظ عليها من قبل كل الأشخاص الذين يمكنهم الاطلاع عليها، مثل رئيس التحرير، أعضاء هيئة التحرير، أو أي عضوله علاقة بالتحرير والنشر وباقي الأطراف الأخرى المؤتمنة حسب ما تتطلب عملية التحكيم. الموافقة الصريحة: لا يمكن استخدام أو الاستفادة من نتائج أبحاث الآخرين المتعلقة بالبحوث غير القابلة للنشر بدون تصريح أو إذن خطي من مؤلفها.

٢- مسؤولية المحكم (المراجع):

المساهمة في قرار النشر: يساعد المحكم (المراجع) رئيس التحرير وهيئة التحرير في اتخاذ قرار النشر وكذلك مساعدة المؤلف في تحسين البحث وتصويبه.

سرعة الخدمة والتقيد بالآجال: على المحكم المبادرة والسرعة في القيام بتقييم البحث الموجه إليه في الآجال المحددة، وإذا تعذر ذلك بعد القيام بالدراسة الأولية للبحث، عليه إبلاغ رئيس التحرير بأن موضوع البحث خارج نطاق عمل المحكم، تأخير التحكيم بسبب ضيق الوقت أو عدم وجود الإمكانيات الكافية للتحكيم.

السرية: يجب أن تكون كل معلومات البحث سرية بالنسبة للمحكم، وأن يسعى المحكم للمحافظة على سريتها ولا يمكن الإفصاح عليها أو مناقشة محتواها مع أي طرف باستثناء المرخص لهم من طرف رئيس التحرير.

الموضوعية : على المحكم إثبات مراجعته وتقييم الأبحاث الموجهة إليه بالحجج والأدلة الموضوعية، وأن يتجنب التحكيم على أساس بيان وجهة نظره الشخصية، الذوق الشخصي، العنصري، المذهبي وغيره.

تحديد المصادر: على المحكم محاولة تحديد المصادر والمراجع المتعلقة بالموضوع (البحث) و التي لم المؤلف، و أي نص أو فقرة مأخوذة من أعمال أخرى منشوره سابقا يجب تهميشها بشكل صحيح، وعلى المحكم إبلاغ رئيس التحرير وإنذاره بأي أعمال متماثلة أو متشابهة أو متداخلة مع العمل قيد التحكيم.

تعارض المصالح: على المحكم عدم تحكيم البحوث لأهداف شخصية، أي لا يجب عليه قبول تحكيم البحوث التي عن طريقها يمكن أن تكون هناك مصالح للأشخاص أو المؤسسات أو يلاحظ فيها علاقات شخصية.

٣- مسؤولية المؤلف :

معايير الإعداد: على المؤلف تقديم بحث أصيل وعرضه بدقة وموضوعية، بشكل علمي متناسق يطابق مواصفات البحوث المحكمة سواء من حيث اللغة، أو الشكل أو المضمون، و ذلك وفق معايير و سياسة النشر في المجلات، وتبيان المعطيات بشكل صحيح، و ذلك عن طريق الإحالة الكاملة، ومراعاة حقوق الآخرين في البحث ؛ وتجنب إظهار المواضيع الحساسة وغير الأخلاقية، الذوقية، الشخصية، العرقية، المذهبية، المعلومات المزيفة وغير الصحيحة وترجمة أعمال الآخرين بدون ذكر مصدر الاقتباس في البحث.

الأصالة والقرصنة: على المؤلف إثبات أصالة عمله وأي اقتباس أو استعمال فقرات أو كلمات الآخرين يجب تهميشه بطريقة مناسبة وصحيحة ؛ والمجلة تحتفظ بحق استخدام برامج اكتشاف القرصنة للأعمال المقدمة للنشر.

إعادة النشر: لا يمكن للمؤلف تقديم العمل نفسه (البحث) لأكثر من مجلة أو مؤتمر، وفعل ذلك يعتبر سلوك غير أخلاقي وغير مقبول.

الوصول للمعطيات والاحتفاظ بها: على المؤلف الاحتفاظ بالبيانات الخاصة التي استخدمها في بحثه، وتقديمها عند الطلب من قبل هيئة التحرير أو المقيّم.

مؤلفي البحث: ينبغي حصر (عدد) مؤلفي البحث في أولئك المساهمين فقط بشكل كبير وواضح سواء من حيث التصميم، التنفيذ، مع ضرورة تحديد المؤلف المسؤول عن البحث وهو الذي يؤدي دوراً كبيراً في إعداد البحث والتخطيط له، أما بقية المؤلفين يُذكرون أيضاً في البحث على أنهم مساهمون فيه فعلاً، ويجب أن يتأكد المؤلف الأصلي للبحث من وجود الأسماء والمعلومات الخاصة بجميع المؤلفين، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للبحث ؛ كما يجب أن يطّلع المؤلفون جميعاً على البحث جيداً، وأن يتفقوا صراحة على ما ورد في محتواها ونشرها بذلك الشكل المطلوب في قواعد النشر.

الإحالات والمراجع: يلتزم صاحب البحث بذكر الإحالات بشكل مناسب، ويجب أن تشمل الإحالة ذكر كلّ الكتب، المنشورات، المواقع الإلكترونية و سائر أبحاث الأشخاص في قائمة الإحالات والمراجع، المقتبس منها أو المشار إليها في نص البحث.

الإبلاغ عن الأخطاء: على المؤلف إذا تنبّه و اكتشف وجود خطأ جوهرياً و عدم الدقة في جزئيات بحثه في أيّ زمن، أن يشعر فوراً رئيس تحرير المجلات أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

شروط النشر :

- يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٤٠) صفحة ، متضمنة المستخلصين : العربي ، والإنجليزي على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة ، والمراجع.
- يترجم عنوان البحث وأسماء الباحثين بالانجليزية.

- يلي المستخلصين : العربيّ ، والإنجليزيّ ، كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.
- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٣) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
- يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٣).
- يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠).
- تستخدم الأرقام العربية (١-٢-٣...Arabic) في جميع ثنايا البحث.
- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
- يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث ، أو الباحثين ، والمؤسسة التي ينتهي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس.
- يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأول أو الأخير للمؤلف (اختياري) ، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.

- في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
 - الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
 - رسوم النشر (٢٠٠ دولار أمريكي)، وللمصريين بالجنيه المصري حسب حجم البحث، اذا كان يعمل في جهة مصرية.
 - يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال موقع المجلة أو بريد المجلة الإلكتروني :
- <http://jasep.journals.ekb.eg>
search.aiesa@gmail.com



محتويات العدد	
-	افتتاحية العدد
٣٦ - ١	بدور بنت مفرح بن أحمد الغامدي - د. ايمان رفعت محمد طه دور بحث الدرس على أداء معلمات العلوم في ضوء المعايير المهنية الوطنية في المملكة العربية السعودية
٩٠ - ٣٧	إبراهيم بن عامر إبراهيم المحجاني - د. عبدالله بن أحمد العطاس العلاقة بين كل من الكفاءة الاجتماعية والميول المهنية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة أبها
١٤٠ - ٩١	أريج صالح حمود الحسن دور أتمتة الموقف التعليمي في تحديد هوية الفجوة المعرفية وكيفية ضبطها في الميدان التربوي
١٩٦ - ١٤١	أ.د/ ألفت بنت عبدالعزيز الأشي اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية وعلاقتها بتعزيز الصحة الشخصية لدى عينة من ربات الأسر السعودية بمحافظة جدة
٢١٦ - ١٩٧	أيمن بن ناجي بن محمد الأنصاري دور مديري ومديرات المدارس في غرس القيم الرقمية لدى الطلاب
٢٤٦ - ٢١٧	أ.د/ عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن سعود البابطين الأسلوب الشوري لمدير المدرسة الثانوية بمدينة الرياض
٢٨٠ - ٢٤٧	د. حمدان سعود العدواني اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية
٣٠٦ - ٢٨١	حمدة بنت سعود المغيرة - د. أحمد الحضرمي - د. راشد بن محمد الحجري درجة ممارسة القيادة النيوكارزمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين

٣٥٨ - ٣٠٧	حنان بنت صالح بن عبيد العنزي فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مهارات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية
٤٠٦ - ٣٥٩	د. رضية محمد حميد الدين تحليل مسارات العلاقات بين الحرية الأكاديمية والإنتاجية العلمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية
٤٤٢ - ٤٠٧	سارة بنت علي الضبيب - د. أشواق بنت عبد الله السحيم درجة تو افر معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE) لدى القيادات المدرسية بمنطقة الرياض من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية
٤٦٢ - ٤٤٣	سالم بن عبد الله الحارثي - أ.د/ حسين بن علي الخروصي من الدرجات الخام إلى المعايير: نحو فهم أعمق لتفسير الأداء في القياس النفسي والتربوي
٤٩٠ - ٤٦٣	سليمان بن خلفان بن احمد المياحي فاعلية برنامج إرشادي لرفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان
٥٤٤ - ٤٩١	عبد الحكيم بن ناصر بن عبد الله آل مقبل - أ.د/ نبيل محمد زايد الذكاء الوجداني وعلاقته بالخصائص المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة جدة
٥٩٨ - ٥٤٥	عبد الرحمن بن سعد الأسمرى - أ.د. وليد سالم الحلفاوي أثر الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية
٦٣٨ - ٥٩٩	طلال الراسبي - د. عبد الله الفارسي - د. أحمد بن سعيد الحضرمي مدى ممارسة القيادة بالأخلاق لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بتطوير أداء المعلمين بسلطنة عُمان

٦٣٩ - ٦٨٦	عبير بنت دخيل الدخيل - أ.د/ نجلاء بنت محمد بن عبد الله الحضيف الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت
٦٨٩ - ٧١٤	عبير فرح عمرو - أ.د/ عفيف زيدان واقع التربية التحررية في جامعة القدس وفق أفكار باولو فريري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا
٧١٥ - ٧٦٤	د. خديجة السيد عباس خميس التسويق الأكاديمي والمهني والاجتماعي والقلق والاكتئاب كمنبئات بتنظيم الذات لدى الراشدين من الجنسين أثناء جائحة كورونا Covid19
٧٦٥ - ٧٨٦	ماجد محمود الجوده اختلاف البيئة العربية للطلاب على الأداء التفاضلي لفقرات مقياس "الاتجاه حول الطالب" في المقاييس الشخصية لاختباريزا الدولي ٢٠٢٢ مقارنة مع عينة الأردن
٧٨٧ - ٨٤٠	د. مشاعل بنت صالح الجويعد - أ.د/ خوله بنت عبد الله المفيز تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية: نموذج مقترح في ضوء الخبرات العالمية
٨٤١ - ٨٧٨	مفرح بن محمد بن مشعوف القحطاني فعالية استخدام استراتيجيات التنمية القرآنية (الجدول الذاتي) في تنمية مهارات الفهم القرآني الحرفي والناقد لدى طلاب الصف الثالث المتوسط
٨٧٩ - ٩٠٠	غزوى بداح العصيمي - نوال بنت بطيخان المطيري تصور مقترح لمواجهة ظاهرة الغياب المتكرر لمعلمات الثانوية الثانية بساجر
٩٠١ - ٩٣٨	نورة بنت سعيد البشري الزهراني - د. أحمد سليمان بني مرتضى درجة ممارسة إدارة المعرفة وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمديرات مدراس المرحلة الثانوية بالدمام

٩٦٦ - ٩٣٩	Eyad Halak -Ola Idris Family Risk Factors among people affected with Psychosomatic Disorders
٩٩٠ - ٩٦٧	Randa Mohammed Barghouth - Rania Nasri Al-Mukarker The Prevalence of Allodoxaphobia among University Students in Palestine



افتتاحية العدد :

تصدر المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية عددها الجديد برعاية أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري ببحوث محكمة ، وتصدر المجلة ضمن سلسلة من المجالات العلمية المتخصصة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب بعد ان حققت المجلة تصنيف (Q1) على معامل أرسيف 1.3906 لسنة ٢٠٢٤ على مشروع معامل التأثير العربي ، وقد أدرجت المجلة ضمن كشاف الاستشهادات العربية ، وقد خضعت الأبحاث المنشورة في هذا العدد للتحكيم من قبل أساتذة متخصصين ومتميزين في مجال تخصصهم، وحرصا من هيئة تحرير المجلة ومجلس إدارتها على المستوى العلمي لها سوف يتم نشر الأبحاث المتميزة دائما بها لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين في مجال الدراسات التربوية والنفسية ، وقبله علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط، وإذ ندعو الباحثين الراغبين في نشر أبحاثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبديها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإصدارات القادمة من المجلة أكثر ثراء وجدة بفضل الله وعونه، والله ولى التوفيق.

هيئة التحرير



دور بحث الدرس على أداء معلمات العلوم في ضوء المعايير

المهنية الوطنية في المملكة العربية السعودية

The role of lesson research on the performance of science teachers in light of national professional standards in the Kingdom of Saudi Arabia

إعداد

بدور بنت مفرح بن أحمد الغامدي

Badour Mufreh Ahmed Al-Ghamdi

د. إيمان رفعت محمد طه

Dr. Iman Rafat Mohammad Taha

Doi: 10.21608/jasep.2025.402620

استلام البحث: ٢٠٢٤/١٠/٩

قبول النشر: ٢٠٢٤/١٠/٢٥

الغامدي، بدور بنت مفرح بن أحمد و طه، إيمان رفعت محمد (٢٠٢٥). دور بحث الدرس على أداء معلمات العلوم في ضوء المعايير المهنية الوطنية في المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٤٤)، ١ - ٣٦.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

دور بحث الدرس على أداء معلمات العلوم في ضوء المعايير المهنية الوطنية في المملكة العربية السعودية

المستخلص:

يعتبر بحث الدرس أداة أساسية لتحسين أداء معلمات العلوم، خصوصاً عند تقييمهن ضمن المعايير المهنية الوطنية في المملكة العربية السعودية، ويعزز هذا البرنامج فهم المعلمات لأفضل الممارسات التعليمية ويعمق قدرتهن على تدريس المواد العلمية بكفاءة، ومن خلال تحليل الدروس يمكن للمعلمات تحديد نقاط القوة والضعف في طريقة تقديم المحتوى وفهم الطلاب، وبالتالي يمكن توجيه الجهود نحو تحسين الأداء وتعزيز تفاعل الطلاب مع المواد العلمية، وبواسطة هذا البرنامج يتم ربط ما يتم تدريسه بالمعايير المهنية، مما يساعد في تحقيق أهداف التعليم بفعالية وتأثير إيجابي على تطوير مهارات المعلمات وتحسين تعلم الطلاب في مجال العلوم.

الكلمات المفتاحية: بحث الدرس، معلمات العلوم، المعايير المهنية الوطنية.

Abstract:

The lesson study is an essential tool for improving the performance of science teachers, especially when they are evaluated within the national professional standards in the Kingdom of Saudi Arabia. This program enhances teachers' understanding of best educational practices and deepens their ability to teach science subjects efficiently. By analyzing lessons, teachers can identify strengths and weaknesses in the way content is presented and students understand. Consequently, efforts can be directed towards improving performance and enhancing students' engagement with science subjects. Through this program, what is taught is linked to professional standards, which helps in achieving educational goals effectively and has a positive impact on developing teachers' skills and improving students' learning in the field of science.

Keywords: Lesson study, science teachers, national professional standards.



التمهيد:

يعد المعلم المتغير الأهم في تحقيق قضية جودة التعليم، فإن العمل الدائم على تحسين مستوياته، وتنمية كفاءته العلمية والمهنية والثقافية، يصبح مطلباً ملحاً لأي نظام تعليمي يسعى للجودة، وإذا لم يتمتع المعلم بمستويات الكفاءة المهنية المطلوبة فلا جدوى من الحديث عن تطوير جودة التعليم (الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، ٢٠٠٩). وفي ضوء تحقيق جودة التعليم المرتبط بجودة أداء المعلم؛ يُعد مشروع تطوير المعايير المهنية الوطنية للمعلمين الذي أعده المركز الوطني للقياس والتقويم لصالح مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم؛ أحد المرتكزات التي تقوم عليها جهود التغيير والتطوير في مجال التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية؛ إذ يخدم عدة أغراض، من أهمها: التحقق من المعارف والمهارات التي يجيدها المعلمون الجدد المتقدمون لمهنة التعليم، والإسهام في تكوين صورة عن مدى فاعلية المعلم الجديد؛ لتحديد الحاجات المهنية والتعليمية وتطويرها، فضلاً عن تزويد مؤسسات إعداد المعلمين بتغذية راجعة عن مستوى مخرجاتها، ومساعدتها على إعداد معلمين متمكنين، وقادرين على تحقيق تلك المتطلبات (المركز الوطني للقياس، ٢٠١٩)، كما أنها تساعد على تطوير أداء المعلم، حيث تقدم خطوط إرشادية، ومبادئ مرجعية؛ لوضع السياسات، وبناء التقويم، وأدوات القياس (الغامدي، ٢٠١٠). وهذا ما يدعو إلى ضرورة قياس أداء المعلم في ضوء معايير ومؤشرات واضحة، ومحددة (محمد، ٢٠١١). كما أن التركيز عليها ساعد في تحديد محكات للحكم على الأداء المهني للمعلم، ورفع مستوى المحاسبية والمسؤولية (شديفات، محاسنة، وسمارة، ٢٠١٢). والجدير بالذكر أن وعي المعلم بتلك المعايير التي تحدد ما يتوقع منه معرفته أو التمكن منه يساعد في تحسين ممارسته المهنية (خضر، ٢٠١٢؛ Baily, 2010). وقد أكدت دراسة كل من تورانس وفوردي (Torrance & Forde, 2017)، وسانتورو وكيندي (Santoro & Kenneedy, 2016)، وسينثيا (Cynthia, 2017)، أن المعايير المهنية تساعد المعلمين على تحسين أدائهم، وتطويرهم مهنيًا، وجعله مستدام. وقد تنوعت مداخل ونماذج التطوير المهني للمعلمين؛ لاستمرارية نموهم المهني، بما يتماشى مع طبيعة وفلسفة التدريس والتعلم، وبرز من تلك النماذج بحث الدرس "Lesson Study"، والذي يعد له فاعلية في تفعيل التطوير المهني داخل المدرسة، إذ يتعاون فيه المعلمون فيما بينهم، وبالتعاون مع القيادات داخل المدرسة وخارجها، حتى يتعلمون معًا ويتطورون مهنيًا، من خلال ما يعرف "بدورة بحث الدرس "Lesson Study Cycle"، والتي تركز على تحسين التدريس وحل مشكلاته، وتحسين تعلم الطلاب والتغلب على ضعف التحصيل الدراسي، ومعالجة المشكلات

التربوية ضمن سياق المدرسة، وتكوين شبكة مترابطة مع المدارس الأخرى (المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي NCEPD, 2017).

ولم تكن وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بمعزل عن هذا التوجه العالمي، لذا فقد قام المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي بتبني مشروع التطوير المهني القائم على المدرسة (بحث الدرس) "Lesson Study"، وبناء وإعداد برنامج تدريبي لتدريب المشرفين التربويين، والقيادات المدرسية والمعلمين؛ لتمكين المدرسة من تنفيذه (NCEPD, 2017).

وهنا لابد من بيان أن العمل الحقيقي لتحسين التدريس ينبغي أن يكون مصدره تعلم المعلمين الذاتي؛ لتمكينهم من توجيه أنفسهم ذاتياً (Stigler & Hiebert, 2009, p.33). ومن الرؤى الداعمة لذلك ما قامت به وزارة التعليم، ممثلة بالمركز الوطني للتطوير المهني التعليمي بالوزارة، بتنفيذ برنامج التطوير المهني القائم على المدرسة "بحث الدرس" "Lesson Study"، في الرياض، وجدة، والشرقية، وعسير، وحائل، كمرحلة تجريبية، ثم عممت التجربة مطلع العام الدراسي ١٤٣٩هـ/١٤٤٠م وفق الرؤية السعودية اليابانية ٢٠٣٠، انطلاقاً من توجهات الوزارة نحو استدامة التطوير المهني للمعلمين.

المحور الأول: بحث الدرس

في البداية ينبغي أن نوضح أنه قد يكون هناك مسميات أخرى لبحث الدرس "Lesson study" مثل: دراسة الدرس، دراسة التعلم الصفي، والدرس المبحوث، ولكن نفضل استخدام ترجمة بحث الدرس؛ لأنها في الأساس بحث إجرائي، حيث إن المعلمين يبحثون ويتحققون باستمرار؛ من أجل تحسين التدريس، ويتابعون باهتمام تدريب وتطوير أنفسهم (الشمرى، ٢٠١٥).

ولم تكن المملكة العربية السعودية بمعزل عن هذا التوجه العالمي، حيث بدأت وزارة التعليم ممثلة بالمركز الوطني للتطوير المهني التعليمي (NCEPD) بتنفيذ برنامج التطوير المهني القائم على المدرسة، من خلال المنحى الياباني "بحث الدرس" في الرياض والمدينة المنورة والمنطقة الشرقية والطائف وحائل، كمرحلة تجريبية للمشروع، مقتصرة على العلوم الطبيعية والرياضيات، للعام الدراسي ١٤٣٦هـ-١٤٣٧هـ، ثم عممت التجربة على جميع مناطق المملكة، ولجميع المواد والمراحل الدراسية، مطلع العام الدراسي ١٤٣٩هـ-١٤٤٠هـ، وفق الرؤية السعودية اليابانية ٢٠٣٠، انطلاقاً من توجهات الوزارة نحو استدامة التطوير المهني للمعلمين، ولكون المدرسة هي المركز الأساس في التعلم المهني، وتحسين التدريس، ورفع مستوى التحصيل العلمي للطلاب.

ماهية بحث الدرس:

ولتوضيح ماهية بحث الدرس "Lesson Study" فقد تعددت تعريفات التربويين له، حيث يحاول كل كاتب أن يعبر في تعريفه عن فهمه لطبيعة بحث الدرس، ومن ذلك ما جاء في تعريف لويس، بيرى، وهوبارد (Lewis, Perry, 2004) بأنه نشاط تعاوني يشمل فريق صغير من المعلمين، يكتسبون منه فهماً أعمق لكيفية تعلم الطلاب.

وعرفه يوشيدا (Yoshida, 2008) بأنه نموذج للتنمية المهنية التي يستخدمها المعلمون في تفحص نشاطاتهم، وذلك عن طريق تخطيط، وتدريس، وملاحظة، ونقد الدروس سوياً، وتتمثل الفكرة الرئيسية في تشجيع المعلمين على الانخراط في الممارسات القائمة على خبرات وتأملات عميقة.

ويعرفه الشمري (٢٠١٥) بأنه "عبارة عن نهج في التطوير المهني المرتكز على المدرسة، لتحقيق مجتمعات تعلم مهنية مستدامة داخل وخارج المدرسة من خلال دورة بحث الدرس" (ص ٣٣).

أهمية بحث الدرس:

ساهم بحث الدرس في سد فجوة التدريس في اليابان، مما أحدث نقلة نوعية في جودة التدريس بفعل التحسينات العملية البطيئة، والمستمرة (الشمري، ٢٠١٥). وقد ظهر مصطلح فجوة التدريس بعد الدراسات والأبحاث في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، ومن أهمها: تلك الدراسة التي تناولها ستيجلر وهيرت (Stigler & Hiebert, 1999)، حيث أشارا إلى أنه يقصد بفجوة التدريس أنها الاختلافات بين ممارسات التدريس اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية، والممارسات غير الفاعلة. وقد استندت نتائج تلك الدراسة على تحليل مقارنة بين نتائج الطلاب في اختبارات الرياضيات والعلوم الدولية، الفترة الثالثة TIMSS، في اليابان وألمانيا وأمريكا، كما ركزت على إجراء مقارنات لمشاهدات تصوير الفيديو لطرق تدريس المعلمين في تلك البلدان الثلاث، واستنتجت هذه الدراسة أن العامل الحاسم هو التدريس وليس المعلمين، حيث أن طرائق التدريس لا يمكن أن تكون فعالة ما لم تعزز تعلم الطلاب، كما أن التدريس نشاط ثقافي يتكون ويتوارث من جيل إلى جيل آخر، وأن الأنشطة الثقافية استمرت عبر الزمن؛ نتيجة لجهود الإنسان؛ لتحقيق روتين يومي ثابت، وعلى ذلك فالتيغير في الأنشطة الثقافية يحدث ببطء وتدرج، كما استنتجت الدراسة أن هناك فجوة في طرق تحسين التدريس، بالرغم من تنفيذ المعلمين للتوصيات، وتدابير الإصلاح، إلا أن التغيرات كانت سطحية، ولم تحدث التأثير العميق لطريقة تعلم الطلاب، وبذلك ينبغي أن يكون هناك نظام قائم على تحسين الممارسة داخل الفصل



الدراسي، ومنها ممارسات التدريس، ويتم تمكين المعلمين على التعلم معًا، ومساعدتهم على تبادل المعرفة مع غيرهم من المربين (Stigler & Hiebert, 2009).

كما يساعد بحث الدرس المعلمين على تطويرهم المهني، ويقصد بالتطوير المهني، كما ذكره السالوس (٢٠٠٤) بأنه عملية تهدف لتحسين مهارات المعلم وسلوكه في مجال إعداد المواد الدراسية، وتنظيمها، وطرائق تدريسها، واستخدام تقنيات التعليم والتقويم، والتدريب على مهارات البحث العلمي. ويعرفه حداد (٢٠٠٤) بأنه "عملية مؤسسية تهدف لتغيير مهارات، ومواقف، وسلوك المعلم؛ لتكون أكثر كفاءة وفاعلية في مقابلة حاجات المنظومة التعليمية، وحاجات أنفسهم" (ص٢٣). كما عرفه العجائي (٢٠١٧) أنه عبارة عن عمليات مقصودة، ومنظمة، ومستمرة، تهدف إلى رفع أداء المعلم المهني، من خلال أساليب متنوعة، ومتعددة، كالبحوث العلمية، وغيرها.

وقد ذكرت العديد من الدراسات هذا الدور لبحث الدرس، وتأثيره على ممارسات المعلمين، ومنها ما ذكرته دراسة جوتيرز (Gutierrez, 2016) ودراسة تشو وشو (Zhou & Xu, 2017) أنه يعد أحد مداخل التطوير المهني المستدام لمعلمي العلوم، خاصة فيما يتعلق بتعزيز معرفتهم بالمحتوى العلمي، وتحسين استراتيجيات التدريس الخاصة بهم، كما يساعد على بناء بيئة عمل تعاونية، ومهنية.

كما أنه في حال وجدت فرق بحث الدرس الدعم الكافي، والإيجابي، من مديري المدارس، والقيادات التعليمية؛ فإن بحث الدرس يصبح طريقة فاعلة ومبتكرة، للتطوير المهني للمعلمين (Mon, et al., 2016)، كما أن بحث الدرس يساعد معلمي العلوم في جميع المراحل التعليمية لتحقيق التطوير المهني، بحيث يمكنهم تكييفه، ليفيد جميع محتويات العلوم (Mchazlett, 2015). وقد قامت وزارة التعليم في فلوريدا بدعم بحث الدرس في مدارسها كنموذج للتطوير المهني للمعلم، حيث مولت له ٧٠٠ مليون دولار، باعتبار أن معايير تطبيقه تنطبق مع معايير الدولة الأساسية (Akiba & Wilkinson, 2016).

كما أن التأملات التي يمارسها المعلمون في دورة بحث الدرس لها دور فعال في تطويرهم المهني، حيث أشارتا دراستي جوتيرز (Gutierrez, 2015) وعبد العال (٢٠١٧) أن بحث الدرس يمكن المعلمين من أن يصبحوا ممارسين، قادرين على استخدام تأملاتهم في فهم وتطوير ممارساتهم التدريسية. كما أن التأملات تساعدهم على تصميم خطة تعاونية للدرس، متضمنة أنشطة وطرق تدريس تتمحور حول الطالب، مما ساعدهم على تحسين ممارساتهم التعليمية (Bozkurt & Yetkin-).

(Özdemir,2018)، حيث إن الممارسات التأملية للمعلمين تشكل مفصلاً أساسياً في التطوير المهني الصريح، أو الضمني (شاهين، ٢٠١٢)، كما أن الممارسات التأملية تنمي الجوانب المهنية للمعلم وتؤثر في تحسين التحصيل الدراسي للطلاب (الشحات، ٢٠١٢). وتعتبر الممارسات التأملية في بحث الدرس خطوة أساسية لتحسين عملية التدريس (Myers,2012).

كما تبرز أهمية بحث الدرس في أنه يساعد على تشكيل مجتمعات التعلم المهنية التي تهدف إلى تعزيز التعاون بين المعلمين، ويرى ديفور (Dufour,2004) أن مصطلح مجتمعات التعلم المهنية يدمج بين المهنية والمجتمع، بحيث تتحول المدرسة إلى مجتمع يقدم من خلاله الدعم والرعاية، والمسؤولية المتبادلة بين الزملاء، من خلال التخطيط الجماعي لتنفيذ التدريس، وكذلك التأمل الجماعي لنتائج الطلاب.

وقد عُرفت مجتمعات التعلم المهنية بأنها مجموعة من المعلمين الذين يجمعهم الاهتمام المشترك؛ لجعل أدائهم أكثر كفاءة وفاعلية، ويعملون بصورة تعاونية؛ لتبادل الخبرات واكتساب أفضل الممارسات، ومعالجة الصعوبات والتحديات التي تواجه عملهم، ويكون تعلم الطالب بؤرة التركيز لعمل مجتمعات التعلم في المدارس التي ينخرطون فيها، في عملية منهجية مستمرة في دورات متكررة من البحث الاستقصائي والإجرائي؛ لتحديد توقعاتهم من تعلم جميع الطلاب، وكيفية تقييم مدى تعلمهم، وتطوير المداخلات اللازمة لمساعدة الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم؛ الأمر الذي يساعد على توجيه إمكانات المدرسة لغايتها الأساسية، وهي تحسين تعلم الطلاب (مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام، ٢٠١٥).

وتعد مجتمعات التعلم المهنية أكثر من مجرد لقاءات بين فرق المعلمين في المدرسة، حيث إنها عملية مستمرة يتعاون من خلالها المعلمون؛ لإجراء بحوث استقصائية من أجل تحسين ممارساتهم التدريسية، ومن ثم تحقيق تعلم أفضل لطلابهم، ولهذا فإن مجتمعات التعلم المهنية هي مدخل في التنمية المهنية يسعى إلى تطوير دائم، وثابت، في قدرات المعلمين (Provini,2012).

ويذكر هلال (٢٠١٣) أن تطبيق مجتمعات التعلم المهنية تساعد المعلم على الحد من عزله، وتكوين مسؤولية مشتركة عن التنمية الشاملة للطلاب ونجاحهم، وتحقيق مستوى أعلى في الأداء وتطورهم المهني. وبذلك يصبح التحول لمجتمعات التعلم المهنية له أبلغ الأثر في ضمان جودة الممارسات المهنية، التي تنعكس بدورها على تحسين أداء الطلاب، وهو الهدف الأسمى من العملية التربوية بأسرها، حيث تستند مجتمعات التعلم المهنية إلى معايير الجودة، والمهنية العالية، والمحاسبية، والتفكير، فضلا عن جعل التعلم قلب العملية التربوية النابض، والاهتمام بالطلاب،

وبمداخل تعلمهم، والتنوع القائم بينهم؛ باعتبارهم الأساس الذي وجدت من أجله مجتمعات التعلم المهنية (الصغير، ٢٠٠٩).

وتمارس مجتمعات التعلم المهنية عملها من خلال عدة أوعية، منها: البحوث الإجرائية، حيث إن الغاية من هذا الوعاء هو اكتساب المعلمين والقيادات المدرسية خبرات عملية ومعرفية، تحسن أداءهم، وذلك عبر طرح أسئلة عن الوضع الراهن، والبحث عن أساليب جديدة، واختبار تلك الأساليب، ثم التأمل في النتائج، وينبغي ملاحظة أن عملية البحث بحد ذاتها هي هدف مهم؛ لأن ما يتعلمه الباحثون خلاله عن الحل يمثل رصيذاً كبيراً من الخبرة بأساليب وطرق البحث، فضلاً عن معرفتهم بأسرع الطرق التي يمكن أن توصلهم إلى النتائج، وطبيعة المشكلات التي قد تواجههم، وأبعادها، وتأثيرها، وعلاقتها مع غيرها، إضافة إلى أن هذا التعلم العميق ينتج عنه خبرات جديدة، ووعي جديد، وبالتالي؛ إحداث تحولات أساسية في الاتجاهات، والمسلّمات المهنية، التي تؤدي في النهاية إلى إحداث تغييرات كبيرة في ثقافة العمل المدرسي، والنظر إلى مجال التربية من زوايا مختلفة، مما ينتج عنه مكاسب من الخبرة المحترفة، والثقة المتزايدة في القدرات والممارسات المهنية. ويطبق هذا النوع من البحث في مدارس تطوير سابقاً في المملكة العربية السعودية، بمسمى أسلوب تطوير الدرس (lesson study) (مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام، ٢٠١٤).

مراحل دورة بحث الدرس:

بداية؛ هناك عناصر في غاية الأهمية ينبغي على فريق بحث الدرس فهم طبيعتها خلال تنفيذ دورة بحث الدرس، حيث لا تكفي ممارسة مراحل دورة بحث الدرس من دونها، وهذه العناصر الأساسية هي:

- الأفكار الكبرى (التدريس، الأهداف، المحتوى، الطلاب).
- العادات العقلية لفريق البحث.

وينبغي أن يدرك المعلمون أن الأفكار الكبرى والعادات العقلية _عادات العقل المنتجة_ جزء لا يتجزأ ضمن عملية بحث الدرس، حيث يتأمل فريق بحث الدرس تلك الأفكار الكبرى، والعادات العقلية، أثناء ونهاية كل مرحلة من دورة بحث الدرس (الشمرى، ٢٠١٥).

ويقصد بالأفكار الكبرى: القضايا الرئيسية التي تكون محور اهتمام، وممارسات فريق بحث الدرس، طيلة دورة بحث الدرس، وهي: التدريس، والطلاب، والأهداف، والمحتوى المعرفي (NCEPD, 2017).



ويذكر الشمري (٢٠١٥) أن الأفكار الكبرى هي تلك المواضيع التي يستكشفها المعلمون عندما ينغمسون في بحث الدرس، ويركزون على القضايا الرئيسية في التدريس والتعلم، وتساعدهم على ضمان نجاح التدريس، ولها تأثير شامل على عملية التطوير، كما أن الأفكار الكبرى ترشد المعلمين نحو بناء معرفي يدوم إلى ما بعد بحث الدرس، وتتركز الأفكار الكبرى فيما يأتي:

■ التدريس: حيث يدرس أعضاء الفريق عمليات التدريس التي من شأنها مساعدة الطلاب على تحقيق الأهداف، وكيفية البدء في الدروس، وجمع أفضل الممارسات الفاعلة.

■ الطلاب: حيث يدرس المعلمون الخبرات السابقة للطلاب، ويفكرون حول كيفية تعلمهم، ويحددون الاستجابات المتوقعة، والمفاهيم الخاطئة، ويخطط المعلمون كيف يعالجون تفاعلات الطلاب، ويبنون على أفكارهم وتفاعلاتهم. وينبغي أن يحرص المعلمون على اختيار وتصميم الأنشطة التي تثير اهتمام الطلاب، وتزيد من دافعيتهم نحو التعلم.

■ الأهداف: حيث ينشئ المعلمون أهدافاً طويلة المدى لطلابهم، من خلال دراسة ما الذي يرغبون من طلابهم في تحقيقه، وأين هم الآن. بالإضافة إلى ذلك ينشئ المعلمون أهدافاً قصيرة المدى لطلابهم تركز على المحتوى والإجراءات.

■ المحتوى: يستكشف المعلمون موضوع الوحدة، وبحث الدرس، ويدرسون المفاهيم الأساسية المتعلقة بالموضوع، إضافة إلى ارتباطها مع مفاهيم أخرى، ويحدد المعلمون الفجوات الموجودة لديهم في بنيتهم المعرفية.

وفيما يخص العادات العقلية فقد عرفها نوفل (٢٠٠٩) بأنها مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم، التي تمكن الفرد من بناء تقنيات، من الأداءات أو السلوكيات الذكية، بناء على المثبرات والمنبهات التي يتعرض لها، بحيث تقوده إلى انتقاء عملية ذهنية، أو أداء سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمامه؛ لمواجهة مشكلة ما أو قضية، أو تطبيق سلوك بفاعلية، والداومة على هذا المنهج. ويعرفها الشمري (٢٠١٥) بأنها تلك الصفات التي يبنها المعلمون ويستخدمونها من أجل النمو المهني خلال بحث الدرس، وهذه الصفات التي قد تكون غير مألوفة للعديد من المعلمين تحفزهم على إحداث تغيير كبير في طريقتهم في التفكير حول عملهم. ولقد دعت التربية الحديثة إلى الاهتمام بعادات العقل، وتعويد الفرد على استخدامها قبل القيام بأي عمل من الأعمال، حيث يؤدي التدريب عليها إلى تحسن في مستوى الأداء (عمرو وقطامي، ٢٠٠٥).

وذكر ستيبانك وأبيل وليونج ومانجان وميتشيل (Stepanek, Appel, Leong, Mangan, & Mitchell, 2006)، أن من أهم العادات العقلية التي ينبغي أن يهتم بها فريق بحث الدرس ما يأتي:

■ موقف البحث: حيث يتطلب بحث الدرس طرح الأسئلة والمشكلات، والبحث عن الحلول المحتملة، ومحاولة الخروج بفكرة، وجمع البيانات وتحليل الاستنتاجات، ويتشارك المعلمون بعمل تحقیقات وتأملات ودراسات نقدية لممارساتهم.

■ التعلم معًا: من المهم لجميع أعضاء الفريق إنشاء واستدامة بيئة آمنة لتعاونهم، وأن يكون التواصل ضمن الفريق واضحًا وبشكل محترم، وأن يكونوا منفتحين ذهنيًا للأفكار الجديدة.

■ الفعالية الذاتية: حيث يمتلك الفريق دافعية عالية في التحسين المستمر لمهنتهم، ويتحملون المسؤولية، ويؤمنون أنهم قادرون على العمل لتعلم الطلاب.

كما أن من أبرز العادات العقلية التي ينبغي أن تكون حاضرة لدى فريق بحث الدرس ما يأتي: المثابرة، والتحكم بالتهور، والإصغاء بتفهم وتعاطف، ومرونة التفكير، والتفكير ما وراء المعرفي، والتحقق من الدقة، وطرح الأسئلة، والاعتماد على المعرفة والخبرة السابقة، ودقة اللغة والتفكير، واستخدام كافة الحواس في جمع البيانات، والإبداع، والاستجابة بدهشة، والقيادة، والإصغاء الفعال، والاهتمام بالذات، واستخدام الدعاية، والحيوية (كوستا وكاليك، ٢٠٠٠).

دورة بحث الدرس (Lesson Study Cycle):

يتم تنفيذ بحث الدرس في شكل دورة متكاملة، وذات خطوات ومراحل بحثية متتابعة منطقيًا، ينفذها المعلمون في شكل فرق داخل المدرسة، تتضمن هذه الدورة العديد من الممارسات والإجراءات المستمرة؛ لتحقيق أهدافهم التي تركز على تحسين التدريس وتجويد تعلم الطلاب، حيث يمارس فريق بحث الدرس معًا إجراءات بحثية تأملية حول الأفكار الكبرى، بحيث يكتسبون من تلك الإجراءات عادات عقلية منتجة. وتتألف دورة بحث الدرس (Lesson Study Cycle) من المراحل الآتية (NCEPD, 2017):

١ - مرحلة ضبط الهدف البعيد.

٢ - مرحلة تخطيط الدرس.

٣ - مرحلة تنفيذ التدريس والملاحظة.

٤ - مرحلة المناقشة وجمع المعلومات.

٥ - مرحلة المراجعة.

٦ - مرحلة إعادة التدريس.



٧- مرحلة كتابة التقرير.

وفيما يلي توضيح لكل مرحلة:

✓ حيث يتم في البداية تشكيل فريق بحث الدرس، وتوضيح دور كل فرد فيه، ثم يبنى الفريق الهدف العام، بحيث يكون الهدف ضمن احتياجات الطلاب (عمر، ٢٠١٨).

✓ ثم يقوم الفريق بالتخطيط للدرس، بحيث يكون تخطيطاً دقيقاً، ويعمل على تكامل جميع أجزاء الدرس مع بعضها البعض (Hiebert, & Stigler, 2000)، حيث يقوم الفريق بالتفكير في كيفية القيام بتدريس الموضوع المحدد، ويعقدون المناظرات حول الأنشطة والمهام والتطبيقات المناسبة للموضوع، كما يتم ربط الموضوع بالموضوعات السابقة، والموضوعات اللاحقة، وصياغة الأهداف الإجرائية، وتحديد مصادر التعليم والتعلم، والأنشطة التعليمية المناسبة، وأساليب واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم، ويتم التفكير بعمق في الصعوبات والمشكلات المحتملة عند تنفيذ هذه الأنشطة، والتفكير في الإجراءات التي ستتخذ من قبل الفريق لمواجهة هذه الصعوبات أو المشكلات المحتملة (عمر، ٢٠١٨).

✓ ثم يقوم أحد أفراد الفريق بتدريس الموضوع داخل الفصل الدراسي، وفقاً لما تم تخطيطه، ويتولى بقية أفراد الفريق مع الخبير الخارجي عمليات الملاحظة، وجمع البيانات الخاصة بتعلم الطلاب وتفكيرهم، ومشاركتهم أثناء التدريس، وتركز عمليات الملاحظة هنا على تعلم الطلاب، وما يقومون به من استجابات أثناء التدريس، وليس على مستوى الأداء التدريسي للمعلم القائم بالتدريس (عمر، ٢٠١٨)، وفي هذه المرحلة قد يركز المعلمون على مشاعرهم نحو خبرة التدريس بدلاً من تعلم الطلاب (Carrier, 2011)، ولتلافي ذلك اقترح كلٌّ من: سيمس ووالش (Sims, 2009 & Walsh) عدداً من الأفكار التنظيمية لهذه المرحلة، وهي:

- التركيز على عملية التعليم وليس المعلم.
 - يستخدم الفريق كلمة "نحن" بدلاً من "أنت"؛ لبناء روح الفريق، ولتقليل النقد.
 - أن تنسجم الملاحظات مع أهداف الدرس المتفق عليها.
 - التعليق على الممارسات التي تم ملاحظتها دون سواها.
- ✓ وبعد الانتهاء من تنفيذ الدرس مباشرة؛ تُعقد جلسات التأمل (عبد الباسط، ٢٠١١)، حيث يتقابل أفراد الفريق؛ لمناقشة وتحليل الدرس وهو ما زال حاضراً في أذهانهم؛ لتقديم الملاحظات والتفسيرات والتعليقات، فالهدف هنا هو تحليل الدرس، وتقييم جميع أجزائه، من خلال ما تم تدوينه من ملاحظات دقيقة حول تعلم الطلاب، وتفكيرهم، ومناقشتهم، ومشاركتهم أثناء التدريس، حيث يتناقش المعلم مع بقية أفراد الفريق حول كيفية تحسين تعلم الطلاب وليس نقد الأداء التدريسي (عمر، ٢٠١٨)، حيث يبدأ المعلم

الذي قام بعملية التدريس بالتحدث أولاً في أجزاء الدرس التي نجح في تدريسها، والأجزاء الأخرى من الدرس التي لم ينجح في تنفيذها (Tolle, 2010).

✓ ثم تتم عملية إعادة التدريس من خلال الاستفادة من الملاحظات التي تمت من قبل الملاحظين من بقية أفراد الفريق، ثم إعادة التخطيط بواسطة جميع أفراد الفريق، ثم يقوم فرد آخر من أفراد الفريق بتنفيذ الدرس مرة أخرى، ويقوم بقية أفراد الفريق بملاحظة الأداء التدريسي، وتحليله، وتقديم الملاحظات، ويتم تكرار هذه الخطوة حتى تتحقق أهداف التعلم بفاعلية لدى كافة المتعلمين (عمر، ٢٠١٨).

✓ ثم يقوم أفراد الفريق بكتابة تقرير جماعي عن تنفيذ الدرس من حيث الفرص والتحديات التي واجهتهم، وسبل تحسين تنفيذ الدرس (عبد الباسط، ٢٠١١)، كما يتضمن ما تم من إجراءات بالتفصيل، بهدف توضيح جوانب الاستفادة من بحث الدرس لزملائهم المعلمين، وكتابة كافة تأملاتهم عن بحث الدرس، وتقديم التوصيات والمقترحات لزملائهم بالميدان، وفي النهاية يتم نشر التقرير ومشاركته بين الزملاء عبر شبكات التواصل الاجتماعي (عمر، ٢٠١٨).

أسس تطبيق بحث الدرس في المدرسة:

هناك بعض الأسس التي ينبغي أن تدركها القيادات التعليمية في إدارات ومكاتب التعليم، وقادة المدارس، قبل الشروع في تطبيق بحث الدرس، ومن أهمها ما يأتي (الشمري، ٢٠١٥):

- ١- مدى استعداد ومشاركة المعلمين في تطبيق بحث الدرس، حيث ينطلق بحث الدرس من رغبة ذاتية من قبل المعلمين أنفسهم.
- ٢- أن يكون هناك وقت للتعاون لعقد الاجتماعات الدورية للمعلمين؛ من أجل ممارسة دورة بحث الدرس في المدرسة ضمن ساعات العمل، واجتماعات أخرى لفرق بحث الدرس، من خلال التقنية، وشبكات التواصل الاجتماعي، أو المنصات الإلكترونية.
- ٣- دعم المسؤولين: يشكل دعم القيادات التعليمية في مكاتب وإدارات التعليم لقادة المدارس والمعلمين أمراً حاسماً وجوهرياً عند تطبيق بحث الدرس، ويتطلب عقد ورش واجتماعات من قبل القيادات التعليمية؛ لبحث فرص دعم المعلمين، واستدامة التعلم المهني في المدرسة.

- ٤- الخطة الإجرائية Action Plan: وهي الخطة الزمنية لفريق بحث الدرس، وقائد المدرسة، وميسر عمل الفريق -المشرف التربوي- عند بداية تطبيق المشروع، وينبغي أن تكون واضحة وشاملة ومكتملة العناصر، من حيث ممارسة الفريق، ومصادر التعلم، وغيرها.

أنواع بحث الدرس في اليابان:

يتنوع بحث الدرس وفقاً للمكان الذي يتم فيه بحث الدرس، كما ذكرها عبد الجواد (٢٠٠٨)، ولويس (Lewis, 2000):

١- بحث الدرس داخل المدرسة: ويعد هذا النوع أكثر الأنواع شيوعاً لبحث الدرس في اليابان، حيث يتم بصورة منتظمة في جميع مدارس المرحلة الابتدائية دون استثناء بواسطة معلمي التخصص الواحد (العلوم أو الرياضيات أو اللغة اليابانية)، وهذا النوع الذي بدأت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بتطبيقه على كافة المراحل والتخصصات.

٢- بحث الدرس العام: هذا النوع يكون مفتوحاً، أي يمكن لأي معلم من خارج نطاق المدرسة الحضور، ويتم ذلك من خلال توجيه دعوات إلى المعلمين النظراء في الإدارة التعليمية، سواء على الصعيد المحلي، أو الإقليمي، أو حتى على مستوى دولة اليابان.

٣- بحث الدرس كجزء من المؤتمرات القومية: في هذا النوع يتم عقد مؤتمر قومي لتعليم العلوم أو الرياضيات أو غيرها من المجالات الدراسية، في مجموعة من المدارس الابتدائية، التي تتطوع لبحث الدروس بها، وفي نهاية المؤتمر يجتمع المشاركون في بحث الدرس في مكان واحد؛ لعقد جلسة تكميلية، وإعداد التقارير النهائية، ومشاركتها، ونشرها.

يظهر مما سبق أن ممارسة بحث الدرس يُحسن الممارسات المهنية داخل المدرسة، ويتيح فرصة واسعة للمعلمين؛ للتفاعل والاستفادة من خبرات بعضهم البعض، وقيامهم بالممارسات التأملية التي يتم من خلالها فحص وتحليل ونقد دروسهم وخططهم اليومية، وتقديم المقترحات والحلول؛ لتطويرها باستمرار، كما أنه يدعم العمل الجماعي الموجّه الذي يتطور من خلال مجتمعات التعلم المهنية. وبهذا يهدف مشروع بحث الدرس القائم على المدرسة الذي تبنته وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية إلى تمكين المدرسة من بناء نظام تطوير مهني مستدام، في ضوء قيادة مدرسية تشاركية، تنظر للتدريس على أنه نشاط ثقافي، يتطلب تغييراً مستمراً ومتدرجاً لممارسات التدريس، في ضوء أهداف بعيدة؛ ليكتسب المعلمون عادات عقلية منتجة، من خلال تأملاتهم المستمرة حول الأفكار الكبرى، والتي من أهمها: التركيز المستمر حول أهداف تعلم الطلاب في كافة المراحل وجميع التخصصات.

المعايير المهنية الوطنية:

يشير إدي وشاير (Adey & shayer, 1994) بأن نشأة المعايير كانت في الخمسينات من القرن العشرين، عندما ظهرت فكرة الاختبارات المعيارية

(Standardized Testing) من قبل الأكاديمية المهنية لاختبار المتقدمين إلى مهنة ما، وبدأت تزدهر هذه الفكرة لاختيار المتقدمين إلى الجامعة، ثم انتقل تطبيقها إلى الثانوية العامة ببريطانيا، وفي ذلك الوقت ارتبطت فكرة المعايير بالذكاء، وبعض معايير الأداء، وفي عام (١٩٥٤) قامت الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA)، والمركز القومي للقياس، بصياغة معايير الاختبارات النفسية والتربوية. وفي الثمانينات من نفس القرن بدأت حركة عالمية لتطوير عمليتي التعليم والتعلم، في ضوء معايير توضع مسبقاً، حيث وضعت الولايات المتحدة الأمريكية الأفكار الأولى حول المعايير التربوية عام ١٩٨٤م، وذلك بعد نشر التقرير الشهير بعنوان (أمة في خطر) الذي تم نشره عام ١٩٨٣م، حيث شهدت الولايات المتحدة الأمريكية حركة إصلاح تربوي اشتملت على ظهور حركة المعايير في المجال التربوي، ثم بدأت حركة المعايير التربوية في التطور السريع حتى الآن (Decker, 2003)، وتمت المباشرة بإنشاء مجالس متخصصة في كثير من الدول؛ للاهتمام بهذه المعايير، وانسجاماً مع ذلك فقد كان المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (National Council for Accreditation of Teacher Education) (NCATE) الجهة الرئيسية لاعتماد المؤسسات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث تتمثل رسالة المجلس في مساعدة الجمهور، من خلال التأكد من اكتساب خريجي المؤسسات المعتمدة المعرفة، والمهارات اللازمة لمساعدة الطلاب على التعلم، بالإضافة إلى تحقيق الريادة في إصلاح مؤسسات إعداد المعلمين (ستيف، ٢٠٠٧).

كما عُقدت العديد من الندوات والمؤتمرات خلال العقود الأخيرة للقرن العشرين حتى الآن، نذكر منها: مؤتمر (الإصلاح المدرسي خدمات وطموحات) عام (٢٠٠٧)، في دولة الإمارات العربية المتحدة، وقد كان من أهداف المؤتمر تطوير نظم تدريب المعلم. وندوة (العلاقات التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي في برامج إعداد وتدريب المعلمين) في فلسطين عام (٢٠٠٧)، إذ كان أحد محاورها الرئيسين: (الاتجاهات الحديثة في التطوير، والتنمية المهنية للمعلمين). واللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) حول إعداد المعلم العربي وتطويرة، في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة عام (٢٠٠٦) (الغامدي، ٢٠١٢).

كما عقدت جامعة الدول العربية لقاء في (٢٥-٢٦) تشرين الأول عام (٢٠٠٨) عن المعلم العربي، بحضور خبراء من خمس عشرة دولة عربية، ووضع

أسس لإجازة البرامج التدريبية، وخلق آليات لدعم تبادل المعلمين بين الدول العربية (الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، ٢٠٠٩).

وقد برزت المعايير المهنية للتعليم في المملكة العربية السعودية كإحدى الرؤى التي تضمنتها استراتيجية التنمية التاسعة؛ إذ أشارت إلى ضرورة بناء نظام تعليمي متكامل، يسانده في ذلك طاقات تعليمية مدربة، وعالية التأهيل، من خلال تطبيق مقاييس اختبارات الكفاءة على المعلمين دوريًا، وتطوير آليات الاختبار لمهنة التعليم (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠١٠).

وامتدادًا لهذه الرؤية تبنى مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم ضمن برامجه التطويرية، مشروع تطوير المعايير المهنية الوطنية للمعلمين؛ بهدف تجويد مدخلات التعليم، من خلال اختيار المؤهلين من المتقدمين للتدريس، وتحديد الاحتياجات التدريبية لتأهيل المعلمين (مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام، ٢٠١٣).

ثم تبنى المركز الوطني للقياس إعداد المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، الذي يعد أحد مراكز هيئة تقويم التعليم والتدريب، والتي صدر قرار إنشائها وتنظيمها من مجلس الوزراء بالقرار المؤقر رقم: (٣٤٠)، بتاريخ: ١٤٣٣/١٠/٢٣ هـ - (٢٠١٢/٩/٩ م)، والقرار المؤقر رقم: (١٢٠)، بتاريخ: ١٤٣٤/٤/٢٢ هـ - ٢٠١٣/٣/٤ م؛ لتكون هيئة حكومية ذات شخصية اعتبارية، مستقلة ماليًا وإداريًا، وتكون الجهة التنظيمية القائمة على عمليات تقويم التعليم العام الحكومي والأهلي، في المملكة، والتي من اختصاصها: إعداد المعايير المهنية، واختبار الكفايات، ومتطلبات برامج رخص المهنة للعاملين في التعليم العام (المركز الوطني للقياس، ٢٠١٩).

وقد اتخذت عملية بناء المعايير عددًا من الخطوات الإجرائية، حيث بدأت بتكليف لجنة من الخبراء العالميين بإعداد دراسة مسحية للتجارب العالمية في مجال المعايير المهنية للمعلمين، ثم بناء إطار نظري وإجرائي، وفقًا لأحدث التوجهات العالمية في إعداد المعايير، ثم تبع ذلك إقامة منتدى للتعريف بإطار المعايير، وإقامة ورش عمل؛ لتدريب لجان الإعداد والتحكيم على بناء المعايير التفصيلية، شارك فيها متخصصون من الجامعات السعودية، ووزارة التعليم، ثم حكمت المعايير بعد إعدادها من لجان متخصصة، ونقحت بناء على نتائج التحكيم، ثم عُرضت للتحكيم الإلكتروني لمدة شهر، وبعد دراسة نواتج التحكيم الإلكتروني أعدت النسخة المبدئية؛ لإقرارها من مشروع تطوير، وبعد تنقيحها وفقًا للتغذية الراجعة من مشروع تطوير أعدت المعايير نسختها الأخيرة؛ تمهيدًا لنشرها (المركز الوطني للقياس، ٢٠١٧).

أهمية المعايير:

تنادي حركة المعايير التربوية بالجودة في التعليم، وتقدم الأدوات التي تضمن تحقيق هذه الجودة، وتعتبر أن وجود منتج تربوي وتعليمي متميز هو مطلب حياتي في زمن العولمة، والضمان لإمكانية المنافسة في إطار العالمية، التي تفرض نفسها على سائر المجتمعات. وتؤكد آراء عديدة على ضرورة خضوع منظومة التعليم لمعايير تقويم دقيقة، على أسس علمية، والاهتمام ببرامج تدريب المعلم وإعداده، ليس فقط من الناحية العلمية، ولكن من نواح أخرى، كالإعداد والمعالجة للمادة العلمية، وكيفية تدريسها، باستخدام تقنيات عصرية (الطرودي، ٢٠٠١).

كما أن المعايير مهمة جداً لتوجيه العمل التربوي في كافة مجالاته؛ كي يكون عملاً مؤسسياً، تتحدد فيه الأهداف، وتتوزع الأعمال، وتتبلور المسؤوليات للمحاسبة، وذلك من خلال التحاكم إلى مرجعية المعايير؛ لأنها الأداة التي تحقق الموضوعية والشفافية للحكم على الإنجازات، وتقويم الأداء (السيد، ٢٠٠٧).

وتستخدم المعايير المهنية بهدف ضبط جودة المعلمين من ثلاث زوايا: تحديد من يبدأ في ممارسة مهنة التدريس، وتطوير برامج إعداد المعلمين، وتقدير التعلم المهني المستمر من خلال الرخص المهنية (Kleinhenz & Ingvarson, 2007).

ويحدد مركز دراسات السياسات والممارسات التربوية (CEPPE) أهمية المعايير المهنية بصورة أوسع، حيث يرى أنها تفيد في دعم وتطوير منجزات المعلمين، وتقديم الرخص المهنية للمعلمين الجدد، أو من هم على رأس العمل، وتقويم أداء المعلمين، وتفيد في تقويم ومنح الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات تطوير المعلمين. وترى الأمانة العامة لجامعة الدول العربية (٢٠٠٩) أن المعايير المهنية تعد أداة لدعم التعليم والتعلم، والنمو المهني للمعلم، وتشجع على التفكير، وتقدم مؤشرات وأدلة على أساس المهنية، وتمهين التدريس وليس القولية.

كما أن المعايير المهنية للمعلمين ساعدت في التغلب على الضبابية التي تتصف بها أنظمة المعلمين في أثناء الخدمة، من حيث وصفها لجوانب القوة المفترضة لدى المعلمين، ومن حيث وصف المعلم المتميز وغير المتميز بناءً عليها، وما يترتب على ذلك من أنظمة (Ingvarson, 1998).

كما أن التركيز على المعايير المهنية يساعد في تحديد محكات؛ للحكم على الأداء المهني للمعلم، وفي رفع مستوى المحاسبية والمسؤولية (شديفات وسمارة، ٢٠١٢).

المعايير المهنية الوطنية في المملكة العربية السعودية:

وفيما يخص المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، فقد اعتمد مجلس إدارة هيئة تقويم التعليم برنامج المعايير للمعلمين، الهادف إلى

تطوير الأداء المهني التربوي، والتشجيع على تنمية المهارات والإبداع، وإثراء الفكر العلمي والبحث، وكذلك التطبيق العملي للمعايير المهنية. كما أنه يهدف إلى ضمان جودة التعليم المقدم للطلاب، وتحسين تعلمهم، وتعزيز دور المعلمين، ورفع تأهيلهم، ومتابعة مستوى تقدمهم، وتقديم الدعم والتدريب، اللازم لهم. كما يحدد القيم، والمسؤوليات، والمعارف، والممارسات، التي ينبغي على المعلم تمثيلها ومعرفتها وإتقانها، إذ تعد تلك المعايير المنطلق الأساس للمعلم؛ للقيام بمهامه المهنية بكفاءة واقتدار. كما أن تلك المعايير تركز على مهام أدائية، ومخرجات، يتوقع أن يتقنها الخريجون المرشحون؛ للانضمام لمهنة التعليم، والمعلمون على رأس العمل. كما تركز على أن يكون الطالب محور العملية التعليمية (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٧) وترتبط المعايير المهنية للمعلمين مع رؤية المملكة (٢٠٣٠) بالغايات الاستراتيجية، والأهداف الفرعية المنبثقة منها، والتي تضم أهدافاً تنفيذية مباشرة تتمثل في تعزيز قيم الإيجابية، والمرونة، وثقافة العمل الجاد، وتحسين مخرجات التعليم الأساسية، وتعزيز ودعم ثقافة الابتكار، وريادة الأعمال (رؤية المملكة العربية السعودية، ٢٠٣٠).

وتم إعداد المعايير المهنية الوطنية للمعلمين، في المملكة العربية السعودية، من قبل المركز الوطني للقياس (المركز الوطني للقياس، ٢٠١٧)، والتي تحتوي على معايير مشتركة لمعلمي جميع التخصصات، حيث تتكون المعايير فيها من أربع مجالات رئيسية، يعتمد كل منها على الآخر كما جاءت في المركز الوطني للقياس (٢٠١٧) وهي:

١- المعرفة المهنية (التخطيط للتعليم):

حيث يركز هذا المجال على المعارف التي يحتاج إليها المعلم؛ لإتاحة فرص تعليمية للطلاب ذات جودة عالية، من خلال الإلمام بالتخصص الذي يدرسه، والمعرفة بالطلاب وكيفية تعلمهم، والمعرفة بالمنهج، والمصادر التي تدعم تعلم الطلاب، والإلمام بالمهارات اللغوية والكمية الأساسية.

٢- الممارسة المهنية (تعزيز التعلم):

يصف هذا المجال ممارسات المعلم الفعال والخيارات التي ينبغي له توفيرها لتيسير تعلم الطلاب، فهو يركز على المشاركة الصفية، والتعلم الذي يسعى المعلم لتعزيزه لدى طلابه، بالإضافة إلى ممارسات التقويم التي يستخدمها لمراقبة تعلم الطلاب، وتقديم التغذية الراجعة البناءة المفيدة.

٣- البيئة الصفية (دعم التعلم):



يصف هذا المجال البيئة الصفية التي ينشئها المعلم الفعال، لدعم تعلم الطلاب. وتشمل تهيئة بيئة صفية اجتماعية مفعمة بالثقة، والاحترام ومحفزة على التفكير والتحدي الذهني، في ضوء توقعات عالية من الطلاب للتعلم والتحصيل.

٤- المسؤولية المهنية:

يركز هذا المجال على المسؤولية المهنية داخل الصف وخارجه، ويتضمن ذلك: تكوين علاقات طيبة مع أولياء الأمور، والإسهام في قيام المدرسة برسالتها التربوية، وتقويم ممارسات المعلم، والانخراط في التدريب المهني، وإعداد التقارير عن أداء الطلاب، وإنجاز المهام الأخرى في المدرسة.

وتحدد هذه المجالات ما ينبغي على المعلم معرفته وأدائه، كما تبين نطاق عمله. ويندرج تحت كل مجال عدد من المعايير التي تحدد ما ينبغي على المعلم معرفته، والقدرة على أدائه ضمن نطاقه، حيث تفصل هذه المعايير بعد ذلك إلى عدد من المؤشرات التي تغطي محتوى كل معيار، وتمثل نطاقه، وبذلك تحتوي المجالات الأربعة على (٤٢) معياراً فرعياً، مشتركاً بين التخصصات، أما المعايير التخصصية من المعيار الرئيس الثالث فتفرد لكل تخصص مجموعة من المعايير، تتباين وفقاً لطبيعة كل تخصص، على أن المعايير المشتركة، والتخصصية، تتكامل؛ لتكون معايير خاصة بالمعلم، وفقاً لتخصصه الدراسي، كما جاء في المركز الوطني للقياس (٢٠١٧).

وسنتناول هنا الحديث عن المجال الثاني (تعزيز التعلم)؛ لتركيزه على الممارسة التعليمية في أداء المعلمين، وما يتعلمه الطلاب نتيجة لذلك، وهي الممارسات التي يركز بحث الدرس على تحسينها لدى المعلمين. وتقتضي معايير هذا المجال أن يعزز المعلم التعلم الراسخ (Deep Learning) للطلاب، وهو التعلم الذي يستخدم فيه المتعلم مهارات عقلية عليا، مثل: التحليل والتركيب، وحل المشكلات، والمهارات فوق المعرفية؛ بهدف بناء فهم طويل الأمد يتضمن التحليل النقدي للأفكار الجديدة، وربطها بالمفاهيم والمعارف السابقة؛ لتوليد معرفة وفهم، يمكن توظيفهما لحل مشكلات جديدة، وينطوي التعلم الراسخ على أثر إيجابي كبير على الطريقة التي يعمل ويفكر ويشعر بها الطالب (المركز الوطني للقياس، ٢٠١٧).

كما يقدم هذا المجال فرصاً نوعية تمكن الطلاب من التعلم، وتحقيق الأهداف والغايات المنتظرة من المناهج، والمرتبطة بالموضوعات التي يدرسونها.

ويتناول هذا المجال المعيارين الآتيين كما جاء في المركز الوطني للقياس (٢٠١٧):

- أولاً: المعيار السادس: تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزه.

ويضم هذا المعيار خمسة معايير فرعية، وثلاثين مؤشر.
فالمعيار السادس بمعايير الفرعية يبين الحاجة إلى تواصل المعلم بوضوح مع طلابه، واستخدام الأسئلة؛ لإثارة النقاش، وعليه أن يختار من بين مجموعة واسعة من أساليب واستراتيجيات التعلم ما يناسبهم لتحسين معرفتهم وفهمهم لمحتوى المنهج، وتطوير مهارات التفكير العليا وفوق المعرفية، كما أن معرفة ومهارات المعلم بكيفية تقويم مدى تحسن الطلاب تعد عناصراً أساسية في تحسين تعلمهم (المركز الوطني للقياس، ٢٠١٧).

وستتناول المعايير الفرعية للمعيار السادس فيما يأتي:

- يربط المعلم أهداف التعلم باهتمامات الطلاب، ومعارفهم السابقة، والخبرات الحياتية:

حيث يبدأ التخطيط بتحديد المعلم للأهداف التي يقوم بتدريسها. ولا بد أن تتضمن الأهداف إكساب الطلاب مهارات حياتية (أبو ثنتين، ٢٠١٨)، حيث إن الأهداف هي عبارات معينة تتحدد بها النتائج المتوقعة من الطلاب الوصول إلى تحقيقها بعد دراستهم للمنهج، وتشمل أهدافاً معرفية، وأهدافاً مهارية، وأهدافاً وجدانية (مازن، ٢٠٠٨). ويتم إعلام الطلاب بأهداف الدرس بوضوح، كما يقوم المعلم بمراجعة ما في خلفيتهم المعرفية من معلومات ذات علاقة بموضوع الدرس الجديد، والتي سوف يتأسس عليها معلومات جديدة (زيتون، ٢٠٠٩).

- يعزز المعلم التوجيه الذاتي للطلاب، والتأمل في إنجازاتهم:

حيث إن معرفة المعلم، وقدرته على استثارة دافعية الطلاب، الداخلية والخارجية؛ تضمن تفاعلاً أكثر بين المعلم وطلابه، وبين الطلاب أنفسهم، كما أنها تؤدي إلى نسبة تعلم عالية وحقيقية داخل الصف (الترتوري والقضاة، ٢٠٠٦). كما أن على المعلم تدريب طلابه على تطوير استراتيجيات البحث عن المعلومات، بحيث يعتمد المعلم إلى طرح إشكاليات وقضايا، تجعل الطالب أمام مشكلة تدفعه إلى إيجاد الحلول المناسبة، وذلك بتوظيف نشاطه الذاتي وقيامه بأبحاث شخصية، في الفصل أو خارجه، باعتماد أساليب فعالة ومنهجية، تحت إشراف المعلم، ويتوجيه منه، وذلك من خلال رجوعه إلى قواميس، ومراجع، ووثائق، وأدوات، وآلات، وسؤال المهتمين المختصين، والبحث في المكتبات والمصالح المختصة، وغيرها (الدريج، ٢٠٠٣).

- يستخدم المعلم استراتيجيات تدريسية متنوعة، تستجيب لحاجات الطلاب:

حيث يستخدم المعلم التدريس المتباين "الذي يعتمد على التنوع، حيث توجد الفروق الفردية بين تلاميذ الفصل الواحد، الأمر الذي يعني أن اعتماد المعلم على طريقة واحدة لا يؤدي بالضرورة إلى تعلم الجميع بالقدر والنوع نفسيهما. ومن هنا

فالمعلم مطالب بأن يستخدم العديد من الطرق؛ من أجل توفير مواقف تعليمية متنوعة، ومناسبة لأكبر عدد ممكن من الطلاب" (اللقاني والجمل، ٢٠١٣).

وما يساعد الطلاب على الاندماج في الدرس بحيوية ونشاط، قدرة المعلم على الصياغة الجيدة للأسئلة، وقدرته على توجيه أسئلة مثيرة للانتباه والتفكير، ومناسبة في الوقت ذاته لمستواهم الفكري، حيث تستثير ذهن الطالب وتولد عنده إحساساً بأنه يواجه مشكلة، ولا بد من أن يجد حلاً ملائماً لها. والهدف من هذه الأسئلة تنمية روح النقد والابتكار، والقدرة على حل المشكلات، واتخاذ الحلول المناسبة (الدريج، ٢٠٠٣).

وينبغي على المعلم أن يستخدم مصادر متنوعة للتعلم، والتي يقصد بها: "تلك المصادر التي يرجع إليها، غير الكتاب المدرسي، كالمسجلات، والخرائط، والكرات الأرضية، والصور، والإحصاءات، والرسوم البيانية، وطوابع البريد، والنماذج، والعينات، والشرائح، والأفلام، والدوريات، وبرامج الإذاعة، والتلفزيون. ويشترط فيها أن تتكامل مع الكتاب المدرسي، وتتلاءم مع مستوى الطلاب الذين يشاركون في الحصول عليها، وتساهم في إثراء العملية التعليمية، وتنمية المهارات المختلفة لديهم" (اللقاني والجمل، ٢٠١٣).

• يقود المعلم خبرات تعليمية للطلاب تعزز الاستقلالية والتفاعل مع الآخرين واتخاذ القرار:

حيث لا توجد استراتيجية محددة لتدريس العلوم، ولكن الاستراتيجية المناسبة هي التي تحقق أهداف الدرس المعرفية، والمهارية، والوجدانية، وإكساب الطلاب الميول والاتجاهات نحو البحث العلمي، واحترام اختلاف الرأي والرأي الآخر (أبو ثنتين، ٢٠١٨). كما يجب على المعلم أن يوفر مواقف تعلم حقيقية يندمج فيها الطلاب على نحو تفاعلي؛ لحل المشكلات، وصنع القرارات، وفهم المبادئ والقوانين، في مواقف حقيقية (السعدوي، ٢٠١٠).

وأن يبني المعلم جسور الثقة بينه وبين طلابه، ويضع أمامهم أهدافاً كبيرة، ويشجعهم على العمل؛ للوصول إلى الطرق التي توصل إلى تحقيق هذه الأهداف. ومن واجبات المعلم مراعاة العلاقات الإنسانية في بيئة التدريس، وتقبل مشاعر طلابه، وتشجيعهم للتعبير عن رأيهم، وتشجيعهم على أن يكون لديهم آمال عظيمة، وأهداف كبرى، ليس فقط في دراستهم الحالية والمستقبلية، وإنما أيضاً في حياتهم العملية، فهو بذلك يشجعهم على الاجتهاد والعمل الدؤوب؛ لكي يحسنوا من أنفسهم، ويتوقع من جميع طلابه أن يقوموا بواجباتهم على أكمل وجه، ويحفزهم على ذلك (أبو ثنتين، ٢٠١٨).

• يهيئ المعلم للطلاب مواقف تعليمية تسهم في استخدام مهارات التفكير العليا والتعلم مدى الحياة:

ينبغي على معلم العلوم _ من خلال الأنشطة والمواقف التعليمية _ أن يعمل على تنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب، وتوظيف المادة العلمية في محاولة التوصل لحلول للمشكلات والقضايا المتعلقة بالكائنات الحية، أو البيئية، أو السكانية، أو غير ذلك من القضايا التي يشعر بها الطالب، والتي توجد حوله في المجتمع المحيط (أبو ثنتين، ٢٠١٨). كما ينبغي على المعلم أن يوجه الطلاب لاستخدام أساليب الاستقصاء؛ للتوصل إلى تفسيرات ذات معنى، ويبنى الطالب بذلك معانيًا، وينتج معرفة (السعدي، ٢٠١٠)

كما يقوم المعلم بإيجاد جو تفاعلي في صفه عن طريق توظيف مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية، وممارسة عملية التقويم المتنوع، وتوظيف التغذية الراجعة، وتوظيف مصادر تعلم متنوعة، وتشجيع التفكير، وتشجيع الطلاب على المناقشة، والتساؤل، والبحث، والقياس، وممارسة الأسلوب العلمي (العشي، ٢٠٠٨)

• ثانيًا: المعيار السابع: تقويم تعلم الطلاب، وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة:

ويضم هذا المعيار خمسة معايير فرعية، وستة وعشرين مؤشر.

ويصف المعيار السابع بمعاييره الفرعية كيفية استخدام المعلم للعديد من طرق التقويم المتوائمة مع المنهج والتدريس، التي تعزز تعلمًا عالي المستوى التعليمي، وتطبيقه لاستراتيجيات وأساليب تقويم متنوعة؛ لجمع شواهد وأدلة على تحسين الطلاب، وإصدار أحكام منسجمة، ومبنية على معايير، طورت استنادًا إلى غايات المنهج وأهدافه، كما يراقب المعلم مدى تحسن الطلاب باستمرار، ويزودهم بالتغذية الراجعة الفعالة في الوقت المناسب، ويحتفظ بسجلات صحيحة ودقيقة وموثوقة يمكن الوصول إليها ببسر، وكذلك يستخدم نتائج التقويم؛ لمراجعة برامج التعلم، وتقويم نجاحها، ثم تقويم أدائه، واعتماد ذلك أساسًا لإجراء التعديلات، وتوجيه التخطيط المستقبلي (المركز الوطني للقياس، ٢٠١٧).

وفيما يأتي سنتحدث عن المعايير الفرعية لهذا المعيار:

• يشرح المعلم مفاهيم التقويم، وأنواعه، وأغراضه المختلفة، وأخلاقيات استخدامه: ويقصد بالتقويم: "إصدار حكم تجاه شيء ما أو موضوع ما. أو بمعنى آخر: هو العملية التي يلجأ إليها المعلم؛ لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق أهدافه، مستخدمًا أنواعًا مختلفة من الأدوات، التي يتم تحديد نوعها في ضوء الهدف المراد قياسه، كالاختبارات التحصيلية، ومقاييس الاتجاهات والميول، ومقاييس القيم، والملاحظات، والمقابلات الشخصية، وتحليل المضمون، أو غير ذلك من المقاييس الأخرى"

(اللقاني والجمل، ٢٠١٣). ويتحدد التقويم كعنصر من عناصر العملية التعليمية، ومكون من مكوناتها الأساسية، ويمثل عاملاً في توجيه بقية المكونات، وصنع قراراتها المختلفة. ويعد التقويم أكثر شمولية من القياس (الدريج، ٢٠٠٣). ويعرف نيتكو وبروخارت (٢٠١٢) القياس بأنه: "إجراء، تُعين بموجبه أرقام لسمّة، أو صفة معينة للشخص، بحيث تدل الأرقام على القدر الذي يمتلكه من تلك السمّة، أو الصفة" (ص ٩). كما يعرفه فتح الله (٢٠٠٦) بأنه "تقدير الأشياء، أو المستويات، أو السلوك، تقديرًا كميًا، عن طريق استخدام وحدات رقمية مقننة" (ص ١٨). ويتضمن التقويم ثلاث مراحل وهي:

١- التقويم المبدئي أو التشخيصي (التحليلي): وفيه يقوم المعلم بتحليل مدخلات العملية التعليمية، أو نقطة الانطلاق، بدءاً بالأساسيات التربوية، كالمنهج والأهداف، وانتهاء بالمستفيدين من التدريس. ويلعب هذا النوع من التقويم دور المهيئ لعملية التعليم بشكل عام (الدريج، ٢٠٠٣).
٢- التقويم البنائي (المرحلي التكويني):

ويتم هذا النوع أثناء عملية التعليم، ومن هنا سمي بالتقويم المرحلي؛ لأنه يتم خلال مرحلة التحصيل نفسها، حيث يوزع المعلم الأهداف على مراحل تدريسية متتابعة، ثم يقوم باختيار الأدوات المناسبة؛ لقياس درجة تحصيل الأهداف (الدريج، ٢٠٠٣).
٣- التقويم النهائي، أو التحصيلي، أو الجمعي:

والذي يحدث بعد الانتهاء من تدريس وحدة معينة من وحدات العلوم، ويتم؛ للحكم على تحقيق هدف عام أو شامل (مازن، ٢٠٠٨). ويأتي هذا النوع للكشف عن الحصيلة النهائية من المعارف، والمهارات، والقيم، والعادات، التي من المفروض أن تحصل نتيجة لعملية التدريس التي تمت (الدريج، ٢٠٠٣). ومن أغراض التقويم ما يأتي (الدريج، ٢٠٠٣):

- ١- معرفة مستوى الطلاب، أي: تحديد نقطة البداية والانطلاق.
 - ٢- تحديد مواطن القوة والضعف لدى الطلاب، مما يقود المعلم إلى إعادة صياغة أهدافه، وإعادة النظر في أساليبه التعليمية، ومعرفة مدى تأثير المواد الدراسية.
 - ٣- كما تستخدم نتائج التقويم في تحسين المناهج بصفة عامة.
 - ٤- ويفيد التقويم بالدرجة الأولى في معرفة مدى تحقق الأهداف المخططة في البداية، أي: معرفة درجة حصول التغيرات السلوكية المرجوة. كما يفيد التقويم في توضيح هذه الأهداف إذا لم تكن واضحة منذ البداية.
- ومن أشهر أنواع التقويم التي تستخدم في تدريس العلوم: الاختبارات الموضوعية، والتقويم المعتمد على الأداء، ويمكن توضيحها فيما يأتي:

أولاً: الاختبارات الموضوعية: هي الطريقة العلمية الحديثة لقياس مستوى التحصيل، وهو - كما يدل عليه اسمه - موضوعي، بمعنى أنه لا يخضع لأهواء المصححين، وتقديراتهم الذاتية (مازن، ٢٠٠٨).

وقبل أن يصبح الاختبار الموضوعي فاقداً للمفعول، ولكي يعتبر أداة صالحة للتقويم، لابد من معلم العلوم التأكد من الأمور الآتية:

١- ثبات الاختبار: وهو أن يعطي الاختبار نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيق نفس الاختبار على نفس الأفراد في نفس الظروف (مازن، ٢٠٠٨).

٢- صدق الاختبار: وهو مقدرته على قياس ما وضع من أجله، أو السمة المراد قياسها، فالاختبار التحصيلي صادق إذا نجح في قياس مدى تحقق الأهداف المعرفية للمادة الدراسية التي وضع من أجلها (مازن، ٢٠٠٨).

٣- قدرة الاختبار على التمييز:

ويقصد بها مدى القدرة التمييزية لمفردات الاختبار بين الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في الاختبار، والأفراد الذين يحصلون على درجات منخفضة على نفس الاختبار (مازن، ٢٠٠٨).

ثانياً: التقويم المعتمد على الأداء:

ويسمى هذا التقويم بالتقويم الحقيقي، أو التقويم الواقعي، أو التقويم البديل، أو التقويم الأصيل، أو التقويم المباشر، أو التقويم الطبيعي (علام، ٢٠٠٤).

وقد أورد علام (٢٠٠٤) العديد من التعريفات لهذا النوع من التقويم، ومنها:

• هو نمط من أنماط العمليات يتطلب من المتعلم أداء مهمة معينة، مثل تفسير أحداث تاريخية، أو صياغة فروض علمية، أو إجراء بحث في موضوع معين، أو التخابط بلغة أجنبية، ويقوم المعلمون المدربون بالحكم على نوعية عمل وأداء المتعلم استناداً إلى محكات متفق عليها.

• هو أنشطة يقوم بها المتعلم، حيث يطبق فيها معارفه ومهاراته، ويبين ذلك علمياً في مواقف حياتية واقعية.

• هو الذي يتطلب من المتعلم القيام بأنشطة تبين مدى تمكنه من مهارات أدائية معينة، أو قدرته على الابتكار، وهذا يتطلب ملاحظة المتعلم أثناء أدائه، أو فحص نتاجه، وتقييم مستوى كفاءته.

ويهدف هذا النوع من التقويم إلى تطوير المهارات الحياتية، وتنمية الأفكار والاستجابات الخلاقة، والتركيز على العمليات والمنتج في العملية التعليمية، وتعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي وجمع المعلومات وإصدار الأحكام، واستخدام أدوات

واستراتيجيات تقويم متعددة؛ لقياس الجوانب المتنوعة في شخصية المتعلم (البستنجي، ٢٠١٠).

ولذلك؛ كثيرًا ما يتعرض معلم العلوم أثناء تدريسه لأشكال من الأنشطة والفعاليات العلمية التي يقوم بها الطالب أثناء وبعد الحصص الدراسية، لذا؛ حري بالمعلم أن يتعرف عليها ويوظفها بشكل صحيح مع الطلاب. والأهم من ذلك كله أن يتم تقويم تلك الجهود والأنشطة بصورة صادقة وواعية؛ ليتسنى للمعلم الحصول على ثمرة ذلك التقويم، وقد أورد البستنجي (٢٠١٠) والسعدوي (٢٠١٠) والقفاص (٢٠١١) ونيكو وبروخارت (٢٠١٢) بعض تلك الأنشطة التي يقوم بها الطلاب، والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

١- المشروع Project: حيث يمثل المشروع استقصاءً متعمقًا لموضوع فعلي، يعايشه الطلاب في مواقع حياتهم، ويمكن أن ينفذ فرديًا أو جماعيًا، ويمثل هذا الأسلوب أفضل تطبيق لمدخل التعلم بالعمل. ومما يعطي المشروع أهمية خاصة في التقويم: أنه يسهم في تقويم قدرات الطالب في موقف حقيقي في نطاق بينته الفعلية؛ لأن التقويم قد يمتد إلى فترة طويلة نسبيًا، ويزود الطلاب بممارسة المهارات التي تحتاج عادة إلى فترة زمنية لإتقانها مما لا يتسع الوقت لممارستها في الصف، كمهارات التخطيط والابتكارية، ومهارات التقصي والاستكشاف، وتوظيف المعرفة في نواح تطبيقية.

ويتطلب استخدام المشروع مع الطلاب استيفاء أربعة شروط، هي:

- أن يركز المشروع على هدف تعليمي مهم، أو عدد من الأهداف المهمة.
- أن يقوم كل طالب بعمل ما في المشروع.
- أن يكون لدى كل طالب الفرصة المماثلة لزملائه؛ لاستخدام مصادر التعلم اللازمة لإنجاز العمل.
- أن يقوم المعلم مشاريع الطلاب بعدالة، ويتحكم في احتمال تحيزه لنوع معين من منتجات المشاريع.

٢- العرض الشفهي: العرض هو تقديم لمنتج أو عمل قام به الطالب ويقوم بعرضه على مستوى الصف أو المدرسة، وقد يتضمن رسمًا، أو صورًا، أو فلمًا، أو نموذجًا، إلى غير ذلك من المنتجات. ويقوم المنتج الذي عرضه الطالب وفق قواعد تصحيح تُعد لهذا الغرض، ويقدم العرض ظروفًا مثالية؛ لتقويم مدى تقدم الطلاب من النواحي المعرفية، والمهارية، والاتجاهات.

٣- التفكير الناقد: تعتبر قدرات التفكير الناقد بمثابة مهارات معرفية معينة، يتم استخدامها عند إظهار الطالب لسلوك مرتبط بالتفكير الناقد. والهدف التربوي النهائي

هو جعل الطلاب يستخدمون هذه القدرات بشكل تلقائي في المدرسة، وفي حياتهم بعد المدرسة.

٤- لعب الأدوار: يطلب من الطالب القيام بدور معين والتفاعل مع المشاركين معه، وكذلك التواصل مع المشاهدين، في حين يقوم المعلم بتقويم السلوك، من خلال تسجيل ملاحظاته. وتعد المحاكاة، أو التقليد، من أكثر الاستراتيجيات استخدامًا في لعب الأدوار، وتعرف المحاكاة بأنها: أوضاع ذات متغيرات متداخلة يمكن أن توفر أنموذجًا للبيئة الواقعية، إذا تساعد على استجلاء وتوضيح النظريات المعقدة، وجعل المواد حية وحاضرة في حياة الطلاب، كما تزيد من اهتمامهم ومشاركتهم، بالإضافة إلى استمتاعهم.

٥- البحث: وتكمن فائدة البحث في قدراته على إكساب الطالب المعارف والمهارات التي تحتاج وقتًا طويلاً نسبيًا، لتعلمها، وتنميتها، من خلال الممارسة الفعلية لجمع البيانات وتحليلها، واستخلاص النتائج. ويتسم البحث بمرونة كبيرة في الاستخدام، إذ يمكن استخدامه مع طلاب كل المراحل الدراسية دون استثناء، وكذلك مع كل المواد الدراسية.

٦- حل المشكلات Problem-solving: يعرف أسلوب حل المشكلات بأنه: سلسلة من العمليات المعرفية، والمهارات، يستخدمها المتعلم؛ للوصول إلى هدف معين (حل المشكلة)، ويهدف حل المشكلات كطريقة تدريس، إلى تحفيز الطلاب على استخدام عمليات عقلية عليا للتعلم، عن طريق طرح أسئلة ذات علاقة بالموضوع المطروح، والقيام بعمليات استكشافية، وصياغة الفروض، ووضع خطة للتحقق من صحة الفروض، وتوقع مخرجات معينة، وإجراء التجربة، وجمع المعلومات وتقويمها، وصياغة استنتاجات معينة.

• يطبق المعلم التقويم بفاعلية؛ لمراقبة تقدم الطلاب وتعزيز تعلمهم: التقويم المستمر هو تقويم منظم أثناء مسار عملية الدرس، ويهدف إلى تشخيص مواطن القوة والضعف في أداء الطلاب، وتحديد الصعوبات التي يواجهها كل منهم أثناء عملية التعلم، واتخاذ ما يلزم من أساليب العلاج، ومساعدة المتعلم في التعرف على قدراته وإمكاناته، واقتراح سبل ووسائل تحسينها إلى أقصى حد ممكن، وبالتالي: إصدار حكم واقعي يحدد مستوى أداء الطالب. وينبغي تحقيق التوازن بين تطبيق كل من: التقويم التكويني (التقويم من أجل التعلم)، والتقويم الختامي (تقويم التعلم) (ابو ثنتين، ٢٠١٨).

كما ينبغي على معلم العلوم أن يستعين بعدد من الأدوات والوسائل التي تمكنه من الحصول على المعلومات والبيانات، عن الطالب الذي يقوم بتقويمه، حيث

يمكنه استخدام الاختبارات التحصيلية المختلفة؛ لقياس نواتج التعلم المعرفية. ولأن مادة العلوم تهدف إلى إكساب الطالب المهارات العملية والتجريب؛ يمكن للمعلم قياس نواتج التعلم المهارية بالاختبارات العملية أو اختبارات الأداء، والتي تركز على إجراءات العمل وعلى النواتج، كما يمكنه قياس الجوانب الوجدانية باستخدام مقاييس القيم والميول والاتجاهات والوعي (ابو ثنتين، ٢٠١٨).

• يشرك المعلم الطلاب في عمليات التقويم، وتقويم أدائهم: ينبغي على معلم العلوم أن يشجع طلابه على ممارسة التقويم الذاتي، والذي يعرف بأنه: "عملية التقويم التكويني التي من خلالها يقيم الطلاب جودة عملهم وتعلمهم، والحكم على درجة تحقق الأهداف الموضوعية، أو المعايير، بشكل واضح، وتمييز نقاط القوة والضعف في عملهم، والتعديل وفقاً لذلك" (Andrade & Du, 2006, P.160). وبذلك يساعد التقويم الذاتي الطلاب على تطوير مهاراتهم العقلية العليا، كما يصبحون أكثر مسؤولية عن أعمالهم، ومن ثم يعملون على تحسين أدائهم تحسباً مستمراً، إضافة إلى ذلك؛ يمكن للمعلم الحصول على معلومات مهمة عن أداء طلابه؛ مما يساعده على تحسينه، وعلى تطوير طريقة تدريسه (السعدوي، ٢٠١٠).

ولكي يدرّب معلم العلوم طلابه على ممارسة التقويم الذاتي، يتبع الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: يشرك المعلم طلابه في تحديد محكات التقويم، من خلال استعراض أهداف التعلم، وفتح المجال للطلاب؛ ليقوموا بعمليات عصف ذهني؛ لتحديد المحكات، ومناقشتها؛ ليصلوا في النهاية إلى النسخة النهائية التي ينبغي أن تكون محددة، وقابلة للتطبيق، ومفهومة للجميع.

الخطوة الثانية: يوضح فيها المعلم للطلاب كيفية تطبيقهم للمحكات؛ لتقويم نماذج من الأعمال.

الخطوة الثالثة: يقدم المعلم تغذية راجعة تتعلق بتطبيق الطلاب للمحكات، ومن المفيد عند هذه الخطوة عرض نماذج من أعمال مختلفة للطلاب، توضح كيفية تطبيقهم للمحكات.

الخطوة الرابعة: تحديد أهداف التعلم اللاحقة، والاستراتيجيات الممكنة؛ لتحقيقها (السعدوي، ٢٠١٠).

كما ينبغي على معلم العلوم أن يشجع الطلاب على تطبيق تقويم الأقران، وهو ما يعرف بتقويم الجماعة لعضو ما، أو تقويم الفرد لفرد آخر، أو لأعضاء الجماعة التي ينتمي إليها (علي، ٢٠٠٣)، حيث يلبي تقويم الأقران الرغبة التربوية في

زيادة قدرة المتعلم على الاستقلالية في تقويم أعماله وأعمال الآخرين، وتطوير حس المسؤولية والتفاعل الاجتماعي، وكذلك تشجيع الطالب على التفكير التحليلي الناقد، وتنمية بعض مهارات الحياة المهنية (السعدوي، ٢٠١٠)

• يصحح المعلم بدقة أدوات التقويم، ويحلل بياناته لمراقبة تقدم الطلاب وتوظيفها لتحسين عمليات التعليم والتعلم:

على معلم العلوم أن يلتزم بمسؤوليات عند تصحيح التقييمات، وهي:

١- أن يصحح إجابات الطلاب بدقة، باستخدام أدوات مناسبة، مثل: مفاتيح التصحيح، وقواعد التصحيح، وقوائم الشطب، أو مقاييس التقدير.

٢- أن يصحح للطلاب بعدالة، بإزالة أي شيء يمكن أن يسبب نتائج غير عادلة، كاستخدام مفردات موضوعية، ومفاتيح تصحيح، ويجعل الطلاب يكتبون أسمائهم على ظهر الورقة؛ حتى لا يتأثر بالاسم، وتصحيح إجابات جميع الطلاب عن سؤال واحد قبل الانتقال إلى آخر، وتصحيح مهام الأداء باستخدام قواعد تصحيح، ويمكن أن يجعل زميله يقوم بإعادة التصحيح لعينة من الأوراق أو جميعها.

٣- أن يعطي الطلاب تغذية راجعة تساعد على تحسين تعلمهم، وتوضيح أخطائهم، وبيان مستوى الأداء المتوقع منهم.

٤- أن يشرح للطلاب مبرر الإجابة الصحيحة، وقواعد التصحيح التي يستخدمها، ويوضح المعايير والمحكات التي استخدمها.

٥- أن يعطي الطلاب فرصة لمراجعة تقويمهم بشكل فردي، حيث أن للطلبة الحق في معرفة كيف تم تصحيح وتقويم استجاباتهم، ولهم الحق في الضمان بأن التصحيح تم بدقة وعدالة، ومراجعة تقويم إجابة الطالب الذي يطلب المراجعة.

٦- أن يصحح أخطاء التصحيح، ويقوم بالتعديلات اللازمة بأسرع ما يمكن، حتى لو استخدم اختبارات اختيار من متعدد، ومفتاح تصحيح، ويجب أن ينجز هذا في وقته المناسب.

٧- أن يصحح ويعد النتائج في الوقت المناسب، حتى تصبح التغذية الراجعة فعالة، وعلاوة على ذلك؛ فإن إعداد النتائج بأسرع ما يمكن سوف يمكن الطالب من متابعة تقدمه، أو تعديل استراتيجية استذكاره، وقد يعطي أولياء الأمور الوقت الكافي مع المعلم في تقديم إجراءات علاجية للطلاب الذي لديه صعوبة تعليمية، وكقاعدة عامة يجب أن تعد النتائج في أسبوع أو أسبوعين بعد حدوث التقييم، أو أبكر من ذلك (نيتكو وبروخارت، ٢٠١٢).

كما يجب أن يراعي المعلم تصحيح أعمال الطلاب، واختباراتهم، بدقة، وموضوعية، معتمداً على محك، حيث أن هناك اختبارات محكية المرجع، واختبارات معيارية المرجع.

ويقصد بالاختبارات محكية المرجع: هي التي تعمل على مقارنة درجة أداء الطالب بمستوى معين من الأداء يحدد مسبقاً، ومثال ذلك: أن يجيب الطالب على ٨٠% من أسئلة الاختبار على الأقل، فأصبح المحك هنا أو المعيار هي الدرجة ٨٠، أما الاختبارات معيارية المرجع: هي التي تعمل على مقارنة درجة أداء الطالب بأداء مجموعته، ومثال ذلك: تفسير درجة الطالب في مادة العلوم بأنه أعلى تحصيلاً من ٧٠% من طلاب صفه في نفس المرحلة الدراسية (الكبيسي، ٢٠٠٧).

• يوثق المعلم نتائج التقويم، ويعد تقاريره، وفقاً للأنظمة التعليمية المتبعة: بعد عملية التقويم ينبغي على معلم العلوم كتابة التقارير عن مستوى تعلم الطالب، وتتضمن تقارير التقويم درجات الطالب وقد تتضمن ملفاً لإنجازات الطالب، ويلتزم المعلم بإبلاغ تلك البيانات للعديد من الأفراد، ومن ضمنها: الطلاب، وأولياء الأمور، حيث إن إبلاغ الطالب وولي الأمر بنتائج التقويم تفيد في تحديد نقاط القوة والضعف، وفي توجيه الطالب في دراسته المستقبلية (ابو ثنتين، ٢٠١٨).

نتائج الدراسة:

- يرجع ارتفاع حجم الأثر للبرنامج التدريبي (بحث الدرس) على أداء معلمات العلوم في المجال الثاني من المعايير المهنية الوطنية إلى الأسباب الآتية:
- فاعلية بحث الدرس في تكوين مجتمعات تعلم مهنية من داخل المدرسة يقودها أعضاء الفريق بنفسه، يعملون بروح الفريق الواحد، حيث يشعرون بأن الدرس هو درسهم جميعاً، ويبدلون فيه قصارى جهدهم لاختيار أفضل الطرق الممكنة لتقديمه للطلاب، مما يسمح بتبادل الخبرات بين الأعضاء، وبالتالي قضى الدرس المبحوث على الهيمنة الفردية للمعلمة على الدرس.
 - تركيز بحث الدرس على ردود أفعال الطلاب، واستجابات المعلمة داخل الصف، وطرق التدريس المستخدمة والمتنوعة، وطريقة تخطيط الدرس، وأساليب التقويم المستخدمة، والعمل على نقدها ومناقشتها؛ لجعلها تناسب الطلاب بشكل أفضل.
 - كما أن بحث الدرس يشجع المعلمات على التعبير عن آرائهن بحرية، وتقبل الرأي الآخر، واتخاذ عادات عقلية منتجة يحتاجها الفريق ويوثقها في ميثاقه، قبل البدء في مراحل دورة بحث الدرس، حيث بإمكانهن إضافة المعايير المهنية كأحد بنود الميثاق وبدأن بتدريب أنفسهن على تحقيقها تدريجياً.

- كما تتضمن مراحل دورة بحث الدرس مرحلة المراجعة بعد تنفيذ الدرس والتي يتم بعدها إعادة التدريس، وبهذا يتيح تقديم تغذية راجعة فورية ودعم وتعاون الجميع من أجل إنجاز الدرس، مما يساهم في إثراء خبراتهم التدريسية.
- يلعب بحث الدرس دوراً حيوياً في تحقيق المعايير المهنية للمعلم، حيث يعمل بحث الدرس على توجيه المعلمات إلى التركيز على أهداف التعلم في بداية الموقف التدريسي، وإدخال التحسينات على الدرس وفقاً لاحتياجات تحقيق هذه الأهداف (من خلال التأمل في الأهداف)، كما أنه يعمل على تعميق فهم المعلمات لطبيعة مادتهم، والتأكد من استيعاب جميع الأفكار التي يتضمنها المحتوى الخاص بالدرس، وتحسين مهارتهن التدريسية (من خلال التأمل في المحتوى)، كما أنه يوفر فرص متنوعة للمعلمات؛ لإتقان تخطيط وتنفيذ الدروس، وإحداث تطوير دائم عليهما، وتقديمهما بأنسب الطرق للطلابات، والتخطيط الجيد والمسبق للسميرة (من خلال تأمل تعلم الطلاب وإجراءات المعلم).
- كما أن القيام بعملية التأمل خلال مراحل دورة بحث الدرس تساعد في عملية التحسين والتطوير، كما تشجع المعلمة على الإبداع والابتكار، وإيجاد طرق لتوصيل المعلومة، والتوصل إلى حلول ممكنة لمواجهة التحديات، واكتشاف اتجاهات جديدة من الأفكار الهادفة.
- أتاح بحث الدرس للمعلمات ممارسة المعايير المهنية، حيث تتواصل المعلمة مع طالباتها، وتستخدم الأسئلة لإثارة النقاش، واختيار ما يناسبهن من بين مجموعة واسعة من أساليب واستراتيجيات التعليم؛ لتحسين معرفتهن وفهمهن، وتطوير مهارات التفكير العليا، وممارسة المعلمة لمهارات كيفية تقويم مدى تحسن الطالبات في تحسين تعلمهن.

المراجع:

- ابو ثنتين، نواف (٢٠١٨). تقويم أداء معلم العلوم للمرحلة المتوسطة بمحافظة ضرية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلم، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة. ٢٦ (٣).
- الأمانة العامة لجامعة الدول العربية (٢٠٠٩). الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي سياسات وبرامج. القاهرة: جامعة الدول العربية.
- البستنجي، محمود (٢٠١٠). القياس والتقويم للمعلم بين النظرية والتطبيق. جدة، المملكة العربية السعودية: خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.
- الترتوري، محمد والقضاة، محمد (٢٠٠٦). المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- حداد، بشير (٢٠٠٤). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي. القاهرة : عالم الكتب.
- خضر، عادل (٢٠١٢). الوعي بالمعايير المهنية وعلاقته بكل من الاستقلالية في العمل والممارسات المهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية. مجلة التربية- قطر، ٤١ (١٨١)، ٨٧-١٤٠.
- الدريج، محمد (٢٠٠٣). مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، العين.
- المملكة العربية السعودية. وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. مسترجع من الرابط: www.vision2030.gov.sa
- زيتون، حسن (٢٠٠٩). استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. (ط٢)، القاهرة: عالم الكتب.
- السالوس، منى (٢٠٠٤). التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس الجامعي في مصر- دراسة ميدانية. مجلة الثقافة والتنمية، مصر، (١١)، ١١٩-١٣٢
- ستيف، ليلي (٢٠٠٧، مايو). نحو معايير مهنية لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين نموذج نكاتي (NCATE). ترجمة صالح بن عبد العزيز النصار. ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، ١٥-١٦ / ٥ / ٢٠٠٧، ٧٤١.
- السعودي، عبد الله (٢٠١٠). دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

السيد، يسرى (٢٠٠٧). تنمية الكفاية المهنية للمعلمات في كيفية إعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التحصيلي للتلميذات الضعيفات. أبو ظبي: جامعة الإمارات العربية المتحدة.

شاهين، محمد (٢٠١٢). واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي بعض المتغيرات. مجلة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، ١٢ (٢).

الشحات، أحمد (٢٠١٢). برنامج تدريبي مقترح باستخدام التدريس التأملي لتنمية بعض الجوانب المهنية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

شديفات، صادق؛ ومحاسنة، رندة؛ وسمارة، هتوف (٢٠١٢). درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا لدى معلمي التربية الإسلامية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي التربية الإسلامية في الأردن. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، السعودية، ٢٤ (٣)، ٩٠٧ - ٩٣١.

الشمري، ماشي (٢٠١٥). التطوير المهني القائم على المدرسة من خلال بحث الدرس (المنحى الياباني). الرياض: مطابع الحميضي.

الصغير، أحمد (٢٠٠٩). مجتمعات التعلم مدخل لضمان الجودة في المدارس الثانوية دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢٦، ١٥٧ - ١٩٧.

طالب، عبدالله (٢٠١٠). تقويم أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء المعايير المهنية المعاصرة. مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية، اليمن، ١٧ (١)، ٦ - ٥٦.

عبد العال، هبة (٢٠١٧). برنامج قائم على دراسة الدرس لتنمية مهارات التفكير التأملي وفاعلية الذات لدى الطلاب المعلمين شعبة رياضيات بكلية التربية. مجلة تربويات الرياضيات، مصر، ٢٠ (١٠)، ١٨٩ - ١٥٦.

العجاجي، عبد اللطيف (٢٠١٧). متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٣ (١)، ٢١٦ - ١٧٤.

العشي، نوال (٢٠٠٨). إدارة التعلم الصفي. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- العطروزي، محمد (٢٠٠١). إعداد المعلم وتدريبه في ضوء الثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة: مناهج التعليم والثورة التكنولوجية المعاصرة. مصر. جامعة عين شمس: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- علام، صلاح الدين (٢٠٠٤). التقويم التربوي البديل. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- علي، محمد (٢٠٠٣). التربية العلمية وتدريب العلوم. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- علي، محمد (٢٠١٦). قضايا ومشكلات معاصرة في المناهج وطرق التدريس. (ط٢). عمان: دار المسيرة للنشر والإعلان.
- عمر، عاصم (٢٠١٨). برنامج مقترح في التربية البيئية قائم على استراتيجية دراسة الدرس وأثره في تنمية الثقافة البيئية ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب كلية التربية. مجلة التربية العلمية، مصر، ٢١ (٧).
- الغامدي، حامد (٢٠١٢). برنامج تدريبي مقترح للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية ومتطلبات مناهج العلوم المطورة (رسالة دكتوراه غير منشورة)، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الغامدي، سعيد (٢٠١٠). تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- فتح الله، مندور (٢٠٠٦). التقويم التربوي. (ط٢)، الرياض، المملكة العربية السعودية: دار النشر الدولي.
- القفاص، وليد (٢٠١١). التقويم والقياس التربوي والنفسى. القاهرة، مصر: المكتب الجامعي الحديث.
- الكبيسي، عبد الواحد (٢٠٠٧). القياس والتقويم تجديديات ومناقشات. عمان، الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع.
- كوستا، آرثر؛ وكاليك، بينا (٢٠٠٠). تكامل عادات العقل. (ترجمة: حاتم عبد الغني)، الرياض: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- اللقاني، أحمد؛ والجمل، علي (٢٠١٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. (ط٣)، القاهرة: عالم الكتب.
- مازن، حسام (٢٠٠٨). اتجاهات حديثة في تعليم وتعلم العلوم. القاهرة، مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع.

محمد، المعترف بالله (٢٠١١). تقويم الاداء التدريس لمعلمي العلوم بالمرحلة الاعدادية في ضوء بعض المعايير الدولية المعاصرة. مجلة التربية العلمية، مصر، ١٤ (٣)، ٢٠٤-٢١٣.

محمد، صفاء (٢٠١٠). برنامج تدريبي قائم على نموذج مقترح للدرس المبحوث وأثره على تنمية مهارات التفاعل اللفظي والتفكير الجانبي والولاء المهني لطلاب الدبلوم العامة شعبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية بالوادي الجديد، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، جامعة عين شمس، كلية التربية، (٣٠)، ١٤٢-١٨٠.

المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي (NCEPD) (٢٠١٧). التطوير المهني القائم على المدرسة (بحث الدرس)، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية. المركز الوطني للقياس (٢٠١٧). المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية. الرياض: شركة تطوير.

المركز الوطني للقياس (٢٠١٩). تم استرجاعه بتاريخ ٢٧ يناير ٢٠١٩ من: <https://www.qiyas.sa/ar/About/Pages/Education-Evaluation-Authority.aspx>

مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام (٢٠١٥). مجتمعات التعلم المهنية الإصدار الأول. الرياض: شركة تطوير للخدمات التعليمية، المملكة العربية السعودية.

نوفل، محمد (٢٠٠٩). تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل. مجلة التطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم. (٥٢)، ٦٠-٦٢. نيتكو، انثوني؛ و بروخارت، سوزان (٢٠١٢). التقييم التربوي للطلبة. ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. هلل، شعبان (٢٠١٣). مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمصر: دراسة تحليلية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمنهور، مصر.

هيئة تقويم التعليم (٢٠١٧). المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. الإصدار الأول. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية. وزارة الاقتصاد والتخطيط (٢٠١٠). خطة التنمية التاسعة ٢٠١٠-٢٠١٥. الرياض.

Akiba, M. & Wilkinson, B. (2016). Adopting an international innovation for teacher professional development: State and District approaches to lesson study in Florida. *Journal of Teacher Education*, 67(1) 74-93.

- Andrade, H. & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(2), 160
- Bozkurt, E & Yetkin-Özdemir, I. (2018). Middle school mathematics teachers' reflection activities in the context of lesson study. *International Journal of Instruction*, 11(1), 379-394.
- Carrier, S. (2011). Implementing and integrating effective teaching strategies including features of lesson study in an elementary science methods course. *Teacher Educator*, 46(2), 145-160.
- Cynthia, J. (2017). Standards and professional development. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education*, 6(1), 45-56.
- Decker, W. (2003). *Fundamentals of Curriculumpassion and Professionalism*. New Jersey : Lowrence Erlbumassociates, 151.
- Department for Education (2013). *Teachers' standards guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. GOV. UK.
- Dufour, R. (2004). What is a 'professional learning community'?. *Educational Leadership*. 61(8), 6–11. Retrieved from http://www.google.com.sa/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwizuejd9rvfAhVPOBoKHSKmBRIQFjACegQIBhAC&url=http%3A%2F%2Flessonstudy.co.uk%2Fwp-content%2Fuploads%2F2011%2F05%2FImproving-Practice-and-Progression-through-Lesson-Study1.pdf&usg=AOvVaw0CGSkGv-7iedoRe8xw_16
- Gutierrez, S. (2016). Building a classroom-based professional learning community through lesson study: Insights from elementary school science teachers. *Professional Development in Education*, 42(5), 801-817.
- Gutierrez, S. (2015). Teachers' reflective practice in lesson study: A tool for improving instructional practice. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(3), 314-328.

- Hiebert, J. & Stigler, J. (2000). A proposal for improving classroom teaching: Lesson from the TIMSS video study. *The Elementary School Journal*, 10(1), 3-20.
- Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: The standards based professional development system. *Teaching and teacher Education*, 14(1), 127-140.
- Kleinhenz, E. & Ingvarson, L. (2007). Standards for teaching: Theoretical underpinnings and applications. Retrieved on January 19, 2019 from: https://research.acer.edu.au/teaching_standards/1/
- Lewis, C. (2002). Lesson study: The core of Japanese professional development. Annual meeting of the American Educational Research Association (1-36). New Orleans, LA, April, 24-28.
- Lewis, C. (2002). A handbook of teacher-led instructional change. Philadelphia: Research for Better Schools.
- Mchazlett, D. (2015). Quality professional development for secondary science teachers. *ProQuest LLC* (Phd.D Dissertation, Texas A & M University).
- Mee, L. (2013). Establishing learning Communities among science teachers through lesson study. *Journal of Science and Mathematics*, 36(1), 1-22.
- Mon, C., Dali, M & Sam, L. (2016). Implementation of lesson study as an innovative professional development model among Malaysian school teachers. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 13(1), 83-111.
- Myers, J. (2012). Lesson study as a means for facilitating preservice teacher reflectivity. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1).
- Provini, C. (2012). Best practices for professional learning community. *Education world* https://www.educationworld.com/a_admin/best-practices-for-professional-learning-communities.shtml
- Santoro, N., & Kennedy, A. (2016). How is cultural diversity positioned in teacher professional standards? An international

- analysis. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 44(3), 208-223.
- Sims, L, &Walsh, D. (2009). Lesson study with preservice teachers: Lesson from lesson. Teaching and Teacher Education, 25, 724-733.
- Stepanek, J, Appel, G, Leong, M, Mangan, M, & Mitchell, M. (2006). Leading lesson study a practical guide for teachers and facilitators. Corwin Press.
- Stigler, J., & Hiebert, J. (1999). The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom. New York: Summit Books.
- Stigler, J., Gonzalez, P., Kawanaka, T., Knoll, S., & Serrano, A. (1999). The TIMSS videotape classroom study: Methods and findings from an explanatory research project on eighth-grade mathematics instruction in Germany, Japan and the United States (No. NCES 99-074). Washington, DC: US Government Printing Office.
- Stigler, J. & Hiebert, J. (2009). The teaching gap: best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom (2nd ed.). New York: Free Press.
- Tolle, P.(2010). Lesson study: Still a work in America. mathematics teacher. 104(3), 181-185.
- Torrance, D. & Forde, C. (2017). Redefining What it means to be a teacher through professional standards: Implications for continuing teacher education. European Journal of Teacher Education, 40(1), 110-126.
- Yoshida, M. (2008). Exploring ideas for a mathematics teacher educator's contribution to lesson study: Towards improving teachers' mathematical content and pedagogical knowledge. The Handbook of Mathematics Teacher Education: 2, 85-106.
- Zhou, G., & Xu, J. (2017). Microteaching Lesson Study: An Approach to Prepare Teacher Candidates to Teach Science through Inquiry. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 5(3).



العلاقة بين كل من الكفاءة الاجتماعية والميول المهنية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة أبها

**The relationship between social competence and professional
tendencies among first-year secondary school students in
Abha city**

إعداد

إبراهيم بن عامر إبراهيم المحجاني
Ibrahim Amer Ibrahim Al-Mahjani

قسم علم النفس - كلية التربية- جامعة أم القرى

د. عبدالله بن أحمد العطاس
Dr. Abdullah Ahmed Al-Attas

أستاذ علم النفس المشارك - كلية التربية- جامعة أم القرى

Doi: 10.21608/jasep.2025.402621

استلام البحث: ٢٠٢٤/ ١٠ / ٩

قبول النشر: ٢٠٢٤/ ١٠ / ٢٥

المحجاني، إبراهيم بن عامر إبراهيم و العطاس، عبدالله بن أحمد (٢٠٢٥). العلاقة بين كل من الكفاءة الاجتماعية والميول المهنية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة أبها. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٤)، ٣٧ – ٩٠.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

العلاقة بين كل من الكفاءة الاجتماعية والميول المهنية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة أبها

المستخلص:

هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى الكفاءة الاجتماعية والميول المهنية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة أبها، والتعرف على طبيعة العلاقة بينهما، وإمكانية التنبؤ بالميول المهنية من خلال الكفاءة الاجتماعية، والتعرف على تأثير متغيرات: مستوى تعليم الوالدين، ودخل الأسرة، وحجم الأسرة على الكفاءة الاجتماعية والميول المهنية، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الكفاءة الاجتماعية من إعداد بني سعيد (٢٠٢٢)، ومقياس الميول المهنية من إعداد المعاينة (٢٠٢١)، وتكونت عينة الدراسة من ٣٥٠ طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة أبها، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد العينة مرتفع حيث حصلت استجاباتهم على متوسط وزني (٤,١٥)، ووزن نسبي (٨٢,٩٥) بانحراف معياري (٠,٤٣)، وأن مستوى الميول المهنية لدى أفراد العينة مرتفع حيث حصلت استجاباتهم على متوسط وزني (٣,٩٨)، ووزن نسبي (٧٩,٥٥) بانحراف معياري (٠,٤٣)، مما أدى إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الميول المهنية، والكفاءة الاجتماعية، أيضاً كشفت النتائج عن وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات جميع الأبعاد الفرعية للميول المهنية، ودرجات جميع الأبعاد الفرعية للكفاءة الاجتماعية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات الكفاءة الاجتماعية تبعاً لمتغيرات (مستوى تعليم الوالدين، دخل الأسرة، حجم الأسرة)، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات الميول المهنية تبعاً للمتغيرات ذاتها. توصلت الدراسة إلى التوصيات التالية: تقديم برامج سلوكية متنوعة لتحسين الكفاءة الاجتماعية باستخدام التكنولوجيا الحديثة، وعمل شراكات مع المؤسسات العلمية الدولية والجامعات؛ للمساهمة في برامج تكوين الميول المهنية للطلاب.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الاجتماعية، الميول المهنية، طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة أبها.

Abstract:

The study aimed to identify the level of social competence and vocational interests among first-year high school students in the city of Abha. It also sought to understand the nature of the

relationship between these two variables and the possibility of predicting vocational interests through social competence. Additionally, the study examined the impact of variables such as parents' education level, family income, and family size on social competence and vocational interests. The study employed a descriptive correlational methodology. The study instruments included the Social Competence Scale developed by Bani Said (2022) and the Vocational Interests Scale developed by Al-Maaytah (2021). The sample consisted of 350 first-year high school students in the city of Abha. The study found that the level of social competence among the sample was high, with responses yielding a weighted average of 4.15 and a relative weight of 82.95%, with a standard deviation of 0.43. Similarly, the vocational interests level was high, with responses yielding a weighted average of 3.98 and a relative weight of 79.55%, with a standard deviation of 0.43, falling within the high range. Also there was a positive and significant correlation between vocational interests and social competence. The study also revealed statistically significant positive correlations at the 0.01 level between scores of all sub-dimensions of vocational interests and those of social competence. Moreover, there were no statistically significant differences in the mean scores of social competence based on the variables of parents' education level, family income, and family size. Likewise, no statistically significant differences were found in the mean scores of vocational interests based on the same variables. The study provided several recommendations, including the provision of various behavioral programs to improve social competence using modern technology and forming partnerships with international scientific institutions and universities to contribute to vocational development programs for students.

Keywords: social competence, vocational interests, first-year high school students, city of Abha.

مقدمة:

مما لا شك فيه أن نجاح الفرد في دراسته وبعدها في حياته المهنية يتوقف على مدى معرفته بذاته وباختيار التخصص المناسب له، الذي يتوافق مع ميوله، وقدراته، واهتماماته، واحتياجات سوق العمل، وأيضاً مدى كفاءته الاجتماعية التي من الممكن أن تساعده على إيجاد ميوله المهنية، حيث أن الحكومة الرشيدة أيدها الله، والقائمين على المؤسسات التعليمية لم يبخلوا بجهودهم في سبيل مساعدة الأفراد أو الطلاب للوصول إلى تحقيق أهدافهم سواء العلمية منها كانت أو العملية، وتحقيق أفضل كفاءة اجتماعية ممكنة، لكي تساعدهم للمضي قدماً في الارتقاء باسم المملكة العربية السعودية أولاً، ومن ثم توفير حياة هنيئة وسعيدة على صعيد مستواهم الشخصي.

وبعد اختيار المسار المهني أحد أهم التحديات التي تواجه الطلبة عند البحث عن مسار مهني يوفر لهم الأمان والإنجاز على المدى البعيد، وأن القدرة على الاختيار واتخاذ القرار قضية أساسية يواجهها الطلبة، وإحدى المهام الرئيسية للإرشاد المهني؛ لمساعدة الأفراد في القيام باختيار مناسب، سواء كان التخصص أكاديمياً أو مهنيًا، واهتمت نظريات الإرشاد المهني بعملية اتخاذ القرار المهني، إذ إن اختيار الفرد لتخصص لا يمت بصلة للمهن التي يمكنه القيام بها، يؤدي بالفرد إلى الوقوع بالفشل في أداء مهنة تتناسب مع هذا التخصص وينتج عن ذلك عدم رضا عن الذات (عرار وآخرون، ٢٠٢٠).

وبالطبع أن للميول المهنية أثر بعيد في شخصية الفرد في حياته الحاضرة والمقبلة، فهو قرار مصيري حاسم يحدد مستقبله، ويرسم له معالم النجاح أو الفشل، فالميول الصحيح يحول الشباب إلى طاقات خلاقة ومنتجة، كما يحقق الميول المهني كثيراً من المنافع الاقتصادية والاجتماعية والنفسية. فمن الناحية الاقتصادية فإن ميول الفرد للمهنة المناسبة له يؤدي إلى زيادة كفايته واحتمال ترقيته، وزيادة أجره وارتفاع مستواه، وكذلك عدم اضطراره إلى تغيير عمله بعد أن يكون قد قضى فيه وقتاً طويلاً، وبعد أن تكون المؤسسة قد أنفقت الكثير على تدريبه وتعليمه، وأن الميول الخاطئ قد يؤدي إلى سوء توافق الفرد مع عدم القدرة على مسايرة المجتمع بما فيه من معايير وأعراف وتقاليده، والخروج عليها والصدام معها (الدميني، ٢٠٢٠).

كما أن الكفاءة الاجتماعية تجعل تعامل الفرد مع الآخرين تعاملًا فعالاً، وتجعله قادرًا على مواجهة الآخرين وإقامة علاقات ناجحة، وعلى إقناع الآخرين

والتأثير فيهم، وجعلهم راضين عن تصرفاتهم، فالكفاءة الاجتماعية تعمل على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي مع أحداث الحياة الضاغطة بصورة إيجابية (قوجيل، ٢٠٢١).

وبالتالي فإن وقاية الفرد من أولويات المجتمع، وتطوير قدراته وكفاءاته الاجتماعية التي تعتبر من العوامل المهمة والمساعدة في تنمية القدرة على التفاعل البناء والسليم داخل المجتمع، لأن هذا الطالب هو رجل المستقبل لذلك فالعمل على تعليمه تعليمًا يناسب قدراته، ويجعل منه فردًا متفوقًا في تحصيله ومبدعًا متميزًا، ومن خلال هذا الاحتضان الشامل للطالب داخل الأسرة وداخل المدرسة، يجعل منه فردًا صالحًا لمجتمعه محافظًا على تقاليده ودينه معترًا بانتمائه (جمال، ٢٠٢٠).

وتعد فترة المراهقة مهمة للغاية في التنمية البشرية، فهي تحدث انتقالاً من مرحلة في الحياة إلى أخرى، من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج، ووفقًا للمقالات حول الهوية أثبت المراهقون أن المدرسة والمهنة المستقبلية هي أهم اهتماماتهم، حيث قام جون هولاند بتطوير نظام توافق (٦) سمات شخصية مع المهن المقابلة لها، ودرست الاختلافات بين الجنسين في مجالات مختلفة من الوجود الإنساني، وتبين سلسلة من الاختلافات بين الأولاد والبنات من حيث تطور اللغة والتفكير الرياضي، كما ثبت أن الاختلافات بين الجنسين ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالقوالب النمطية لأدوار الجنسين، وتظهر هذه الاختلافات منذ الطفولة وتصبح أكثر وضوحًا في مرحلة المراهقة (Elena, 2014).

مشكلة الدراسة:

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة أفادت هذه الدراسات إلى وجود علاقة بين الكفاءة الاجتماعية وبعض المتغيرات، ومن هذه الدراسات دراسة جمال (٢٠٢٠)، ودراسة قوجيل (٢٠٢١). كما تطرقت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين الميول المهنية وبعض المتغيرات، ومن تلك الدراسات دراسة عرار وآخرون (٢٠٢٠)، ودراسة الدميني (٢٠٢٠)، لكن وعلى الرغم من ذلك لا زال هناك حاجة ملحة لإجراء المزيد منها على متغيرات أو فئات جديدة، وفي هذه الدراسة يسعى الباحث لمعرفة العلاقة بين كل من الكفاءة الاجتماعية والميول المهنية التي تعد من المتغيرات المهمة في مجال التوجيه التربوي والمهني.

وإضافة لما سبق، تتبع مشكلة الدراسة من اهتمام الباحث في مساعدة طلاب المرحلة الثانوية على اختيار ميولهم المهنية، وعلاقة كفاءتهم الاجتماعية، ومدى تأثيرها على اختيارهم سواء إيجابًا أو سلبيًا. حيث يرى الباحث أن البعض من طلاب الصف الأول الثانوي يجد صعوبة في اختيار مساره المهني والتعليمي قبل الانتقال للمرحلة القادمة.

أسئلة الدراسة:

- ١) ما مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة أبها؟
- ٢) ما مستوى الميول المهنية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة أبها؟
- ٣) هل توجد علاقة ارتباطية بين الكفاءة الاجتماعية والميول المهنية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة أبها؟
- ٤) هل توجد فروق في مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة أبها تعزى لمتغيرات (مستوى تعليم الوالدين، دخل الأسرة، حجم الأسرة)؟
- ٥) هل توجد فروق في مستوى الميول المهنية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة أبها تعزى لمتغيرات (مستوى تعليم الوالدين، دخل الأسرة، حجم الأسرة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على ما يلي:

١. التعرف على مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة أبها.
٢. التعرف على مستوى الميول المهنية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة أبها.
٣. الكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الاجتماعية والميول المهنية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة أبها.
٤. التحقق من وجود فروق في مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة أبها تعزى لمتغيرات (مستوى تعليم الوالدين، دخل الأسرة، حجم الأسرة).
٥. التحقق من وجود فروق في مستوى الميول المهنية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة أبها تعزى لمتغيرات (مستوى تعليم الوالدين، دخل الأسرة، حجم الأسرة).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في أنه يوفر جزءًا جيدًا من المعارف الحديثة التي تخدم الباحثين في موضوع العلاقة بين كل من الكفاءة الاجتماعية، والميول المهنية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- يمكن الاستفادة من الدراسة الحالية من خلال التعرف على مستويات الكفاءة الاجتماعية والميول المهنية لطلاب الصف الأول الثانوي، والتعرف على جوانب القوة والضعف في شخصياتهم.

- التمهيد لإجراء المزيد من الدراسات ذات الصلة بتطوير العملية التعليمية والتربوية.
- أيضاً تكمن الأهمية في كون الدراسة تعنى بفئة تعليمية مهمة، وهم طلاب الصف الأول الثانوي.
- الأهمية التطبيقية:**
- محاولة تقديم بعض المعلومات فيما يتعلق بطلاب الصف الأول الثانوي، وما لديهم من كفاءة اجتماعية وعلاقة ذلك بالميول المهنية.
- قد تساعد نتائج الدراسة الحالية المسؤولين في مجال التعليم الثانوي من خلال ما يقدمه من نتائج، وتوصيات عن الكفاءة الاجتماعية، والميول المهنية للطلاب.
- فتح آفاق جديدة للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات في ضوء نتائج الدراسة الحالية، خاصةً، وأنها توفر مقاييس جديدة ومطورة لمتغيران مهمان في التوجيه التربوي والمهني، وهما الكفاءة الاجتماعية والميول المهنية.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المصطلحات التالية:

١. الكفاءة الاجتماعية: (Social Competence):

عرفها نصار (٢٠٢١) بأنها: "قدرة الفرد على التفاعل مع ما يتعرض له من مواقف اجتماعية بأسلوب ملائم، ومن خلال استخدام لمجموعة من المعارف والسلوكيات، والمشاعر التي يمتلكها أثناء عملية التفاعل مع الآخرين" (ص. ٨). وتعرف الكفاءة الاجتماعية إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس الكفاءة الاجتماعية المستخدم في الدراسة لأصاحبه بني سعيد (٢٠٢٢).

٢. الميول المهنية: (Professional Inclinations):

عرفها الدميني (٢٠٢٠) بأنها: "مجموعة استجابات القبول التي تتعلق بنشاط مهني معين يتخذه الفرد لكسب رزقه" (ص. ١٧). ويقصد بها إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس الميول المهنية الذي تم استخدامه في هذه الدراسة لـ المعايطة (٢٠٢١).

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** انحصرت في التعرف على العلاقة بين كل من الكفاءة الاجتماعية والميول المهنية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة أبها.
- **الحدود الزمنية:** تحدد زمن الدراسة على العام الدراسي ١٤٤٥هـ.
- **الحدود المكانية:** تحدد مكان الدراسة في المدارس الثانوية بمدينة أبها.

- الحدود البشرية: انحصرت الحدود البشرية للدراسة في مجتمع الدراسة وعينتها المتمثلة في عينه من طلاب الصف الأول ثانوي بمدينة أبها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

- مفهوم الكفاءة الاجتماعية:

تعرف الكفاءة الاجتماعية بأنها "القدرة على اجراء تفاعلات ناجحة مع الآخرين من خلال توليد وتنسيق الاستجابات التكيفية للمطالب، وكذلك الاستفادة من الفرص داخل البيئة" (Casper & McDonald, 2023, p.4).

وأشارت قوجيل (٢٠٢١) أن الكفاءة الاجتماعية هي "النتيجة المتوقعة في نهاية مرحلة تعليمية، أي مجموع القدرات التي اكتسبها المتعلم بنجاح، والتي بوسعه توظيفها مدمجة لحل مشكلات قد تعرض له مستقبلاً والشبيهة بالوضعيات التي تمارس عليها في برنامج دراسي محدد، وأن كلمة (اجتماعي) تعني "كل ما يتعلق بالعلاقات المتبادلة بين الافراد او الجماعات، وأن الكفاءة تصبح اجتماعية عندما يتفاعل فرد مع فرد آخر، ويقوم بنشاط اجتماعي يتطلب منه كفاءة ومهارة ليوائم بين ما يقوم به وبين ما يفعله الفرد الآخر" (ص. ٤٠).

وعرفها الدلبجي (٢٠١٩) بأنها: "قدرة الفرد على التفاعل بشكل فعال مع المحيطين وهي تشمل القدرة على إيجاد مكان مناسب للفرد في المواقف الاجتماعية المختلفة، وتحديد السمات الشخصية والحالات الانفعالية للآخرين بنجاح، وانتقاء الوسائل المناسبة لمعاملتهم، وتحقيق هذه الوسائل أثناء التفاعل، وتطور الكفاءة الاجتماعية في الوقت الذي يتعلم فيه الفرد كيف يتصل بالنشاط المشترك مع الآخرين ويشارك فيه" (الدلبجي، ٢٠١٩، ص. ٧٩).

وذكر جمال (٢٠٢٠) تعريفاً آخر للكفاءة الاجتماعية بأنها "مهارات سلوكية محددة تستخدم في موقف اجتماعي معين وبالتقبل الاجتماعي للفرد والذي يشير إلى وضع الفرد بالنسبة لمجموعة الرفاق" (ص. ٤٢٤).

ويمكن تعريف الكفاءة الاجتماعية بأنها المعرفة والمهارات الملائمة لسن الطالب للتعلم بتفوق والابداع في مجتمعه أو بيئته الاجتماعية أو مستواه التحصيلي والتعليمي.

- أهمية الكفاءة الاجتماعية:

ترى قوجيل (٢٠٢١) أن الكفاءة الاجتماعية مع القدرات المعرفية تمثل جناحي الفعالية في مواقف الحياة وتفاعلات الفرد اليومية مع المحيطين به، وتفسر أيضاً أنها ذلك الإخفاق الذي يعانيه البعض في تلك المواقف ممن يملكون قدراً منخفضاً من الكفاءة الاجتماعية، على الرغم من ارتفاع قدراتهم المعرفية، والذي

يتمثل في عدم استثمار الفرص لإقامة علاقات ودية مع المحيطين بهم وعدم الحصول على الموقف الملائم، والعزلة الاجتماعية، وزيادة الخجل في مواقف التفاعل الاجتماعي، مما يشكل عائقاً عن التعبير والافصاح عن الذات. كما أوضحت قوجيل أن أهمية الكفاءة الاجتماعية تحتل أهمية كبيرة في حياة الفرد من طفولته إلى شيخوخته، والتي تتمثل في الجوانب التالية:

١. المساعدة في تكوين علاقات اجتماعية ضرورية للفرد من خلال مراحل نموه.
٢. اللعب وطرائق التواصل والاستجابات غير اللفظية ضرورية خلال التفاعل مع الآخرين.

٣. الكفاءة الاجتماعية ضرورية ومفيدة كأسلوب في التصرف.
٤. تمكّن الفرد من إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين به والحفاظ عليها.
٥. تمكّن الفرد من السيطرة على أشكال سلوكه المختلفة، وتزيد من قدرته على التعامل مع السلوك غير المنطقي الصادر من الآخرين.
٦. تسهّل الكفاءة الاجتماعية المرتفعة على الفرد إدارة علاقات العمل سواء مع الزملاء أم الرؤساء بطريقة أفضل.

٧. تجنب الفرد نشوء الصراعات وإن حدثت يجب حلها بسرعة.
كما بين الدليحي (٢٠١٩) أن أهمية الكفاءة الاجتماعية يرجع إلى تأثيرها على قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي، وعلى مواجهة الضغوط الحياتية، كما أنها تؤثر على التحصيل الأكاديمي، وأن الأهمية تكمن في الأسباب الآتية:

- أ- أنها تقدم مؤشرات نسبية للفرد مما يتيح له فرصة المقارنة مع أفراد في نفس السن والجنس والمستوى الاجتماعي والثقافي.
- ب- أنها توضح درجة المتغيرات البيئية التي تؤثر في شخصية الفرد.
- ت- أنها تفيد في التعرف على الجماعات غير السوية.

- أبعاد الكفاءة الاجتماعية:

قدمت قوجيل (٢٠٢١) نموذجاً هرمياً ثلاثي الأبعاد للكفاءة الاجتماعية يقع في قمته التكيف الاجتماعي (تحقيق الفرد لأهدافه المقبولة اجتماعياً) يليه الأداء الاجتماعي (استجابة الفرد للمواقف الاجتماعية بطريقة تتسجم مع المعايير المقبولة اجتماعياً) ثم تليه المهارات الاجتماعية (قدرات محددة كضبط الانفعالات، السلوك الظاهر أو الخارجي، المهارات المعرفية والاجتماعية التي تؤدي إلى الأداء الكفء في المواقف الاجتماعية).

كما ترى قوجيل أن الكفاءة الاجتماعية تتكوّن من الأبعاد التالية:

- (١) البعد الشخصي: الكفاءة الاجتماعية تختلف باختلاف الجنس والعمر والطبقة الاجتماعية وشخصية الفرد.
- (٢) البعد النفعي: تؤثر الكفاءة الاجتماعية في شخصية الفرد وفي علاقاته مثل العلاقات الزوجية، الصحة والسعادة والفعالية في العمل.
- (٣) البعد التربوي: يتم اكتساب الكفاءة الاجتماعية أساساً من خلال الخبرة داخل الأسرة، ومجموعة الأصدقاء وفي العمل لاحقاً.

- عناصر (مكونات) الكفاءة الاجتماعية:

- يشير الدلبحي (٢٠١٩) إلى أربع مهارات مكونة للكفاءة الاجتماعية وهي:
١. مهارات تأكيد الذات: تظهر هذه المهارات في قدرة الفرد على التعبير عن المشاعر والأداء والدفاع عن الحقوق، وتحديد المهارات في مواجهة ضغوط الآخرين.
 ٢. مهارات وجدانية: تظهر هذه المهارات في تيسير إقامة الفرد لعلاقات وثيقة وودودة مع الآخرين، وإدارة التفاعل معهم على نحو يساعد على الاقتراب منهم والتعرف عليهم، وتشمل على التعاطف والمشاركة الوجدانية.
 ٣. مهارات الاتصال: وتعتبر عن قدرة الفرد على توصيل المعلومات للآخرين لفظياً أو غير لفظياً، وتلقي الرسائل اللفظية وغير اللفظية من الآخرين، وفهم مغزاها والتعامل معهم في ضوءها.
 ٤. مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية: وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم بمرونة في سلوكه الانفعالي اللفظي وغير اللفظي وخاصة في موقف التفاعل مع الآخرين، وتعديله وفقاً لما يطرأ من تغيرات على الموقف، ومعرفة السلوك الاجتماعي الملائم وخاصة في موقف التفاعل مع الآخرين، واختيار التوقيت المناسب لإصداره فيه.

- النظريات المفسرة للكفاءة الاجتماعية:

تعددت الأطر النظرية التي اهتمت بالكفاءة الاجتماعية لدى الافراد وتنوعت، ومن أهم هذه النظريات ما يأتي:

أولاً: نظرية التحليل النفسي

يرى فرويد (Frued) أن الإنسان الكفو هو القادر على الحب والعمل المنتج، حيث أن تصور فرويد للطبيعة الإنسانية يترك إمكانية محدودة للصحة النفسية لدى الإنسان، حيث يرى أن سلوك الإنسان مدفوع بدوافع لا شعورية، وأنه في صراع دائم بين دوافع لا يقبلها المجتمع، ومطالب ونواهي يرفضها المجتمع، كما يرى فرويد أن الفرد الذي يتمتع بصحة نفسية يكون لديه الكفاءة في التعبير عن انفعالاته بطريقة

مقبولة اجتماعيًا ولا يلجأ إلى كبتها، بينما يرى أدلر أن السلوك الإنساني له هدف معين وليس مدفوعًا تمامًا بدوافع لا شعورية، وأن كل فرد لديه الإحساس بالضعف، ومن الممكن أن يضخم هذا الشعور وجود بعض أشكال النقص في القدرات الجسمية، أو الحسية أو العقلية، لذلك يحاول التعويض عن شعوره بالنقص عن طريق التفوق، والسعي لتحقيق مرتبة من الكمال، وإن على الإنسان المتمتع بقدر عالٍ من الكفاءة الاجتماعية أن يواجه مهام الحياة الخمسة. وهي: إقامة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، والقيام بالمساهمة في عمل معين، وتحقيق الألفة، والعيش مع الذات، وتطوير البعد الروحي (نصار، ٢٠٢١).

ثانيًا: النظرية المعرفية

يفترض المنظرون المعرفيين أمثال بيك (Beck) أن الاستجابات لا تحدث على نحو آلي، بل هو نتاج سلسلة من العمليات المعرفية التي تتم عبر مراحل متسلسلة من المعالجة تؤدي في نهاية المطاف إلى أن يتسق توظيف المعلومات في المواقف المتنوعة، لذلك تفترض هذه النظرية أن القصور في الكفاءة الاجتماعية إنما هو نتاج للعوامل المعرفية مثل التوقعات السلبية، وعلى هذا الأساس يهتم المنظرون المعرفيون بنمط المعلومات والمعارف والخبرات التي يكونها الفرد عن نفسه وسلوكه (نصار، ٢٠٢١).

ثالثًا: النظرية الإنسانية

يركز علماء النفس الإنسانيون على الخبرة الشعورية، حيث يرون أن الطبيعة الإنسانية والخبرة يلعبان دوراً مهماً في عملية التعلم، وأن الإنسان يملك الإرادة الحرة في الاختيار، ولديه القدرة على النمو والتكيف، ويرى روجرز (Rogers) أن الإنسان خير بطبعة، ويسعى دائماً نمو النمو بالاتجاه الأفضل، ولديه الحرية في اختيار سلوكه، ويرى أن لدى الإنسان قدرة على إدراك ذاته، وأن كل فرد يعيش في عالم خبراته الخاصة، وأن طريق الفرد للوصول إلى الكفاءة الاجتماعية يمر عبر مفهومه لذاته، لذلك فإن الكفاءة الاجتماعية والذاتية هي انعكاس لإدراكه لذاته، فإذا كان مفهوم الذات عند الفرد إيجابياً كان ذا كفاءة اجتماعية عالية والعكس صحيح، ويرى روجرز أنه كلما كان هناك تطابق كبير بين الذات المثالية والذات المدركة، كلما كان مستوى الكفاءة الاجتماعية مرتفعاً، أما إذا كان التطابق قليل فإن مستوى الكفاءة الاجتماعية يكون منخفضاً (نصار ٢٠٢١).

رابعاً: النظرية الواقعية

ترى قوجيل (٢٠٢١) أن (W.Glasser) في هذه النظرية ركز على الحاجات النفسية الخمس وهي: أ- الحاجة إلى الحب. ب- الحاجة إلى البقاء. ج- الحاجة إلى

الانتماء. د- الحاجة إلى الحرية. ه- الحاجة إلى المرح. وهذه الاحتياجات تقود لمساعدة المسترشدين في تحسين علاقاتهم الخارجية الحالية، ولكي يكون المسترشد ناجحاً فعلياً أن يبدأ باختيار سلوكيات بشكل أكثر فاعلية وأكثر كفاءة وأكثر ثقة في تعاملاته، حيث أن (W.Glasser) جمع الحاجتين (الحاجة إلى الحب والحاجة إلى الانتماء) في حاجة واحدة وهي الهوية الاجتماعية.

خامساً: النظرية السلوكية

يرى علماء النفس السلوكيين أمثال سكينر (Skinner)، وبافلوف (Pavlov) للكفاءة من زاوية قدرة الفرد على اكتساب العادات الفعالة التي تساعد على التعامل مع الآخرين، وعلى التصدي للمواقف التي تواجهه وتتطلب منه أن يتخذ القرارات المناسبة تجاهها، وأن الناس يقومون بسلوك معين لأنهم تعلموا عبر خبرات سابقة، وأن يربطوا بين هذا السلوك والمكافآت. كذلك يتوقف الناس عن المشاركة في سلوك معين، لعدم حصولهم على مكافأة أو لمعاقبتهم، وعلى ذلك فإن كل أنواع السلوك متعلمة، وأن الذين لديهم كفاءة اجتماعية مرتفعة هم أولئك الذين تعلموا سلوكيات تساعد على التعامل بنجاح مع مطالب الحياة (نصار، ٢٠٢١).

سادساً: نظرية التعلم الاجتماعي

أشارت قوجيل (٢٠٢١) إلى أن التراث السيكولوجي يؤكد على أنه يوجد ارتباط بين نواحي الضعف في السلوك الاجتماعي بما في ذلك القصور في المهارات الاجتماعية، لذلك من الضروري الاهتمام بالكفاءة الاجتماعية كأحد المحددات التفاعل الاجتماعي السليم.

كما ترى أن نظرية التعلم الاجتماعي هي من أخصب النظريات في الوقت الحالي التي تسمح لنا بتدريب المهارات الاجتماعية، وقد تطورت منها أساليب متعددة من أهمها التعلم من خلال ملاحظة النماذج أو التعلم بالقدرة.

كما ذكرت أن نظرية التعلم الاجتماعي هي من النظريات الانتقائية التوفيقية ذلك أنها حلقة وصل وتكامل بين النظريات المعرفية والسلوكية، ويرجع الفضل في تطوير الكثير من أفكار هذه النظرية إلى (Bandura & Walters) وفيها يؤكدان أن مبدأ الحتمية التبادلية في عملية التعلم من حيث التفاعل بين ثلاثة مكونات هي السلوك، والمحددات المرتبطة بالشخص، والمحددات البيئية.

المبحث الثاني: الميول المهنية

- مفهوم الميول المهنية:

عرف السليمان (٢٠١٦) الميول المهنية بأنها: "شعور لدى الفرد يصاحبه انتباه خاص لأمر ما أو موقف يتصف بتركيز الانتباه على وقائع إدراكية معينة"، كما

أنه "شعور بالرغبة يصاحبه انفعال تجاه مجال مهني محدد، سواء أكان هذا الشعور حقيقياً أو متخيلاً" (ص. ١٩).

أما أبو راس (٢٠١٨) فعرفت الميول المهنية بأنها: "الشعور لدى الفرد يدفعه إلى الاهتمام ويدعوه إلى الاهتمام بصورة مستمرة إلى موضوع معين ويكون الاهتمام أو الانتباه مصحوباً بالارتياح من قبل الفرد" (ص. ٤٠).

بينما عرف عرار وآخرون (٢٠٢٠) الميول المهنية بأنها: "المجموع الكلي لاستجابات القبول التي تتعلق بمهنة ما، ويتضمن ذلك أنماط الاستجابة الانفعالية، أو العادات السائدة عند الفرد، ومدى ثباته الانفعالي، وعليه فإن الميل المهني لا يمثل وحدة سلوكية أو اختياراً واحداً، وإنما هو تنظيم سلوكي معقد يتعلق بمجموع استجابات القبول لنشاط مهني معين".

- أهمية الميول المهنية:

تبرز أهمية الميول المهنية في أنها تساهم في تدريب الطلبة من خلال ممارسة المهنة على رغباته وإمكانياته، فكثيرون من خريجي الأقسام المهنية يستمرون في العمل بمهن تعلموها في المدارس، فممارستهم لهذه المهنة تمكنهم من التعرف على ميولهم وقدراتهم بشكل أفضل، فقد أشار سترونج Strong بأن الميول المهنية تزودنا بمعلومات إضافية لا يمكن لأي مصدر آخر أن يزودنا بها، سواء كان تحليل القدرات أو الاستعدادات اللازمة لاختيار مهنة ما (المعاينة، ٢٠٢١). وتظهر أهمية دراسة الميول المهنية في عدة مجالات ذكر منها صالح وعبد الغني (٢٠٢٢):

- ❖ في التوجيه التربوي والمهني حيث تلعب الميول دوراً كبيراً في توجيه حياتهم، وتظهر أهميتها بوضوح في تعليمهم وفي أنواع النشاط الذي يشغلون به أوقات فراغهم، وفيما يرسمون من الخطط لحياتهم المهنية المستقبلية، وهي تحدد إلى درجة كبيرة مدى نجاحهم وارتياحهم في المهن التي يقومون بها، كما أنها تساعد في إشباع حاجاتهم النفسية الأساسية.
- ❖ في الاختيار والتصنيف: تستعمل الميول في اختيار الذين يلتحقون بمهن معينة كما تستعمل بغرض تصنيفهم حسب المجموعات المهنية المتوفرة وتساعد في رسم البرامج التدريبية المناسبة لهم مما يمكنهم من الاستمرار في المهن التي يلتحقون فيها ويقلل من رغبتهم في تغيير هذه المهن والانتقال منها.
- ❖ في البحث التربوي والاجتماعي يستعمل الباحثون الميول من أجل اكتشاف التغيرات والاستقرار في المجتمع، وفي فهم العلاقة بين الميول وبعض المتغيرات السيكولوجية المختلفة مثل القدرات، سمات الشخصية وغيرها، وفي

المساعدة على فهم العلاقات بين المهن المختلفة وفي تصنيف المهن إلى مجموعات مهنية متشابهة من حيث قدرات وميول ومعارف ومهارات الذين يرغبون في الالتحاق بها.

❖ تعتبر أداة اتصال بين المرشد النفسي والطالب، فكثير من الطلاب يشعرون بالراحة التامة عندما يحصلون على معلومات.

❖ تعتبر وسيلة مفيدة تساعد على المناقشة بين الطالب ووالديه.

❖ تستعمل كدليل لمساعدة الشخص على التكيف وتطوير خطته المهنية.

❖ تساعد الناس على فهم عدم رضاهم الوظيفي وبالتالي تغيير وظائفهم التي تطابق ميولهم.

❖ دراسة سلوك المجموعات فمثال المجموعات غير المتجانسة تعتبر أقل كفاءة من سلوك المجموعات المتجانسة.

❖ المساعدة في تصميم الظروف المناسبة للعمل.

❖ دراسة العلاقات الشخصية الداخلية مثل زواج ذوي الميول المتشابهة ومثال إذا كانت ميول الآباء والأبناء مختلفة فإننا نحتاج إلى مساعدتهم لخلق الاتصال بينهما.

- عناصر (مكونات) الميول المهنية:

تشتمل الميول على العناصر المكونة له كما في (التلاهي، ٢٠٠٨) وهي على النحو التالي:

١. **الجانب الانفعالي:** ويشمل هذا الجانب مشاعر الفرد المصاحبة لممارسة الاتجاهات، مثل الفرح والسرور والغضب والكرهية والانزعاج، فلها دور مهم لأنه إذا مارس الفرد شيئاً معيناً وشعر بالسرور والفرح، يؤدي ذلك إلى الإبداع والابتكار وزيادة الإنتاجية.

٢. **الجانب المعرفي:** يشمل ما لدى الفرد من معلومات ومعارف حول موضوع الميل، من الأفراد يميل إلى تخصص دراسي يعتقد أن هذا التخصص الأفضل بناءً على معلوماته ومعتقداته، قد تكون صحيحة وقد تكون غير ذلك، ولكن من الضروري أن يعتقد ذاتياً بصحة وصواب معلوماته واعتقاداته عن هذا الميل.

٣. **الجانب السلوكي:** فالمعلومات أو الجانب المعرفي تشير إلى طريقة التصرف، بينما الانفعالات تشير إلى النتيجة المتوقعة والمرغوبة.

- خصائص الميول المهنية:

يلخص سترونج Strong المشار إليه في (المهدى، ٢٠٠٨) الخصائص التي تتميز بها الميول في تحديد دقيق لها كما يأتي:



- (١) يعد الميول تعبيراً عن الرضا، ولكنها ليست بالضرورة دليلاً على الكفاية، فالميل إلى لعب كرة القدم لا يدل على المهارة في إتقانها.
 - (٢) يمثل الميول أحد مظاهر الشخصية المتعددة، وليس ظاهرة سيكولوجية منفصلة.
 - (٣) يعد معرفة ما يحبه الإنسان وما يكرهه أساس جيد لتقدير ما حدث في الماضي، وما قد يحدث في المستقبل.
 - (٤) تشير التقديرات المبنية على الميول إلى ما يريد أن يقوم به الإنسان، ولكن لا تدل على ما يستطيع القيام به إلا بطريقة غير مباشرة.
 - (٥) على الرغم من وجود علاقة بين الميول والقدرات، فإن قياس القدرات ينبغي أن يتم بطريقة مباشرة وليس عن طريق اختبارات الميول.
 - (٦) تختلف الميول باختلاف الجنس؛ حيث تتأثر الفروق بينهما في الميول باختلاف التوقعات الثقافية لأدوار كل من الذكور والإناث.
 - (٧) تمثل الميول من الناحية التكوينية نتاج التفاعل بين عوامل النضج البيولوجي والعامل البيئي، وهذا يعني أن هناك إمكانيه لتغيرها أو تعديلها.
- تصنيف الميول المهنية:

رغم الصعوبة التي تواجه العلماء في تصنيف الميول المهنية إلا أنه قد وجدت محاولات جادة لتصنيف الميول بصفة عامة والميول المهنية بصفة خاصة، لذلك سيتم عرض بعض التصنيفات حيث بينها أبو راس (٢٠١٨) على النحو الآتي:

١/ **الميل للعمل في الخلاء:** يفضل صاحبه العمل في الهواء الطلق ولا يتحمل العمل في الأماكن المغلقة ويتجسد هذا العمل في واقعنا كالعامل في (الزراعة، وتربية المواشي، وسائقي سيارات النقل وغيرها).

٢/ **الميل للعمل الميكانيكي:** يفضل صاحبه العمل بالآلات والمعدات وفك وتركيب القطع الخاصة بالأجهزة الميكانيكية.

٣/ **الميل للعمل الحسابي:** يفضل صاحبه العمل في التجارة ويفضل الربح عن الخسارة حيث أن مغرم بعمليات الجمع والطرح، والدخول إلى العمليات التجارية كونها تعتمد على ذلك النظام.

٤/ **الميل للعمل الإقناعي:** ويقصد به الميل نحو الأعمال التي يحتاج من يقوم بها إلى متابعه وإقناع، ويفضل صاحب هذا الميل العمل مع الناس بقصد إقناعهم بأفكار أو مشروعات جديدة.

٥/ **الميل للعمل الفني:** ويفضل أصحاب هذا الميل العمل الذي يحتاج تزيين ورسم وإعطاء ألوان مناسبة، كما أنه يحتاج إلى العمل باليدين والابتكار الفني وجذب الانتباه بالرسم والنحت وتصميم الأزياء وتنظيم الحداثق، وتجميل المباني والتصميم الهندسي.

٦/ **الميل الموسيقي:** يتجه أصحاب هذا الميل نحو سماع الموسيقى أو عزفها أو دراستها والتخصص في مجالها والغناء والعزف على آلات الطرب.

٧/ **الميل للعمل الكتابي:** يحب صاحب هذا الميل العمل في المكتب الذي يتطلب سرعه ودقه، وإجادة تتبع المراسلات وردودها، وتذكر التفاصيل ومراعاة الترتيب، والتنسيق في تنظيم المكتبات.

٨/ **الميل للعمل الأدبي:** صاحب هذا الميل يفضل القراءة والكتابة والفلسفة، ويجيد التعامل باللغة في الحديث أو التعميم وتذكر الأقوال المشهورة والاستشهاد بها، وكتابة الشعر والقصص والروايات.

٩/ **الميل للعمل الاجتماعي:** يوجد هذا الميل عند الأخصائيين الاجتماعيين والمرضى والأخصائيين في التوجيه والإرشاد والأطباء ورجال الدين الذين يعتمد عملهم على مساعدة الناس.

١٠/ **الميل للعمل العلمي:** يفضل صاحبه العمل في مجال الاكتشافات الطبيعية، والتي لها أثر في اكتشاف الحقائق وحل المشكلات الخاصة بالأجهزة كجهاز الحاسوب وغيرها.

- **النظريات المفسرة للميول المهنية:**

أولاً/ نظرية هولاند (Holland):

جون هولاند أحد العلماء الأمريكيين، صاحب نظرية الاختيار المهني التي وضحت أهمية العمل على نجاح المهام المهنية والرضا والارتياح من خلال معرفة أنماط الشخصية، والتي تبدأ بالمدارس، وبرامج التدريب، وميدان العمل، وهي نظرية معروفة بأنها أفضل نظرية في الارشاد المهني، وتفترض أن الاختيار المهني للإنسان يكون نتاج الوراثة وعوامل بيئية وثقافية والقوى الشخصية. حيث أن جوهر نظرية هولاند تعتمد على ثلاثة محاور أساسية: الأول يتعلق بالبيئة، والثاني يتعلق بالفرد، والثالث يتعلق بتفاعل الفرد مع البيئة (العقون، ٢٠٢١).

كما أشارت العقون إلى أنماط الشخصية الستة حسب نظرية هولاند هي:

١. **الشخصية الواقعية:** وهي الشخصية التي يتصف أصحابها بالتالي:

- العدوانية والميل نحو النشاطات التي تتطلب تناسقاً حركياً وقوة ومهارة جسمية.
- يتجنبون المواقف التي تتطلب مهارات لفظية وذات العلاقة مع الآخرين.
- يفضلون التصرف والفعل أكثر من التفكير.
- يفضلون الاعمال اليدوية البارة والأدوات والأجهزة والحيوانات ويكرهون المساعدة والفعاليات التعليمية.

وبيئة النمط الواقعي (الشخصية الواقعية): معماري، مزارع، مهندس، رائد فضاء، طيار، طبيب أسنان، سائق، كهربائي، إطفائي، جيولوجي، ميكانيكي سيارات، حدّاد، ممرّض، صيدلي، شرطي، جرّاح، طبيب حيوانات، سمكري، تربية بدنية، عالم أحياء، ربّة منزل، نجّار، عسكري.

٢. الشخصية العقلية: وهي الشخصية التي يتصف أصحابها بالتالي:

- يفضلون التفكير في حلول المشاكل من التصرف بها. ويميلون إلى التنظيم والفهم أكثر من السلطة.

- يستمتعون بمطالب ونشاطات العمل الغامض ويهتمون بالدراسة عن علل الأشياء وعلاقتها.

- يمتلكون قيم واتجاهات غير ثقيلة.

- يتجنبون التفاعل الاجتماعي وتكوين العلاقات مع الآخرين.

وبيئة النمط الواقعي (الشخصية العقلية): محلل نفسي، البحث والتطوير، العلوم، خبير تطوير الويب، علم الكمبيوتر، مصمم برامج الحاسوب، مهندس، أستاذ جامعي، محتمّي، رياضي، إحصائي، باحث في المجال الطبي، بروفيسور.

٣. الشخصية الاجتماعية: ويقابله البيئة المهنية الاجتماعية، ويمتاز الأشخاص في هذا النمط بامتلاك مهارات اجتماعية تساعد على الإقناع والتأثير في الآخرين والتواصل مع المجتمع، ولكنهم يفتقرون إلى المهارات والقدرات الميكانيكية والعلمية، ويناسب هذا النمط مهن مثل: التعليم الوعظ والعلاج النفسي والطب والخدمات الاجتماعية.

٤. الشخصية المغامرة: ويقابله البيئة المهنية المغامرة، ويمتاز الأشخاص في هذا النمط بالقدرة العالية على القيادة واستخدام الالفاظ والمهارات الاجتماعية للسيطرة والبحث عن المكانة الاجتماعية. ويمثل هذا النمط المهن السياسية والإعلامية والمحاماة وإدارة الأعمال والمكاتب العقارية والوساطة المالية.

٥. الشخصية التقليدية: وهي الشخصية التي يتصف أصحابها بالتالي:

- التقيد بالقوانين والقواعد والأنظمة، والرغبة في العمل مع أصحاب السلطة والنفوذ.

- يتجنبون المواقف التي تحتاج إلى علاقات شخصية ومهارات جسمية.

- يفضلون النشاطات التي تتضمن تنظيماً لفضياً وعددياً.

- ينجزون أعمالهم من خلال الامتثال بالطاعة.

وبيئة النمط التقليدي: محاسب، مستشار ضريبي، خبير بشؤون التأمين، الإدارة، مدقق حسابات، القطاع المصرفي، أمين صندوق، خدمة الزبائن، المكتبة وعلم المعلومات، التعليم، الاستشارات، مسؤول الأرشيف، محلل أبحاث.

٦. الشخصية الفنية: وهي الشخصية التي يتصف أصحابها بالتالي:

- يفضلون العلاقات غير المباشرة مع الآخرين.
 - يفضلون التعامل مع مشكلات البيئة من خلال التعبير الذاتي.
 - يتجنبون المشاكل التي تتطلب التفاعل مع الآخرين.
 - يتجنبون المواقع التي تتطلب مهارات جسمية.
 - يظهرون قليلاً من ضبط النفس.
- وبيئة النمط الفني: الكتابة الإبداعية، شاعر، الفنون الجميلة، مصمم أزياء، الخياطة، مخرج أفلام، مصور، مسرحي (العقون، ٢٠٢١).

ثانياً/ نظرية آن رو (Ann roe):

تركزت افتراضات آن رو Ann roe حول العلاقات المبكرة ضمن الأسرة، وتأثيراتها اللاحقة على التوجيه المهني، وقد كان اهتمامها منصّباً على تحليل العلاقة بين خبرات الطفولة المبكرة وبين الشخصية والاستعداد، والذكاء والقدرات من حيث علاقتها بالاختيار المهني، وقد أكدت آن رو أن خبرات الطفولة المبكرة التي تتشكل من أسلوب الرعاية الوالدية أثناء مرحلة الطفولة تؤدي دوراً مهماً في إيجاد الرضا في الميل المهني الذي يختار الشخص مستقبلاً، وقد قادها بحثها لدراسة تأثير الأساليب الوالدية على هرم الحاجات وعلى العلاقات بين هذه الحاجات بأنماط الحياة عند البلوغ لاحقاً، واعتمدت آن رو بشكل كبير على هرم ماسلو للحاجات في تطوير نظريتها، وحسب رأي آن رو، فإن بنية الحاجات عند الفرد تتأثر بشكل كبير بإحباطات الطفولة المبكرة وكذلك حالات الرضا والإنجاز، ومثال ذلك؛ فإن الأفراد الذين يرغبون في العمل مع الناس، يكون اتجاههم بشكل أساسي نحو العمل مع الناس بسبب حاجاتهم القوية للحب والتقدير مع الآخرين، والشعور بالانتماء، وكذلك الأفراد الذين يختارون أعمالاً أو وظائف من نمط غير شخصي، يتم التعامل فيها مع الأجهزة أو الآلات، فإنهم يلبون حاجات من مستوى منخفض نحو الأمن والسلامة.

ثالثاً/ نظرية سوبر (Super):

يعد سوبر من أكثر علماء التطور المهني اهتماماً بالفرد وإمكاناته، فقد ركزت أبحاثه التي استمرت أكثر من ثلاثين عاماً على إيجاد تصنيف للوظائف بدلالة الميول والقدرات وتطوير أدوات وأساليب تساعد المرشد المهني على تقرير مدى وجود سمات محددة تكون أكثر انسجاماً مع نوع معين من المهن، حيث طور سوبر نظرية

الاختيار المهني اعتماداً على المراحل العمرية التي يمر بها الفرد، وهي مبنية على الافتراضات التالية:

- أن الأفراد يختلفون في الميول والقدرات والاستعدادات وسمات الشخصية.
- أن كل فرد يصلح للعمل في عدد من المهن على أساس ما لديه من قدرات وميول وسمات.
- أن كل مهنة تتطلب نموذجاً محدداً من القدرات والميول.
- أن اختيار إحدى المهن والتكيف معها عملية مستمرة.
- تتحدد طبيعة العمل الذي يلتحق به الفرد عن طريق المستوى الاجتماعي والاقتصادي لوالديه.
- إن عملية النمو المهني هي عملية نمو وتطور لمفهوم الذات لدى الفرد.
- يزداد رضا الفرد عن عمله بناء على مدى توافق هذا العمل مع قدراته ورغباته وميوله.

رابعاً/ نظرية بارسونز (Parsons):

يعد فرانك بارسونز الأب الروحي للإرشاد والتوجيه التربوي والمهني، وهو مؤسس هذه الحركة في أمريكا، وقد اهتم بفهم نواحي الضعف والقوة عند الفرد واستعمالها بذكاء في اختيار مهنة من بين المهن التي يمكن للفرد العمل بها، فهو يعتقد أن الأفراد يستطيعون الوصول إلى اتخاذ قراراتهم بحكمة فيما يتعلق بالمهنة إذا حصلوا على معلومات دقيقة فيما يتعلق بقدراتهم وخصائصهم الشخصية من جهة ومؤهلات شروط النجاح في أنواع المهن المختلفة من جهة أخرى، ولقد شكلت المؤشرات التي وضعها بارسونز للتوجيه المهني محكاً لدراسة الفرد ومعرفة قدراته واستعداداته وميوله، وتزويده بالمعلومات الكافية عن المهن المختلفة والحرف وما تتطلبه من قدرات واستعدادات وميول وحتى يتمكن الفرد من اختيار المهنة المناسبة التي تتناسب مع قدراته واهتماماته (السليمان، ٢٠١٦).

خامساً/ نظرية بلو (Blue):

ابتكر "بلو" هو وزملائه إطار عمل فحاولوا أن يوضحوا من خلاله الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والنفسية لعملية الاختيار المهني، ويؤكد "بلو" تأثير التركيب الاجتماعي في كل من الاختيار والانتقاء من خلال التأثير على نمو الشخصية للقائمين بالاختيار.

ويتضمن الاختيار المهني سلسلة من القرارات عن الوظيفة، يصل فيها الأفراد إلى التسوية أو الموازنة بين تفضيلاتهم، والأمور الواقعية المتعلقة بالدخول في مهنة معينة وفق كمية ونوعية من المرشحين المتاحين للوظيفة.



كما يستخدم "بلو" مفهوم التنشئة الاجتماعية التوقعية؛ لتوضيح عملية تكوين طموحات التلاميذ والطلاب المهنية؛ فالتعلم هو أحد وسائل التنشئة الاجتماعية والتوقعية لطموحات الأفراد المهنية، ولا يتحقق هذا بشكل كبير من خلال برامج تعليم المهن الرسمية، كما يتحقق من خلال المناهج الصريحة والخفية، بما في ذلك اتجاهات المعلم، وتأثير جماعة الأقران، والانتقاء التعليمي ودور العبادة، ووسائل الإعلام وبذلك تكون اختياراتهم المهنية محددة اجتماعياً أكثر منها حرة (المهدي، ٢٠٠٨).

سادساً/ نظريات كوتجروف وبوكس (Cotegrove & Box):

قدم كل من كوتجروف وبوكس نظرية سيكولوجية في الاختيار المهني حيث تذهب هذه النظرية إلى أن الاختيار المهني لا يحدث بصورة مفاجئة بل هي عملية مستمرة ترجع إلى فترة الطفولة حيث تبدأ خصائص الشخصية في التكوين ويكون أمام الفرد مجموعة كبيرة من الخيارات المهنية المتاحة إلا أنها تقل مع مرور الزمن وتتأثر قرارات الفرد نحو مهنة المستقبل بعوامل شخصية واجتماعية وبيئية، كما يتم قرار اتخاذ اختيار المهنة على أساس المعلومات المتاحة للشخص فيما يتعلق بخصائص شخصيته وميوله وقدراته من جهة، وفيما يتعلق بالفرص والمكافآت التي تقدمها المهن المختلفة من جهة أخرى، وبذلك يكون قرار اختيار المهنة قراراً عقلانياً يتم في ضوء معلومات الفرد عن نفسه وعن البدائل المهنية (الشيخ، ٢٠١٢).

سابعاً/ نظرية باندورا (Pandora):

يفترض باندورا أن تصورات الأفراد نحو أنفسهم خلال تأدية المهمات المراد إنجازها تتوسط بين ما يعرفه واعتقاده في قدرته على إنجاز هذه المهمة وإن الكفاءة الذاتية وتوقعات المخرجات هي تصورات الفرد للواقع، وقد تكون هذه التصورات واقعية أو غير واقعية، وتؤثر متغيرات الفروق الفردية والديمغرافية على خبرات التعليم التي تلعب دوراً في تشكيل اعتقادات الكفاءة الذاتية، والتي بدورها ترتبط بمخرجات الفرد وخياراته، فالطالب القادم من خلفيات تعليمية عالية والذي يذهب إلى الندوات التعليمية والورش التدريبية لاكتساب مهارة لمساعدة الناس، والذي يتم تعزيزه من قبل ذويه وأصدقائه سيطور اعتقاداً قوياً يقود إلى مخرجات إيجابية مثال الالتحاق بالجامعة مطوراً ميولاً نحو إحدى التخصصات التي توفر له فرصة لمساعدة الناس. ولكن ما يعيب هذه النظرية إهمالها تجاهلها لبعض المشكلات الإنسانية مثل الصراع والدوافع اللاشعورية (صالح وعبد الغني، ٢٠٢٢).

الدراسات السابقة

المحور الأول: دراسات تناولت الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات.
هدفت دراسة مداسي (٢٠٢٠) إلى التعرف على علاقة الكفاءة الاجتماعية بالعنف في الوسط المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين ببعض متوسطات ولاية الوادي. تتلخص مشكلة الدراسة في فحص العلاقة الارتباطية بين الأداء على مقياسي الكفاءة الاجتماعية والعنف في الوسط المدرسي لدى أفراد عينة من المراهقين المتمدرسين بمتوسطة الشهيد بن ناصر بوبكر -تغزوت، ومتوسطة الشهيد باهي عبد الرزاق بالرقبية حسب متغير الجنس، وتكونت العينة الكلية لهذه الدراسة من (٨٥) مراهق ومراهقة متمدرسين بإحدى المتوسطات المذكورة سابقاً، ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الكفاءة الاجتماعية، وبين درجات العنف المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث على مقياس الكفاءة الاجتماعية، ومقياس العنف في الوسط المدرسي لدى أفراد الدراسة.

وهدف دراسة الزهراني (٢٠٢٠) إلى الكشف عن أنماط التواصل الأسري وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٩) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة، اختيرت العينة بطريقة عشوائية، استخدمت الدراسة مقياس أنماط التواصل الأسري إعداد: سميرة شند وأمنة السيد وعبد الحليم (٢٠١٧)، ومقياس الكفاءة الاجتماعية من إعداد أمل الشامان (٢٠١٤)، وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج، من أهمها: أن أنماط التواصل الأسري والكفاءة الاجتماعية لدى عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة جاءت مرتفعة، وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين أنماط التواصل الأسري والكفاءة الاجتماعية لدى عينة الدراسة.

كما هدفت دراسة قوجيل (٢٠٢١) إلى البحث عن العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي لدى المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ومعرفة مدى الفروق في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين الذكور والإناث من المتفوقين والمتأخرين دراسياً المنتظمين ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو، تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) فرداً بواقع (١٨٧) متفوقاً و(٢١٣) متأخراً دراسياً المقيدتين بالعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩، والذين تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي لدى المتفوقين والمتأخرين دراسياً، ووجود

فروق دالة إحصائية في الكفاءة الاجتماعية بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً لصالح المتأخرين، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية في التوافق الدراسي بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين الذكور والإناث من المتفوقين دراسياً ، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً.

❖ المحور الثاني: دراسات تناولت الميول المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

هدفت دراسة السلمي (٢٠٢١) إلى التعرف على العلاقة بين السيطرة الدماغية والميول المهنية لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الطائف وإذا كانت هناك فروق بين الأفراد في الميول المهنية بناء على السيطرة الدماغية وهل يوجد اختلاف في ترتيب الميول المهنية لدى طلاب المرحلة الثانوية ذي السيارة اليسارية للدماغ والطلاب ذي السيارة اليمينية للدماغ، وإذا كانت هناك فروق في الميول المهنية لدى عينة الدراسة تبعاً للتخصص والفروق في الجانب المسيطر من الدماغ لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم إتباع المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (٩٧) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة مقياس السيطرة الدماغية، إعداد تورانس، (١٩٨٨): تقنين مراد، (١٩٩٤) ومقياس الميول المهنية (إعداد عياد، ٢٠١١)، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين السيطرة الدماغية والميول المهنية، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية في الميول المهنية بناء على السيطرة الدماغية، أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية تعزى إلى متغير التخصص، وأن النمط الأيسر هو السائد لدى طلبة التخصصات العلمية في حين أن النمط المتكامل هو النمط السائد لدى طلبة التخصصات الأدبية، كما يختلف الترتيب التنازلي لدى الطلاب ذي السيادة اليسارية للدماغ عن الطلاب ذي السيادة اليمينية للدماغ، وفي ضوء النتائج أوصى الباحثان بإعطاء الطلاب مهام متنوعة تساعد على استخدام كلا جانبي الدماغ بشكل أكبر. ودعم المناهج الدراسية بأنشطة من شأنها مخاطبة نصفي الدماغ، وتوظيف نموذج التعلم التكامل أو النموذج التربوي المتكامل في البيئة التعليمية لتحقيق التكامل بين نصفي الدماغ. وتدريب المعلمين على توظيف استراتيجيات متنوعة لتنمية جانبي الدماغ، حتى تتناسب مع أنماط التعلم والتفكير المختلفة لدى الطلاب.

وهدفت دراسة بليسي (٢٠٢٢) إلى الكشف عن علاقة أساليب المعاملة الوالدية بالميول المهنية لدى طلبة الثانوية العامة (التوجيهي) في مدارس مدينة القدس من وجهة نظر الطلبة، تبعاً لمتغيري: الجنس، والتخصص للطلاب، ومتغير المستوى

التعليمي للوالدين. واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي؛ واختيرت عينة عشوائية طبقية بحسب الجنس والتخصص مكونة من (٢٨٨) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة، وهم طلبة الثانوية العامة (التوجيهي) الملتحقون بالمدارس التابعة لمدينة القدس في فلسطين للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١ وطبق عليهم أداتا الدراسة، وهما: مقياس أساليب المعاملة الوالدية، ومقياس الميول المهنية. وبينت نتائج الدراسة أن العلاقة بين مجال الميول الواقعية وأساليب المعاملة الوالدية هي عكسية سالبة، باستثناء العلاقة مع أسلوب: (الحماية الزائدة مقابل الإهمال، والتذبذب بالمعاملة (عدم الاتساق)؛ إذ كانت العلاقة طردية موجبة. كما بينت النتائج أن العلاقة بين كل من الميول: (التحليلية، الاجتماعية، الاستكشافية، التقليدية، الفنية، الميول المهنية) ككل، من جهة وأساليب المعاملة الوالدية من جهة أخرى هي طردية موجبة باستثناء العلاقة مع أسلوب: (المساواة مقابل التفرقة، والتسامح مقابل التسلط)؛ إذ كانت العلاقة عكسية سالبة. ومن توصيات الدراسة أن تعمل وزارة التربية والتعليم على توجيه واضعي المناهج لإثراء مناهجهم بموضوعات تعليمية تربوية تعمل على توجيه الطلبة بصورة سلسة وعملية نحو المهن التي تنسجم مع ميول الطلبة وقدراتهم وذلك ابتداء من المرحلة الأساسية الدنيا. وأن تعمل على تأهيل المعلمين وزيادة كفاءتهم في التعرف على ميول طلبتهم وحاجاتهم واهتماماتهم والعمل على تنمية هذه الميول من خلال التطبيقات العملية للمناهج وربطها بواقع حياة الطالب.

كما هدفت دراسة المهييرية (٢٠٢٣) إلى التعرف على الميول المهنية وأنماط التنشئة الوالدية السائدة لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة مسقط بسلطنة عُمان، ولاستقصاء أي فروق قد توجد في الميول المهنية وأنماط التنشئة الوالدية تبعاً لمتغيرات جنس الطالب والمستوى التعليمي للوالدين، كما هدفت الدراسة للكشف عن درجة إسهام أنماط التنشئة الوالدية في التنبؤ بالميول المهنية، وقد تم اختيار عينة عشوائية بلغ حجمها (٤٠٠) طالب وطالبة من الصف العاشر ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الميول المهنية المصور ومقياس أنماط التنشئة الوالدية كما يدرکہا الأبناء، كما تم التأكد من صدق وثبات المقياسين وخصائصهما السيکومترية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الميول المهنية السائدة لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة مسقط هي الميول العلمية، وأظهرت النتائج أن أبرز أنماط التنشئة الوالدية السائدة كما يدرکہا طلبة الصف العاشر هو النمط الحازم، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية وأنماط التنشئة الوالدية تعزى لمتغير جنس الطالب، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين بشكل عام، بينما وجدت فروق ذات دلالة

إحصائية في أنماط التنشئة الوالدية تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين، كما كشفت نتائج الدراسة أن أنماط التنشئة الوالدية تسهم في التنبؤ بالميول المهنية لدى أفراد عينة الدراسة.

❖ ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- (١) من حيث موضوع الدراسة: تعنى الدراسة الحالية بطلاب الصف الأول الثانوي، من منطلق أهمية هذه المرحلة الدراسية في اختيارهم لميولهم المهنية ومدى تأثير الكفاءة الاجتماعية عليها. وهذا الموضوع بحاجة إلى مزيد من الدراسة والبحث.
- (٢) من حيث عينة الدراسة: تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من ٣٥٠ طالباً، شملت ٤٤ مدرسة ثانوية بمدينة أبها.

منهج وإجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة:

بناءً على طبيعة الدراسة وأهدافه، استخدم الباحث المنهج الوصفي (الارتباطي والمقارن) حيث تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الاجتماعية والميول المهنية، واستخدام المنهج الوصفي المقارن للتحقق من وجود فروق بين متغيرات الدراسة (مستوى الكفاءة الاجتماعية، والميول المهنية) تبعاً للمتغيرات الديموغرافية (مستوى تعليم الوالدين، دخل الأسرة، حجم الأسرة)، وذلك لتحقيق أهداف الدراسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة أبها، والملتحقين بالعام الدراسي ١٤٤٥هـ، البالغ عددهم (٣٣٨٧) طالباً موزعين على (٤٤) مدرسة، وفقاً لإحصائية الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير للعام الدراسي ١٤٤٥هـ.

ثالثاً: عينة الدراسة:

اشتملت الدراسة على عينتين هما العينة الاستطلاعية لحساب الخصائص السيكومترية لأداتا الدراسة، وعينة الدراسة الأساسية، وعلى النحو التالي:

أ- عينة الخصائص السيكومترية:

تكونت عينة الخصائص السيكومترية من (١٥٥) طالباً بالصف الأول الثانوي بمدينة أبها اختيروا عشوائياً، وجدول (١) يوضح وصف لعينة الخصائص السيكومترية في ضوء المتغيرات الديموغرافية.



جدول (١) توزيع أفراد عينة الخصائص السيكومترية تبعاً للمتغيرات الديموغرافية

م	المتغيرات	الفئات	عدد العينة	النسبة المئوية %
١	مستوى تعليم الأب	دبلوم فأقل	٧٩	٥١%
		جامعي	٦٣	٤٠,٦%
		دراسات عليا	١٣	٨,٤%
٢	مستوى تعليم الأم	دبلوم فأقل	٩٢	٥٩,٤%
		جامعي	٥٥	٣٥,٥%
		دراسات عليا	٨	٥,٢%
٣	الدخل الشهري للأسرة	أقل من ٨ ألف ريال	٣٢	٢٠,٦%
		من ٨ - ١٤ ألف ريال	٩٠	٥٨,١%
		١٥ ألف ريال فأكثر	٣٣	٢١,٣%
٤	حجم الأسرة	أقل من ٤ افراد	٢٥	١٦,١%
		من ٤ - ٨ افراد	٩٤	٦٠,٦%
		٩ افراد فأكثر	٣٦	٣٢,٢%
الإجمالي			١٥٥	١٠٠%

ب- عينة الدراسة الأساسية:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية حيث بلغ عدد افراد العينة الأساسية (٣٥٠) طالباً بالصف الأول الثانوي بمدينة ابها، ويوضح جدول (٢) وصف لعينة الدراسة الأساسية في ضوء المتغيرات الديموغرافية.

جدول (٢): توزيع أفراد العينة الأساسية تبعاً للمتغيرات الديموغرافية

م	المتغيرات	الفئات	عدد العينة	النسبة المئوية %
١	مستوى تعليم الأب	دبلوم فأقل	١٣٩	٣٩,٧%
		جامعي	١٦٩	٤٨,٣%
		دراسات عليا	٤٢	١٢%
٢	مستوى تعليم الأم	دبلوم فأقل	٢٠١	٥٧,٤%
		جامعي	١٢١	٣٤,٦%
		دراسات عليا	٢٨	٨%
٣	الدخل الشهري للأسرة	أقل من ٨ ألف ريال	٧٥	٢١,٤%
		من ٨ إلى ١٤ ألف ريال	١٧٦	٥٠,٣%
		١٥ ألف ريال فأكثر	٩٩	٢٨,٣%
٤	حجم الأسرة	أقل من ٤ أفراد	٨٠	٢٢,٩%
		من ٤ إلى ٨ أفراد	١٩٦	٥٦%
		٩ أفراد فأكثر	٧٤	٢١,١%

الإجمالي	٣٥٠	١٠٠%
----------	-----	------

ثالثاً: أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية مقياسين هما: مقياس الكفاءة الاجتماعية، ومقياس الميل المهنية.

١ - مقياس الكفاءة الاجتماعية

اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس الكفاءة الاجتماعية، وهو مقياس تم بناءه من قبل بني سعيد (٢٠٢٢).

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٤٦) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد، وهي:

البعد الأول: المهارات الاجتماعية: وتعريفه هو قدرة الطالب على حل نزاعاته مع الآخرين، وتقديم نفسه لهم، وفهم رسائل الآخرين والتعامل مع المواقف التي يواجهها بطريقة مناسبة، ويمثل (١٦) فقرة وهي: (١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٦، ٣٧، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٤، ٤٥).

البعد الثاني: ضبط الذات: ويقصد به قدرة الفرد على التحكم بمرونة في سلوكه اللفظي وغير اللفظي الانفعالي وخاصة في موقف التفاعل مع الآخرين، وتعديله وفقاً لما يطرأ من تغيرات على الموقف ومعرفة السلوك الاجتماعي الملائم للموقف واختيار التوقيت المناسب لإصداره فيه، ويمثل (١٠) فقرات وهي: (٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨).

البعد الثالث: المهارات الأكاديمية: ويعرف بأنه قدرة الطالب على تدوين ملاحظاته أثناء الحصة، والمشاركة في المناقشات المختلفة التي تدور داخل الفصل بطريقة علمية، والتحدث مع أساتذته والتعرف عليهم، والاستفادة من مكتبة المدرسة، ومثل (١٠) فقرات وهي:

(٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩).

البعد الرابع: التوافق الاجتماعي: ويتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغيير الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لخير الجماعة مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية، ويمثل (١٠) فقرات وهي: (٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٤٣، ٤٦)، ويتم الاستجابة لعبارات المقياس على تدرج خماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتعطى الاستجابات درجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، ويتم عكس الدرجات في حالة العبارات السلبية رقم (٤، ٨، ١١، ١٦، ٢٣، ٣٢).



الخصائص السيكومترية للدراسة الحالية:

١ - الصدق:

- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بالدرجة الكلية على المقياس، وتوضح نتائج جدول (٣) ذلك.

جدول (٣): معاملات درجة العبارة ودرجة البعد والدرجة الكلية على مقياس الكفاءة الاجتماعية (ن = ١٥٥)

معامل الارتباط بالدرجة الكلية	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة
البعد الأول: المهارات الاجتماعية					
**٠,٦٠	**٠,٥٩	٣٣	**٠,٥٠	**٠,٥٢	١
**٠,٥٤	**٠,٦٥	٣٦	**٠,٦٣	**٠,٦٣	٥
**٠,٥٩	**٠,٦٢	٣٧	**٠,٥٥	**٠,٥٩	٩
**٠,٧٣	**٠,٧٦	٤٠	**٠,٦١	**٠,٦٢	١٣
**٠,٦٠	**٠,٦٤	٤١	**٠,٦٨	**٠,٧١	١٧
**٠,٦٣	**٠,٦٥	٤٢	**٠,٧٥	**٠,٧٤	٢١
**٠,٤٨	**٠,٦١	٤٤	**٠,٦٧	**٠,٧١	٢٥
**٠,٦٤	**٠,٦٨	٤٥	**٠,٦٢	**٠,٦٦	٢٩
البعد الثاني: ضبط الذات					
**٠,٦٢	**٠,٦٤	٢٢	**٠,٥٠	**٠,٦٣	٢
**٠,٦٦	**٠,٦٧	٢٦	**٠,٦٦	**٠,٧٣	٦
**٠,٥٧	**٠,٥٥	٣٠	**٠,٥٢	**٠,٥٢	١٠
**٠,٥٦	**٠,٧٠	٣٤	**٠,٥٤	**٠,٦١	١٤
**٠,٥٣	**٠,٦٦	٣٨	**٠,٦٢	**٠,٦٩	١٨
البعد الثالث: المهارات الأكاديمية					
**٠,٤٦	**٠,٥٧	٢٣	**٠,٦٠	**٠,٧٤	٣
**٠,٥٥	**٠,٥٩	٢٧	**٠,٦٢	**٠,٦٩	٧
**٠,٧٦	**٠,٧٧	٣١	**٠,٧١	**٠,٧٧	١١
**٠,٤٧	**٠,٦١	٣٥	**٠,٦١	**٠,٦٣	١٥
**٠,٦٤	**٠,٦٨	٣٩	**٠,٦٦	**٠,٧١	١٩
البعد الرابع: التوافق الاجتماعي					
**٠,٥٥	**٠,٦٦	٢٤	**٠,٥٠	**٠,٥٥	٤
**٠,٦٦	**٠,٦٨	٢٨	**٠,٥١	**٠,٦٣	٨
**٠,٦٨	**٠,٦٩	٣٢	**٠,٦٢	**٠,٦٤	١٢

١٦	**٠,٦٣	**٠,٥٨	٤٣	**٠,٦٠	**٠,٦١
٢٠	**٠,٦٨	**٠,٦٢	٤٦	**٠,٥٦	**٠,٦٠

(**) = معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ (*) = معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠٥

يلاحظ من النتائج المعروضة في جدول (٣) ان قيم معاملات بين العبارات والأبعاد تراوحت بين (٠,٥٢ : ٠,٧٧) وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على العبارة والدرجة الكلية على المقياس بين (٠,٤٧ الى ٠,٧١) وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

-كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل بعد والدرجة الكلية على

المقياس، وكذلك معاملات الارتباط بين الأبعاد، ويوضح جدول (٤) ذلك

جدول (٤): معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية على مقياس الكفاءة الاجتماعية

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	الدرجة الكلية
البعد الأول		**٠,٨٠	**٠,٨٢	**٠,٨٩	**٠,٩٦
البعد الثاني			**٠,٧٦	**٠,٧٧	**٠,٩٠
البعد الثالث				**٠,٧٨	**٠,٩١
البعد الرابع					**٠,٩٣

(**) = معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٤) وجود معاملات ارتباط دالة إحصائيًا بين درجة الأبعاد والدرجة الكلية على المقياس، وكذلك بين الأبعاد وبعضها البعض، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

-الصدق العملي التوكيدي:

قام الباحث باختبار نموذج القياس النظري، والذي يتكون من أربعة متغيرات مقاسة تمثل درجات الأبعاد الفرعية الأربعة، مع متغير ضمني/كامن واحد (الكفاءة الاجتماعية)، وذلك باستخدام نموذج المعادلة البنائية، حيث اختبر النموذج الرباعي بمتغير كامن واحد.

ويوضح جدول (٥) قيم مؤشرات حسن المطابقة.

جدول (٥): مؤشرات حسن المطابقة للنموذج القياسي رباعي الأبعاد للكفاءة الاجتماعية

النموذج	مؤشرات /أدلة المطابقة
---------	-----------------------

RMSE A	CFI	NFI	IFI	GFI	CMIN/ df	P	d f	X ²	ج
أقل من ٠,٠٦	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	٣ <	أكبر من ٠,٠٥ غير دالة ٠,١٢	-	-	المدى المثالي
٠,٠٥٣	٠,٩٩ ٦	٠,٩٩ ٣	٠,٩٩ ٦	٠,٩٨ ٧	٢,٠٤٥	٩ غير دالة	٢	٤,٠ ٩	النهاية ي

يتضح من المؤشرات الواردة في جدول (٥) أن قيم مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى المثالي: حيث كانت قيمة كاي^٢ (٤,٠٩) غير دالة إحصائياً وكانت نسبة كاي^٢ إلى درجة الحرية (٢) هي (٢,٠٤٥) وهي تقل عن القيمة (٣)، كذلك قيمة المؤشر RMSEA البالغ قيمته ٠,٠٥٣ تقل عن (٠,٠٦)، وقيمة مؤشر GFI يساوي ٠,٩٨٧، وقيمة مؤشر IFI يساوي ٠,٩٩٦، وقيمة مؤشر NFI يساوي ٠,٩٩٣، وقيمة مؤشر CFI يساوي ٠,٩٩٦، مما يدل على أن نموذج القياس الرباعي المقترح مطابق للبيانات الامبيريقية للعينة، ويوضح شكل (١) نموذج القياس الخماسي بمتغير كامن (الكفاءة الاجتماعية).

٢ - الثبات:

- تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ثبات الفا كرونباخ للمقياس ككل حيث بلغت قيمته (٠,٩٥١) كما تراوحت قيم معاملات ثبات الفا بعد حذف درجة العبارات ما بين (٠,٩٤٩ : ٠,٩٥٠) مما يعنى ان حذف درجة العبارة لم يؤثر على رفع قيمة معامل ثبات الفا الكلى للمقياس.

ويوضح جدول (٦) معاملات ثبات الفا كرونباخ للأبعاد الفرعية للمقياس.

جدول (٦): معاملات ثبات الفا كرونباخ للأبعاد الفرعية لمقياس الكفاءة الاجتماعية

الأبعاد	عدد العبارات	معاملات ثبات الفا كرونباخ
البعد الأول	١٦	٠,٨٦
البعد الثاني	١٠	٠,٨٤
البعد الثالث	١٠	٠,٨٠
البعد الرابع	١٠	٠,٨٣
الكلى	٤٦	٠,٩٥١

توضح النتائج المعروضة في جدول (٦) ان معاملات ثبات الفا كرونباخ للأبعاد الفرعية جاءت مرتفعة حيث تراوحت بين (٠,٨٠ : ٠,٨٦).

- تم أيضاً التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ثبات مكدونالد اوميغا Omega reliability McDonald حيث بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٩٥٣).

وبوضح جدول (٧) معاملات ثبات مكدونالد اوميغا للأبعاد الفرعية للمقياس
جدول (٧): معاملات الثبات مكدونالد اوميغا للأبعاد الفرعية لمقياس الكفاءة الاجتماعية

الأبعاد	عدد العبارات	معاملات ثبات مكدونالد اوميغا
البعد الأول	١٦	٠,٨٧
البعد الثاني	١٠	٠,٨٤
البعد الثالث	١٠	٠,٨٢
البعد الرابع	١٠	٠,٨٣
الكلي	٤٦	٠,٩٥٣

توضح النتائج المعروضة في جدول (٧) ان معاملات معامل ثبات مكدونالد اوميغا للأبعاد الفرعية جاءت مرتفعة حيث تراوحت بين (٠,٨٢ : ٠,٨٧).
وتبين هذه النتائج مجتمعه أن المقياس صادق وثابت ويمكن استخدامه.

٢- مقياس الميول المهنية

قامت المعاينة (٢٠٢١) بإعداد مقياس الميول المهنية.

وصف المقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٤١ فقرة) موزعة على ستة أبعاد على النحو التالي:

- **بعد الميول الواقعية:** يعرف بأن أفراده يؤكدون على المهام والنشاطات التي يقومون بها، وهم منظمين ويمتلكون القدرات الرياضية، ويفضلون العمل والتلاعب بالآلات والأدوات والعمل خارج نطاق المكاتب، وتشتمل على (٧) عبارات.

- **بعد الميول التحليلية:** ويدل على الأعمال التي تتطلب مجهوداً عقلياً وأغلب هذه الأعمال انفرادية، ويمتلك أصحاب هذا الميل قيماً، واتجاهات غير تقليدية ويستمتعون بجمع المعلومات أو إيجاد النظريات، ويفضلون المهن العلمية والفكرية، وتشتمل على (٧) عبارات.

- **بعد الميول الاجتماعية:** يقيس الأفراد الذين يركزون أساساً على الناس ويهتمون برفاهيه الآخرين، ويستمتعون بالعمل معهم، ويفضلون التدريب والتوعية، والمهنيين في استعمال الكلمات، كما أن مهاراتهم الاجتماعية عالية، وقيمهم الأساسية هي إنسانية ودينية، وتشتمل على (٧) عبارات.

- **بعد الميول الاقناعية:** وهو الميل نحو الاعمال التي يحتاج من يقوم بها الى متابعة، وإقناع الناس بأفكار أو مشروعات جديدة، ويتقنون مهارة التحدث ويفضلون العمل في نطاق القضايا الاجتماعية ويميلون الى الاعمال غير العادية، وتشتمل على (٧) عبارات.
- **بعد الميول التقليدية:** ويقصد بها الشخصية التي يتصف أصحابها بالتقيد بالقوانين والقواعد والأنظمة، ويتجنبون المواقف التي تحتاج الى علاقات شخصية ومهارات جسمية، ويفضلون النشاطات التي تتضمن تنظيمًا لفضيًا وعدديًا، وينجزون أعمالهم من خلال الامتثال للطاعة، ويمتلكون القدرة على ضبط النفس، وتشتمل على (٧) عبارات.
- **بعد الميول الفنية:** والمقصود بها أولئك الأشخاص الذين يفضلون العمل في مواقف غير مرتبة مسبقًا باستخدام إبداعهم ومخيلتهم، كما أنهم أفراد مبادرين وقادرين على الابتكار ويحبون الغموض، ولديهم القدرة على الاستنباط، وتشتمل على (٦) عبارات.

الخصائص السيكومترية للدراسة الحالية:

- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بالدرجة الكلية على المقياس. ويوضح جدول (٨) معاملات بين درجة العبارة ودرجة البعد والدرجة الكلية على مقياس الميول.

جدول (٨): معاملات بين درجة العبارة ودرجة البعد والدرجة الكلية على مقياس الميول المهنية (ن = ١٥٥)

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
البعد الأول: الميول الواقعية					
١	**٠,٦٧	**٠,٥٣	٥	**٠,٤٣	**٠,٤٥
٢	**٠,٧١	**٠,٥٧	٦	**٠,٦٣	**٠,٤٨
٣	**٠,٧١	**٠,٥٥	٧	**٠,٥٥	**٠,٤٣
٤	**٠,٦٦	**٠,٦١			
البعد الثاني: الميول التحليلية					
٨	**٠,٦٩	**٠,٥٠	١٢	**٠,٦٦	**٠,٤٩
٩	**٠,٦٨	**٠,٥١	١٣	**٠,٦٤	**٠,٤٢
١٠	**٠,٧٧	**٠,٥٨	١٤	**٠,٦٤	**٠,٦٠

١١	**٠,٤٩	**٠,٤٢	البعد الثالث : الميول الاجتماعية			
١٥	**٠,٦٧	**٠,٥١	١٩	**٠,٧٢	**٠,٤٣	
١٦	**٠,٧٣	**٠,٤٠	٢٠	**٠,٦٦	**٠,٦١	
١٧	**٠,٧١	**٠,٤٥	٢١	**٠,٧٣	**٠,٥٢	
١٨	**٠,٦٥	**٠,٤٢				
٢٢	**٠,٧٥	**٠,٥٨	٢٦	**٠,٨٣	**٠,٦٣	
٢٣	**٠,٧٠	**٠,٦٣	٢٧	**٠,٧٩	**٠,٦٣	
٢٤	**٠,٦٢	**٠,٤٤	٢٨	**٠,٦٧	**٠,٥٢	
٢٥	**٠,٧٦	**٠,٦١				
٢٩	**٠,٥٦	**٠,٥١	٣٣	**٠,٧٠	**٠,٤٠	
٣٠	**٠,٧٢	**٠,٤١	٣٤	**٠,٥٣	**٠,٥٣	
٣١	**٠,٥٧	**٠,٣٨	٣٥	**٠,٧٧	**٠,٤٢	
٣٢	**٠,٧٠	**٠,٥٦				
٣٦	**٠,٤٠	**٠,٣٨	٣٩	**٠,٧٤	**٠,٥١	
٣٧	**٠,٧١	**٠,٥١	٤٠	**٠,٦٩	**٠,٦٣	
٣٨	**٠,٦٣	**٠,٥٩	٤١	**٠,٦١	**٠,٥٤	

(**) معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ (*) معاملات الارتباط دالة عند

مستوى ٠,٠٥

يلاحظ من النتائج المعروضة في جدول (٨) ان قيم معاملات بين العبارات والأبعاد تراوحت ما بين (٠,٤٠ : ٠,٨٣) وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

- كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على العبارة والدرجة الكلية على المقياس ما بين (٠,٣٨ : ٠,٦٣) وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

- كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل بعد والدرجة الكلية على المقياس، وكذلك معاملات الارتباط بين الأبعاد ويوضح جدول (٩) نتائج ذلك جدول (٩): معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية على مقياس الميول المهنية

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	البعد السادس	الدرجة الكلية
---------	-------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	---------------

البعد الأول	**،٥١	**،٤١	**،٥٦	**،٣٣	**،٥٥	**،٧٦
البعد الثاني	**،٤٢	**،٤١	**،٤٧	**،٤٧	**،٤٧	**،٧٣
البعد الثالث		**،٤٧	**،٣٢	**،٤٦	**،٦٨	**،٧٨
البعد الرابع			**،٣٦	**،٦٢	**،٧٨	**،٦٩
البعد الخامس				**،٥٦	**،٦٩	**،٨٢
البعد السادس						**،٨٢

(**) معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٩) وجود معاملات ارتباط دالة إحصائيًا بين درجة الأبعاد والدرجة الكلية على المقياس، وكذلك بين الأبعاد وبعضها البعض، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

٢- الصدق العاملي التوكيدي:

قام الباحث باختبار نموذج القياس النظري، والذي يتكون من ستة متغيرات مقاسة تمثل درجات الأبعاد الفرعية الستة، مع متغير ضمني/كامن واحد (الميول المهنية)، وذلك باستخدام نموذج المعادلة البنائية، حيث اختبر النموذج السداسي بمتغير كامن واحد.

ويوضح جدول (١٠) قيم مؤشرات حسن المطابقة.

جدول (١٠): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج القياس السداسي الأبعاد للميول المهنية

مؤشرات / أدلة المطابقة									
النموذج	X ²	d f	P	CMIN /df	GFI	IFI	NFI	CFI	RMS EA
المدى المثالي	-	-	أكبر من ٠,٠٥ غير دالة	٣ <	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أقل من ٠,٠٦
النهائي	١٤,١ ١	٩	٠,١١ غير دالة	١,٥٧	٠,٩٧٧	٠,٩٨٤	٠,٩٩ ٣	٠,٩٨٠	٠,٠٥٨

يتضح من المؤشرات الواردة في جدول (١٠) أن قيم مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى المثالي: حيث كانت قيمة كآ^٢ (١٤,١١) غير دالة إحصائيًا وكانت نسبة كآ^٢ إلى درجة الحرية (٩) هي (١,٥٧) وهي تقل عن القيمة (٣)، كذلك قيمة المؤشر RMSEA تساوي (٠,٠٥٨) وتقل عن (٠,٠٦)، وقيمة مؤشر GFI تساوي (٠,٩٧٧)، وقيمة مؤشر IFI تساوي (٠,٩٨٤)، وقيمة مؤشر NFI تساوي

(٠,٩٩٣)، وقيمة مؤشر CFI تساوي (٠,٩٨٠)، مما يدل على ان نموذج القياس السداسي المقترح مطابق للبيانات الامبيريقية للعينة.

-الثبات:

- تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ثبات الفا كرونباخ للمقياس ككل حيث بلغت قيمته (٠,٩١٧)، ويوضح جدول (١١) معاملات ثبات الفا كرونباخ للأبعاد الفرعية للمقياس.

جدول (١١): معاملات ثبات الفا كرونباخ للأبعاد الفرعية لمقياس الميول المهنية

الأبعاد	عدد العبارات	معاملات ثبات الفا كرونباخ
البعد الأول	٧	٠,٧٠
البعد الثاني	٧	٠,٧٥
البعد الثالث	٧	٠,٨١
البعد الرابع	٧	٠,٨٥
البعد الخامس	٧	٠,٧٧
البعد السادس	٦	٠,٧٠
الكلية	٤١	٠,٩١٧

توضح النتائج المعروضة في جدول (١٢) ان معاملات ثبات الفا كرونباخ للأبعاد الفرعية جاءت جيدة حيث تراوحت بين (٠,٧٧ : ٠,٧٠).

تم أيضاً التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ثبات مكدونالد اوميغا Omega reliability McDonald حيث بلغ معامل الثبات الكلية للمقياس (٠,٩١٦).

ويوضح جدول (١٢) معاملات ثبات مكدونالد اوميغا للأبعاد الفرعية للمقياس.

جدول (١٢): معاملات ثبات مكدونالد اوميغا للأبعاد الفرعية لمقياس الميول المهنية

الأبعاد	عدد العبارات	معاملات ثبات مكدونالد اوميغا
البعد الأول	٧	٠,٧٠
البعد الثاني	٧	٠,٧٦
البعد الثالث	٧	٠,٧٩
البعد الرابع	٧	٠,٨٥
البعد الخامس	٧	٠,٧٩
البعد السادس	٦	٠,٧٢
الكلية	٤١	٠,٩١٦

توضح نتائج الجدول (١٢) أن معاملات ثبات ماكدونالد اوميغا للأبعاد الفرعية جاءت جيدة، تراوحت ما بين (٠,٧٠ : ٠,٨٥)، وأن المقياس صادق وثابت، ويمكن استخدامه.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

قبل التحقق من أسئلة الدراسة تم التحقق من اعتدالية التوزيع لبيانات العينة على مقاييس الكفاءة الاجتماعية والميول المهنية، وذلك للتأكد من إمكانية استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية أم اللجوء إلى استخدام الأساليب اللابارامترية، وقد تم التحقق من ذلك باستخدام اختبار (كولموجروف-سميرنوف) للتوزيع الاعتدالي Shapiro-Wilk of Fit Test، واختبار (شابيرو-ويلك) Two-Sample Kolmogorov-SmirnovTest، وبيانات ذلك للتوزيع الاعتدالي Shapiro-Wilk of Fit Test، ويوضح جدول (١٤) نتائج ذلك

جدول (١٣): اختبار كولموجروف-سميرنوف واختبار شابيرو للتوزيع الاعتدالي لبيانات العينة

المقياس	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	الإحصاء (Z)	درجة الحرية	الدالة الإحصائية	الإحصاء (Z)	درجة الحرية	الدالة الإحصائية
مقياس الكفاءة الاجتماعية	٠,٠٥٤	٣٥٠	٠,١٧	٠,٩٩١	٣٥٠	٠,٥٦
مقياس الميول المهنية	٠,٠٤٧	٣٥٠	٠,٢١	٠,٩٩٣	٣٥٠	٠,١٢

يتبين من جدول (١٤) أن دالة التوزيع الطبيعي لم يصل حد الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لدرجات العينة الكلية على مقاييس (الكفاءة الاجتماعية والميول المهنية)، وذلك يشير إلى أن الدرجات تتبع توزيعاً طبيعياً، مما يمهّد لاستخدام الاختبارات الإحصائية البارامترية لتحليل بيانات عينة الدراسة.

الإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: "ما مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة ابها؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الوزنية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابات العينة على الكفاءة الاجتماعية، ويوضح الجدول (١٤) ذلك:

جدول (١٤): المتوسطات الوزنية والأوزان النسبية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الاجتماعية

م	الأبعاد	المتوسط	الانحراف	الوزن	الترتيب	المستوى
---	---------	---------	----------	-------	---------	---------

	الوزني	المعياري	النسبي	
١ البعد الأول: المهارات الاجتماعية	٤,١٧	٠,٤٧	٨٣,٣	مرتفع
٢ البعد الثاني: ضبط الذات	٤,١٣	٠,٤٩	٨٢,٥٨	مرتفع
٣ البعد الثالث: المهارات الأكاديمية	٤,١٢	٠,٥١	٨٢,٤٨	مرتفع
٤ البعد الرابع: التوافق الاجتماعي	٤,١٦	٠,٤٨	٨٣,٢٢	مرتفع
الدرجة الكلية للكفاءة الاجتماعية	٤,١٥	٠,٤٣	٨٢,٩٥	- مرتفع

يتضح من نتائج الجدول (١٥) أن مستوى الكفاءة الاجتماعية الكلية مرتفع لدى أفراد العينة، حيث حصلت استجابات العينة الكلية للكفاءة الاجتماعية على متوسط وزني (٤,١٥)، ووزن نسبي (٨٢,٩٥) بانحراف معياري (٠,٤٣)، وجاء البعد الأول (المهارات الاجتماعية) أعلى أبعاد الكفاءة الاجتماعية في المستوى حيث حصل على أعلى متوسط وزني (٤,١٧) وبمستوى مرتفع، وجاء البعد الثالث (المهارات الأكاديمية) أقل الأبعاد في المستوى حيث حصل على متوسط وزني (٤,١٢) وبمستوى مرتفع.

ويمكن تفسير وجود هذا المستوى المرتفع من الكفاءة الاجتماعية في ضوء ما أشارت إليه قوجيل (٢٠٢١) بأن الكفاءة الاجتماعية هي "النتيجة المتوقعة في نهاية مرحلة تعليمية، أي مجموع القدرات التي اكتسبها المتعلم بنجاح، والتي بوسعه توظيفها مدمجة لحل مشكلات قد تعرض له مستقبلاً والشبيهة بالوضعيات التي تمارس عليها في برنامج دراسي محدد"، وكما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النظرية الإنسانية والتي أشارت إلى أن الطبيعة الإنسانية والخبرة يلعبان دوراً مهماً في عملية التعلم، وأن الإنسان يملك الإرادة الحرة في الاختيار، ولديه القدرة على النمو والتكيف، فالفرد لديه قدرة على إدراك ذاته، وأن كل فرد يعيش في عالم خبراته الخاصة، وأن طريقه للوصول إلى الكفاءة الاجتماعية يمر عبر مفهومه لذاته، لذلك فإن الكفاءة الاجتماعية والذاتية هي انعكاس لإدراكه لذاته، فإذا كان مفهوم الذات عند الفرد إيجابياً كان ذا كفاءة اجتماعية عالية، والعكس صحيح، ويرى روجرز أنه كلما كان هناك تطابق كبير بين الذات المثالية والذات المدركة، وكلما كان مستوى الكفاءة الاجتماعية مرتفعاً، أما إذا كان التطابق قليل فإن مستوى الكفاءة الاجتماعية يكون منخفضاً، وتشير نتيجة (عينة الدراسة) أن مفهوم الذات لدى هؤلاء الطلاب مرتفعاً كما أن لديهم تطابق كبير بين الذات المثالية والذات المدركة؛ مما انعكس بشكل مباشر على ارتفاع مستوى الكفاءة الاجتماعية لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة لافي (٢٠١٧) والتي أظهرت أن مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة جاء بدرجة مرتفعة، كما اتفقت أيضاً مع نتائج دراسة

جمال (٢٠٢٠)، ودراسة الزهراني (٢٠٢٠)، والتي أكدت نتائجها ارتفاع مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ.

الإجابة عن السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: "ما مستوى الميول المهنية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة أبها؟"

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الوزنية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابات العينة على مقياس الميول المهنية لكل بعد، ويوضح جدول (١٥) نتائج ذلك:

جدول (١٥) المتوسطات الوزنية والأوزان النسبية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الميول المهنية

م	الأبعاد	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	المستوى
١	الميول الواقعية	٣,٩٥	٠,٦	٧٨,٩٧	٤	مرتفع
٢	الميول التحليلية	٣,٩٤	٠,٥٧	٧٨,٨٨	٥	مرتفع
٣	الميول الاجتماعية	٤,٢٥	٠,٥١	٨٤,٩٦	١	مرتفع
٤	الميول الاقتاعية	٣,٩٧	٠,٦٢	٧٩,٣١	٣	مرتفع
٥	الميول التقليدية	٣,٩٨	٠,٦١	٧٩,٥٨	٢	مرتفع
٦	الميول الفنية	٣,٧٥	٠,٧٥	٧٤,٩٧	٦	مرتفع
	الدرجة الكلية للميول المهنية	٣,٩٨	٠,٤٣	٧٩,٥٥		مرتفع

يتضح من نتائج الجدول (١٥) أن مستوى الميول المهنية الكلي مرتفع لدى أفراد العينة، حيث حصلت استجابات العينة الكلية للميول المهنية على متوسط وزني (٣,٩٨) ووزن نسبي (٧٩,٥٥) بانحراف معياري (٠,٤٣)، وجاءت الميول الاجتماعية أعلى الميول في المستوى حيث حصلت على أعلى متوسط وزني (٤,٢٥) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الميول الفنية أقل الميول في المستوى حيث حصلت على أقل متوسط وزني (٣,٧٥) وبمستوى مرتفع.

ويمكن تفسير نمو الميول المهنية لدى الطلاب (عينة الدراسة) إلى ما اكتسبوه من خبرات في مراحل التعليم السابقة، وتفاعلهم مع وسائل التواصل الاجتماعي، واكتساب الخبرات من وسطهم التعليمي، والمجتمع المحيط بهم، كما يمكن عزو مجيء الميول الاجتماعية في المرتبة الأولى بالنسبة لطلبة الصف الأول الثانوي إلى ما أشار إليه أبو زغيلة (٢٠١٤) من أن الميول حسب العمر، فالميول عند الأطفال تتركز نحو حب الوالدين وعندما يكبرون تتسع دائرة ميولهم، وأن الميول تتأثر اختلاف البيئة الطبيعية أو الاجتماعية التي يعيشها الطالب، فالطلبة في هذه المرحلة

يكون ارتباطهم أكبر بأصدقائهم وأقرانهم ويكونوا صداقات معهم، ويختلطوا اجتماعيًا معًا ويكتسبوا الخبرات والمهارات الاجتماعية، والتفاعل مع جماعات الأصدقاء؛ مما انعكس على ميولهم الاجتماعية بشكل واضح في هذه المرحلة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المقداد (٢٠١٤) والتي أظهرت نتائجها أن الميول المهنية عالية، وكذلك نتائج دراسة الدميني (٢٠٢٠) والتي أظهرت نتائجها أن جميع أبعاد الميول المهنية تتراوح بين نسبة عالية وعالية جدًا، والدرجة الكلية للمقياس بدرجة عالية، إلا أنها اختلفت مع الدراسة الحالية في ترتيب الأبعاد حيث أظهرت أن ترتيب أبعادها للميول المهنية كما يلي: (الفنية-التحليلية-الواقعية-الاقناعية-التقليدية-الاجتماعية).

الإجابة عن السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: "هل توجد علاقة ارتباطية بين الكفاءة الاجتماعية والميول المهنية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة أبها؟" للإجابة على هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط (بطريقة بيرسون) بين درجات عينة الدراسة على مقاييس الكفاءة الاجتماعية والميول المهنية، ويوضح جدول (١٦) نتائج ذلك:

جدول (١٦): معاملات الارتباط الكفاءة الاجتماعية والميول المهنية (ن = ٣٥٠)

الدرجة الكلية للكفاءة	التوافق الاجتماعي	المهارات الأكاديمية	ضبط الذات	المهارات الاجتماعية	الكفاءة الاجتماعية
					الميول المهنية
**٠,٥٦	**٠,٥٤	**٠,٥٠	**٠,٤٢	**٠,٥٢	الميول الواقعية
**٠,٥٥	**٠,٥٣	**٠,٤٢	**٠,٤٧	**٠,٥١	الميول التحليلية
**٠,٦١	**٠,٥٥	**٠,٥٠	**٠,٥٤	**٠,٥٥	الميول الاجتماعية
**٠,٥٨	**٠,٥٨	**٠,٥٣	**٠,٤٢	**٠,٥٢	الميول الاقناعية
**٠,٤٦	**٠,٤١	**٠,٣٩	**٠,٣٦	**٠,٤٦	الميول التقليدية
**٠,٣٥	**٠,٣٨	**٠,٢٦	**٠,٣٨	**٠,٢٤	الميول الفنية
**٠,٧٢	**٠,٦٩	**٠,٦٠	**٠,٦٠	**٠,٦٥	الدرجة الكلية للميول المهنية

(**) معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١

يتضح من النتائج الواردة في جدول (١٧) ما يلي:

- وجود معامل ارتباط موجب (٠,٧٢) دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للميول المهنية والدرجة الكلية للكفاءة الاجتماعية، ومما يعنى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الميول المهنية والكفاءة الاجتماعية.

- وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين درجات جميع الأبعاد الفرعية للميول المهنية، ودرجات جميع الأبعاد الفرعية للكفاءة الاجتماعية.

ويتبين مما أظهرته النتائج والموضحة في جدول (١٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة بلغت (٠,٧٢)، ودالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية للميول المهنية، والدرجة الكلية للكفاءة الاجتماعية، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين درجات جميع الأبعاد الفرعية للميول المهنية، ودرجات جميع الأبعاد الفرعية للكفاءة الاجتماعية.

ولزيادة الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الاجتماعية والميول المهنية تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression.

والسبب وري استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد أنه يسعى لكشف الاعتماد بين المتغيرين أي أن أحدهما يؤثر في الآخر.

ويوضح جدول (١٧)، و جدول (١٨) نتائج ذلك التحليل:

جدول (١٧): تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Enter للتنبؤ بالميول المهنية من الكفاءة الاجتماعية

مصدر التباين	قيمة R	R2 معامل التحديد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	دلالة ف
الانحدار	٠,٧٢	٠,٥١	٥٦٥٨٧,٨	١	٥٦٥٨٧,٨٠	٣٦٥,٤٢	٠,٠١
الخطأ			٥٣٨٨٩,٦٢	٣٤٨	١٥٤,٨٥٥		
التباين الكلي			١١٠٤٧٧,٤٣	٣٤٩	-----		

جدول (١٨) معاملات الانحدار

المتغيرات	B	الخطأ المعياري	Standardized β	قيمة T	الدلالة
الثابت	٣٩,٧٩	٦,٤٨٤	-----	٦,١٣٧	٠,٠١
الكفاءة الاجتماعية	٠,٦٤٦	٠,٠٣٤	٠,٧١٦	١٩,١٢	٠,٠١

يتضح من النتائج المعروضة في جدولي (١٨، ١٩) الآتي:

- يمكن التنبؤ بدلالة بالميول المهنية حيث أن قيمة ف (٣٦٥,٤٢) دالة عند مستوى ٠,٠١.

- تتنبأ الكفاءة الاجتماعية بدلالة (حيث أن قيمة $t = 12,19$ ، وهي دالة عند $0,01$) بالميول المهنية

- نسبة اسهام المتغيرات المنبئة في التباين الحادث في المتغير التابع (الميول المهنية) $= 51\%$ و (قيمة $R^2 = 0,51$).

ويمكن تفسير النتيجة في ضوء ما أشار اليه العنزي (٢٠١١) أنه من العوامل المؤثرة في الميول المهنية: الخبرة الشخصية: والتي تتشكل من خبرات الفرد التي اكتسبها من خلال تفاعله في الحياة بما في ذلك خبرات النجاح والفشل، ومن الواضح أن ارتفاع مستوى الكفاءة الاجتماعية، وقدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي يؤدي إلى اكتسابه مزيد من الخبرات من الآخرين والمحيطين به؛ مما ينعكس على اكتساب الفرد للميول المهنية، ويؤكد بشكل كبير على الدور البيئي للميول (العوامل البيئية) الذي يشمل محيط الفرد: أسرته ومستواها الاقتصادي والاجتماعي، ومدرسته، ومجتمعه بقيمه واتجاهاته وميوله، وخبراته في الحياة.

كما يمكن تفسير النتيجة في ضوء نظرية كوتجروف وبوكس (Cotegrrove & Box): والتي تذهب إلى أن الاختيار المهني لا يحدث بصورة مفاجئة بل هي عملية مستمرة ترجع إلى فترة الطفولة حيث تبدأ خصائص الشخصية في التكوين، ويكون أمام الفرد مجموعة كبيرة من الخيارات المهنية المتاحة إلا أنها تقل مع مرور الزمن، وتتأثر قرارات الفرد نحو مهنة المستقبل بعوامل شخصية واجتماعية وبيئية، كما يتم اتخاذ قرار اختيار المهنة على أساس المعلومات المتاحة للشخص فيما يتعلق بخصائص شخصيته وميوله وقدراته من جهة، وفيما يتعلق بالفرص والمكافآت التي تقدمها المهن المختلفة من جهة أخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المقداد (٢٠١٤) التي توصلت وجود علاقات متعددة بين الميول المهنية وأنماط الشخصية، إذ ارتبط كل نمط من أنماط الشخصية بأكثر من ميل مهني واحد. وذلك حيث انه توجد علاقة وطيدة بين أنماط الشخصية والمهارات والكفاءة الاجتماعية، ويدعم ذلك نظرية الاختيار المهني لهولاند (Holland) التي تعتمد على ثلاثة محاور أساسية: الأول يتعلق بالبيئة، والثاني يتعلق بالفرد، والثالث يتعلق بتفاعل الفرد مع البيئة، وأوضحت أهمية العمل على نجاح المهام المهنية والرضا والارتياح من خلال معرفة أنماط الشخصية، والتي تبدأ بالمدارس، وبرامج التدريب، وميدان العمل، وأن الاختيار المهني للفرد يكون نتاج الوراثة، وعوامل بيئية وثقافية، والقوى الشخصية.

الإجابة عن السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على: "هل توجد فروق في مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة أبها تعزى لمتغيرات (مستوى تعليم الوالدين، دخل الأسرة، حجم الأسرة)؟"

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للتحقق من دلالة الفروق في مستوى الكفاءة الاجتماعية، وفي ضوء متغيرات (مستوى تعليم الوالدين، دخل الأسرة، حجم الأسرة)، وتوضح نتائج الجداول التالية ذلك.

أ- الفروق في الكفاءة الاجتماعية تبعاً لمتغير مستوى تعليم الوالدين:
أولاً: بالنسبة للمستوى التعليمي للأب:

يوضح جدول (١٩) نتائج تحليل التباين الأحادي للتحقق من دلالة الفروق في متوسطات درجات الكفاءة الاجتماعية، تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب:

جدول (١٩) نتائج تحليل التباين الأحادي للتحقق من دلالة الفروق في متوسطات درجات الكفاءة الاجتماعية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب:

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	٣١٣,٧٤٨	٢	١٥٦,٨٧٤	٢,٧٩٦	غير دال
	داخل المجموعات	١٩٤٦٨,٦٠٩	٣٤٧	٥٦,١٠٦		
	الكلية	١٩٧٨٢,٣٥٧	٣٤٩	-----		
	بين المجموعات	١٢,٩٦٠	٢	٦,٤٨٠		
الثاني	داخل المجموعات	٨٤١٦,٨٩٤	٣٤٧	٢٤,٢٥٦	٠,٢٦٧	غير دال
	الكلية	٨٤٢٩,٨٥٤	٣٤٩	-----		
	بين المجموعات	٧٧,٣١٨	٢	٣٨,٦٥٩		
	داخل المجموعات	٨٨٦٠,٥٢٢	٣٤٧	٢٥,٥٣٥		
الثالث	الكلية	٨٩٣٧,٨٤٠	٣٤٩	-----	١,٥١٤	غير دال
	بين المجموعات	٦٨,٨٧٧	٢	٣٤,٤٣٨		
	داخل المجموعات	٧٩٣٤,٤٩٨	٣٤٧	٢٢,٨٦٦		
	الكلية	٨٠٠٣,٣٧٤	٣٤٩	-----		
الرابع	بين المجموعات	١٢١٤,٨٩٠	٢	٦٠٧,٤٤٥	١,٥٧٠	غير دال
	داخل المجموعات	١٣٤٢٧١,١٧٠	٣٤٧	٣٨٦,٩٤٩		
	الكلية	١٣٥٤٨٦,٠٦٠	٣٤٩	-----		
	بين المجموعات	١٢١٤,٨٩٠	٢	٦٠٧,٤٤٥		

يتضح من النتائج الموضحة في جدول (٢٠) ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات الكفاءة الاجتماعية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب بالنسبة للأبعاد الأربعة للكفاءة الاجتماعية، والدرجة الكلية.

ثانياً: بالنسبة للمستوى التعليمي للأُم

يوضح جدول (٢٠) نتائج تحليل التباين الأحادي للتحقق من دلالة الفروق في متوسطات درجات الكفاءة الاجتماعية، تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأُم:

جدول (٢٠): نتائج تحليل التباين الأحادي للتحقق من دلالة الفروق في متوسطات درجات الكفاءة الاجتماعية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأُم:

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	١٨٣,٤٢٠	٢	٩١,٧١٠	١,٦٢٤	غير دال
	داخل المجموعات	١٩٥٩٨,٩٣٧	٣٤٧	٥٦,٤٨١		
	الكلية	١٩٧٨٢,٣٥٧	٣٤٩	-----		
الثاني	بين المجموعات	٤١,٠٧١	٢	٢٠,٥٣٦	٠,٨٤٩	غير دال
	داخل المجموعات	٨٣٨٨,٧٨٣	٣٤٧	٢٤,١٧٥		
	الكلية	٨٤٢٩,٨٥٤	٣٤٩	-----		
الثالث	بين المجموعات	٢٢,٣١٠	٢	١١,١٥٥	٠,٤٣٤	غير دال
	داخل المجموعات	٨٩١٥,٥٣٠	٣٤٧	٢٥,٦٩٣		
	الكلية	٨٩٣٧,٨٤٠	٣٤٩	-----		
الرابع	بين المجموعات	٨٦,٠٥٣	٢	٤٣,٠٢٧	١,٨٨٦	غير دال
	داخل المجموعات	٧٩١٧,٣٢١	٣٤٧	٢٢,٨١٦		
	الكلية	٨٠٠٣,٣٧٤	٣٤٩	-----		
الكلية	بين المجموعات	١١٣٢,٦٢١	٢	٥٦٦,٣١١	١,٤٦٣	غير دال
	داخل المجموعات	١٣٤٣٥٣,٤٣٩	٣٤٧	٣٨٧,١٨٦		
	الكلية	١٣٥٤٨٦,٠٦٠	٣٤٩	-----		

يتضح من النتائج الموضحة في جدول (٢١) ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات الكفاءة الاجتماعية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأُم بالنسبة للأبعاد الأربعة للكفاءة الاجتماعية، والدرجة الكلية.

ب- الفروق في الكفاءة الاجتماعية تبعاً لمتغير دخل الأسرة:

يوضح جدول (٢١) نتائج تحليل التباين الأحادي للتحقق من دلالة الفروق في متوسطات درجات الكفاءة الاجتماعية، تبعاً لمتغير دخل الأسرة:

جدول (٢١): نتائج تحليل التباين الأحادي للتحقق من دلالة الفروق في متوسطات درجات الكفاءة الاجتماعية تبعاً لمتغير دخل الأسرة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
---------	--------------	----------------	-------------	----------------	--------	---------------

الأول	غير دال	١,٠٠٤	بين المجموعات	١١٣,٨٣٤	٢	٥٦,٩١٧
			داخل المجموعات	١٩٦٦٨,٥٢٣	٣٤٧	٥٦,٦٨٢
			الكلي	١٩٧٨٢,٣٥٧	٣٤٩	-----
			بين المجموعات	١٠,٧٩٣	٢	٥,٣٩٧
الثاني	غير دال	٠,٢٢٢	داخل المجموعات	٨٤١٩,٠٦١	٣٤٧	٢٤,٢٦٢
			الكلي	٨٤٢٩,٨٥٤	٣٤٩	-----
الثالث	غير دال	٠,٩٢٥	بين المجموعات	٤٧,٤١٨	٢	٢٣,٧٠٩
			داخل المجموعات	٨٨٩٠,٤٢٢	٣٤٧	٢٥,٦٢١
			الكلي	٨٩٣٧,٨٤٠	٣٤٩	-----
الرابع	غير دال	٠,٢٨٨	بين المجموعات	١٣,٢٧٩	٢	٦,٦٤٠
			داخل المجموعات	٧٩٩٠,٠٩٥	٣٤٧	٢٣,٠٢٦
			الكلي	٨٠٠٣,٣٧٤	٣٤٩	-----
الكلي	غير دال	٠,٧٢٨	بين المجموعات	٥٦٦,٤٤٢	٢	٢٨٣,٢٢١
			داخل المجموعات	١٣٤٩١٩,٦١٨	٣٤٧	٣٨٨,٨١٧
			الكلي	١٣٥٤٨٦,٠٦٠	٣٤٩	-----

يتضح من النتائج الموضحة في جدول (٢٢) ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات الكفاءة الاجتماعية تبعاً لمتغير دخل الأسرة بالنسبة للأبعاد الأربعة للكفاءة الاجتماعية، والدرجة الكلية.

ج- الفروق في الكفاءة الاجتماعية تبعاً لمتغير حجم الأسرة:

يوضح جدول (٢٢) نتائج تحليل التباين الأحادي للتحقق من دلالة الفروق في متوسطات درجات الكفاءة الاجتماعية، تبعاً لمتغير حجم الأسرة:

جدول (٢٢): نتائج تحليل التباين الأحادي للتحقق من دلالة الفروق في متوسطات

درجات الكفاءة الاجتماعية تبعاً لمتغير حجم الأسرة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع	درجة	متوسط	قيمة ف	مستوى
---------	--------------	-------	------	-------	--------	-------

الدلالة	المربعات الحرة	المربعات	بين المجموعات	الأول
غير دال	٣,٩٤٧	٢	٧,٨٩٤	بين المجموعات
٠,٠٦٩	٥٦,٩٨٧	٣٤٧	١٩٧٧٤,٤٦٤	داخل المجموعات
-----	٣٤٩	١٩٧٨٢,٣٥٧	الكلي	
غير دال	٨,٩٥٩	٢	١٧,٩١٨	بين المجموعات
٠,٣٧	٢٤,٢٤٢	٣٤٧	٨٤١١,٩٣٧	داخل المجموعات
	-----	٣٤٩	٨٤٢٩,٨٥٤	الكلي
غير دال	١٣,٩٤٥	٢	٢٧,٨٨٩	بين المجموعات
٠,٥٤٣	٢٥,٦٧٧	٣٤٧	٨٩٠٩,٩٥١	داخل المجموعات
	-----	٣٤٩	٨٩٣٧,٨٤٠	الكلي
غير دال	٢,٧٥٩	٢	٥,٥١٨	بين المجموعات
٠,١٢	٢٣,٠٤٩	٣٤٧	٧٩٩٧,٨٥٦	داخل المجموعات
	-----	٣٤٩	٨٠٠٣,٣٧٤	الكلي
غير دال	٣٢,١٩٣	٢	٦٤,٣٨٥	بين المجموعات
٠,٨٢	٣٩٠,٢٦٤	٣٤٧	١٣٥٤٢١,٦٧٥	داخل المجموعات
	-----	٣٤٩	١٣٥٤٨٦,٠٦٠	الكلي

يتضح من النتائج الموضحة في جدول (٢٢) ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات الكفاءة الاجتماعية تبعاً لمتغير حجم الأسرة بالنسبة للأبعاد الأربعة للكفاءة الاجتماعية، والدرجة الكلية. ومن خلال ما توصلت إليه نتائج السؤال الرابع، والموضحة في جداول (٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣) يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات الكفاءة الاجتماعية تبعاً للمتغيرات (مستوى تعليم الوالدين، دخل الأسرة، حجم الأسرة). ويمكن عزو عدم وجود فروق في الكفاءة الاجتماعية وفقاً لمتغيرات (المستوى التعليمي للوالدين، دخل الأسرة، حجم الأسرة) أن الكفاءة الاجتماعية تعتمد بشكل كبير في هذه المرحلة (مرحلة المراهقة) على تفاعلات الطالب مع زملائه وأقرانه، حيث يبدو الطالب في هذه المرحلة أكثر ارتباطاً وتأثراً بأقرانه وأصدقائه، وتكون بيئة الأصدقاء هي المصدر الأساسي والأهم بالنسبة له في تكوين قدراته وكفاءته الاجتماعية أكثر من بيئة الأسرة، ربما يظهر تأثير العوامل المرتبطة بالأسرة أكثر في مراحل الطفولة المبكرة وليس في مرحلة المراهقة، وهو ما يفسر عدم ظهور فروق بين الطلاب في هذه المرحلة في الكفاءة تبعاً للمتغيرات أو العوامل المرتبطة بالأسرة، والمتمثلة في (المستوى التعليمي للوالدين، دخل الأسرة، حجم الأسرة)، ومن ثم

فالعوامل المرتبطة ببيئة الاقران سواء داخل المدرسة أو خارجها هي الأكثر ارتباطاً بالكفاءة الاجتماعية للطلاب في هذه المرحلة من المراهقة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة مريسات (٢٠١٧) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الاجتماعية تعزى لأثر المستوى الدراسي بين طلبة البكالوريوس، وطلبة الدكتوراه. كما لم تتناول المستوى التعليمي للوالدين، وهو ما يبرر اختلاف نتيجة الدراسة الحالية عن نتيجة هذه الدراسة.

الإجابة عن السؤال الخامس:

نص السؤال الخامس على: "هل توجد فروق في مستوى الميول المهنية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة أبها تعزى لمتغيرات (مستوى تعليم الوالدين، دخل الأسرة، حجم الأسرة)؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للتحقق من دلالة الفروق في مستوى الميول المهنية، وفي ضوء متغيرات (مستوى تعليم الوالدين، دخل الأسرة، حجم الأسرة)، وتوضح نتائج الجداول التالية ذلك.

أ- الفروق في درجات الميول المهنية تبعاً لمتغير مستوى تعليم الوالدين: أولاً: بالنسبة للمستوى التعليمي للأب:

يوضح جدول (٢٣) نتائج تحليل التباين الأحادي للتحقق من دلالة الفروق في متوسطات درجات الميول المهنية، تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب:

جدول (٢٣) نتائج تحليل التباين الأحادي للتحقق من دلالة الفروق في متوسطات درجات الميول المهنية تبعاً لمتغير مستوى تعليم الاب

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	٦,٠١٠	٢	٣,٠٠٥	٠,١٧	غير دال
	داخل المجموعات	٦٠٦٨,٦٣٠	٣٤٧	١٧,٤٨٩		
	الكلي	٦٠٧٤,٦٤٠	٣٤٩	----		
الثاني	بين المجموعات	٣١,٨٦٣	٢	١٥,٩٣١	٠,٩٩	غير دال
	داخل المجموعات	٥٥٩٥,٥١١	٣٤٧	١٦,١٢٥		
	الكلي	٥٦٢٧,٣٧٤	٣٤٩	-----		
الثالث	بين المجموعات	١٤,٤٠٨	٢	٧,٢٠٤	٠,٥٧	غير دال
	داخل المجموعات	٤٣٦٥,٨٨٠	٣٤٧	١٢,٥٨٢		
	الكلي	٤٣٨٠,٢٨٩	٣٤٩	-----		
الرابع	بين المجموعات	١٠,٠٨٦	٢	٥,٠٤٣	٠,٢٧	غير دال
	داخل المجموعات	٦٥٥٧,٧٥٤	٣٤٧	١٨,٨٩٨		
	الكلي	٦٥٦٧,٨٤٠	٣٤٩	-----		

الخامس	الكلية	بين المجموعات	٦٥٦٧,٨٤٠	٣٤٩	-----		
		داخل المجموعات	٢٠,٦٨٠	٢	١٠,٣٤٠		
		الكلية	٦٢٧٩,٥٩٤	٣٤٧	١٨,٠٩٧	٠,٥٧	غير دال
		الكلية	٦٣٠٠,٢٧٤	٣٤٩	-----		
السادس	الكلية	بين المجموعات	٧١,١١٨	٢	٣٥,٥٥٩		
		داخل المجموعات	٧٠٠٤,٣٥٦	٣٤٧	٢٠,١٨٥	١,٧٦	غير دال
		الكلية	٧٠٧٥,٤٧٤	٣٤٩	-----		
		بين المجموعات	٤٦,٠٩٩	٢	٢٣,٠٤٩		
الكلية	الكلية	داخل المجموعات	١١٠٤٣١,٣٣٠	٣٤٧	٣١٨,٢٤٦	٠,٧٢	غير دال
		الكلية	١١٠٤٧٧,٤٢٩	٣٤٩	-----		

يتضح من النتائج الموضحة في جدول (٢٣) ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات الميول المهنية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب بالنسبة للأبعاد الستة الميول المهنية، والدرجة الكلية

ثانياً: بالنسبة للمستوى التعليمي للأم:

يوضح جدول (٢٤) نتائج تحليل التباين الأحادي للتحقق من دلالة الفروق في متوسطات درجات الميول المهنية، تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم:

جدول (٢٤): نتائج تحليل التباين الأحادي للتحقق من دلالة الفروق في متوسطات درجات الميول المهنية تبعاً لمتغير مستوى تعليم الام

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	٦,٨١٣	٢	٣,٤٠٧		
	داخل المجموعات	٦٠٦٧,٨٢٧	٣٤٧	١٧,٤٨٧	٠,٨٢	غير دال
	الكلية	٦٠٧٤,٦٤٠	٣٤٩	-----		
	بين المجموعات	٤٢,٥٤٣	٢	٢١,٢٧١		
الثاني	داخل المجموعات	٥٥٨٤,٨٣٢	٣٤٧	١٦,٠٩٥	٠,٢٧	غير دال
	الكلية	٥٦٢٧,٣٧٤	٣٤٩	-----		
	بين المجموعات	٤٥,٠٣٣	٢	٢٢,٥١٧		
	داخل المجموعات	٤٣٣٥,٢٥٥	٣٤٧	١٢,٤٩٤	٠,١٧	غير دال
الثالث	الكلية	٤٣٨٠,٢٨٩	٣٤٩	-----		
	بين المجموعات	٢٣,٩٧٠	٢	١١,٩٨٥		
	داخل المجموعات	٦٥٤٣,٨٧٠	٣٤٧	١٨,٨٥٨	٠,٥٣	غير دال
	الكلية	٦٥٦٧,٨٤٠	٣٤٩	-----		

الخامس	بين المجموعات	١٣,١٥٨	٢	٦,٥٧٩	غير دال	٠,٧
		٦٢٨٧,١١٦	٣٤٧	١٨,١١٨		
		٦٣٠٠,٢٧٤	٣٤٩	-----		
السادس	بين المجموعات	٦٥,٦٦٣	٢	٣٢,٨٣١	غير دال	٠,٢٩
		٧٠٠٩,٨١١	٣٤٧	٢٠,٢٠١		
		٧٠٧٥,٤٧٤	٣٤٩	-----		
الكلّي	بين المجموعات	٤١٥,٤٢٣	٢	٢٠٧,٧١١	غير دال	٠,٥٢
		١١٠٠٦٢,٠٠٦	٣٤٧	٣١٧,١٨٢		
		١١٠٤٧٧,٤٢٩	٣٤٩	----		

يتضح من النتائج الموضحة في جدول (٢٤) ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات الميول المهنية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأُم بالنسبة للأبعاد الستة للميول المهنية، والدرجة الكلية.

ب- الفروق في درجات الميول المهنية تبعاً لمتغير دخل الأسرة:

يوضح جدول (٢٥) نتائج تحليل التباين الأحادي للتحقق من دلالة الفروق في متوسطات درجات للميول المهنية، تبعاً لمتغير دخل الأسرة:

جدول (٢٥) نتائج تحليل التباين الأحادي للتحقق من دلالة الفروق في متوسطات درجات الميول المهنية تبعاً لمتغير دخل الأسرة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	١٠,٩٩٧	٢	٥,٤٩٨	غير دال	٠,٣٢
	داخل المجموعات	٦٠٦٣,٦٤٣	٣٤٧	١٧,٤٧٤		
	الكلّي	٦٠٧٤,٦٤٠	٣٤٩	-----		
الثاني	بين المجموعات	٣١,٠٦٢	٢	١٥,٥٣١	غير دال	٠,٩٦
	داخل المجموعات	٥٥٩٦,٣١٢	٣٤٧	١٦,١٢٨		
	الكلّي	٥٦٢٧,٣٧٤	٣٤٩	-----		
الثالث	بين المجموعات	٤٦,١٦٧	٢	٢٣,٠٨٤	غير دال	١,٨٥
	داخل المجموعات	٤٣٣٤,١٢١	٣٤٧	١٢,٤٩٠		
	الكلّي	٤٣٨٠,٢٨٩	٣٤٩	-----		
الرابع	بين المجموعات	٥,٦٦٠	٢	٢,٨٣٠	غير دال	٠,١٥
	داخل المجموعات	٦٥٦٢,١٨٠	٣٤٧	١٨,٩١١		
	الكلّي	٦٥٦٧,٨٤٠	٣٤٩	-----		
الخامس	بين المجموعات	٧٨,٣٥٧	٢	٣٩,١٧٨	غير دال	٢,١٩
	داخل المجموعات	٦٢٢١,٩١٧	٣٤٧	١٧,٩٣١		

السادس	غير دال	٠,١٨	الكلية	٦٣٠٠,٢٧٤	٣٤٩	-----
			بين المجموعات	٧,٢٠٣	٢	٣,٦٠٢
			داخل المجموعات	٧٠٦٨,٢٧١	٣٤٧	٢٠,٣٧٠
			الكلية	٧٠٧٥,٤٧٤	٣٤٩	-----
الكلية	غير دال	٠,٨٢	بين المجموعات	٥١٧,٩٥١	٢	٢٥٨,٩٧٥
			داخل المجموعات	١٠٩٩٥٩,٤٧٨	٣٤٧	٣١٦,٨٨٦
			الكلية	١١٠٤٧٧,٤٢٩	٣٤٩	-----
			الكلية			

يتضح من النتائج الموضحة في جدول (٢٥) ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات الميول المهنية تبعاً لمتغير دخل الأسرة بالنسبة للأبعاد الستة للميول المهنية، والدرجة الكلية.

ج- الفروق في درجات الميول المهنية تبعاً لمتغير حجم الأسرة:

يوضح جدول (٢٦) نتائج تحليل التباين الأحادي للتحقق من دلالة الفروق في متوسطات درجات الميول المهنية، تبعاً لمتغير حجم الأسرة:

جدول (٢٦) نتائج تحليل التباين الأحادي للتحقق من دلالة الفروق في متوسطات درجات الميول المهنية تبعاً لمتغير حجم الأسرة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	٤١,٠٨١	٢	٢٠,٥٤٠	١,١٩	غير دال
	داخل المجموعات	٦٠٣٣,٥٥٩	٣٤٧	١٧,٣٨٨		
	الكلية	٦٠٧٤,٦٤٠	٣٤٩	-----		
	بين المجموعات	٣١,٦٩٠	٢	١٥,٨٤٥		
الثاني	داخل المجموعات	٥٥٩٥,٦٨٤	٣٤٧	١٦,١٢٦	٠,٩٨	غير دال
	الكلية	٥٦٢٧,٣٧٤	٣٤٩	-----		
	بين المجموعات	٣٢,٥٤٦	٢	١٦,٢٧٣		
	داخل المجموعات	٤٣٤٧,٧٤٣	٣٤٧	١٢,٥٣٠		
الثالث	الكلية	٤٣٨٠,٢٨٩	٣٤٩	-----	١,٢٩	غير دال
	بين المجموعات	٤٩,٢٨١	٢	٢٤,٦٤١		
	داخل المجموعات	٦٥١٨,٥٥٩	٣٤٧	١٨,٧٨٥		
	الكلية	٦٥٦٧,٨٤٠	٣٤٩	-----		
الرابع	بين المجموعات	١٠١,٨٧٦	٢	٥٠,٩٣٨	٢,٨٥	غير دال
	داخل المجموعات	٦١٩٨,٣٩٩	٣٤٧	١٧,٨٦٣		
	الكلية	٦٣٠٠,٢٧٤	٣٤٩	-----		
	الكلية					

السادس	بين المجموعات	١١٥,٤٢٨	٢	٥٧,٧١٤	غير دال
	داخل المجموعات	٦٩٦٠,٠٤٦	٣٤٧	٢٠,٠٥٨	
	الكل	٧٠٧٥,٤٧٤	٣٤٩	-----	
الكل	بين المجموعات	١١٩٩,٦٨٥	٢	٥٩٩,٨٤٣	غير دال
	داخل المجموعات	١٠٩٢٧٧,٧٤٣	٣٤٧	٣١٤,٩٢١	
	الكل	١١٠٤٧٧,٤٢٩	٣٤٩	-----	

يتضح من النتائج الموضحة ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات الميول المهنية تبعاً لمتغير حجم الأسرة بالنسبة للأبعاد الستة للميول المهنية، والدرجة الكلية. ومن خلال ما توصلت إليه نتائج السؤال الخامس، والموضحة في جداول (٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧) يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات الميول المهنية تبعاً للمتغيرات (مستوى تعليم الوالدين، دخل الأسرة، حجم الأسرة). ويمكن عزو ذلك لعدم وجود فروق في الميول المهنية تبعاً لمتغيرات (المستوى التعليمي للوالدين، ودخل الأسرة، وحجم الأسرة) إلى أن الميول المهنية تتأثر في تكوينها بشكل كبير بعوامل بالعوامل الذاتية والعوامل البيئية، أما العوامل الذاتية فتشمل صفات الفرد الوراثية، ودرجة ذكائه، وخصائصه العقلية الجسمية، وجنسه ذكراً كان أم أنثى، والعمر، ومرحلة النمو التي يمر بها، وحالته الانفعالية، وسماته الشخصية. وتشمل العوامل البيئية: ميول الآباء، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للفرد، ومدى توفر فرص التدريب، والخبرة العملية لمزاولة ميولهم، والأصدقاء الذين يتعامل معهم، والكتب التي يقرأها، والهوايات التي يمارسها، وبرامج الإذاعة والتلفزيون التي يسمعها ويشاهدها، والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع، والطابع الثقافي الذي يميز الجماعة والمجتمع الذي ينتمي إليه، والجيل الذي يعيش فيه.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة المهيرية (٢٠٢٣) والتي أظهرت نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين.

ولم تقع على حسب دار المنظومة دراسات درست الفروق في الميول المهنية تبعاً لمتغيري حجم الأسرة ودخل الأسرة.

ثانياً: توصيات الدراسة:

▪ تقديم برامج تدريبية متنوعة لتحسين الكفاءة الاجتماعية باستخدام التكنولوجيا الحديثة.

- حاجة طلاب الصف الأول ثانوي إلى عقد لقاءات لتنمية ميولهم المهنية وكفاءتهم الاجتماعية.
- زيادة الاهتمام بتطوير مواهب الطلاب وبناء الشخصية لديهم.
- تعزيز المهارات الاجتماعية، وزيادة الاهتمام بتطوير المهارات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- ضرورة اهتمام مدارس المرحلة الثانوية بالميلول الفنية والتحليلية والواقعية وتطويرها وفق احتياجات سوق العمل.
- ضرورة اعتماد المتطلبات والتدابير اللازمة الواردة في الدراسة لتعزيز جودة مخرجات التعليم وفق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.
- تعزيز التوازن بين الميلول المهنية والكفاءة الاجتماعية بتقديم ممارسات مدرسية تؤصل لذلك.
- تقديم برامج ارشادية لطلاب المرحلة الثانوية لتوعيتهم بالميلول المهنية لديهم وكيفية توظيفها والاستفادة منها.
- عمل شراكات مع المؤسسات العلمية الدولية والجامعات للمساهمة في برامج تكوين الميلول المهنية للطلاب.

مقترحات الدراسة:

- في ضوء ما اسفرت عنه نتائج الدراسة الحالي يقترح الباحثين إمكانية القيام بمزيد من البحوث التالية:
- دراسة الفروق بين الذكور والاناث بالمرحلة الثانوية في الميلول المهنية.
 - فعالية برنامج سلوكي إرشادي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
 - النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكفاءة الاجتماعية والميلول المهنية وجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
 - العلاقة بين مستوى الدعم الاجتماعي وقدرة الأفراد على التعامل مع التوتر في البيئات العالية الضغط.
 - العلاقة بين تقدير الذات والرضا عن الحياة لدى الشباب.
 - الذكاء العاطفي ومستوى النجاح المهني والعلاقة بينهما في بيئات العمل الديناميكية.

مراجع الدراسة

أولاً: المراجع العربية:

- أبو راس، لبنى أحمد عباس. (٢٠١٨). مفهوم الذات ومستوى الطموح وعلاقتهما بالميول المهنية لدى طلبة العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس. جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، ٣٩-٥١.
- أبو زغيلة، سماح سليمان. (٢٠١٤). مستوى الميول المهنية لدى طلبة الصف التاسع في قرى بئر السبع وعلاقته بمستوى الطموح. جامعة عمان العربية، كلية العلوم التربوية والنفسية، ١٠-٢٦.
- أحمد، إبراهيم إبراهيم أحمد. نمط الشخصية "أ، ب" والانجاز الأكاديمي والميول المهنية كمنبئات لتحمل المسؤولية لدى طالبات الجامعة. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة-كلية التربية النوعية، (٣٧)، ١٢٨-١٦٢.
- التلاهي، فاطمة محمد راشد. (٢٠٠٨). أثر مفهوم الذات والميول المهنية على النضج المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك. جامعة مؤتة، عمادة الدراسات العليا، ١٦-٢٧.
- الدلحي، خالد. (٢٠١٩). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بتقدير الذات لدى بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٥ (٣)، ٨٠-٨٤.
- الدميني، أحمد. (٢٠٢٠). الميول المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية والاجتماعية لدى طلبة جامعة ذمار وفقاً لنظرية هولاند. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، ٤ (٢)، ١٠-٢١.
- الزهراني، عبد الله مسعود العمري. (٢٠٢٠). أنماط التواصل الأسري وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة المخوة. جامعة المنصورة، كلية التربية النوعية، ٥٨، ٦٠٩-٦٤٢.
- السلمي، رائد محمد. (٢٠٢١). السيطرة الدماغية وعلاقتها بالميول المهنية لدى طلاب المرحلة الثانوية. المركز القومي للبحوث، غزة، ٥ (٤٤)، ١٥٣-١٧٩.
- السليمان، محمد سلمان سعيدان سالم رغيلان. (٢٠١٦). الميول المهنية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بدولة الكويت. جامعة الخليج العربي، كلية الدراسات العليا، ١٧-٢٤.
- الشيخ، حسب الرسول الأمين محمد. (٢٠١٢). الميول المهنية وعلاقتها بمستوى طموح الطلاب والمستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة لدى طلاب المرحلة الثانوية

- بمنطقة أم درمان الكبرى بولاية الخرطوم. جامعة أم درمان الإسلامية، كلية التربية، ٣٢-٨.
- العقون، سوسن. (٢٠٢١). الميول المهنية حسب نظرية هولاند Holland لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي المتنقلين آليا في ضل جائحة كورونا covid-19: دراسة ميدانية بثانويات كل من بلدتي الدبيلة وحساني عبد الكريم. جامعة الشهيد حمد لخضر-الوادي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٥٧-٣٠.
- العنزي، عياش عبد الله. (٢٠١١). الميول المهنية وعلاقتها بالقيم الشخصية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في إدارة التربية والتعليم بمنطقة تبوك. جامعة مؤتة، عمادة الدراسات العليا، ١٩-٩.
- المعاينة، رانية أمين مد الله. (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى نظرية سوبر لتحسين مفهوم الذات وتنمية الميول المهنية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. جامعة العلوم الإسلامية العالمية، كلية الدراسات العليا، ٨-٢٥.
- المعاينة، رانية أمين مد الله. (٢٠٢٢). مفهوم الذات وعلاقته بتنمية الميول المهنية لدى طالبات الصف العاشر من وجهة نظرهم. جامعة جرش، ٢٣ (١)، ١٢٧٣-١٣٠٢.
- المقداد، محمد. (٢٠١٤). أنماط الشخصية وعلاقتها بالميول المهنية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مملكة البحرين. جامعة قاصدي مرباح-ورقلة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (١٤)، ٢١١-٢٢٤.
- المهدى، زهو نور الدين. (٢٠٠٨). مدى توافق الميول المهنية والتخصصات الدراسية لطلبة المرحلة الثانوية. جامعة سيها، كلية الآداب، ٣٠-١١.
- المهيرية، كوثر بنت سالم بن راشد. (٢٠٢٣). العلاقة التنبؤية بين الميول المهنية وأنماط التنشئة الوالدية كما يدركها طلبة الصف العاشر بمحافظة مسقط بسلطنة عمان. جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، ٢٢-١١.
- بليبيسي، منى عبد القادر سعيد. (٢٠٢٢). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالميول المهنية لدى طلبة الثانوية العامة "التوجيهي" في مدارس مدينة القدس. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٣٠ (٥)، ٢٩٣-٣١٩.
- بني سعيد، إيمان ماجد شوكت. (٢٠٢٢). القدرة التنبؤية للذكاء الاجتماعي بجودة الصداقة والكفاءة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية. الجامعة الهاشمية، كلية الدراسات العليا، ١٤٢-١.

- جمال، بن نويوة. (٢٠٢٠). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، ١٠ (١)، ٤٢٢-٤٢٥.
- حمزة، عبد الخالق أبو زيد محمود. (٢٠١٢). الميول المهنية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة لدى المرحلة الثانوية بمنطقة أم درمان. مجلة جامعة غرب كردفان للعلوم والإنسانيات، جامعة غرب كردفان، (٦)، ١٥٨-١٥٩.
- صالح، تماسيني وعبد الغني، بكى. (٢٠٢٢). علاقة أنماط التفكير بالميول المهنية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي: دراسة ميدانية بثانويات مدينة جامعة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣٢-٥١.
- عرار، رشيد محمد. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتعديل نظام التعليم الثانوي في فلسطين في ضوء تقنين مقياس الميول المهنية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣ (٤٥)، ٤٢-٢١.
- عرار، رشيد؛ الغربي، إقبال؛ عبد الله، تيسير. (٢٠٢٠). البنية العاملية لمقياس الميول المهنية لطلبة الصف العاشر في فلسطين. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٥٦)، ٣٠٦-٣٠٠.
- قوجيل، نصيرة. (٢٠٢١). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى المتفوقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي: دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو. ٩٢-٤٠.
- مداسي، يمنة السعدية. (٢٠٢٠). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالعنف في الوسط المدرسي: دراسة ميدانية لعينة من المراهقين والمتمدرسين ببعض متوسطات الوادي. جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، ٦ (٤)، ٢٧٩-٢٩٠.
- مريسات، يوسف عمر. (٢٠١٧). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالغضب واستراتيجيات التعامل لدى عينة من طلبة جامعة حيفا. جامعة اليرموك، كلية التربية، ١٠٧٩.
- نصار، عمر عامر عبد القادر. (٢٠٢١). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي لدى الطلبة في مدينة عرابة. جامعة عمان العربية، كلية العلوم التربوية والنفسية، ٧-١٢.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Casper, M., & McDonald, L. (2023). Positivity Beyond Absence Of Negativity: Social Competence Mediates The Association Between Positive Parenting And Adolescent Friendship Quality. The University Of Alabama. 1-28.
- Elena, M. (2014). The Role of Gender in the Formation of Vocational Interests and Career Orientation in Adolescence. Bucuresti University, Romania. 240-244.



دور أتمتة الموقف التعليمي في تحديد هوية الفجوة المعرفية

وكيفية ضبطها في الميدان التربوي

**Role of Educational Situation Automation in Identifying
Knowledge Gap and how to Adjust it in the Field of
Education**

إعداد

أريج صالح حمود الحسن
Arej Saleh Hamoud Al Hassan

ماجستير إدارة وإشراف تربوي

Doi: 10.21608/jasep.2025.402622

استلام البحث: ١٤ / ١٠ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ١٤ / ١١ / ٢٠٢٤

الحسن، أريج صالح حمود (٢٠٢٥). دور أتمتة الموقف التعليمي في تحديد هوية الفجوة المعرفية وكيفية ضبطها في الميدان التربوي. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٤٤)، ٩١ – ١٤٠.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

دور أتمتة الموقف التعليمي في تحديد هوية الفجوة المعرفية وكيفية ضبطها في الميدان التربوي

المستخلص:

هدف هذا البحث الى التحقق من دور أتمتة الموقف التعليمي في تحديد هوية الفجوة المعرفية وكيفية ضبطها في الميدان التربوي وذلك من خلال دراسة ميدانية على مدارس التعليم العام شرق مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، كما وهدفت الى التحقق من وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين استخدام المعلمين للتقنيات الحديثة في التعليم وتحديد الفجوة المعرفية وضبطها لدى الطلبة. الى جانب ذلك هدفت الدراسة الى الكشف عن الفروق الدالة احصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسط استجابات المدرسين نحو درجة تأثير أتمتة الموقف التعليمي في تحديد هوية الفجوة المعرفية وضبطها تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، الدورات التدريبية، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص). تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من ٣٠٥ من المعلمين والمعلمات التابعين لمكتب تعليم شرق الرياض، تم اختيارهم باستخدام العينة العشوائية وُجمعت البيانات من خلال استبيان. استخدمت الدراسة اختبارات إحصائية مثل الانحدار البسيط، تحليل الارتباط، وتحليل التباين الأحادي لفحص الفرضيات. أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين أتمتة الموقف التعليمي وتحديد هوية الفجوة المعرفية؛ حيث كلما زادت الأتمتة، زادت القدرة على تحديد الفجوات المعرفية.

الكلمات المفتاحية: أتمتة الموقف التعليمي، الفجوة المعرفية، التعليم الإلكتروني، التقنيات الحديثة في التعليم .

Abstract:

The aim of this research is to investigate the role of automating the educational situation in identifying the knowledge gap and how to address it in the educational field. This was conducted through a field study on public schools in East Riyadh, Saudi Arabia. The study also aimed to examine the presence of a statistically significant relationship at the level of ($\alpha = 0.05$) between teachers' use of modern technologies in education and the identification and control of the knowledge gap among students. Additionally, the study sought to reveal statistically significant differences at the level of ($\alpha = 0.05$)

between the average responses of teachers regarding the degree of impact of automating the educational situation in identifying and controlling the knowledge gap, attributed to variables such as gender, training, experience, qualification, and specialization. The study was conducted on a sample of 305 teachers affiliated with the East Riyadh Education Office, selected through random sampling. Data were collected via a questionnaire and analyzed using statistical methods such as simple regression analysis, correlation analysis, one-way ANOVA, and Pearson's correlation test to examine the study's hypotheses. The results showed a positive correlation between automating the educational situation and the identification of the knowledge gap.

Keywords: Educational Automation, Knowledge Gap, E-learning, Modern Educational Technologies.

مقدمة البحث :

يشهد العالم في عصرنا الحالي تطورًا تكنولوجيًا متسارعًا يؤثر على جميع جوانب الحياة، ويعد التعليم أحد أهم المجالات التي استقادت بشكل كبير من هذا التطور؛ حيث أصبحت التكنولوجيا جزءًا لا يتجزأ من العملية التعليمية مما أسهم في تحويل الأساليب التقليدية للتعليم إلى أساليب أكثر تفاعلية وفاعلية (سعاد والسرطاوي، ٢٠١٣، ٢١).

إن تسارع وتيرة الاهتمام بالتعليم وتجويده وتطويره وربطه بالتقنيات الحديثة التي ترتبط بحاجات المجتمع أدى إلى تطوير تقنيات التعليم للوصول إلى تعليم يتجاوز المكان والزمان والإمكانات المادية والفروق في قدرات وحاجات الأفراد لتتصف العلاقة بين التقنية الحديثة والتعلم بالقوة والمرونة والقابلية والتوافق مع كل جديد . (الأتربي، ٢٠١٩، ٢٣)

إن استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم أصبحت بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها وقياس وتقييم أداء المتعلمين. (كافي، ٢٠٠٩، ١٢)

فذكرت دراسة بدرخان وآخرون (٢٠٢٠) بأن أتمتة التعليم، التي تعني استخدام التقنيات الحديثة لأتمتة وتبسيط العمليات التعليمية، تعد من أبرز الابتكارات التي غيرت وجه التعليم بشكل جذري. ومن خلال دمج التكنولوجيا في التعليم، أصبح

من الممكن توفير بيانات تعلم مخصصة تتناسب مع احتياجات كل طالب، وزيادة فرص الوصول إلى الموارد التعليمية، وتحسين جودة التعليم بطرق كانت شبه مستحيلة في السابق.

وأوضحت دراسة العيبي (٢٠١٢) بأنه أسهمت الأتمتة في توفير الوقت والجهد على المعلمين والمعلمات من خلال توفير أدوات التصحيح التلقائي وإدارة الفصول الدراسية الإلكترونية. وخلق بيئة تعليمية أكثر تفاعلية وإثراءً للطلاب. وفي الواقع فإن هذا التحول التكنولوجي لا يساهم فقط في تحسين جودة التعليم، بل يفتح آفاقاً جديدة لتطوير المهارات لدى الطلاب، ومن أهمها التفكير النقدي، والابتكار.

وأكدت دراسة الكندي (٢٠١٤) بأن أتمتة التعليم مفيدة للمعلمين أيضاً، حيث توفر لهم أدوات وموارد تساعد في تخصيص تجربة التعلم لكل طالب بشكل فردي وفقاً لاحتياجاته ومستواه. كما توفر أيضاً بيانات ومعلومات دقيقة حول أداء الطلاب وتفاعلهم مع المحتوى التعليمي، مما يمكنهم من تحسين تدريسيهم وضبط استراتيجياتهم التعليمية بناءً على الاحتياجات الفردية للطلاب. ومن الجدير بالذكر بأن أتمتة التعليم من الأدوات الفعالة التي يمكن أن تساهم في تقليص الفجوة المعرفية بين الطلاب، سواء على المستوى المحلي أو العالمي. فالفجوة المعرفية، التي تنشأ نتيجة التفاوت في الوصول إلى الموارد التعليمية والمعلوماتية بين الأفراد والمجتمعات واختلاف الظروف والقدرات، يمكن أن تتقلص بفضل تقنيات الأتمتة التي توفر فرص تعلم متساوية لجميع الطلاب وبناءً على ما سبق تبلورت فكرة الدراسة في التحقق من دور أتمتة الموقف التعليمي في تحديد هوية الفجوة المعرفية وكيفية ضبطها في الميدان التربوي.

تحديد المشكلة :

في ظل التقدم التكنولوجي المتسارع وتزايد الاعتماد على الأتمتة في مختلف جوانب الحياة، يشهد الميدان التربوي تحولاً كبيراً نحو دمج التقنيات التكنولوجية في العملية التعليمية. وقد أشار بوبكر (٢٠١٩) إلى أن استخدام التقنيات الحديثة في عملية التعلم، مع الالتزام بالأخلاقيات المنصوص عليها، يساهم في تحقيق تطور معرفي يجمع بين الإبداع، والابتكار والدقة والأصالة. كما أنه يحسن من مستوى الأداء التدريسي ويطور المهارات العليا للتفكير والتفكير الابتكاري.

إن المشكلة كما وضحها الظفيري في دراسته (٢٠٢١) تكمن في وجود فجوة بين توافر وسائل التكنولوجيا والاستخدام الفاعل لها في حياة المتعلمين، ويتمثل ذلك في عدم استثمار توافر التكنولوجيا وتمكين المتعلمين منها سواء في داخل أو خارج المدرسة على الرغم من تفوق المتعلمين تكنولوجيا على المعلمين وأولياء الأمور،

وهذا الأمر يشكل خطراً محدقاً على العالم بأسره ، وعدم المواكبة تخلق تراجعاً في أداء المتعلمين المعرفي وعزوفاً عن التعلم وإهمالاً للطاقت المكونة لديهم . وهذا ما أكدته هاريس وآخرون (Harris et al., 2016) من خلال الإشارة إلى أن دمج تقنية المعلومات والاتصال داخل الفصول الدراسية يعد شرطاً أساسياً للنهوض بكافة عناصر عملية التعليم. وأن عملية الأتمتة التعليمية قد تسهم في تعزيز الفجوة المعرفية بدلاً من تقليصها إذا لم تُستخدم بشكل صحيح. ومن الضرورة مراعاة الشروط عند استخدام التقنيات المتطورة، كملاءمتها لأعداد وقدرات الطلاب، وتوافقها مع المحتوى التعليمي والمهارات المستهدفة في المنهاج الدراسي. كما ينبغي أن تتمتع هذه التقنيات بسمات فنية متميزة، مثل وضوح ونقاء الصوت والصورة، وأسلوب التقديم الجذاب والألوان الممتعة. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن توفر تفاعلاً مباشراً بين المعلم والطلاب. ومن ناحية أخرى وضح إجمبيردييفا (Egemberdyeva 2019) وجود عدد من الصعوبات التي تحد من استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية مما قد يعزز الفجوة المعرفية لدى الطلبة ومن أهمها عدم امتلاك الخبرة والمهارة الكافية للتعامل مع التقنيات التعليمية لدى المتعلمين والمعلمين والإدارة، وغياب الدورات التدريبية اللازمة ، لتعليمهم كيفية توظيفها في الفصول الدراسية. بالإضافة إلى افتقاد الكثيرين للدعم المعنوي والمادي من الإدارة العليا، وأخيراً عدم توافر البنية التحتية الملائمة لاستخدامها ونقص المعدات والتجهيزات الضرورية.

وكما أشار الظفيري (2021) أن هناك عدة مسببات لمشكلة ندرة الاستخدام الفعال للطلبة للتكنولوجيا منها ضعف البرامج الخاصة بإعداد المعلم تكنولوجيا سواء أثناء إعداده في ضعف البرامج المقدمة التي تفنقر إلى الحداثة فلذلك لن يتمكن المعلم من تمكين المتعلم من استخدام التقنية بالصورة الفعالة ، كما أن تركيز المعلمين على تعليم المتعلمين لليوم وعدم إعدادهم للمستقبل يشكل عقبة ثانية ، وكما أن الوسائل التكنولوجية شحيحة في المدارس والتي يتم توفيرها من اجتهاد المعلم الشخصي بهدف يقتصر على تيسير العملية التعليمية وليس لاستخدام المتعلم لها ، وعلاوة على ذلك فرض القوانين الصارمة من قبل الإدارة العليا على الإدارات المدرسية وعلى المعلم في حصر استخدام التكنولوجيا داخل الحجرة الدراسية وعدم استخدام المتعلم للأجهزة الإلكترونية الخاصة به في المدرسة ، وهذا يتعارض مع التطور التكنولوجي ويعمل على تحجيم حرية المتعلم وإعداده تكنولوجيا .

وبناءً على ما سبق تبلورت مشكلة الدراسة في ضرورة التحقق من دور أتمتة الموقف التعليمي في تحديد هوية الفجوة المعرفية وكيفية ضبطها في الميدان التربوي.

أهداف الدراسة : تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من دور أتمتة الموقف التعليمي في تحديد هوية الفجوة المعرفية وكيفية ضبطها في الميدان التربوي. وينبثق عن الهدف السابق عدد من الأهداف الفرعية على النحو الآتي:

- الكشف عن درجة تأثير أتمتة الموقف التعليمي في تحديد هوية الفجوة المعرفية.
- التحقق من وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين استخدام المعلمين للتقنيات الحديثة في التعليم وتحديد الفجوة المعرفية وضبطها لدى الطلبة.

- الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسط استجابات المدرسين نحو درجة تأثير أتمتة الموقف التعليمي في تحديد هوية الفجوة المعرفية وضبطها تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، الدورات التدريبية، وعدد سنوات الخبرة ، والمؤهل العلمي ، والتخصص .

أسئلة الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤل الرئيسي الآتي: ما دور أتمتة الموقف التعليمي في تحديد هوية الفجوة المعرفية وكيفية ضبطها في الميدان التربوي. وينبثق عن التساؤل السابق عدد من الأسئلة الفرعية على النحو الآتي:

- ما درجة تأثير أتمتة الموقف التعليمي في تحديد هوية الفجوة المعرفية؟
- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين استخدام المعلمين للتقنيات الحديثة في التعليم وتحديد الفجوة المعرفية وضبطها لدى الطلبة؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسط استجابات المدرسين نحو درجة تأثير أتمتة الموقف التعليمي في تحديد هوية الفجوة المعرفية وضبطها تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، الدورات التدريبية، وعدد سنوات الخبرة ، والمؤهل العلمي ، والتخصص ؟

أهمية الدراسة : الأهمية النظرية :

- تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوعها أتمتة الموقف التعليمي في تحديد هوية الفجوة المعرفية وكيفية ضبطها في الميدان التربوي.
- إثراء المكتبات العربية بمراجع تتناول تأثير أتمتة التعليم في تحديد هوية الفجوة المعرفية، بحيث تصبح هذه الدراسة مرجعاً هاماً للأكاديميين والباحثين والممارسين في مجال التعليم والتكنولوجيا.

- تعد الدراسة الحالية من الدراسات القليلة التي تبحث بشكل عميق في تأثير أتمتة الموقف التعليمي في تحديد هوية الفجوة المعرفية في السياق المحدد، مما يمثل إسهاماً فريداً في الحقل الأكاديمي.
 - تفتح هذه الدراسة الأبواب أمام إجراء دراسات أخرى في مجال أتمتة التعليم مما يعزز من البحث المستمر والتطوير في هذا المجال.
- الأهمية التطبيقية :**

- يمكن أن تساهم الدراسة في فهم مدى تفاعل المعلمين مع التقنيات التعليمية الحديثة، وما إذا كانوا مستعدين لتبنيها واستخدامها بفعالية في عملية التعليم.
 - قد تقدم الدراسة أدلة واضحة على كيفية تأثير أتمتة التعليم في تحديد الفجوة المعرفية لدى الطلبة، مما يعزز من الفهم للعلاقة البيئية بين هذه العوامل.
 - قد توفر الدراسة مقترحات وتوصيات لأصحاب القرار لأتمتة التعليم في مختلف المؤسسات التعليمية لدورها في تحديد وضبط الفجوة المعرفية.
- مصطلحات الدراسة :**

أتمتة الموقف التعليمي: Educational Situation Automation

- استخدام الحواسيب ولأجهزة الذكية المبنية على المعالجات أو المتحكمات والبرمجيات في سياق التعليم بهدف تسريع سير العمليات وتنظيمها بشكل دقيق وفعال وبأقل قدر ممكن من الأخطاء دراسة خليل (٢٠٢٠)
- التعريف الإجرائي : استخدام التقنية في إدارة الموقف التعليمي بما يساعد على تحقيق الأهداف المنشودة .

الفجوة المعرفية: Knowledge Gap

- " فجوة المعرفة بالتقنية بين الذين يستطيعون استخدام الانترنت ووسائل الاتصالات الأخرى بسبب امتلاكهم الأدوات والمعدات الحاسوبية ، والمهارات ، والقدرة المادية . وبين الذين لا يستطيعون استخدام الانترنت ، وضعف القدرات والمهارات ، والمعدات الحاسوبية " (الغامدي ، ٢٠٢١ ، ٦٥)
- التعريف الإجرائي : هو تلك الهوة الفاصلة التي تنتج عن استخدام التقنية في التحصيل العلمي للطلاب.

- حدود الدراسة :** الحدود الموضوعية : ستقتصر الدراسة على دور أتمتة الموقف التعليمي في تحديد هوية الفجوة المعرفية وكيفية ضبطها في الميدان التربوي
- الحدود البشرية : اقتصر تطبيق الدراسة على جميع المعلمين والمعلمات التابعين لمكتب تعليم شرق الرياض بالمملكة العربية السعودية .
- الحدود الزمانية : تم إجراء هذه الدراسة في ١٤٤٦ - ٢٠٢٤

الحدود المكانية : تم إجراء هذه الدراسة على مدارس التعليم العام شرق مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية .

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول : أتمتة الموقف التعليمي .

مفهوم أتمتة الموقف التعليمي :

هي عملية التخلص من الطرائق والقيود التقليدية المعتمدة في عملية التدريس واستبدالها بأسلوب حديث يعتمد على استخدام الصور والوسائل التي ظهرت مع تطور التكنولوجيا التي تفتح للطالب آفاقاً جديدة للتفكير " (توفيق وآخرون ، ٢٠٢٠ ، ١٠)

والانتقال من الاتجاهات التعليمية التقليدية الحالية إلى الاتجاهات التعليمية المستقبلية التي تشدد على إنتاج المعرفة وابتكارها والانفتاح على الثقافة العالمية " (القرني ، ٢٠٢١ ، ٩).

فوائد الأتمتة في العملية التعليمية :

هناك العديد من الفوائد للأتمتة في العملية التعليمية كما ذكرها فرجون (٢٠٢٣) ولعل من أهمها السماح للقوى البشرية العاملة بالتركيز على الأعمال ذات القيمة العالية ، والابتعاد عن المهام المتكررة . وكذلك تعزيز القدرة على التكيف وزيادة المرونة التنظيمية ، حيث يمكن للمؤسسة التعليمية تغيير استراتيجياتها بسرعة، أو التحول بين نماذج التعليم الإلكتروني في وقت قصير .

مع إمكانية العمل بشكل متكامل بين القوى البشرية من معلمين وإداريين لتوفير الوقت والجهد وزيادة الإنتاجية ، مما يساعد على تحسين الخدمات التعليمية ، ومن ثم زيادة العائد التعليمي وتقليل التكاليف .

وكذلك زيادة الامتثال والأمن ، حيث تعد العمليات اليدوية والورقية في أغلب الأوقات غير فعالة وتؤدي في الغالب إلى فقدان الوثائق والمستندات ، وزيادة الاختراقات الأمنية ، في حين تعد الأتمتة ذات مستوى عال من الأمان .

وأضاف الحرون (٢٠١٩) عدداً من فوائد الأتمتة :

١ . التواصل والتعاون الفعال بين جميع أطراف عملية التعلم من معلمين وطلبة أولياء الأمور والمختصين .

٢ . يتيح للمعلم والمشرف تدريس الطلبة ومشاركتهم المعلومات في أي وقت ومن أي مكان .

٣ . يمكن للمعلم من الابتكار والإبداع مما يسرع في تنفيذ أساليب التعلم الحديثة مثل التعلم الذاتي والتعلم القائم على المشاريع .

٤. حصول المتعلمين على مزيد من فرص التعلم التي تلبي حاجاتهم .
٥. توظيف التكنولوجيا في تفريد التعليم ، حيث إن الاحتياجات التعليمية لدى الطلبة متفاوتة والتكنولوجيا تسهل من توظيف وتخصيص أنشطة لكل طالب يتناسب مع حاجاته وقدراته.

أهداف الأئمة في التعليم :

ذكر الأشقر (٢٠٢٣) عدة أهداف للأئمة وهي :

١. تحسين جودة المقررات والبرامج التعليمية .
٢. نشر التعليم الجيد وعالمية التعلم .
٣. خفض التكاليف .
٤. توفير الوقت وتسريع عملية التعلم .
٥. تطوير الأداء الأكاديمي والمهني للمعلمين .
٦. تحسين جودة التعليم ونواتج التعلم (محمود ، ٢٠١٨ ، ١٨)
٧. القدرة على تلبية حاجات ورغبات المتعلمين المعرفية والعلمية . (حامد ، ٢٠١٩ ، ٦)
٨. تعزيز التنافسية في التعليم ، من خلال استخدام طرق وأساليب رقمية .

مميزات الأئمة في التعليم :

مميزات الأئمة كما وضحها الأشقر (٢٠٢٣) وهي :

- ينمي لدى المتعلم مهارات التعلم الذاتي المستمر واكتساب المعرفة وتوظيفها وإنتاجها .
 - يجعل التعليم أكثر إثارة وجاذبية للمتعلم .
 - يزود المتعلم بالتغذية الراجعة والفورية .
 - تقديم المحتوى الرقمي للمقررات الدراسية في بيئة متعددة الوسائط .
 - سهولة تحديث المحتوى الرقمي للمقررات الدراسية .
 - تقديم حلول واقتراحات جديدة غير تقليدية لكثير من المشكلات التي يعاني منها النظام التقليدي كازدحام الفصول الدراسية والتلقين . (حامد ، ٢٠١٩ ، ٧)
- يتضح مما سبق أن الهدف النهائي من الأئمة في التعليم هو تحسين نوعية التعليم وجعلها أكثر شمولية ومرونة وكفاءة ، مع تمكين الطلاب والمعلمين من الاستفادة من التطورات التكنولوجية لتحقيق أفضل النتائج الممكنة .

إيجابيات الأتمتة في العملية التعليمية :

يمكن أن تؤدي الأتمتة للعمليات التعليمية إلى مجموعة من التغييرات الإيجابية للطلبة والمعلمين كما وضحتها هوبن كوف وأخرون (٢٠٢٠)

:Hubenakova el al.

أولا : إمكانية الوصول للموارد التعليمية : باستخدام التقنيات الرقمية المتطورة ، يمكن للمتعلمين من أي ركن من أركان العالم الوصول إلى المواد والموارد التعليمية أو الانضمام إلى دورة تدريبية عبر الانترنت أو برنامج تدريبي من خلال الاتصال بشبكة انترنت قوية ، والجدير بالذكر أن التطورات التكنولوجية مثل تحويل النص إلى كلام وتحويل الكلام إلى نص تمكنت من إزالة الحواجز أمام الطلبة ذوي الإعاقة ، وبالتالي تمكين أي فرد فعليا من الانضمام إلى العملية التعليمية .

ثانيا : التعلم المخصص " التعلم الفردي المرتكز على حاجات المتعلم " :

تساعد الأتمتة طلبة المدارس في رفع تحصيلهم ونتائج الاختبارات التي خضعوا لها ، فمن خلال الاستفادة من التقنيات الرقمية ، يمكن للطلبة تعلم مواد جديدة بالسرعة التي تناسبهم وتكييف الدروس مع تفضيلاتهم ومجموعات المهارات المعرفية الخاصة بهم للوصول إلى أقصى إمكاناتهم ، بالإضافة إلى ذلك ، تمنح منصات تجربة التعلم المخصصة للطلبة القدرة على الجمع بين المواد التعليمية من مصادر مختلفة والاستمتاع بتجارب أكثر تخصيصا ويشير أوليفيريا وآخرون (٢٠٢٢).oliveira,et al. إلى أن العديد من المعاهد والمدارس التعليمية أدركت قيمة تقديم حلول قابلة للتكيف للطلبة بناء على نقاط ضعفهم وقوتهم ، كما يتم توفير دورات التعلم المخصصة وفقا لاحتياجات تعلم الطلبة والمؤسسات التعليمية ، فعندما يسمح للطلبة بالتعلم على النحو الذي يناسبهم ، فإن ذلك يساعدهم على استيعاب المزيد من المعرفة والاحتفاظ بها .

ثالثا : مشاركة ودمج الطلبة بشكل أكثر : يمكن أن يقدم المعلمين للطلبة طرقا أكثر جاذبية للتعلم واستيعاب المواد الجديدة ، على سبيل المثال أن استخدام الألواح التفاعلية والأجهزة اللوحية والصفوف الافتراضية وأجهزة العرض وروبوتات الدردشة والبرامج المدعومة بالذكاء الاصطناعي سيعمل على تعزيز أداء التعلم وتوفير الوقت في إنجاز المهام المختلفة بالنسبة للمعلم والطالب . وعلاوة على ذلك ، يمكن للمعلمين أيضا إنشاء مجموعات وإدارتها في بيئة تعاونية رقمية عبر منصات التعلم بحيث يمكن للطلبة تبادل المعلومات بشكل فعال والمشاركة في المناقشات والإجابة على أسئلة المعلمين .

رابعاً : صورة أوضح لأداء الطالب : توفر الأتمتة من جانبها طرقاً أكثر تطوراً لتتبع تقدم الطلبة ، وذلك من خلال الاستفادة من البيانات الضخمة المخزنة في مؤسساتهم التعليمية المتعلقة بالطلبة وتحليل الأداء العام لهم ونقاط القوة والضعف لديهم والتفضيلات التي يرغبون بها ، كما يمكن للطلبة الحصول على دليل وظيفي شامل يخبرهم بالمهن المحتملة التي تناسب اهتماماتهم وقدراتهم (Bilyalova et al 2020,272). نستنتج مما سبق أن هذه الإيجابيات لأتمتة التعليم تسهم في رفع مستوى التعليم وجعله أكثر مرونة وتكيفاً مع المتغيرات الحديثة .

اتجاهات الأتمتة التعليمية :

أدى التطور المتسارع في تكنولوجيا المعلومات إلى دخول الأتمتة في مختلف مجالات الحياة، ومنها قطاع التعليم. تعتمد أتمتة الموقف التعليمي على استخدام تقنيات حديثة مثل الذكاء الاصطناعي ونظم التعلم التكيفية لتقديم محتوى تعليمي مصمم خصيصاً لتلبية احتياجات كل طالب. من خلال تحليل البيانات التعليمية بشكل مستمر موتانبك (٢٠٢٤) Mutambik أهم اتجاهات الأتمتة التعليمية كما يلي:

أولاً : الذكاء الاصطناعي : حقق الذكاء الاصطناعي كما وضحاها علي (٢٠٢٢) Ali ، تقدماً في مجموعة واسعة من العمليات التعليمية ، ومن المتوقع أن يصل الاستخدام العالمي للذكاء الاصطناعي في التعليم إلى أعلى مستوياته بحلول عام ٢٠٢٥ ، ويسهم الذكاء الاصطناعي بشكل كبير في تعزيز التعلم المخصص من خلال تمكين الطلبة من تحقيق أقصى استفادة من برامج التعلم التكيفية وتقنيات الألعاب المختلفة ، كما أن لديه القدرة على إبراز المجالات التي لا يجيدها الطالب والمواضيع التي لا يزال بحاجة إلى إتقانها علاوة على ذلك ، إن إطلاق برامج تعليمية متعددة تستند إلى الذكاء الاصطناعي يمكن أن تدعم الطلبة في تعلم عدة مواضيع مختلفة مثل الرياضيات والكتابة ، على الرغم من افتقارهم إلى مهارات التفكير عالية المستوى والإبداع ، وهذا يسمح للمعلمين بالتركيز على الأنشطة التي تتطلب الإبداع والتفاعل الشخصي مع الطلبة . ويشير هنداوي (٢٠٢٣) إلى بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم :

- الأنظمة التكيفية : هي أنظمة تستخدم خوارزميات الذكاء الاصطناعي لضبط صعوبة وسرعة ونوع المحتوى التعليمي بناءً على أداء ورغبات كل طالب . مثال نظام Knewton وهو منصة تقدم محتوى تعليمي مخصص لطلاب المرحلة الابتدائية والثانوية في مواد مثل الرياضيات والقراءة .
- أنظمة المحادثة : هي أنظمة تستخدم تقنية معالجة اللغة الطبيعية (NLP) لإجراء حوارات طبيعية مع الطلاب ، سواء كان ذلك بالصوت أو النص . يمكن لهذه الأنظمة

أن تقوم بدور المدرس أو الزميل أو المستشار ، وأن تساعد في شرح المفاهيم أو حل المشكلات أو إجراء تقييمات أو تقديم نصائح . مثال على ذلك Duolingo وهو تطبيق يستخدم الذكاء الاصطناعي لتعليم اللغات بطريقة شخصية وشاملة .

● الأنظمة المولدة : هي أنظمة تستخدم تقنية إنشاء النص NLG لإنشاء محتوى تعليمي جديد أو محسن بناء على مصادر موجودة أو معايير محددة . يمكن لهذه الأنظمة أن تساعد في توفير محتوى تعليمي غني ومتنوع ومحدث للطلاب في مختلف المجالات والمستويات . مثال على ذلك نظام Quill وهو منصة تستخدم الذكاء الاصطناعي لإنشاء تمارين كتابية مبتكرة ومخصصة لطلاب المرحلة الابتدائية والثانوية .

● التعلم المتنقل : وهو تعلم يتم عبر استخدام الأجهزة المحمولة مثل الهواتف الذكية والحواسيب اللوحية والساعات الذكية ، والتي تتيح للمتعلم الوصول إلى المحتوى التعليمي في أي زمان ومكان ، وبأي وسيلة تفضلها . يستخدم التعلم المتنقل في مجال التعليم لزيادة مرونة وتنوع عملية التعليم والتعلم ، وتحفيز المتعلم على المشاركة النشطة والذاتية في بناء معرفته ، وتعزيز التعلم المستند إلى السياق والمشكلات ، ودعم التعاون والتواصل بين المتعلمين .

ثانياً : روبوتات الدردشة : أصبحت روبوتات الدردشة المدعومة بالذكاء الاصطناعي أداة الانتقال في قطاع التعليم ، حيث أثبتت نجاحها مع المعلمين والطلبة ، وتؤدي تقنيات روبوتات الدردشة مجموعة متنوعة من المهام بكفاءة عالية وعلى مدار الساعة ، فمن بين المشكلات الأكثر شيوعاً التي يمكن لهذه الروبوتات التعامل مع الإجابة على أسئلة المتعلمين الروتينية ، وتقديم الملاحظات والتوجيه لهم (Zmyzgova et al. , 2020 , 830) .

تطبيقات أتمتة التعليم :

هناك العديد من الأمثلة على استخدام الذكاء الاصطناعي في أتمتة التعليم كما وضحاها هنداوي (٢٠٢٣) ، في مختلف المجالات والمستويات والبيئات التعليمية وهي:

١. نظام ALEXS : هو نظام تعليمي ذكي يستخدم الذكاء الاصطناعي لتقديم تعليم رياضيات مخصص لكل طالب ، من خلال تحديد مستوى الطالب وإنشاء مسار تعليمي متكيف مع احتياجاته وسرعة تقدمه . يقدم النظام أسئلة وأنشطة وشرحات وإجابات للطلاب ، ويقوم بتقييم أدائه وإعطائه ملاحظات فورية .

٢. نظام Knewton : هو نظام تعليمي ذكي يستخدم الذكاء الاصطناعي لتقديم تعليم مخصص لكل طالب ، في مختلف المواد والمستويات . ويستخدم النظام بيانات كبيرة

عن سلوك وأداء الطالب ، لإنشاء محتوى وأنشطة وتقييمات مخصصة له .يقدم النظام تجارب تعليمية شخصية وشاملة للطالب .

٣. نظام Duolingo : هو نظام تعليمي ذكي يستخدم الذكاء الاصطناعي لتقديم تعليم لغات مخصص لكل طالب ، من خلال تحديد مستوى الطالب وإنشاء دروس واختبارات متكيفة مع احتياجاته واهتماماته . يقدم النظام تدريبات وألعاب وقصص لغوية للطالب ، ويقوم بتقدير قدراته وإعطائه ملاحظات فورية .

٤. نظام Turnitin : هو نظام تقييم تلقائي يقوم بفحص الواجبات والأبحاث والأوراق الأكاديمية للطالب ، والكشف عن أي تشابه أو اقتباس أو سرقة فكرية . يستخدم النظام خوارزميات التعرف على النص والبحث على الانترنت لمقارنة المستندات المرسله مع قواعد بيانات ضخمة من المصادر الموثوقة ويستخدم في أكثر من ١٥ ألف مؤسسة تعليمية حول العالم .

٥. نظام Moodle : هو نظام إدارة تعليم ذكي يقوم بإنشاء وإدارة وتوزيع المحتوى التعليمي للطالب ، وتسجيل وتتبع وتقدير أدائهم . يستخدم النظام خوارزميات التوليد التلقائي للاختبارات (ATG) والأنظمة الموصى بها Recommender systems لإنشاء اختبارات مخصصة لكل طالب ، وتقديم ملاحظات وإرشادات فورية . يستخدم في أكثر من ١٠٠ ألف مؤسسة تعليمية حول العالم .

٦. Coursera : وهو منصة تعليم عبر الانترنت تقدم دورات وشهادات ودرجات في مختلف المجالات والمستويات . يستخدم النظام خوارزميات تحليلات التعلم والتعلم الآلي لتحليل بيانات الطلاب وتحسين خبرتهم ونتائجهم . يستخدم في أكثر من ٢٠٠ دولة حول العالم .

يتضح مما سبق أن تطبيقات أئمة التعليم تعتبر ركيزة أساسية لتحسين فعالية العملية التعليمية . فهي لا تسهم فقط في تقليل الجهد المبذول من قبل المعلمين ، بل تعمل على تحسين تجربة الطلاب من خلال تقديم تعليم مخصص ، تفاعلي ومرن يتكيف مع احتياجات العصر الرقمي .

دور الأئمة في تحديد الفجوات المعرفية:

تلعب الأئمة دوراً حيوياً في تحديد الفجوات المعرفية داخل البيئة التعليمية. تعتمد نظم التعلم التكيفية على خوارزميات معقدة لتحليل بيانات الطلاب بشكل متواصل، مما يمكنها من رصد نقاط الضعف والتفاوتات في التحصيل المعرفي. هذه الأنظمة تعمل على تقديم تعليم مخصص لكل طالب بناءً على احتياجاته الفردية، مما يساهم في تحديد الفجوات المعرفية بدقة. فالتقنيات الحديثة مثل الذكاء الاصطناعي تتيح تحليلاً شاملاً لأداء الطلاب، ليس فقط من حيث الإجابات الصحيحة أو الخاطئة، بل

تمتد لتشمل أنماط التعلم وسرعة الاستجابة ومستوى الفهم. يوونو وآخرون (٢٠٢٤)

Yuwono et al

علاقة الأتمتة بجودة التعليم :

يمثل دمج الأتمتة مع المناهج التقليدية تحديًا رئيسيًا، ولكنه في الوقت ذاته يفتح آفاقًا واسعة لتحسين جودة التعليم وجعله أكثر ملاءمة لاحتياجات العصر الحديث. أولاً، يتطلب دمج الأتمتة مع المناهج التقليدية إعادة تصميم المناهج بطريقة تتوافق مع تقنيات الأتمتة. يعني ذلك تعديل المحتوى التعليمي ليتماشى مع الأدوات التكنولوجية الجديدة ويستفيد منها بشكل كامل، مما يساهم في تقديم تجربة تعليمية أكثر تفاعلاً وفعالية. يجب أن تركز هذه العملية على تطوير مناهج ديناميكية وقابلة للتكيف مع مختلف الأدوات الأتمتية لضمان مرونة التعليم واستدامته دراسة علي (٢٠٢٢).

توضح دراسة السعيد (٢٠٢٢) بأنه يجب أن تتضمن استراتيجيات الدمج تطوير مهارات المعلمين في استخدام التقنيات الأتمتية بشكل فعال. يتطلب ذلك برامج تدريبية مكثفة ومستمرة للمعلمين ليتمكنوا من دمج الأدوات التكنولوجية في تدريسهم بطريقة تحافظ على جوهر المناهج التقليدية وتطورها في الوقت نفسه. هذا التدريب لا يهدف فقط إلى تعليم المعلمين كيفية استخدام التكنولوجيا، بل أيضاً إلى تمكينهم من تطوير استراتيجيات تدريس جديدة تعتمد على الأتمتة لتعزيز التفاعل مع الطلاب وتحقيق الأهداف التعليمية بشكل أكثر فعالية.

تحديات أتمتة التعليم :

تتسم الأتمتة في البيئات التعليمية بعدة تحديات تقنية تؤثر على فعاليتها تطبيقها وتعوق استفادة المؤسسات التعليمية من إمكانياتها الكاملة. البنية التحتية التكنولوجية تُعد أحد أهم هذه التحديات؛ إذ تتطلب الأتمتة تجهيزات تقنية متقدمة تشمل أجهزة حديثة، شبكات إنترنت موثوقة، وبرمجيات متطورة. في العديد من المناطق، لا سيما في المناطق الريفية أو في البلدان النامية، تعاني المؤسسات التعليمية من نقص حاد في هذه التجهيزات، مما يحد من قدرة هذه المؤسسات على تبني الأتمتة بالشكل المطلوب وتحقيق الاستفادة المرجوة منها دراسة الجزار وفق (٢٠٢٤).

أشارت دراسة السعيد (٢٠٢٢) بأن التكلفة المرتفعة تمثل أيضاً تحدياً جوهرياً في تطبيق الأتمتة في التعليم. تحتاج عملية تطوير وصيانة الأنظمة الأتمتية إلى استثمارات مالية كبيرة تشمل شراء الأجهزة، تحديث البرمجيات، وتوفير التدريب اللازم للمعلمين والطلاب. هذه التكلفة يمكن أن تكون باهظة بالنسبة للعديد من المؤسسات التعليمية التي تعاني من ضيق الميزانيات، مما يعرقل تطبيق الأتمتة بشكل واسع.

وعلى الرغم من الفوائد الكبيرة التي يمكن أن تقدمها الأتمتة في تحسين العملية التعليمية، إلا أن هناك عدة تحديات تواجه تطبيقها بشكل فعال في البيئات التعليمية. هذه التحديات قد تعيق استفادة المؤسسات التعليمية من الإمكانيات الكاملة للأتمتة وتحد من قدرتها على تحسين جودة التعليم وضبط الفجوات المعرفية. كما أشار إلى ذلك عدد من الباحثين رزق وآخرون (٢٠٢١) و سعادة وآخرون (٢٠٢٠) وجميل وآخرون (٢٠١٩) وموتنيك وآخرون (٢٠٢٤) :

(١) التكلفة:

تعد التكلفة واحدة من أبرز العقبات أمام تبني الأتمتة في التعليم. يشمل ذلك تكاليف شراء الأجهزة والبرمجيات اللازمة، بالإضافة إلى تكاليف الصيانة والتحديثات الدورية. قد تكون هذه التكاليف مرتفعة بشكل لا يمكن تحمله من قبل المؤسسات التعليمية، خاصة في البلدان النامية أو المناطق ذات الموارد المحدودة. فضلاً عن ذلك، يمكن أن تشمل التكلفة أيضاً نفقات إضافية لتدريب المعلمين والطلاب على استخدام التقنيات الجديدة بفعالية.

(٢) صعوبة التكامل مع المناهج الحالية:

تواجه العديد من المؤسسات التعليمية تحديات في دمج تقنيات الأتمتة مع المناهج الدراسية التقليدية. قد تكون المناهج الحالية غير مرنة أو غير مصممة للتكامل السلس مع أنظمة الأتمتة، مما يتطلب إعادة تصميم بعض أجزاء المنهج أو حتى إعادة النظر في الاستراتيجيات التعليمية بأكملها. هذا الأمر قد يثير مقاومة من قبل المعلمين الذين قد يجدون صعوبة في التكيف مع أساليب التعليم الجديدة.

(٣) الحاجة إلى تدريب المعلمين والطلاب:

يتطلب تطبيق الأتمتة في التعليم إعدادًا وتدريبًا شاملين لكل من المعلمين والطلاب. يحتاج المعلمون إلى اكتساب مهارات جديدة للتعامل مع الأنظمة التكنولوجية الحديثة وتطبيقها في الفصول الدراسية. من دون هذا التدريب، قد يجد المعلمون صعوبة في استغلال الإمكانيات الكاملة للأتمتة. وبالمثل، يحتاج الطلاب إلى تعلم كيفية التفاعل مع هذه الأنظمة والاستفادة منها في تحسين تعلمهم. يمكن أن تكون عملية التدريب مكلفة وتستغرق وقتًا طويلاً، مما يمثل تحدياً إضافياً.

(٤) المخاوف المتعلقة بالخصوصية وحماية البيانات:

يشكل الحفاظ على خصوصية البيانات وحمايتها تحدياً كبيراً في استخدام الأتمتة في التعليم. تعتمد الأنظمة الأتمتية بشكل كبير على جمع وتحليل بيانات الطلاب لتقديم تعليم مخصص. هذه البيانات قد تشمل معلومات حساسة مثل الأداء الأكاديمي والتفاعل مع المواد التعليمية. إذا لم تكن هذه البيانات محمية بشكل جيد،

فإنها قد تكون عرضة للاختراق أو الاستخدام غير المناسب، مما يثير مخاوف جدية بشأن الخصوصية وأمان المعلومات.

٥) المقاومة الثقافية والتغيير التنظيمي:

تواجه تقنيات الأتمتة في التعليم مقاومة في بعض الأحيان بسبب الثقافة التنظيمية أو التقاليد المتبعة في المؤسسات التعليمية. قد يكون هناك تردد في قبول التغيير والانتقال من الأساليب التقليدية إلى الأنظمة الأتمتية. هذه المقاومة قد تأتي من المعلمين أو الإداريين أو حتى الطلاب وأولياء الأمور الذين قد يكونون غير مقتنعين بفعالية هذه التقنيات .

تواجه الأتمتة بعض التحديات التي تحتاج إلى حلول وضوابط كما أشار إليها هنداي (٢٠٢٣) مثل:

❖ ضرورة توافر بنية تقنية متقدمة ، مثل أجهزة كومبيوتر ، وإنترنت سريع ، وبرامج ذكية.

❖ تتطلب قدرة عالية على جمع وتحليل بيانات كبيرة عن الطلاب ، مع مراعاة خصوصية وأمان هذه البيانات .

❖ تتطلب دورا جديدا للطلاب ، كشريك أو مشارك أو مسؤول عن تعلمه ، بدلا من مستقبل سلبي للمعرفة .

❖ تغييرا في ثقافة ومنهجية التقييم ، لضمان صحة وشفافية وإنصاف نظام التقييم التلقائي .

ويتضح مما سبق بأنه تشكل الأتمتة أداة حيوية في معالجة الفجوة الرقمية بين الطلاب، حيث تساهم في توفير تعليم متساوٍ وعالي الجودة للجميع. من خلال تحسين الوصول إلى الموارد التعليمية الرقمية وتعزيز المهارات الرقمية لدى الطلاب، يمكن للأتمتة أن تقلل من التباينات في التحصيل الأكاديمي الناتجة عن الفجوة الرقمية. أرى أن استمرار تطوير وتنفيذ هذه التقنيات في التعليم سيكون له تأثير إيجابي طويل الأمد على تحقيق العدالة التعليمية وتكافؤ الفرص بين جميع الطلاب.

استراتيجيات التغلب على تحديات الأتمتة في التعليم .

أولا : التوعية الرقمية

الوعي التكنولوجي هو النهوض بالفرد وقدرته على استخدام التكنولوجيا وزيادة وعيه وفهمه وإدراكه للتكنولوجيا واستخداماتها .

ثانيا : التقبل الرقمي .

تغيرت التقنية سريعا وتطورت بشكل سريع في طريقة تدريسها . يعرف الطلاب اليوم باسم جيل الرقمية الذين يبدو أنهم يستوعبون التكنولوجيا في كل جانب من جوانب حياتهم ومع ذلك فإن جيل الرقمية لا يتكيف بشكل جذري مع إدخال التكنولوجيا الحديثة في الفصول الدراسية بالطريقة التي نتصورها .

ثالثا : الجاهزية الرقمية .

تركزت المخاوف ولسنوات حول ما يعرف بـ (الفجوة الرقمية) وبالأخص على جانب التعليم وما إذا كان لدى أطراف العملية التعليمية إمكانية الوصول إلى التقنيات الرقمية . يركز التربويون الذين يشعرون بالقلق بشأن هذا التحدي وسبل استخدام التكنولوجيا الرقمية المعاصرة . أظهر تقرير لمركز بيو للأبحاث مارتين وآخرون (2020) Martin et al. أن بعض الأفراد غير قادرين على جعل الانترنت والأجهزة المحمولة تعمل بشكل مناسب لأنشطة رئيسية مثل طرق البحث العلمي ، وعلى الرغم من أن استخدام التكنولوجيا في المدارس قد تطور بشكل جيد ، فقد نشأت مشاكل متعلقة بالتخطيط في مراعاة ما إذا كان هناك جاهزية للتكنولوجيا الجديدة من قبل جميع أطراف النظام التعليمي .

رابعا : المواءمة الرقمية .

المواءمة الرقمية في حياة المتعلمين يخلق أثر في استخدام مبدع في المعارف الحديثة والربط بالحياة الواقعية بصورة فاعلة ومفيدة ، ونتيح أقصى استفادة اجتماعية ونفسية وعلمية واقتصادية وصحية للمتعلمين ، إذ تعمل على تحفيزهم على التعلم وتنمية مهاراتهم وتوجيه إبداعهم وتطوير تفكيرهم على التعلم ويسهم في مواكبة التقدم التقني في العالم والتطور الرقمي للمتعلمين .

المحور الثاني : الفجوة المعرفية .

مفهوم الفجوة المعرفية :

هو مقدار الوقت والجهد والأموال ، التي يتم إنفاقها على العملية التعليمية بدون الوصول إلى أي من النتائج المطلوبة " دراسة الغامدي (٢٠٢١) وهو التدهور الحادث في معرفة الطلبة ومهاراتهم " دراسة كورنيوا وآخرون (٢٠٢١) kurniawa et al هو الفجوة ما بين المدخلات والمخرجات المتوقعة للعملية التعليمية في النظام الرسمي " دراسة عفونة وصالحه (٢٠٢٢) بعض المفاهيم المتعلقة بالفجوة المعرفية :

الفاقد التعليمي :

كما عرفه (الراشدان ، ٢٠٠١ ، ٣٢٤) هو الخسارة الناجمة في عمليات التعليم من خلال إعداد الطلبة الذين رسبوا أو تسربوا وما يترتب على هذا من خسارة في الإنفاق على التعليم وفي الجهد المبذول منه .

الهدر التعليمي :

كما عرفه أبو شعيرة وآخرون (٢٠٠١) هو الخسارة الناجمة في عمليات التعليم من خلال أعداد الطلاب الراسبين والمتسربين ، وما ينتج عن ذلك من خسارة في الإنفاق على التعليم وفي الجهد المبذول فيه .

الهدر المدرسي :

هو حجم الفاقد في التعليم نتيجة الرسوب والتسرب، ويؤدي هذا الهدر إلى ضياع وتبديد الجهود المادية والبشرية المخصصة لبرامج الدراسة في أي مرحلة تعليمية . (شحاته وآخرون ، ٢٠٠٣ ، ٣٢٤)

الهدر التربوي :

هو وجود خلل بالتوازن الوظيفي للعملية التعليمية فيصبح حجم مدخلاتها أكبر بكثير من حجم مخرجاتها ، وهو ما يمثل عبئا إضافيا على ميزانية التعليم ، ويعتبر تحديا يواجه الجهات المشرفة على التعليم بكافة أنواعه وتبديد لأهدافها وطاقتها . (حكيم ، ٢٠٠٧ ، ٦)

التسرب المدرسي :

هو التخلي التلقائي عن الدراسة لأسباب اجتماعية أو اقتصادية ، كما يشمل التلاميذ الذين يرفضهم النظام التربوي قبل إنهائهم مرحلة من مراحل التعليم ، أي أن التسرب يشمل حالتين حالة التخلي التلقائي عن الدراسة ، وحالة الفصل النهائي أو الإقصاء أو الطرد . (محمد ، ٢٠٠٧ ، ٧٥)

يتضح مما سبق أن الفجوة الرقمية تعكس التفاوت في فرص الوصول إلى التكنولوجيا واستخدامها ، ولها تأثيرات عميقة على التعليم ، والاقتصاد ، والمجتمع .

أنواع الفجوة المعرفية :

يشير الباحثون إلى أن الفجوة المعرفية تتضمن عددا من الأنواع كما ذكرتها راهب وآخرون (٢٠٢١) وهي كالتالي :

أولا : الفجوة الكمية . تتمثل في الخسارة الناتجة عن التسرب أثناء العام الدراسي أو من المراحل الدراسية ، بالإضافة إلى المعيدين الذين يعيدون السنة. كما يمكننا القول بأنه القصور في الظاهرة التعليمية التي يمكن حسابها بالأرقام سواء كان ماديا أم بشريا ، ونسبة الفاقد الكمي من المؤشرات التي تحدد الكفاية والإنتاجية .

ثانيا : الفجوة الكيفية (نوعية). وهو الفاقد الذي يتصل بنوع التعليم الذي يقدمه النظام التعليمي ومدى كفايته في تحقيق أهداف التعليم ، كما يتميز الفاقد النوعي في انخفاض مستوى التحصيل لدى التلاميذ وعدم تحقيق المعرفة والمهام والقيم التي ينشدها المجتمع في أبنائهم .

ثالثا : الفجوة البشرية . هو في عدم استثمار الإمكانات البشرية إلى أبعد درجة ممكنة للاستفادة من العائد قدر الإمكان . ويكون ذلك بالتقليل من الفاقد عن طريق توفير الموارد البشرية .

رابعا : الفجوة المادية (الاقتصادية). تتمثل في الأضرار المادية والاقتصادية من خلال الإهدار الكبير من إجمال الاستثمارات في التعليم مما يؤدي إلى نتائج عكسية تؤدي إلى إضعاف النظام التعليمي ، ويشتمل هذا الفاقد على ما يتعلق بالجوانب المادية كالتمويل وحسن استثماره ، فأى قصور في هذه العناصر يعد فجوة اقتصادية . يتضح مما سبق أن جميعها تؤدي إلى ضعف في التحصيل الأكاديمي والذي يمثل تحديا كبيرا في تلبية المتطلبات المستقبلية الأكاديمية أو المهنية للطلاب .

أبعاد الفجوة المعرفية :

الفجوة المعرفية تتخذ بعدين هما الرسوب والتسرب كما ذكرها (محمد ، ٢٠١٢ ، ٢٨٥) .

البعد الأول : الرسوب . تعاني النظم التعليمية من مشكلة الرسوب التي تعتبر أحد أكبر المشكلات ، وهي من الأسباب البارزة لمشكلة التسرب والانقطاع عن الدراسة ، والرسوب عملية مكلفة اقتصاديا فتزيد من الانفاق على عملية التعليم ، ويقصد به تكرار بقاء الطالب في أي صف من الصفوف لأكثر من سنة دراسية .

البعد الثاني : التسرب . تسرب الطلاب من العملية التعليمية مشكلة كبيرة ، وتعد من أخطر الآفات التي تواجه العملية التعليمية ومستقبل الأجيال في المجتمعات المختلفة لكونها فجوة معرفية لا يقتصر أثره على الطالب فحسب ، بل يتعدى ذلك إلى جميع نواحي المجتمع ، فهي تزيد من معدلات البطالة والامية والجهل وتضعف البنية الاقتصادية والإنتاجية للمجتمع والفرد ، وتزيد الاتكالية والاعتماد على الغير ، كما تفرز للمجتمع ظواهر خطيرة كعمالة الأطفال واستغلالهم والزواج المبكر ، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة حجم المشكلات الاجتماعية ، مثل انحراف الأحداث وانتشار السرقات والاعتداء على ممتلكات الآخرين ، مما يؤدي إلى ضعف المجتمع وانتشار الفساد فيه ، كما تسبب مشكلة التسرب ضياعا وخسارة للتلاميذ أنفسهم ، لأن هذه المشكلة تترك آثارها السلبية في نفسية التلميذ .

نستنتج مما سبق أن هذه الأبعاد تؤثر على تحصيل الطلاب وتعليمهم . تحليل هذه الأبعاد يساعد على تحديد الأسباب ووضع استراتيجيات فعالة لسد الفجوات التعليمية .

العوامل المؤدية للفجوة المعرفية :

ويذكر صموئيل (٢٠١٧) Samuel أن العوامل والأسباب التي تقود إلى حدوث الفجوة المعرفية أيضا قد تكون عوامل مدرسية أو منزلية ، أو عوامل تتصل بالطلاب . أو أسباب اجتماعية ، وأخرى مدرسية ، مثل الغياب المتكرر للطلاب ، والنظرة المتشائمة للمستقبل العلمي والوظيفي ، وعدم الرغبة في التخصص ، والاضطرابات والتغيرات النفسية وعدم تنظيم الوقت .

وضح الحضيف (٢٠٢٣) أن هناك عوامل اجتماعية تتسبب في حدوث الفجوة المعرفية وهي من أقوى العوامل :

العوامل الاجتماعية .

إن انخفاض قيمة التعليم من رؤية اجتماعية، وفقد مهنة التعليم لتوقيرها ، وغياب الفهم لوظيفة المعلم الاجتماعية تعد من أبرز العوامل الاجتماعية المسببة للفجوة المعرفية . ويندرج تحت العوامل الاجتماعية العوامل المرتبطة بظروف الطالب الأسرية والاجتماعية التي تؤثر في عملية التعليم والتعلم مثل : المستوى التعليمي للوالدين ، علاقة الوالدين ببعضهم البعض ، علاقة الأسرة بالمدرسة وظروف الطالب الاجتماعية ، وعدد أفراد الأسرة .

ومن الأسباب الاجتماعية التي ذكرها (الجعيدي ، ٢٠١٩ ، ٧٠٦) تؤدي إلى الفجوة المعرفية تقشي الجهل والامية في المجتمع وقلة اهتمام الأسرة بالتعليم ، وعدم تقدير أهمية تعليم البنات إذ تنتظر بعض المجتمعات المحلية إلى أن البنات يتم إعدادهن للزواج المبكر بدلا من الاستمرار في التعليم . كما تؤدي نظرة المجتمع السلبية إلى بعض المهن اليدوية والفنية التي يتم الإعداد لها من خلال التدريب المهني إلى تسرب أعداد كبيرة من التلاميذ والبحث عن سبل أخرى للكسب إضافة إلى الطلاق والتفكك الأسري.

العوامل الاقتصادية :

تتمثل أهم الأسباب الاقتصادية لنشوء الفجوة المعرفية كما أشار إليها (عبد المجيد وآخرون ، ٢٠٢١ ، ٢٢٠) ارتفاع معدلات الفقر خاصة المناطق الريفية ولذلك نجد كثيرا من الأسر تستعين بأبنائها في سن المدرسة لمساعدتهم في توفير لوازم المعيشة . وبالتالي فإن الفقر وانخفاض مستويات المعيشة وانخفاض مدخول الأسر

والارتفاع الكبير في تكلفة الدراسة كل ذلك يعد من أهم الأسباب المؤدية إلى تسرب الأطفال من المدارس وتدهور العملية التربوية .

العوامل الشخصية :

ويشير رزق وآخرون في دراستهم (Rizk et al. ٢٠٢١) أن الفجوات المعرفية تؤثر سلبًا على نتائج التعليم، حيث يجد الطلاب الذين يعانون من فجوات معرفية صعوبة في متابعة المواد الدراسية، إما لأسباب نفسية أو عقلية أو صحية مما يؤدي إلى تراجع أدائهم الأكاديمي. تتطلب معالجة هذه الفجوات استراتيجيات تعليمية مخصصة، يتم من خلالها تقديم الدعم اللازم لكل طالب بناءً على احتياجاته الفردية .

• الأسباب النفسية : الشعور بالرهبة والخوف والقلق والغيرة والخجل وعدم إشباع الحاجات النفسية وما يترتب عليه من الشعور بعدم القبول والرضا مما يؤدي لقلة اهتمام الطالب بدراسته .

• الأسباب العقلية : مثل وجود قصور في مستوى النمو العقلي وضعف قدراته على التخيل والتصور .

• الأسباب الصحية : إصابة الطالب ببعض الأمراض الجسمية كضعف السمع والبصر ، وعيوب النطق .

وهناك أسباب ذاتية كما وضحها (اخضير ، ٢٠٢١ ، ١٥٣) ترتبط بشخصية الطالب تتمثل في استعداداته ومهاراته وقدراته النفسية والعقلية والصحية ، وقد أثبتت عدد من الدراسات وجود ارتباط واضح بين بعض السمات الشخصية للطالب والتسرب من التعليم ، وهي ترتبط إلى حد كبير بالنواحي الوجدانية للطالب واتجاهاته وسلوكياته .

عوامل مرتبطة بالنظام التربوي :

تمثل الفجوات المعرفية تحديًا كبيرًا يواجه النظم التعليمية الحديثة، حيث تؤدي إلى تفاوت في مستويات التحصيل بين الطلاب. قد تنشأ هذه الفجوات بسبب اختلافات في البيئة التعليمية، أو المناهج الدراسية، أو حتى القدرات الفردية للطلاب. أو في عدم توظيف التقنية والمعلوماتية على نحو صحيح لخدمة العملية التعليمية . أو الفهم الخاطئ الذي يصاحب مصطلح التعليم التقليدي والتعليم الحديث ، و يتعين على النظم التعليمية أن تكون قادرة على تحديد هذه الفجوات ومعالجتها بشكل فعال لتجنب

تدني مستوى التعلم لدى بعض الطلاب.. خان وآخرون (Khan et al. ٢٠١٩) ومن الأسباب المؤدية إلى الفجوة المعرفية كما وضحها (اخضير ، ٢٠٢١ ، ١٥٢) عدم كفاءة البيئة التربوية كما تتمثل في الإدارة المدرسية والمعلمين وطرق التدريس ونظام الاختبارات والإرشاد الطلابي ، وإذا نظرنا إلى هذه العوامل ومدى

تأثيرها على الفجوة المعرفية نجدها تمثل أساس البناء للنظام التربوي ، وكلما كانت هذه العوامل قوية ومتوازنة يمكن أن تحصل على نسب أقل من الفجوة المعرفية ، إضافة إلى تغيير المناهج من فترة لأخرى وعدم التأهيل المستمر للمعلمين ، كلها أسباب مؤدية إلى تزايد ظاهرة الفجوة المعرفية .

استراتيجيات استدراك الفجوة المعرفية :

أظهرت العديد من الدول اهتماما عاليا باستدراك الفجوة المعرفية الذي تعرض له الطلبة بسبب التوقف عن الدراسة ، أو بسبب انخفاض ساعات الدراسة سواء في المدرسة أو عن بعد ، أو كان ناتجا عن الفجوة بين جودة التعليم الحضوري والتدريس الطارئ عن بعد أو من خلال منصات التعليم التفاعلية ، وتحدث الفجوة بسبب تقطع الاتصال بالانترنت ، أو محدودية توافر المتطلبات التقنية ، وأقرت الدول بعض السياسات التعليمية العامة لاستدراكه ومن أهم الاستراتيجيات لتعويض الفاقd الذي نشأ جراء الفجوة منظمة التعاون الإسلامي (٢٠٢٠) :

١. زيادة ساعات وأيام العام الدراسي .

يمكن استدراك الفجوة المعرفية بزيادة عدد ساعات اليوم الدراسي وبزيادة عدد أيام العام الدراسي ، وتستند هذه المطالبات على افتراض أن مزيدا من الوقت يعني مزيدا من التعلم ، وبذلك زيادة الزمن مفيدة للطلبة الأكثر احتمالا للفشل في المدرسة ، وبشرط الاهتمام بالطريقة التي يستثمر فيها هذا الوقت الإضافي ، كما يبقى العامل الحاسم في زيادة الوقت هو في مدى جودة استخدام هذا الوقت الإضافي خصوصا مع الطلبة ذوي الاحتياج (الزغبوي ، ٢٠٢١ ، ٥٦١) .

٢. تحديد أولويات منهج دراسي .

من أكثر الاستراتيجيات أهمية لتحقيق الكفاءة هي إعادة تحديد أولويات محتوى المنهج ، فهناك قلق عام لدى التربويين على مستوى العالم من كثافة محتوى المنهج وعدم قدرة المعلمين على تغطيته. كل ذلك يفرض ضرورة الاستخدام الرشيد والكفاء لساعات التعلم المتاحة في اليوم الدراسي ، والتفريق بين المحتوى المهم وذلك المحتوى الذي لا يعفي الطلبة من إتقانه حتى في أصعب الظروف ، نادى بعض التربويين إلى تخفيف كثافة المنهج والتركيز على مبدأ أن العبرة بالتنوع وليس بالكمية . فتعلم المفاهيم الرئيسية بعمق أولى من تعلم مفاهيم كثيرة سطحية (الزغبوي ، ٢٠٢١ ، ٥٦٢) .

٣. التقويم التشخيصي .

يعد التقويم التشخيصي من المبادئ الرئيسية في التدريس الفعال ، والهدف الأساسي منه تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين ، حيث يعد تحديد المحتوى

الذي ينبغي التركيز عليه من مجمل المحتوى الكبير الذي يتضمنه المنهج ، سيكون هناك حاجة لتحديد مستويات الطلبة الحالية لكي يتم تخطيط التدريس بصورة تمكنهم من اكتساب المفاهيم والمهارات التي يحتاجونها ، وتعتمد جودة التقويم التشخيصي على مدة جودة الأسئلة المستخدمة وحسب مستوى كل الطالب . (ملاح ، ٢٠٢٠ ، ١٦)

٤. التدريس المساند .

التعليم المساند هو عبارة عن جميع الاستراتيجيات والبرامج والخدمات التي تستخدمها المدارس بشكل روتيني لمساعدة الطلبة ضعاف التحصيل في جميع المراحل التعليمية . برامج التدريس المساند من أوائل البرامج التي هرعت إليها الدول لاستدراك الفجوة المعرفية ، وتؤكد دراسة موسعة أن التدريس المساند معلم لطالب أو معلم لمجموعة صغيرة من الطلبة (لا تزيد عن ٥ طلاب) من خلال المعلم أو شخص آخر من الكادر التعليمي ، أو من المتطوعين ، أو من الوالدين ، يعد أحد أكثر الأدوات التعليمية التي قد تحدث تحولا في التعليم من بين الأدوات المستخدمة حاليا . وتوصلوا إلى أن برامج التدريس المساند ذات آثار إيجابية جوهرية على نواتج التعليم ، وتأثيرها أكبر على المراحل التعليمية المبكرة مقارنة بالمراحل العليا . (عاشور ، ٢٠٠٧ ، ٢٣)

٥. التسريع التعليمي .

تسريع التعليم أو ما يعرف بـ " القفز نحو المستقبل " ويعرف أيضا بأبسط صورة بأنه : التعليم الذي يحدث بوتيرة أسرع من المعتاد ، ويمكن أن يكون لاستدراك ما فات ، أو لاختصار فترات زمنية لدى عموم التلاميذ ، أو لدى بعض التلاميذ ذوي التحصيل الأعلى من أقرانهم لنقلهم للصف الدراسي التالي ، وتكمن أهمية تسريع تعلم ما فقد من مفاهيم أو مهارات بأن يكون المتعلم جاهز للمرحلة التالية من تعلمه بحيث يكون قد اكتسب المتطلبات القبلية التي يركز عليها التعليم القادم . (الزغبيني، ٢٠٢١، ٥٦٨)

٦. السياسات التعليمية العامة .

تعد السياسات التعليمية المعلنة هي الموجهات الرئيسة لتبني الاستراتيجيات التربوية وتنفيذها ، كما إنها تعكس مدى الاهتمام على مستوى القيادات الوطنية والتعليمية وتحقيق الاستدامة لضخ الميزانيات واستمرارية الالتزام بتنفيذ القرارات . وقد لجأت الدولة إلى مجموعة سياسات كبرى رئيسة ، هي تصعيد قضية الفجوة المعرفية لأعلى المستويات ، وتخصيص الميزانيات اللازمة ، وتكامل الجهات

التعليمية ذوات العلاقة ، ومنح المرونة للمدرسة ، وتخصيص ميزانيات سريعة ، وتعيين الخبراء وتكوين لجنة عليا متخصصة في متابعة استدراك الفجوة المعرفية .
الدراسات السابقة

دراسة أبو عرار (٢٠٢٢) بعنوان " تحديات التعليم في ظل الأزمات وعلاقته بالفاقد التعليمي لطلبة المدارس الابتدائية في منطقة النقب من وجهة نظر المعلمين والمدراء " ، هدفت إلى التعرف على أبرز التحديات التي واجهت التعليم في ظل الأزمات لطلبة المدارس الابتدائية في منطقة النقب من وجهة نظر المعلمين والمدراء. وكذلك الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحديات التعليمية في ظل الأزمات والفجوة التعليمية لطلبة المدارس الابتدائية في منطقة النقب من وجهة نظر المعلمين والمدراء. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي واختيار عينة عشوائية من المعلمين والمدراء وتطوير أداة الاستبانة لجمع البيانات من العينة، وتبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحديات التعليمية في ظل الأزمات والفجوة التعليمية لطلبة المدارس الابتدائية في منطقة النقب من وجهة نظر المعلمين والمدراء. كما تم رصد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد الدراسة نحو التحديات التعليمية في ظل الأزمات في منطقة النقب بناءً على التصنيف الوظيفي، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد الدراسة نحو الفجوة التعليمية لطلبة المدارس الابتدائية في منطقة النقب بناءً على المؤهل العملي. وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على استخدام تقنيات التعميم عن بُعد الحديثة وعقد دورات تدريبية مستمرة لهم للتأكيد على التطورات في هذا المجال.

دراسة المنيراوي (٢٠٢٣) بعنوان : فاعلية مخرجات التعليم الإلكتروني في تنمية إدارة المعرفة من وجهة نظر الهيئة التدريسية لدى جامعة الأقصى . هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على "فاعلية مخرجات التعليم الإلكتروني في تنمية إدارة المعرفة من وجهة نظر الهيئة التدريسية لدى جامعة الأقصى"، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة، وتكون المجتمع الكلي من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى، والبالغ عددهم (٢٣٠) عضو هيئة تدريس للعام ٢٠٢٢، وتكونت عينة الدراسة الفعلية من (٢٣٠) عضو هيئة تدريس من الأقصى للعام ٢٠٢٢. ومن أهم النتائج وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين مخرجات التعليم الإلكتروني وإدارة المعرفة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 > a$) لواقع مخرجات التعليم الإلكتروني في الجامعات الأقصى في ضوء إدارة المعرفة من وجهة نظر أعضاء

هيئة التدريس تعزى لمتغير (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، الجامعة). ومن خلال النتائج أوصت الدراسة بوجوب تطوير منهجية التعليم الإلكتروني لرفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة في الجامعة.

دراسة أحمد وعبدالعزیز (٢٠٢٤) بعنوان " العلاقة بين تطبيق متطلبات التحول الرقمي وجودة التعلم الإلكتروني: دراسة ميدانية " هدفت الدراسة إلى: دراسة العلاقة بين تطبيق متطلبات التحول الرقمي والمتمثلة في (نشر ثقافة التحول الرقمي، تصميم البرامج والمقررات الإلكترونية، المتطلبات البشرية، المتطلبات التقنية) وجودة التعلم الإلكتروني والمتمثلة في (جودة نظام التعلم الإلكتروني، جودة إدارة التعلم الإلكتروني، جودة المحتوى لمقررات التعلم الإلكتروني، منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة في تصميمها على المنهج الوصفي . وعينة الدراسة: تم سحب عینتین: الأولى من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وعددها (٣٥٧) مفردة، والثانية من الطلاب وعددها (٤٢٠) مفردة. وأداة الدراسة الاستبانة . توصلت الدراسة إلى: وجود علاقة جوهرية ذات دلالة إحصائية بين تطبيق متطلبات التحول الرقمي وجودة التعلم الإلكتروني بالكليات محل الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وكذلك من وجهة نظر الطلاب، كذلك توصلت إلى عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة معنوية بين آراء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وآراء الطلاب فيما يتعلق بمتطلبات التحول الرقمي، في حين وجدت فروق جوهرية ذات دلالة معنوية بين آراء العینتین فيما يتعلق بجودة التعلم الإلكتروني. وأوصت الدراسة بضرورة وضع محتوى الكتروني لكل مقرر يسهل الوصول إليه ، وضرورة توفير منظومة للاختبارات الإلكترونية .

دراسة يوونو وآخرون . Yuwono, et al. (٢٠٢٤) بعنوان : الإبداع المشترك في العمل: سد الفجوة المعرفية في الذكاء الاصطناعي بين رواد الابتكار . هدفت الدراسة إلى توضيح كيفية تقليل الفجوات المعرفية في مجال الذكاء الاصطناعي من خلال التعاون بين مختلف الجهات المعنية بالابتكار. واعتمد المنهج التجريبي وخلصت نتائج الدراسة على أهمية الشراكات بين المؤسسات التعليمية والشركات في تطوير حلول تعليمية مبتكرة تعتمد على الذكاء الاصطناعي. و إلى أن التعاون بين القطاعات يمكن أن يساهم في تسريع تطوير وتطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم، مما يساعد في سد الفجوات المعرفية بين الطلاب. كما أوصت الدراسة على أن الأتمتة يمكن أن تلعب دورًا حيويًا في تعزيز الابتكار التعليمي وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية من خلال توفير أدوات تعليمية مخصصة تلبي احتياجات جميع الطلاب.

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسة السابقة :

استفادت الدراسة الحالية من جميع الدراسات السابقة في صياغة عنوانها بشكل دقيق وتحديد المنهجية الأمثل وهي الوصفية التحليلية واستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة المكونة من المعلمين والمعلمات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها
منهجية الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج المختلط - الوصفي والتحليلي (المنهج النوعي والمنهج الكمي)، كونه المنهج الأكثر ملائمة للدراسة الحالية، وهو المنهج الذي يصف الظاهرة كما توجد في أرض الواقع، وذلك من خلال جمع بيانات حول دور أتمتة الموقف التعليمي في تحديد هوية الفجوة المعرفية وكيفية ضبطها في الميدان التربوي، وذلك من خلال دراسة مدارس التعليم العام شرق مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، ثم تحليل البيانات التي سيتم جمعها من خلال أداة الدراسة للتوصل للنتائج والتوصيات.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات التابعين لمكتب تعليم شرق الرياض بالمملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية بحيث تكون ممثلة للمجتمع الأصلي تمثيلاً صادقاً وفقاً لخصائص مجتمع الدراسة ومعيّره عنه تعبيراً احصائياً، ولتطبيق التجربة الاستطلاعية والنهائية للبحث تم أخذ عينة مقدارها ٣٠٥ مفردة.

أداة الدراسة

تم اعداد الاستبانة حول "دور أتمتة الموقف التعليمي في تحديد هوية الفجوة المعرفية وكيفية ضبطها في الميدان التربوي" من أجل استخدامها في جمع البيانات والمعلومات. وتم توزيع الاستبانة على جميع أفراد العينة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، وقد تم تقسيم الاستبانة الى ثلاثة اقسام كما يلي:

- **القسم الأول:** وهو عبارة عن البيانات الأولية، وتشمل (الجنس - الخبرة - المؤهل العلمي - التخصص - الدورات التدريبية)
- **القسم الثاني:** وهو عبارة عن محاور الدراسة، ويتكون من ٣ محاور كالآتي:

- المحور الأول: واقع أتمتة الموقف التعليمي، ويتكون من ٢٦ فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد هي:
 - البعد الأول: التخطيط للحصة الدراسية، ويتكون من ١٠ فقرات
 - البعد الثاني: تنفيذ الدرس، ويتكون من ٩ فقرات
 - البعد الثالث: الاختبارات والتقويم، ويتكون من ٧ فقرات
- المحور الثاني: هوية الفجوة المعرفية في الميدان التربوي، ويتكون من ١٢ فقرة.
- المحور الثالث: آليات ضبط الفجوة المعرفية، ويتكون من ١١ فقرة.

صدق أداة الدراسة

تم قياس صدق الأداة من خلال طريقتين، هما

الصدق الظاهري

بعد إعداد الصورة الأولى للاستبيان، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين بغرض الحكم إذا ما كانت أداة الدراسة تقيس ما وضعت لقياسه، والأخذ باقتراحاتهم وملاحظاتهم بعد حكمهم على مستوى تمثيل العبارات لمجالات الاستبيان، ووضوحها وملائمتها لأهداف الدراسة، وسلاسة التعبير والتراكيب اللغوية، وتم التعديل على الأداة تبعاً لملاحظات المحكمين، من حيث إعادة الصياغة أو حذف بعض العبارات أو إضافة بعض العبارات.

صدق الاتساق الداخلي

تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يوضح أنواع الارتباط واتجاه العلاقة:

جدول (١) أنواع معاملات الارتباط واتجاه العلاقة

قيمة معامل الارتباط	المعنى
+1	ارتباط طردي تام (أو ارتباط عكسي في حال وجود إشارة سالبة)
من ٠.٧٠ إلى ٠.٩٩	ارتباط طردي قوي (أو ارتباط عكسي في حال وجود إشارة سالبة)
من ٠.٥٠ إلى ٠.٦٩	ارتباط طردي متوسط (أو ارتباط عكسي في حال وجود إشارة سالبة)
من ٠.٠١ إلى ٠.٤٩	ارتباط طردي ضعيف (أو ارتباط عكسي في حال وجود إشارة سالبة)
٠	لا يوجد ارتباط



بناء على تحليل الارتباط توضح الجداول ادناه نتائج الاختبار لجميع محاور الدراسة.

جدول (٢) صدق الاتساق الداخلي لفقرات محور واقع أتمتة الموقف التعليمي

مستوى المعنوية Sig	معامل الارتباط بيرسون	الفقرات	
0,000	.447**	استخدام الحاسوب للتخطيط للحصة الدراسية	١
0,000	.469**	تتضمن الخطة الدراسية أنشطة تعليمية تنفذ باستخدام التقنيات التعليمية	٢
0,000	.470**	استخدام شبكة الإنترنت للاطلاع على نماذج الخطط الدراسية	٣
0,000	.508**	الربط بين الوسيلة التقنية المستخدمة والمنهاج الدراسي	٤
0,000	.531**	مراعاة البيئة التعليمية التقنية في التخطيط للحصة الدراسية	٥
0,000	.463**	تصميم صفحات تعليمية باستخدام شبكة الإنترنت ترتبط بالمادة الدراسية	٦
0,000	.479**	إعداد قائمة بمجموعات الطلبة قبل البدء بالحصة الدراسية	٧
0,000	.541**	إعداد قائمة بالمهام الصفية وفقاً لزمان الحصة الدراسية	٨
0,000	.496**	التخطيط الإلكتروني له دور في تنمية وتحسين مهارات المعلمين في وضع الخطة للحصة الدراسية	٩
0,000	.422**	التخطيط الإلكتروني يساعد في توفير الوقت والجهد اللازم	١٠
0,000	.403**	توظيف برامج تعليمية تحفز الطلبة على التفكير الإبداعي	١١
0,000	.465**	تنفيذ أنشطة صفية تطبيقية باستخدام تقنيات التعليم	١٢
0,000	.529**	استخدام منصات تقنية مثل مدرستي أو البلاك بورد أو الزووم في شرح الدرس .	١٣
0,000	.504**	عرض ملخص الدرس باستخدام الأدوات التقنية	١٤
0,000	.397**	توظيف تقنيات محاكاة الواقع لتعزيز فاعلية الحصة الدراسية	١٥
0,000	.466**	التمهيد للمادة الدراسية باستخدام الوسائط المتعددة من الرسومات والصور والفيديوهات	١٦
0,000	.455**	توظيف البرمجيات التعليمية لإثراء المادة التعليمية	١٧
0,000	.530**	استخدام الألعاب التعليمية ضمن الحصة الدراسية	١٨
0,000	.490**	تفعيل الحوار والمناقشة باستخدام تقنيات التعليم	١٩
0,000	.472**	إعداد الاختبارات الصفية باستخدام تقنيات التعليم	٢٠
0,000	.512**	إعداد نماذج اختبارات ورقية مطبوعة باستخدام الحاسوب	٢١
0,000	.484**	استخدام الموقع الإلكتروني المختصة لإعداد أسئلة الاختبارات الفصلية	٢٢
0,000	.486**	توظيف تقنيات التعليم مثل " مدرستي " أو " البلاك بورد " أو " الزووم " في توفير تغذية راجعة للطلبة	٢٣

دور أتمتة الموقف التعليمي في تحديد هوية الفجوة المعرفية وكيفية ضبطها في الميدان... أريج الحسن

٢٤	استخدام الأدوات الإلكترونية في التصحيح الفوري لإجابات الطلاب	0,000	.531**
٢٥	تقديم ملاحظات وإرشادات فورية للطلاب من خلال استخدام البرمجيات التعليمية	0,000	.485**
٢٦	تساعد تقنيات التعليم في تصميم اختبارات تراعي الفروق الفردية بين الطلاب	0,000	.537**

• ** الارتباط مهم ودال احصائيا عند مستوى الدلالة ٠.٠١

يشير تحليل الارتباط الموضح في الجدول اعلاه إلى صدق الاتساق الداخلي لفقرات محور "واقع أتمتة الموقف التعليمي"، بناءً على معامل ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة الإحصائية. بناءً على نتائج الجدول (٣-٤)، تراوحت قيم معاملات الارتباط لفقرات المحاور المختلفة بين ٠.٣٩٧ و ٠.٥٤١، وهي تقع في نطاق الارتباط الطردي الضعيف إلى المتوسط وفقاً للتصنيف في الجدول (٣-٣). يظهر البعد الأول، المتعلق بالتخطيط للحصة الدراسية، معاملات ارتباط تتراوح بين ٠.٤٢٢ و ٠.٥٤١. فيما يتعلق بالبعد الثاني المتعلق بتنفيذ الدرس، تراوحت قيم الارتباط بين ٠.٣٩٧ و ٠.٥٣٠. أما في البعد الثالث الخاص بالاختبارات والتقييم، فكانت معاملات الارتباط تتراوح بين ٠.٤٧٢ و ٠.٥٣٧. ويوضح مستوى الدلالة الإحصائية ($Sig = 0.000$) أن هذه الارتباطات ليست عشوائية، وإنما تعكس اتساقاً داخلياً بين مكونات أداة الدراسة. بناءً على هذه النتائج، يمكن الحكم بصدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، مما يعزز موثوقيتها في قياس المحاور المختلفة.

جدول (٣) صدق الاتساق الداخلي لفقرات محور هوية الفجوة المعرفية في الميدان التربوي

الفقرات	معامل الارتباط بيرسون	مستوى المعنوية Sig
١ استخدام طرق تدريس لا تحقق الأهداف التعليمية المنشودة	.468**	0,000
٢ تدني في مستوى التفكير الإبداعي والابتكاري	.488**	0,000
٣ الاكتفاء بالتقويم الورقي والاختبارات التحريرية والتي تركز على الحفظ ولا تتطرق لتقييم مستوى الفهم والاستيعاب	.541**	0,000
٤ قلة استخدام طرق وأساليب التدريس الحديثة التي تنمي من مهارات وخبرات ومعارف الطلبة	.432**	0,000
٥ اعتماد الطلبة على التطبيقات الإلكترونية التي توفر لهم إجابات على أسئلة الاختبارات	.420**	0,000
٦ التركيز على طرق التدريس التي تنمي مهارة الحفظ فقط	.492**	0,000
٧ ضعف إلمام المعلمين بالمهارات الضرورية لاستخدام التقنيات التعليمية	.468**	0,000



٨	عدم امتلاك الطلبة للخبرة والمهارة الكافية للتعامل مع التقنيات التعليمية	.452**	0,000
٩	عدم توفر البنية التحتية التقنية في المؤسسة التربوية	.473**	0,000
١٠	غياب الدعم والتشجيع من إدارة المؤسسة التربوية لتنمية المهارات المعرفية	.480**	0,000
١١	ضعف المناهج التعليمية وعدم مواكبتها للتطورات التربوية الحديثة	.448**	0,000
١٢	وجود فجوة في المعرفة الاستراتيجية	.456**	0,000

• ** الارتباط مهم ودال احصائيا عند مستوى الدلالة ٠.٠١

يشير جدول (٣) إلى صدق الاتساق الداخلي لفقرات محور "هوية الفجوة المعرفية في الميدان التربوي". معاملات ارتباط بيرسون للفقرات تتراوح بين ٠.٤٢٠ و ٠.٥٤١، مما يشير إلى وجود ارتباط طردي ضعيف إلى متوسط بين الفقرات والمحور الكلي. جميع الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ ($Sig = 0.000$)، مما يدل على أن هذه العلاقات ليست عشوائية، بل تعكس اتساقاً داخلياً جيداً بين مكونات المحور. بناءً على هذه النتائج، يمكن الحكم بأن أداة الدراسة تتمتع بصدق الاتساق الداخلي في قياس الفجوة المعرفية في الميدان التربوي، مما يجعل النتائج المستخلصة من البيانات موثوقة.

جدول (٤) صدق الاتساق الداخلي لفقرات محور آليات ضبط الفجوة المعرفية

مستوى المعنوية Sig	معامل الارتباط بيرسون	الفقرات
0,000	.409**	١ اهتمام المؤسسات التربوية بتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بدرجة أكبر
0,000	.477**	٢ توفير الإرشادات اللازمة لاستخدام أنظمة المعلومات
0,000	.409**	٣ تنمية قدرات ومهارات المعلمين والطلبة لاستخدام التقنيات الحديثة والتعامل مع تقنيات التعليم
0,000	.435**	٤ توفير الدورات التدريبية للمعلمين التي تسهم في صقل خبراتهم ومعارفهم
0,000	.478**	٥ تفعيل دور المعلم بصورة أكبر وعدم اقتصار دوره على نقل المعرفة فقط
0,000	.409**	٦ تحديث المناهج التعليمية الحالية لتواكب التطور التكنولوجي في القطاع التعليمي
0,000	.532**	٧ الاستعانة بمختصين لتطوير المناهج الدراسية
0,000	.508**	٨ تنمية مهارات الاتصال الفعال لدى الطلبة
0,000	.462**	٩ الاهتمام بالمشاريع البحثية المشتركة لتعزيز معرفة الطلبة
0,000	.536**	١٠ الاهتمام ببرامج التبادل المعرفي للحصول على الخبرات المتراكمة والاستفادة منها في زيادة معارف الطلبة
0,000	.364**	١١ دعم المعلمين للمشاركة في المحافل العلمية لكسب المعارف الجديدة

• ** الارتباط مهم ودال احصائيا عند مستوى الدلالة ٠.٠١



يشير جدول (٤) إلى صدق الاتساق الداخلي لفقرات محور "آليات ضبط الفجوة المعرفية"، حيث تتراوح معاملات ارتباط بيرسون بين ٠.٣٦٤ و ٠.٥٣٦، مما يعكس ارتباطاً طردياً ضعيفاً إلى متوسط بين الفقرات والدرجة الكلية للمحور. هذه القيم تشير إلى وجود اتساق داخلي جيد بين الفقرات. جميع الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ ($Sig = 0.000$)، مما يدل على أن هذه العلاقات ليست ناتجة عن الصدفة. بناءً على هذه النتائج، يمكن اعتبار أداة الدراسة ذات صدق اتساق داخلي قوي فيما يتعلق بقياس آليات ضبط الفجوة المعرفية، مما يجعل نتائج الدراسة موثوقة.

بناءً على النتائج المستخلصة، يمكن القول بأن أداة الدراسة المستخدمة في جميع المحاور تتمتع بصدق اتساق داخلي قوي ومقبول. معاملات الارتباط الإيجابية الطردية، سواء كانت ضعيفة أو متوسطة، تشير إلى أن هناك علاقة وثيقة بين الفقرات والمحاور التي تقيسها. هذا يعني أن أداة الدراسة صالحة وموثوقة في تقييم المفاهيم والمجالات التي تهدف إلى قياسها، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في تقديم نتائج دقيقة.

ثبات الاستبانة

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال تحليل معامل ألفا كرونباخ، الذي يُستخدم لتقييم مدى اتساق الإجابات عبر الفقرات المختلفة في كل محور من محاور الدراسة. استقرت الآراء في الأدبيات على تصنيف قيم ألفا كرونباخ إلى عدة مستويات تتراوح ما بين (١ - ٠). ويجب ألا تقل قيمة ألفا كرونباخ عن ٠.٦. وتعتبر القيم الأعلى من ٠.٧ مقبولة. وكانت النتائج كما يلي لكل محور من محاور الاستبانة كما يلي:

جدول (٥) تحليل معامل ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

المحاور	عدد الاسئلة	معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha
المحور الأول: واقع أتمتة الموقف التعليمي	٢٦	٠.٧٨٧
المحور الثاني: هوية الفجوة المعرفية في الميدان التربوي	١٢	٠.٦٧٦
المحور الثالث: آليات ضبط الفجوة المعرفية	١١	٠.٦٢١

- المصدر: من إعداد الباحث اعتماداً على نتائج تحليل برنامج SPSS
- يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي هذه الاستبانة نفس النتيجة لو تم إعادة توزيعها أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أي أن ثبات الاستبانة يعني

الاستقرار في النتائج وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة. وقد يبين جدول رقم (٣-٨) أن المحور الأول سجل معامل ألفا كرونباخ قدره ٠.٧٨٧، وهو قيمة مقبولة وجيدة. بينما المحور الثاني سجل معامل ألفا كرونباخ قدره ٠.٦٧٦، وهو أعلى من الحد الأدنى المقبول ولكنه أقل من القيمة المثالية. أما المحور الثالث فقد سجل معامل ألفا كرونباخ قدره ٠.٦٢١، وهو أيضاً أعلى من الحد الأدنى المقبول ويعكس مستوى مقبول من الثبات. بناءً على هذه القيم، يمكن اعتبار الاستبانة ذات ثبات جيد إلى مقبول عبر جميع المحاور، فيما بلغت نسبة الثبات للاستبانة ككل نسبة ٨٥.٧٪، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٦) تحليل معامل ألفا كرونباخ لجميع أسئلة الاستبانة

عدد الاسئلة	معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha
٤٩	٠.٨٥٧

يوضح جدول (٦) تحليل معامل ألفا كرونباخ لجميع أسئلة الاستبانة، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ قيمة قدرها ٠.٨٥٧. هذه القيمة تعكس مستوى ممتازاً من الثبات، مما يشير إلى أن الاستبانة تقدم نتائج متسقة ومستقرة عند إعادة توزيعها على أفراد العينة في أوقات مختلفة. بناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن الاستبانة تتمتع بثبات عالٍ، مما يجعلها أداة موثوقة لجمع البيانات واستنتاج النتائج بدقة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

المحور الأول: واقع أتمتة الموقف التعليمي

البعد الأول: التخطيط للحصة الدراسية

بلغ متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة بشأن استخدام أتمتة الموقف التعليمي في "التخطيط للحصة الدراسية" درجة متوسطة، حيث سجل البعد الكلي لهذا المحور متوسطاً حسابياً قدره ٣.٢٠٧٩ وانحرافاً معيارياً قدره ٠.٤٥٦٧٥. يعكس هذا المتوسط درجة متوسطة من الرضا والاعتراف بأهمية استخدام التكنولوجيا في تخطيط الحصص الدراسية. فهو يشير إلى أن الأفراد يرون أن الأتمتة في التخطيط تعتبر مفيدة ولكن ليس بشكل كبير جداً. القيم القريبة من ٣.٠ على مقياس ليكرت تشير إلى تقدير معتدل. يعبر الانحراف المعياري عن مدى تباين الاستجابات حول المتوسط. قيمة الانحراف المعياري المنخفضة نسبياً تشير إلى أن معظم الاستجابات

قريبة من المتوسط الحسابي، مما يعني توافقاً عاماً بين أفراد العينة حول فعالية الأتمتة في تخطيط الحصص الدراسية.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد "التخطيط للحصة الدراسية"

الترتيب الأهمية	الدرجة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الفقرات
١	متوسط	0.866	3.38	استخدام الحاسوب للتخطيط للحصة الدراسية
٦	متوسط	0.898	3.16	تتضمن الخطة الدراسية أنشطة تعليمية تنفذ باستخدام التقنيات التعليمية
٨	متوسط	0.970	3.15	استخدام شبكة الإنترنت للاطلاع على نماذج الخطط الدراسية
٥	متوسط	0.983	3.21	الربط بين الوسيلة التقنية المستخدمة والمنهاج الدراسي
٢	متوسط	0.975	3.37	مراعاة البيئة التعليمية التقنية في التخطيط للحصة الدراسية
٧	متوسط	0.902	3.15	تصميم صفحات تعليمية باستخدام شبكة الإنترنت ترتبط بالمادة الدراسية
١٠	متوسط	0.901	3.10	إعداد قائمة بمجموعات الطلبة قبل البدء بالحصة الدراسية
٩	متوسط	1.016	3.13	إعداد قائمة بالمهام الصفية وفقاً لزم من الحصة الدراسية
٣	متوسط	0.966	3.22	التخطيط الإلكتروني له دور في تنمية وتحسين مهارات المعلمين في وضع الخطة للحصة الدراسية
٤	متوسط	0.968	3.21	التخطيط الإلكتروني يساعد في توفير الوقت والجهد اللازم
متوسط		0.45675	3.2079	الدرجة الكلية لبعـد التخطيط للحصة الدراسية

● المصدر: من إعداد الباحث اعتماداً على نتائج تحليل برنامج SPSS

تم تحليل استجابات أفراد العينة المتعلقة بال محور الأول الذي يركز على "أتمتة الموقف التعليمي" في بعد "التخطيط للحصة الدراسية". يهدف هذا المحور إلى تقييم كيفية استخدام التكنولوجيا، مثل الحواسيب والأجهزة الذكية، لتحسين وتسهيل عملية تخطيط الحصص الدراسية.

حصلت فقرة "استخدام الحاسوب للتخطيط للحصة الدراسية" على أعلى درجة بمتوسط ٣.٣٨ وترتيب الأهمية الأول، مما يدل على أن الأفراد يعتبرون استخدام الحاسوب أمراً ذو أهمية نسبية عالية، حيث يشير المتوسط إلى درجة متوسطة في فعالية الأتمتة في هذا المجال.

في المرتبة الثانية، جاءت فقرة "مراعاة البيئة التعليمية التقنية في التخطيط للحصة الدراسية" بمتوسط ٣.٣٧ وترتيب الأهمية الثاني، مما يعكس أهمية أخذ البيئة التقنية في الاعتبار، ويشير إلى درجة متوسطة في التأثير المتوقع للتكنولوجيا في هذا الجانب.

أما فقرة "التخطيط الإلكتروني له دور في تنمية وتحسين مهارات المعلمين في وضع الخطة للحصة الدراسية"، فقد حصلت على متوسط ٣.٢٢ وترتيب الأهمية الثالث، مما يدل على الاعتراف بدور الأتمتة في تحسين مهارات المعلمين، ويشير إلى تقييم متوسط للفائدة التي يجلبها التخطيط الإلكتروني.

فيما يتعلق بفقرة "التخطيط الإلكتروني يساعد في توفير الوقت والجهد اللازم"، فقد حصلت على متوسط ٣.٢١ وترتيب الأهمية الرابع، مما يشير إلى فعالية الأتمتة في تقليل الوقت والجهد المبذولين، ويعكس أيضاً تقييم متوسط في تأثير التكنولوجيا.

الفقرة "الربط بين الوسيلة التقنية المستخدمة والمنهاج الدراسي" حصلت على متوسط ٣.٢١ وترتيب الأهمية الخامس، مما يعكس أهمية توافق التكنولوجيا مع المنهج الدراسي، ويشير إلى درجة متوسطة في تأثير هذا الربط.

الفقرات الأخرى مثل "تتضمن الخطة الدراسية أنشطة تعليمية تنفذ باستخدام التقنيات التعليمية"، "استخدام شبكة الإنترنت للاطلاع على نماذج الخطط الدراسية"، "تصميم صفحات تعليمية باستخدام شبكة الإنترنت ترتبط بالمادة الدراسية"، "إعداد قائمة بمجموعات الطلبة قبل البدء بالحصة الدراسية"، و"إعداد قائمة بالمهام الصفية وفقاً لزمّن الحصة الدراسية" حصلت على متوسطات تتراوح بين ٣.١٠ و ٣.١٦. وهذا يدل على أن تطبيق التقنيات التعليمية في هذه المجالات يُعتبر أقل أهمية نسبياً، ولكن لا يزال له تأثير ملحوظ، تشير النتائج إلى أن استخدام التكنولوجيا في تخطيط الحصص الدراسية يُعتبر ذا أهمية متوسطة، مع تباين في درجة الأهمية بين الفقرات المختلفة.

البعد الثاني: تنفيذ الدرس

بلغ متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على بعد "تنفيذ الدرس" درجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٣.٢٢٤٤ والانحراف المعياري ٠.٤٦٧٥٩. هذا يشير إلى أن المشاركين يعتبرون استخدام التكنولوجيا في تنفيذ الدروس ذا تأثير متوسط، هذا المتوسط يشير إلى توافق عام بين المشاركين حول فعالية التكنولوجيا في تحسين عملية تنفيذ الدروس، ولكن بدرجة متباينة. الانحراف المعياري المنخفض نسبياً



(٠.٤٦٧٥٩) يعكس تبايناً ضئيلاً في آراء الأفراد، مما يعني أن معظم المشاركين يتفقون إلى حد ما حول تأثير التكنولوجيا على عملية تنفيذ الدروس.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد "تنفيذ الدرس"

الفرق	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
١	٣.٤٦	١.٠٢٥	مرتفع
٢	٣.١٥	١.٠٠٥	متوسط
٣	٣.١٦	٠.٩٣٣	متوسط
٤	٣.٢٣	٠.٩٤٠	متوسط
٥	٣.١٦	١.٠١٣	متوسط
٦	٣.١٤	٠.٩٥٣	متوسط
٧	٣.٢١	١.٠٤٠	متوسط
٨	٣.١٩	١.٠٢٩	متوسط
٩	٣.٣٢	١.٠١٥	متوسط
الدرجة الكلية لبعـد تنفيذ الدرس	٣.٢٢٤٤	٠.٤٦٧٥٩	متوسط

المصدر: من إعداد الباحث اعتماداً على نتائج تحليل برنامج SPSS

توظيف برامج تعليمية تحفز الطلبة على التفكير الإبداعي" سجلت أعلى تقييم بمتوسط ٣.٤٦، مما يشير إلى أن الأفراد يعتبرون برامج التعليم التي تشجع التفكير الإبداعي الأكثر أهمية في تنفيذ الدروس. يعكس ذلك تقديراً مرتفعاً لهذه التقنية باعتبارها تعزز من التفاعل والإبداع. "تفعيل الحوار والمناقشة باستخدام تقنيات التعليم" حصلت على متوسط ٣.٣٢، مما يدل على تقدير متوسط لأهمية تقنيات التعليم في تعزيز التفاعل داخل الحصص الدراسية. "عرض ملخص الدرس باستخدام الأدوات التقنية" حصلت على متوسط ٣.٢٣، مما يشير إلى أهمية متوسطة لاستخدام الأدوات التقنية في تقديم ملخصات الدروس. "توظيف البرمجيات التعليمية لإثراء المادة التعليمية" سجلت متوسط ٣.٢١، مما يعكس تقديراً متوسطاً لأهمية استخدام البرمجيات التعليمية في إثراء المحتوى التعليمي. "استخدام الألعاب التعليمية ضمن الحصة الدراسية" حصلت على متوسط ٣.١٩، مما يدل على فائدة استخدام الألعاب التعليمية في تعزيز التفاعل والاهتمام خلال الدروس.

الفقرات الأخرى مثل "تنفيذ أنشطة صفية تطبيقية باستخدام تقنيات التعليم"، "استخدام منصات تقنية مثل مدرستي أو البلاك بورد أو الزووم في شرح الدرس"، و"التمهيد للمادة الدراسية باستخدام الوسائط المتعددة" حققت متوسطات تتراوح بين ٣.١٤ و ٣.١٦، مما يدل على أهمية متوسطة لتطبيق هذه الأنشطة التقنية في تنفيذ الدروس.

بشكل عام، توضح النتائج أن الأفراد يعتبرون أن التكنولوجيا تلعب دورًا إيجابيًا في تنفيذ الدروس، لكن بدرجة متوسطة. هذا يبرز الحاجة إلى تحسين استخدام التقنيات التعليمية في الأنشطة الصفية وتطوير استراتيجيات تعليمية فعالة لتعزيز فعالية تنفيذ الدروس.

البعد الثالث: الاختبارات والتقويم

فيما يتعلق ببعد "الاختبارات والتقويم" فقد أظهرت النتائج أن متوسط استجابات الأفراد كان ٣.٢٩٣٢، مع انحراف معياري قدره ٠.٥٠٥٥، مما يدل على تقييم متوسط لأثر الأتمتة في هذا المجال. تعكس هذه النتيجة أن الأفراد يعتبرون الأتمتة أداة مفيدة لكن ليست بالدرجة التي توفر تحسناً ملحوظاً في جميع جوانب الاختبارات والتقويم. قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى تقييم إيجابي لكنه غير مرتفع بشكل كبير، مما يعكس قبولاً معقولاً لأهمية الأتمتة، مع وجود تفاوت بسيط في الآراء حول مدى فعاليتها. الانحراف المعياري، الذي يعبر عن مدى تباين الردود بين المشاركين، يشير إلى وجود بعض الاختلافات في تقييم تأثير الأتمتة، مما قد يعكس اختلافات في التجارب الشخصية أو مدى استخدام الأدوات التقنية في عمليات التقويم.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد "الاختبارات والتقويم"

الترتيب الأهمية	الدرجة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الفقرات	
١	مرتفع	1.000	3.52	إعداد الاختبارات الصفية باستخدام تقنيات التعليم	١
٤	متوسط	1.004	3.26	إعداد نماذج اختبارات ورقية مطبوعة باستخدام الحاسوب	٢
٢	متوسط	0.987	3.29	استخدام الموقع الإلكتروني المختصة لإعداد أسئلة الاختبارات الفصلية	٣
٥	متوسط	0.931	3.25	توظيف تقنيات التعليم مثل "مدرستي" أو "البلاك بورد" أو "الزووم" في توفير تغذية راجعة للطلبة	٤
٧	متوسط	1.050	3.23	استخدام الأدوات الإلكترونية في التصحيح الفوري لإجابات الطلاب	٥

دور أتمتة الموقف التعليمي في تحديد هوية الفجوة المعرفية وكيفية ضبطها في الميدان... أريج الحسن

٦	تقديم ملاحظات وإرشادات فورية للطلاب من خلال استخدام البرمجيات التعليمية	3.27	1.039	متوسط	٣
٧	تساعد تقنيات التعليم في تصميم اختبارات تراعي الفروق الفردية بين الطلاب	3.24	1.045	متوسط	٦
الدرجة الكلية لبعد الاختبارات والتقويم		3.2932	0.50555	متوسط	

● المصدر: من إعداد الباحث اعتماداً على نتائج تحليل برنامج SPSS تم تحليل فعالية الأتمتة في مجال "الاختبارات والتقويم"، وهو البعد الثالث من المحور الأول. وقد تم الحصول على نتائج تعكس تقييماً متوسطاً لمساهمة الأتمتة في تحسين جوانب الاختبارات والتقويم.

إعداد الاختبارات الصفية باستخدام تقنيات التعليم: حصلت هذه الفقرة على أعلى تقييم بمتوسط ٣.٥٢، مما يدل على أن المشاركين يعتبرون تقنيات التعليم أداة فعالة في إعداد الاختبارات الصفية. هذا يشير إلى أن الأتمتة توفر طرقاً مبتكرة لتنظيم وتحسين تصميم الاختبارات، مما يعزز من فعالية التقييم.

استخدام الموقع الإلكتروني المختصة لإعداد أسئلة الاختبارات الفصلية: نالت هذه الفقرة متوسط ٣.٢٩. تعكس هذه النتيجة تقبلاً جيداً لاستخدام المواقع الإلكترونية في إعداد الأسئلة، حيث توفر هذه الأدوات موارد مفيدة لتحسين جودة الأسئلة. ومع ذلك، يظهر الانحراف المعياري أن هناك تبايناً في آراء المشاركين حول فعالية هذه المواقع.

تقديم ملاحظات وإرشادات فورية للطلاب من خلال استخدام البرمجيات التعليمية: حصلت هذه الفقرة على متوسط ٣.٢٧ تشير هذه النتيجة إلى أن المشاركين يقدرون قيمة توفير الملاحظات الفورية من خلال البرمجيات التعليمية، حيث توفر هذه الأدوات تعليقات فورية تساعد الطلاب على تحسين أدائهم بشكل مستمر.

توظيف تقنيات التعليم مثل "مدرستي" أو "البلاك بورد" أو "الزووم" في توفير تغذية راجعة للطلبة: حصلت على متوسط ٣.٢٥، مما يعكس قبولاً معتدلاً لهذه التقنيات في تقديم تغذية راجعة فعالة. هذا يشير إلى أن استخدام هذه المنصات يوفر وسائل جيدة للتواصل مع الطلاب ومتابعة تقدمهم.

استخدام الأدوات الإلكترونية في التصحيح الفوري لإجابات الطلاب: سجلت هذه الفقرة متوسط ٣.٢٣، مما يعكس اعترافاً بأهمية استخدام الأدوات الإلكترونية في تحسين عملية التصحيح الفوري، بالرغم من تباين الآراء حول مدى فعاليتها.

تساعد تقنيات التعليم في تصميم اختبارات تراعي الفروق الفردية بين الطلاب: حصلت على متوسط ٣.٢٤، مما يشير إلى أن المشاركين يرون فائدة في استخدام تقنيات التعليم لتصميم اختبارات تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية، لكن بمستوى قبول معتدل.

إعداد نماذج اختبارات ورقية مطبوعة باستخدام الحاسوب: نالت هذه الفقرة متوسط ٣.٢٦. هذا يشير إلى تقبلاً متوسطاً لاستخدام الحاسوب في إعداد نماذج الاختبارات، حيث تُعتبر هذه الطريقة مفيدة ولكن ليس بنفس درجة التأثير كما في إعداد الاختبارات الصفية.

بالمجمل، توضح هذه النتائج أن الأتمتة تُعتبر أداة ذات قيمة في تحسين جوانب مختلفة من عملية الاختبارات والتقييم، لكنها تواجه بعض التحديات والتباينات في فعالية تطبيقها. تعكس النتائج الحاجة إلى تحسين وتطوير استراتيجيات استخدام التكنولوجيا في هذا المجال لتعزيز كفاءتها وتلبية احتياجات المعلمين والطلاب بشكل أفضل.

بناءً على تحليل الأبعاد الثلاثة المتعلقة بأتمتة الموقف التعليمي (التخطيط للحصة الدراسية، تنفيذ الدرس، والاختبارات والتقييم)، يُظهر النظام التعليمي مستوى متوسطاً من الأتمتة. رغم وجود بعض الاستخدامات الفعالة للتكنولوجيا في هذه المجالات، مثل استخدام الحواسيب والمنصات الإلكترونية في التخطيط وتنفيذ الدروس وتقديم التغذية الراجعة، إلا أن هذا التطبيق لا يزال محدوداً. توجد فرصة كبيرة لتعزيز استخدام التكنولوجيا بشكل أوسع وأكثر كفاءة، سواء من خلال تحسين الأدوات المستخدمة أو تدريب المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة بطرق تساهم في تطوير الأداء التعليمي وزيادة الفاعلية في العملية التعليمية بشكل عام.

المحور الثاني: هوية الفجوة المعرفية في الميدان التربوي

استجابات أفراد العينة بشأن المحور الثاني المتعلق بـ "هوية الفجوة المعرفية في الميدان التربوي" قد أظهرت أن الدرجة الكلية لهذا المحور بلغت ٣.٢٣٠٦، مع انحراف معياري قدره ٠.٤٧٩٧٣. تشير هذه النتيجة إلى أن تقييم المشاركين لهوية الفجوة المعرفية في الميدان التربوي كان في مستوى متوسط. قيمة المتوسط الحسابي تعكس تقديراً معتدلاً لأهمية ووضوح الفجوة المعرفية، مما يشير إلى أن هناك إدراكاً معقولاً للفجوات الموجودة لكن ليس بدرجة عالية من التحديد أو التقييم. الانحراف المعياري يعكس تبايناً متوسطاً في الآراء بين المشاركين، مما يعني أن هناك تفاوتاً

دور أتمتة الموقف التعليمي في تحديد هوية الفجوة المعرفية وكيفية ضبطها في الميدان... أريج الحسن

في تقدير مدى وضوح الفجوة المعرفية بين الأفراد. بالتالي، تؤكد هذه النتائج أن هناك اعترافاً بوجود فجوات معرفية في الميدان التربوي.

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور "هوية الفجوة المعرفية في الميدان التربوي"

الفرق	الانحراف المعياري	الدرجة	ترتيب الأهمية
١	استخدام طرق تدريس لا تحقق الأهداف التعليمية المنشودة	١.082	١
٢	تدني في مستوى التفكير الإبداعي والابتكاري	١.024	١١
٣	الاكتفاء بالتقويم الورقي والاختبارات التحريرية والتي تركز على الحفظ ولا تنطرق لتقييم مستوى الفهم والاستيعاب	١.017	٢
٤	قلة استخدام طرق وأساليب التدريس الحديثة التي تنمي من مهارات وخبرات ومعارف الطلبة	0.978	٨
٥	اعتماد الطلبة على التطبيقات الإلكترونية التي توفر لهم إجابات على أسئلة الاختبارات	١.017	١٠
٦	التركيز على طرق التدريس التي تنمي مهارة الحفظ فقط	١.037	١٢
٧	ضعف إلمام المعلمين بالمهارات الضرورية لاستخدام التقنيات التعليمية	١.035	٩
٨	عدم امتلاك الطلبة للخبرة والمهارة الكافية للتعامل مع التقنيات التعليمية	١.013	٦
٩	عدم توفر البنية التحتية التقنية في المؤسسة التربوية	١.038	٥
١٠	غياب الدعم والتشجيع من إدارة المؤسسة التربوية لتنمية المهارات المعرفية	0.999	٤
١١	ضعف المناهج التعليمية وعدم مواكبتها للتطورات التربوية الحديثة	١.027	٧
١٢	وجود فجوة في المعرفة الاستراتيجية	١.024	٣
الدرجة الكلية لمحور هوية الفجوة المعرفية في الميدان التربوي		0.47973	متوسط
		3.2306	متوسط

المصدر: من إعداد الباحث اعتماداً على نتائج تحليل برنامج SPSS

استخدام طرق تدريس لا تحقق الأهداف التعليمية المنشودة: حصلت هذه الفقرة على أعلى متوسط حسابي (٣.٣٨) وانحراف معياري (١.٠٨)، مما يعني أن أفراد العينة يرون أن أساليب التدريس الحالية لا تلبي احتياجات الطلاب بشكل كامل. يعكس هذا التحدي الكبير الذي يواجه المعلمين في استخدام تقنيات تعليمية فعالة تحقق الأهداف التعليمية المرجوة.

الاكتفاء بالتقويم الورقي والاختبارات التحريرية: جاءت الفقرة الثانية بمتوسط حسابي ٣.٣٢ وانحراف معياري ١.٠٢، مما يشير إلى أن التركيز على التقويم الورقي والاختبارات التقليدية التي تعتمد بشكل كبير على الحفظ وليس الفهم، يشكل تحدياً إضافياً. يعتبر هذا مؤشراً على أن الأساليب التقليدية في تقييم الطلاب تحتاج إلى تطوير واعتماد طرق حديثة تساعد في قياس الفهم الحقيقي والاستيعاب.

وجود فجوة في المعرفة الاستراتيجية: جاءت هذه الفقرة في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي ٣.٣٢ وانحراف معياري ١.٠٢، مما يعكس أن هناك فجوة في فهم وتطبيق الاستراتيجيات التعليمية التي تساعد على تحقيق نتائج أفضل. هذه الفجوة المعرفية تشير إلى أن العديد من المعلمين لا يزالون يواجهون صعوبة في توظيف الاستراتيجيات الحديثة في تعليمهم.

غياب الدعم والتشجيع من إدارة المؤسسة التربوية لتنمية المهارات المعرفية: سجلت هذه الفقرة متوسطاً حسابياً قدره ٣.٣٠، مما يعكس أن هناك نقصاً في الدعم الإداري الذي من شأنه أن يساهم في تطوير المهارات التعليمية والمعرفية للمعلمين. إن هذا النقص قد يؤثر سلباً على دافعية المعلمين للتطوير والابتكار في العملية التعليمية.

عدم توفر البنية التحتية التقنية في المؤسسة التربوية: أظهرت النتائج أن هذه الفقرة حصلت على متوسط حسابي ٣.٣٠، مما يشير إلى أن عدم توفر البنية التحتية التقنية المناسبة في المؤسسات التربوية يمثل عقبة أخرى أمام تحقيق تعليم متميز. يمكن للتكنولوجيا أن تلعب دوراً مهماً في سد الفجوة المعرفية، لكن هذا يتطلب توفر البنية التحتية المناسبة.

قلة استخدام أساليب التدريس الحديثة وتنمية مهارات الطلبة: هذه الفقرة سجلت متوسطاً حسابياً قدره ٣.٢٠، مما يشير إلى أن هناك قصوراً في استخدام أساليب تدريس حديثة قادرة على تعزيز مهارات الطلبة. هذه النقطة تبرز الحاجة لتطوير طرق تدريس تفاعلية ومبتكرة تساعد في تنمية التفكير الإبداعي والمهارات التطبيقية للطلاب.

ضعف المناهج التعليمية وعدم مواكبتها للتطورات التربوية الحديثة: حصلت هذه الفقرة على متوسط حسابي ٣.٢١، مما يشير إلى أن المناهج الحالية لا تواكب التطورات الحديثة في المجال التعليمي. يشير هذا إلى الحاجة الملحة لإعادة تصميم المناهج لتكون أكثر تفاعلاً مع المتطلبات المعرفية الجديدة التي تفرضها التكنولوجيا.

بناءً على هذه النتائج، يتضح أن مستوى هوية الفجوة المعرفية في المؤسسات التربوية لا يزال في مرحلة متوسطة، حيث تواجه الفجوة المعرفية تحديات واضحة تعيق تحقيق الأهداف التعليمية بشكل فعال. هناك حاجة ماسة لتطوير أساليب التدريس، المناهج، والبنية التحتية التقنية لضمان تلبية احتياجات الطلاب والمعلمين بشكل كامل. علاوة على ذلك، الدعم الإداري والتشجيع على استخدام التقنيات التعليمية الحديثة من الأمور الضرورية لتعزيز الأداء التعليمي وتقليل الفجوة المعرفية في الميدان التربوي.

المحور الثالث: آليات ضبط الفجوة المعرفية

تم تحليل استجابات أفراد العينة بشأن محور "آليات ضبط الفجوة المعرفية". وقد أظهرت النتائج أن متوسط استجابات الأفراد كان ٣.٢٧٩٣، مع انحراف معياري قدره ٠.٤٧٤٨٦، مما يدل على تقييم متوسط. تعكس النتيجة أن الأفراد يعتبرون الآليات المستخدمة لضبط الفجوة المعرفية فعالة إلى حد ما، لكن ليس بالدرجة التي توفر تحسناً ملحوظاً في جميع جوانب العملية التربوية. قيمة المتوسط الحسابي تشير إلى مستوى من الموافقة العامة على فاعلية الآليات، إلا أن هذه الفاعلية ليست مرتفعة بشكل كبير، مما يعكس قبولاً معقولاً مع وجود بعض التحفظات. الانحراف المعياري، يشير إلى وجود اختلافات طفيفة في تقييم مدى تأثير هذه الآليات.

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور "آليات ضبط الفجوة المعرفية"

الترتيب الأهمية	الدرجة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الفقرات	
٢	مرتفع	1.041	3.45	اهتمام المؤسسات التربوية بتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بدرجة أكبر	١
٦	متوسط	0.997	3.23	توفير الإرشادات اللازمة لاستخدام أنظمة المعلومات	٢
١١	متوسط	1.014	3.13	تنمية قدرات ومهارات المعلمين والطلبة لاستخدام التقنيات الحديثة والتعامل مع تقنيات التعليم	٣
١٠	متوسط	1.039	3.20	توفير الدورات التدريبية للمعلمين التي تساهم في صقل خبراتهم ومعارفهم	٤
٨	متوسط	1.096	3.22	تفعيل دور المعلم بصورة أكبر وعدم اقتصر دوره على نقل المعرفة فقط	٥
٩	متوسط	1.002	3.20	تحديث المناهج التعليمية الحالية لتواكب التطور التكنولوجي في القطاع التعليمي	٦
٥	متوسط	1.067	3.30	الاستعانة بمختصين لتطوير المناهج الدراسية	٧

٨	تنمية مهارات الاتصال الفعال لدى الطلبة	3.33	1.018	متوسط	٣
٩	الاهتمام بالمشاريع البحثية المشتركة لتعزيز معرفة الطلبة	3.23	1.042	متوسط	٧
١٠	الاهتمام ببرامج التبادل المعرفي للحصول على الخبرات المتراكمة والاستفادة منها في زيادة معارف الطلبة	3.48	1.091	مرتفع	١
١١	دعم المعلمين للمشاركة في المحافل العلمية لكسب المعارف الجديدة	3.30	1.019	متوسط	٤
الدرجة الكلية لمحوّر آليات ضبط الفجوة المعرفية		3.2793	0.47486	موافق	

• المصدر: من إعداد الباحث اعتماداً على نتائج تحليل برنامج SPSS

الاهتمام ببرامج التبادل المعرفي للحصول على الخبرات المتراكمة: تصدرت هذه الفقرة القائمة بأعلى متوسط حسابي بلغ ٣.٤٨. هذا يعني أن أفراد العينة يرون في برامج التبادل المعرفي وسيلة فعالة لتعزيز المعارف لدى الطلاب، حيث تسمح هذه البرامج بتبادل الخبرات بين المؤسسات التعليمية المختلفة. ومن خلال الحصول على خبرات متراكمة من مؤسسات أو دول أخرى، يمكن تحسين جودة التعليم وتقليص الفجوة المعرفية بشكل فعال.

اهتمام المؤسسات التربوية بتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بدرجة أكبر: جاء هذا البند في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره ٣.٤٥. ويعكس هذا أن المشاركين في الدراسة يرون ضرورة ملحة في تعزيز دور التكنولوجيا داخل المؤسسات التربوية. استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل أوسع يساعد في تحسين إدارة المعرفة والقدرة على تقديم معلومات أكثر دقة وسرعة. تساهم هذه التقنيات أيضاً في توفير بيئة تعليمية متطورة تتماشى مع المتغيرات التقنية الحالية.

تنمية مهارات الاتصال الفعال لدى الطلبة: حصلت هذه الفقرة على متوسط حسابي بلغ ٣.٣٣. يُظهر ذلك أن تطوير مهارات الاتصال لدى الطلبة يعتبر أحد الجوانب المهمة لضمان قدرتهم على التفاعل بفعالية مع المعلمين والزملاء واستخدام التكنولوجيا التعليمية بشكل صحيح. تنمية هذه المهارات يُعد أمراً أساسياً لضبط الفجوة المعرفية، حيث تساعد في تعزيز قدرة الطلبة على فهم المعلومات واستيعابها.

دعم المعلمين للمشاركة في المحافل العلمية لكسب المعارف الجديدة: حصلت هذه الفقرة على متوسط حسابي قدره ٣.٣٠. يُظهر هذا الاتفاق على أهمية دعم المعلمين للمشاركة في المؤتمرات العلمية وورش العمل والمحافل الدولية التي من شأنها أن تعزز خبراتهم ومعارفهم. كسب المعلمين للمعارف الجديدة يمكن أن يُسهم في تطوير

ممارساتهم التعليمية، وبالتالي تحسين مستوى التعليم وتقليل الفجوة المعرفية بين الطلاب.

الاستعانة بمختصين لتطوير المناهج الدراسية: حصل هذا البند على متوسط حسابي ٣.٣٠، مما يعكس الحاجة إلى إشراك خبراء ومختصين في عملية تطوير المناهج الدراسية. تعديل المناهج لتواكب التطورات التكنولوجية والمعرفية يعد من العوامل المهمة لضبط الفجوة المعرفية. إدخال تقنيات التعليم الحديثة في تصميم المناهج سيأتي فرصاً أكبر للتعلم العميق.

توفير الإرشادات اللازمة لاستخدام أنظمة المعلومات: بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة ٣.٢٣، مما يشير إلى أن هناك حاجة ملحة لتوجيه المعلمين والطلاب حول كيفية استخدام أنظمة المعلومات بشكل فعال. توفر الإرشادات والمساعدات التقنية يعد عنصراً حيوياً لزيادة قدرة المستخدمين على الاستفادة القصوى من التقنيات التعليمية المتاحة، وبالتالي تحسين التعليم وضبط الفجوة المعرفية.

الاهتمام بالمشاريع البحثية المشتركة لتعزيز معرفة الطلبة: حصلت هذه الفقرة على متوسط حسابي ٣.٢٣. يشير هذا إلى أن المشاريع البحثية المشتركة بين الطلاب والمعلمين أو بين المؤسسات الأكاديمية المختلفة تُعد من الوسائل التي تساهم في تعزيز الفهم العميق لدى الطلبة، حيث تُتيح لهم فرصة توسيع معارفهم ومهاراتهم من خلال البحث والتعاون مع الآخرين.

تحديث المناهج التعليمية الحالية لتواكب التطور التكنولوجي في القطاع التعليمي: حصل هذا البند على متوسط حسابي بلغ ٣.٢٠، مما يدل على ضرورة تعديل المناهج الدراسية لتتوافق مع التطورات التكنولوجية الحديثة. تحديث المناهج يُعد ضرورياً لتحسين جودة التعليم وضمان توافقه مع الاحتياجات المعرفية الحديثة التي تواجه الطلبة في بيئة تعليمية متغيرة.

تفعيل دور المعلم بصورة أكبر وعدم اقتصار دوره على نقل المعرفة فقط: حصلت هذه الفقرة على متوسط حسابي ٣.٢٢. يشير ذلك إلى ضرورة تفعيل دور المعلم بحيث يتجاوز دوره التقليدي في نقل المعرفة إلى دور أكثر فاعلية، مثل تعزيز التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب، مما يساهم في تقليص الفجوة المعرفية.

توفير الدورات التدريبية للمعلمين التي تساهم في صقل خبراتهم ومعارفهم: بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة ٣.٢٠ مع انحراف معياري ١.٠٣، وهو ما يؤكد على

أهمية توفير فرص تدريبية للمعلمين تمكنهم من مواكبة التطورات في المجال التربوي وتعزيز قدراتهم على استخدام التقنيات الحديثة في التعليم.

تنمية قدرات ومهارات المعلمين والطلبة لاستخدام التقنيات الحديثة: جاءت هذه الفقرة بمتوسط حسابي ٣.١٣، مما يعكس أن هناك حاجة لتطوير مهارات وقدرات كل من المعلمين والطلاب في استخدام التقنيات التعليمية الحديثة بشكل فعال.

بشكل عام، تشير هذه النتائج إلى أن هناك وعيًا متزايدًا بأهمية ضبط الفجوة المعرفية في الميدان التربوي، وذلك من خلال مجموعة من الآليات التي تركز على تطوير التكنولوجيا التعليمية، وتعزيز المهارات، وتحديث المناهج. ومع ذلك، لا تزال هناك جوانب تحتاج إلى المزيد من الجهود، مثل توفير الدعم التدريبي والإرشادي المستمر، وتفعيل دور المعلم بطرق تتجاوز الأساليب التقليدية.

التوصيات:

استنادًا إلى نتائج البحث، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- تعزيز تدريب المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة في التعليم: أظهرت الدراسة أن استخدام التقنيات الحديثة له تأثير إيجابي على تحديد الفجوات المعرفية وضبطها. لذا، ينبغي تعزيز برامج التدريب للمعلمين حول كيفية استخدام هذه التقنيات بفعالية لتحسين قدراتهم في معالجة الفجوات المعرفية.
- زيادة الدعم المادي والفني للمدارس لتوفير أدوات تكنولوجيا حديثة: بما أن الأتمتة تؤثر بشكل إيجابي على تحديد الفجوات المعرفية، فإن توفير دعم مادي لتحديث البنية التحتية التكنولوجية في المدارس سيساهم في تعزيز فعالية هذه الأدوات.
- تشجيع المعلمين على حضور دورات تدريبية متقدمة في أتمتة التعليم: وفقًا للنتائج، هناك علاقة إيجابية بين عدد الدورات التدريبية وتقييم تأثير الأتمتة. لذا، ينبغي تشجيع المعلمين على المشاركة في دورات تدريبية إضافية لزيادة وعيهم بفعالية الأتمتة.
- تطوير برامج تدريبية متخصصة للمعلمين ذوي الخبرة الأقل: تشير النتائج إلى أن المعلمين الأقل خبرة يحتاجون إلى دعم إضافي. تطوير برامج تدريبية خاصة للمعلمين الجدد أو ذوي الخبرة القليلة يمكن أن يساعد في تحسين تقييمهم للأتمتة.
- إدراج برامج تدريبية تأخذ في اعتبارها مستويات الخبرة المختلفة للمعلمين: بما أن تأثير الأتمتة يختلف بناءً على مستوى الخبرة، يجب تصميم برامج تدريبية تتناسب مع مستوى الخبرة لضمان فعالية التدريب.

- تعزيز استخدام التكنولوجيا في تحليل الفجوات المعرفية بطرق مبتكرة: تطوير أدوات تكنولوجية جديدة لتحليل الفجوات المعرفية يمكن أن يساعد في تحسين دقة وفعالية تحديد الفجوات وإدارتها.
- تشجيع المعلمين على استخدام تقنيات التعليم التفاعلي والتشاركي: استخدام تقنيات التعليم التفاعلي يمكن أن يحسن من مشاركة الطلاب ويعزز القدرة على تحديد الفجوات المعرفية بدقة.
- مراجعة وتحديث الأدوات التقنية بناءً على أحدث الأبحاث والتطورات: يجب تحديث الأدوات التقنية المستخدمة في التعليم بناءً على أحدث الأبحاث والتطورات لضمان تحقيق أفضل النتائج في تحديد الفجوات المعرفية.
- تطوير استراتيجيات تعليمية متكاملة: ينبغي دمج التقنيات الحديثة بشكل أكبر في استراتيجيات التعليم، بحيث تشمل أدوات تقييم متقدمة وموارد تعليمية تفاعلية. هذه الاستراتيجيات ستساعد المعلمين في تحديد الفجوات المعرفية بشكل أكثر دقة وفعالية.
- مراقبة وتحليل أثر استخدام التقنيات: تنفيذ برامج لمراقبة وتحليل أثر استخدام التقنيات الحديثة على تحديد وضبط الفجوات المعرفية. هذه البرامج يمكن أن توفر بيانات قيمة لتحسين استراتيجيات التعليم وتوجيه الجهود المستقبلية.
- تشجيع استخدام التحليلات التعليمية: يُوصى باستخدام أدوات التحليل التعليمية التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي لتقديم تقارير مفصلة حول الأداء الطلابي والفجوات المعرفية. يمكن أن تسهم هذه الأدوات في تحسين التفاعل مع الطلاب وتقديم دعم مخصص.
- إنشاء وحدات مختصة بالأئمة في كل مدرسة: يوصى بإنشاء وحدات متخصصة داخل المدارس تكون مسؤولة عن تقديم الدعم والمشورة في استخدام الأئمة في التعليم.
- تحفيز البحث العلمي في مجال أئمة التعليم وتحليل أثرها على الفجوات المعرفية: تشجيع الأبحاث العلمية التي تستكشف تأثير الأئمة يمكن أن يعزز الفهم لكيفية تحسين التعليم باستخدام التقنيات الحديثة.
- إجراء دراسات إضافية لتقييم تأثير أئمة التعليم في سياقات مختلفة: لتأكيد نتائج الدراسة، يُوصى بإجراء دراسات في مناطق جغرافية أو مراحل تعليمية مختلفة للتحقق من تأثير الأئمة على الفجوات المعرفية.

المراجع :

أولا : المراجع العربية

أحمد ، محمود ، عبد العزيز ، أميرة (٢٠٢٤) . العلاقة بين تطبيق متطلبات التحول الرقمي وجودة التعلم الإلكتروني: دراسة ميدانية . المجلة العربية للإدارة . ٢(٤٤). ١٤٣-١٦٢

اخضير ، م (٢٠٢١). تعويض الفاقد التعليمي : السبل والمخرجات . مجلة العلوم التربوية والنفسية (٤). ١٥٧-١٤٥

أبو شعيرة ، الغباري أحمد (٢٠٠١). اقتصاديات التربية والتعليم ، مكتبة المجمع العربي ، الأردن .

الأشقر ، رنان علي (٢٠٢٣). توظيف التحول الرقمي في التعليم . المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت . مج ٧ ، ٦٤ ، ١٦-٢

الأتربي ، شريف (٢٠١٩). استراتيجية التعليم الإلكتروني وأدوات التعلم . القاهرة : دار العربي للنشر والتوزيع.

بوبكر ، نعرورة . (٢٠١٩). دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحسين جودة خدمة التعليم العالي: دراسة حالة في جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي. مجلة الدراسات الاقتصادية والمالية. ٩(٢). ٢٧٨-٢٥٩.

بدرخان، سوسن سعدالدين ، ومحمود، حفيظة محمد ، و غنيم، فداء محمد، و النعيمي، سليمان طلال. (٢٠٢٠). درجة تأثير استخدام التقنيات التعليمية الحديثة على جودة التعليم وتطويره في جامعة عمان الأهلية من وجهة نظر أعضاء الهيئة الأكاديمية. مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، ٢٣ (٣)، ١٠-٢٣.

توفيق ، س ، شحاتة ، هـ (٢٠٢١). التحول الرقمي ودوره في تطوير المؤسسات التعليمية . مجلة الشرق الأوسط للعلوم الثقافية والإنسانية . ١ (٥) ٤٦١-٤٨٨ الجعيدى . (٢٠١٩). الهدر التربوي والعوامل المؤدية إليه بالمرحلة الثانوية للبنات، مجلة كلية التربية ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، مج ٣٥ ، ع ٩

الجزار، محمد الصفي و الفقي ، ممدوح سالم (٢٠٢٤). نمطان لعرض المحتوى التكيفي (فرز أوتريتيب/إزالة أو إدراج) بيئة التعلم المتنقل وأثرهما في تنمية مهارات إنتاج تطبيقات الجوال التعليمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم .مجلة كلية التربية (أسيوط) 40(2), 176-213

الحرون ، منى محمد ، بركات ، عطوة علي . (٢٠١٩). متطلبات التحول الرقمي في مدارس التعليم الثانوي العام في مصر . مجلة كلية التربية بينها . مج ٩ ، ع ١٢٠ ، ٤٧٨-٤٢٩

حامد ، أحمد إبراهيم (٢٠١٩). مقتضيات التحول إلى التعلم الرقمي الموجهة لصغار السن في الوطن العربي، *المجلة التربوية*، ٦٦ع ، كلية التربية ، جامعة أم القرى. حكيم عبد الحميد (٢٠٠٧). ظاهرة التسرب الدراسي بكلّيات المعلمين العوامل والأسباب ، *مجلة دراسات تربوية* ٤ (٥٤). ١٩٠-٢٣٠

الحضيف ، نجلاء (٢٠٢٣). أساليب الحد من الفاقد التعليمي في المرحلة الابتدائية في ظل التحول للتعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. كلية التربية . جامعة القصيم . مج ١٦ (١) ١٦٤-١٨٧

خليل، سحر عيسى. (٢٠٢٠). دور أتمتة التعليم الثانوي في تأصيل قيم المواطنة الرقمية لدى طلابه. *كلية التربية - المجلة التربوية* (٧٣)، ٥٤٢-٥٩٣.

الدحاني، ناصر سعيد علي (٢٠٢٠). أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع سنحان في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين ، *مجلة المهرة للعلوم الإنسانية* ، كلية التربية المهرة ، جامعة حضرموت، ع ٩

الراشدان ، عبدالله (٢٠٠١). *اقتصاديات التعليم* ، عمان . الأردن . دار وائل للنشر والتوزيع .

راهب ، سعاد ، خطاب ، سمية (٢٠٢٣). *الفاقد التعليمي في مؤسسات التعليم الابتدائي بعد جائحة كورونا (دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية بولايتي تيارت وتيسمسيلت)* . كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية . جامعة ابن خلدون تيارت . الجزائر

الزغبني، محمد عبدالله (٢٠٢١). الفاقد التعليمي خلال جائحة فيروس كورونا وتقديره وأثاره واستراتيجيات استرداكية ، *مجلة العلوم الاقتصادية* ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ع ٣ مج ٣٣

سعاد، جودت ، و السرطاوي، عادل. (٢٠١٣). *استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم* (الإصدار ٢). الأردن: دار الشروق.

الظفيري ، فايز منشر (٢٠٢١). التحول الرقمي التعليمي : نموذج تربوي جديد . *مجلة الجمعية الدولية للتعليم الإلكتروني* . مج ١، ع ٣٤-١١-٣٠

علي ، كريمة ، عفونة ، سائدة ، برغس ، دانييل (٢٠٢٣). *دور الألعاب التعليمية في تعويض الفاقد التعليمي في فلسطين وسوريا في الأزمات* . كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين .

عاشور ، أسعد (٢٠٠٧). *فاعلية برنامج التعليم المساند في تحسن تحصيل الطلبة من وجهة نظر معلمي التعليم المساند ومعلماته في المدارس* ، جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين .

العبيبي، خماس. (٢٠١٢). التقنيات التربوية الحديثة والتعلم الذاتي. مجلة الأستاذ. ٢٠٣ (١٤٣٣). ١١٩٧-١٢٣٤.

عفونة ، س ، صالحة ، س (٢٠٢٢). تقرير عن دراسة الفاقd التعليمي للأطفال من الصفوف الأولى إلى الرابع الأساسي . فلسطين : مركز إبداع المعلم .

الغامدي ، محمد سعيد صالح (٢٠٢١). الفجوة الرقمية وأثرها في الفاقd التعليمي بمدارس التعليم الابتدائي . مجلة كلية التربية . جامعة طنطا . ٨٣ (٣) ٦٥- ٦٩

فرجون ، خالد محمد (٢٠٢٣). دعم التعليم بتقنية " الأتمتة الفائقة " لتحقيق التنمية المستدامة ، المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية . مج ١١ ، ع ١٨ ، ٤٢-٣٢

القرني ، ظ (٢٠٢١). درجة إسهام الجامعات السعودية في التمكين الرقمي لدى الطلبة . مجلة جامعة الملك عبد العزيز . ٢٩ (٢)، ٢٤٧-٢٩٠

الكندي، سالم. (٢٠١٤). واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة وصعوبات التي تواجهها بمدارس التعليم العام بسلطنة عُمان. مجلة الدراسات الاجتماعية. ١ (٢). ٥٣-١٢.

كافي ، مصطفى يوسف (٢٠٠٩). التعليم الإلكتروني والاقتصاد المعرفي . سوريا : دار رسلان للنشر والتوزيع .

ملاح ، خولة (٢٠٢٠). التقويم التشخيصي ودوره في تفعيل عملية التعليم في المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير ، المركز الجامعي عبد الحفيظ يوصوف – ميلة . الجزائر

المنيراوي ، ريم (٢٠٢٣).فاعلية مخرجات التعليم الإلكتروني في تنمية إدارة المعرفة من وجهة نظر الهيئة التدريسية لدى جامعة الأقصى . مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية . ٨ (٢) ٢٧٢-٢٩٦

محمد (٢٠٠٧). الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية " دراسة لبعض مشكلات النظام التربوي الجزائري في مستوى الإدارة المدرسية " . الجزائر ، دار العلوم للنشر والتوزيع .

محمد ، م (٢٠٢٠) . بعض مظاهر الفاقd الكمي بأعمال الامتحانات في صفوف النقل بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي ومتطلبات مواجهتها " دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية " مجلة كلية التربية بالمنصورة . ١٠٩ (٥) ٩٤٩-٩٨٦

محمد ، إسماعيل علي (٢٠١٢) . آثار الفاقd التعليمي على أمن المجتمع ، مجلة العلوم التربوية . كلية التربية . جامعة أم درمان : الخرطوم . ع ١٢ . ٢٨٥-٣٠٨

محمود ، أمل صلاح (٢٠١٨). تأثير التحول الرقمي للمعرفة على الثقافة المعلوماتية للمتخصصين في مجال الآداب والعلوم الإنسانية من أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب بقنا ، **مجلة جورنال** ، ع ٤٣

محمود ، محمود فاروق ، أمين ، محمد ، الضبع ، عمرو (٢٠٢٣). أثر استخدام التحول الرقمي على جودة التعليم " دراسة تطبيقية على مؤسسات التعليم العالي " . **مجلة الأكاديمية العربية للعلوم الإدارية والمالية والمصرفية** . مج ١٤ ، ع ٤٤ ، ٣٣٩-٣٦٧

منظمة التعاون الإسلامي (٢٠٢٠). الآثار الاجتماعية والاقتصادية لجائحة كوفيد ١٩ ، ط ١ ، المملكة العربية السعودية : دائرة الأبحاث الاقتصادية والاجتماعية .
هنداوي ، أسامة سعيد علي (٢٠٢٣). أتمتة التعليم بواسطة الذكاء الاصطناعي: التاريخ ، والنظرية ، والتطبيقات ، والتحديات . **المجلة الدولية للعلوم التربوية والتكنولوجية والتنمية** . مج ١ ، ع ١٤ ، ٨٢-٦٧

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Bilyalova , A, Salimova , D&Zelenina , T(2020) " **Digital transformation in education** " in **integrated science in Digital Age** : ICIS 2019 (pp.265-276).springer international publishing .

Deeva, G., Bogdanova, D., Serral, E., Snoeck, M., & De Weerd, J. (2021). A review of automated feedback systems for learners: Classification framework, challenges and opportunities. **Computers & Education**, 162, 104094.

Du, J., & Hew, K. F. T. (2022). Using recommender systems to promote self-regulated learning in online education settings: current knowledge gaps and suggestions for future research. **Journal of Research on Technology in Education**, 54(4), 557-580.

Hubenakova ,V,Sveda,D,Misianikova ,A&Kires , M (2020)"Digital transformation of education at school "in 2020 18th **international conference on emerging elearning technologies and applications** (ICETA)(pp.187-193)

Khan, S., Hwang, G. J., Azeem Abbas, M., & Rehman, A. (2019). Mitigating the urban-rural educational gap in developing countries through mobile technology-supported learning. **British Journal of Educational Technology**, 50(2), 735-749.

- Martin.McHugh , Veronica Mccauley , Kevin Davison , Robin Raine , Anthony Grehan .(2020)Anchoring ocean literacy : participatory iBook design within secondary science classrooms .**Technologie , pedagogy and education** 29.1pp89-107
- Modern Information Technologies in Higher Education: What Might The Role of a Teacher Look Like in a Modern University? . In Sinteza 2019-**International Scientific Conference on Information Technology and Data Related Research** (pp. 70-76). Singidunum University.
- Mutambik, I. (2024). The Use of AI-Driven Automation to Enhance Student Learning Experiences in the KSA: **An Alternative Pathway to Sustainable Education. Sustainability**, 16(14), 5970.
- Oliveira,K,de Souza.R (2020)." Digital transformation towards education 4 .0" **informatics in Education** 21(2).283-309
- Rizk, J., & Davies, S. (2021). Can digital technology bridge the classroom engagement gap? Findings from a qualitative study of K-8 classrooms in 10 Ontario school boards. **Social Sciences**, 10(1), 12.
- Samuel,s.M(2017).**Factors the influence educational wastage in public secondary schools in kathiani Sub-county** , Machakos country . kenya (Doctoral dissertation)
- Wang, S., Christensen, C., McBride, E. A., Kelly, H., Cui, W., Tong, R., ... & Feng, M. (2020). Identifying Gaps in Use of and Research on Adaptive Learning Systems. **In CSEDU** (1) (pp. 118-124)



اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية وعلاقتها بتعزيز الصحة الشخصية لدى عينة من ربات الأسر السعودية بمحافظة جدة

**Decision taking process to manage family-related crises and its
correlation to enhance personal health among a sample group of
Saudi housewives in Jeddah**

إعداد

أ.د/ ألفت بنت عبدالعزيز الأشي
prof. Oulfat Abdulaziz Alaashi

الأستاذ بقسم أصول التربية كلية التربية جامعة الملك عبدالعزيز بجدة

Doi: 10.21608/jasep.2025.402623

استلام البحث : ١٤ / ١٠ / ٢٠٢٤

قبول النشر : ١٤ / ١١ / ٢٠٢٤

الأشي، ألفت بنت عبدالعزيز (٢٠٢٥). اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية وعلاقتها بتعزيز الصحة الشخصية لدى عينة من ربات الأسر السعودية بمحافظة جدة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٤)، ١٤١ – ١٩٦.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية وعلاقتها بتعزيز الصحة الشخصية لدى عينة من ربات الأسر السعودية بمحافظة جدة

المستخلص:

قامت الباحثة بهذا البحث بهدف الكشف عن العلاقة بين اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية وتعزيز الصحة الشخصية لدى عينة من ربات الأسر السعودية بمحافظة جدة، واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي والارتباطي، وتم استيفاء بيانات هذا البحث باستخدام بعض أدوات البحث من إعداد الباحثة وهي (استمارة البيانات العامة-مقياس اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية-مقياس تعزيز الصحة الشخصية)، واشتملت عينة البحث الأساسية على عينة قصدية قوامها (٣٥٠) ربة أسرة سعودية من مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة بمحافظة جدة، ومن أهم النتائج التي توصل لها البحث: أن مستوى كلا من اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية بمراحله المختلفة وتعزيز الصحة الشخصية بأبعادها المختلفة لربات الأسر السعودية جاء بدرجة متوسطة وذلك بنسبة (٤٠.٩%-٤٢.٣%) على التوالي، كما بينت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ربات الأسر أفراد العينة في مقياس اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية بمراحله المختلفة ومقياس تعزيز الصحة الشخصية بأبعاده المختلفة تبعاً لمتغيرات الدراسة وكانت لصالح (اللاتي كانت أعمارهن أكبر سناً من ٥٠ سنة فأكثر-الحاصلات على الشهادة الجامعية/ماجستير، دكتوراه "المستوى التعليمي المرتفع"- العائلات- عدد أفراد الأسر الأقل من ٤ أفراد "الأسر الصغيرة"- ذوي الدخل المرتفع)، بينما كشفت عن وجود علاقة ارتباط طردي بين المراحل الإدارية المختلفة لمقياس اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية والأبعاد المختلفة لمقياس تعزيز الصحة الشخصية، وكذلك تشير النتائج إلى أن المستوى التعليمي لربة الأسرة كان من أكثر العوامل المؤثرة على اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية بنسبة (٨٣.٩%)، يليه العمل بنسبة (٧٥%)، ويأتي في المرتبة الثالثة العمر بنسبة (٦٧.٦%)، وأخيراً في المرتبة الرابعة الدخل الشهري بنسبة (٥٩.١%)، بينما دلت النتائج على أن المستوى التعليمي لربة الأسرة كان من أكثر العوامل المؤثرة على تعزيز الصحة الشخصية بنسبة (٧٨.٨%)، يليه العمر بنسبة (٧٢.٣%)، ويأتي في المرتبة الثالثة عدد أفراد الأسرة بنسبة (٦٢.٦%)، وأخيراً في المرتبة الرابعة العمل بنسبة (٥٦%)، وأخيراً أظهرت النتائج عن أن الأوزان النسبية لأولية أبعاد تعزيز الصحة الشخصية من قبل أفراد عينة البحث كان الصحة البدنية والغذائية بنسبة (٢١.٧%)، يليها في المرتبة الثانية صحة الحياة الأسرية والاجتماعية بنسبة (٢٠.٦%)، ويأتي في المرتبة الثالثة الصحة الدينية

بنسبة (١٩.٩%)، ويأتي في المرتبة الرابعة صحة البيئة المنزلية بنسبة (١٩.٣%)، ويأتي في المرتبة الخامسة الصحة النفسية والعقلية بنسبة (١٨.٥%).
الكلمات المفتاحية: إدارة الأزمات- الحلول البديلة للأزمة-تنفيذ القرار- الصحة الدينية-صحة الحياة الأسرية والاجتماعية.

ABSTRACT:

This study aims to uncover the correlation between taking decision to manage family-related crises and enhancement of personal health amongst a sample group composed of Saudi housewives in Jeddah. To this aim, the study has adopted the descriptive analytical and correlational methodology. Specifically designed by the researcher, a number of tools (e.g., a general questionnaire, a scale of decision taking to manage family-related crises, and a scale of personal health enhancement) have been employed to gather information for the study. The standard community has included an intentional sample group composed of 350 members of Saudi housewives representing a wide spectrum of socio-economic levels in Jeddah. Amongst the most significant findings of the study are as follows. The level of both decision taking to manage family-related crises at all various stages on one hand and enhancement of personal health among Saudi housewives came average with a percentage ranging between 40.9 % and 42.3 %, respectively. Findings also pointed at differences with statistical indication between average marks obtained by respondents of the study on the scale of decision taking to manage family-related crises at various stages and on the scale of personal health enhancement at its different topics according to the variables of the study. Findings turned out to be in favor of 'those aged over 50 years, those having academic degree whether Master's or PhD Degree, 'Higher Academic Background', Female Labors, Family Members Less than 4 'Small Families', and those with high

income'. Findings also revealed a direct correlation between various administrative stages of the scale of decision taking to manage family-related crises on one hand and the various topics of the scale of personal health enhancement. Findings demonstrated that the academic background of housewives was among the most influencing factors impacting decision taking to manage family-related crises with a percentage standing at 83.9% followed by 'Employment' with a percentage standing at 75%. 'Age' came in the third rank with a percentage standing at 67.6%, while 'Monthly Income' came last in the fourth rank with a percentage standing at 59.1%. Moreover, findings pointed out that the academic background of housewives was among the most influencing factors enhancing personal health with a percentage standing at 78.8%, followed by 'Age' with a percentage standing at 72.3%. 'Number of Family Members' came third with a percentage standing at 62.6%. Lastly, 'Employment' came in the fourth rank with a percentage standing at 56%. Eventually, the study revealed specific weights of priority of topics of personal health enhancement among respondents of the study as follows. 'Physical and Nutritional Health' came first with a percentage of 21.7%, followed by 'Family and Social Health' with a percentage of 20.6%. 'Religious Health' came third with a percentage of 19.9%, then in the fourth rank came 'Household Health' with a percentage of 19.3%. Finally, 'Mental and Psychological Health' came in the fifth rank with a percentage standing at 18.5%.

Keywords: Crisis Management, Crisis Alternative Solutions, Decision Enforcement, Religious Health, Health of Family and Social Life

مقدمة ومشكلة البحث:

تعتبر عملية اتخاذ القرارات جوهر العملية الإدارية داخل الأسرة، فجودة القرارات تعتمد على جودة المعلومات، فيتوقف نجاح ربة الأسرة وأفرادها على مدى صحة ورشد القرارات التي تتخذها وقت الأزمات في كل مرحلة من مراحل الأزمة. حيث بينت نتائج نجم (٢٠١٥) بأن أكثر من نصف المبحوثات المعيلات (٥٥,٢%) هن المسؤولات عن اتخاذ القرارات لإدارة الأزمات الأسرية الخاصة بتوزيع الدخل على بنود المعيشة المختلفة. وبذلك يوضح المقاطي (٢٠١٤) بأن عملية اتخاذ القرار من العمليات الهامة قبل وأثناء وقوع الأزمة، ولا بد أن يكون القرار منطقياً ومتخذ على أساس معلومات موثوق بها. فقد أسفرت نتائج الجبوري وآخرون (٢٠١١) أن وفرة قاعدة البيانات انطلاقة لمتخذ القرار للتعامل مع الأزمة والتخلص من آثارها عن طريق ترتيب ومعالجة مسببات الأزمة وفق مراحلها. كما يؤكد الشعلان (٢٠١٣) بأنه يجب أن تتم عملية اتخاذ القرار اعتماداً على تحليل دقيق للأزمة والتعرف على أسبابها وظروفها ورموزها وذلك للوصول إلى الحلول الفاعلة في التعامل معها. فقرار الأزمة ذو طبيعة استثنائية يختلف عن القرارات في الظروف العادية، حيث يتم اتخاذه في وقت قصير نسبياً، لمواجهة موقف لم يكن متوقفاً حدوثه ولم تكن أبعاده وتأثيراته واضحة، وبذلك يجب أن يتوافر لصنعة بيانات كافية وتحليل وصياغة بدائل لاختيار البديل الأفضل (بكر، ٢٠١٢). حيث أن قرار الأزمة هو الذي يحدد أسلوب التدخل فيها، وأن هذا القرار إن لم يكن رشيداً قد يوسع من مداها، أو قد يخلق أزمات أخرى. وعليه يجب الاهتمام بتوقيت إصدار قرار الأزمة، بحيث يصدر القرار في وقته المناسب، والذي يتناسب مع ظروف الأزمة وتداعياتها (الشعلان، ٢٠١٤). فقد توصلت نتائج دراسة إلياس وعلى (٢٠١٢) بأن التعامل مع الأزمات يتطلب التفكير السريع في عدة بدائل للاختيارات، على أن يكون الابتكار والمرونة دعامتين أساسيتين في معاملة أزمة اتخاذ القرار.

وبين العازمي (٢٠١٣) أن هناك من المفكرين والباحثين من يرى أن الأزمة حدث مفاجئ يسبب ضغطاً لصانع القرار يستلزم مواجهة هذا الحدث بوسائل وأساليب علمية، تساعد على القضاء عليها قبل استفحالها، في حين يرى آخرون أن سبب حدوث الأزمة عدم توقعها رغم ظهور علامات وإشارات لحدوثها، أو الفهم الخاطئ أو التعامل الخاطئ مع الأحداث. فقد أسفرت نتائج نديم (٢٠١٥) بأنه يجب استخدام خطوات التفكير العلمي في اتخاذ القرار في موقف الأزمة، وأن يكون اتخاذ القرار في الوقت المناسب. كما تتفق معه الحلبي وأبو بكر (٢٠١٤) أنه يمكن الحد من الآثار السلبية للأزمة من خلال التعامل السليم مع الأزمات باستخدام عمليات منهجية

علمية. وتؤكد نتائج دراسة تقى الدين والطاهرة (٢٠٢١) بأن إدارة الأزمات تتمثل في مجموعة من الخطط والأساليب والاستراتيجيات الإدارية الملائمة لأوضاع استثنائية بغية احتوائها من خلال المرتكزات التي تركز عليها هذه الإدارة ضمن مراحلها الرئيسية وأهمها اتخاذ القرارات السليمة اثناء عمليات المواجه الفعلية لها. فعملية احتواء الأزمات والسيطرة عليها تتطلب إيجاد الحل الناجح المتمثل في سرعة اتخاذ القرار الحاسم، لذا علي متخذ القرار أن يحدد نوع وحجم الأزمة ويضع أهدافا يسعى لتحقيقها في احتوائها، مع وضع عدة بدائل لمواجهه الأزمة (خربوش، ٢٠١٧)

ويفسر العمري (٢٠١١) أن إدارة الأزمات يجب أن تبدأ من أول مراحلها، وأن ما يحدث فعلا هو الانتباه إلى ما نسبته (٩٥%) وإهمال (٥%) فإن هذا دليل على الاستجابة للأزمات وليس إدارتها إن إدارتها تتطلب الاهتمام بكل مراحلها وما تشكله نسبة (١٠٠%). فقد كشفت نتائج دراسة بلخير (٢٠١٤) بأن الإدارة الناجحة للأزمات هي التي تحول سلبية الأزمة إلى إيجابيات وتجعلها فرصا للتحسين والتطوير. ويرى العياشي وغيا (٢٠١٤) أن في إدارة الأزمات يجب الاهتمام بالجانب المعلوماتي والبعد الإنساني للأزمة وباستجابة صحيحة وسريعة منذ البداية. فلقد أظهرت نتائج حمدي (٢٠١٨) أن القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات أصبحت ضرورة ملحة في كل زوايا النشاط الإنساني. وهذا يبين أن القرارات في موقف الأزمة لا تتعلق بالعوامل المادية المؤثرة والمتأثرة بالأزمة فقط، وإنما تتعلق أيضا بالعوامل الموضوعية والأشياء غير الملموسة التي لا يمكن قياسها مثل العلاقات الشخصية والاجتماعية (اللامي والعيسوي، ٢٠١٩). حيث أسفرت نتائج الحلبي وأبو بكر (٢٠١٤) بأن أكثر الأزمات التي تعاني منها طالبات الجامعة السعوديات هي على التوالي: الأزمة الدراسية، الأزمة النفسية، الأزمة الانفعالية، الأزمة الصحية، الأزمة الاجتماعية الأزمة الأسرية وأخيرا الأزمة الاقتصادية. بينما كشفت نتائج دراسة متولي وصالح (٢٠٢١) بأن الأزمات الاقتصادية هي أكثر الأزمات التي تواجه المرأة أفراد العينة حيث جاءت بالمرتبة الأولى بنسبة (٣٥,٩%)، يليها الأزمات النفسية والأخلاقية. بينما توصلت نتائج دراسة آل سعد (٢٠٢٠) بأن العوامل الاقتصادية تؤثر في اتخاذ القرارات في الأسرة السعودية حيث جاءت بالمرتبة الثانية. وعلى ذلك يبين ابن داود (٢٠١١) بانه على الرغم من تعدد وتباين أنواع الأزمات إلا أن إدارتها وأساليبها العلمية تبقى موحدة في المنهج العلمي المتبع لتجنب وقوعها، فالبحوث العلمية أكدت أن إدارة الأزمات بفاعلية يستوجب عمليات علمية منهجية كالتخطيط والتنظيم والمراقبة وقيادة ناجحة ونظم اتصال حديثة. وتضيف

الأنصاري والجويسري (٢٠١٩) بأن الأزمات الأسرية متنوعة وتختلف باختلاف كل من المرحلة التي تمر بها الأسرة، ولكل أزمة العديد من المظاهر، ولها مردود لظهور أزمات أخرى، فالأزمات الاقتصادية لها مردود لظهور أزمات اجتماعية، والأزمات الصحية لها مردود لظهور الأزمات نفسية واقتصادية واجتماعية. حيث يؤكد كلا من الخزرجي وأحمد (٢٠٢٢) من خلال نتائج دراستهما بأن ترك الأزمة بدون تدخل أو علاج قد يؤدي إلى مضاعفتها لذا على الأسرة مواجهة الأزمات التي تتعرض لها سواء كانت هذه الأزمات اجتماعية أو نفسية أو اقتصادية أو صحية. فقد بينت نتائج دراسة قنديل وآخرون (٢٠١٠) عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهنة ربة الأسرة والمستوى التعليمي لربات الأسر وكل من الأزمات الاجتماعية والأزمات الاقتصادية وإدارة الأزمات الأسرية والتوافق الزوجي. بينما أظهرت نتائج دراسة التميمي (٢٠١٩) أن الطلاب الذين يعانون من الأزمة الأسرية يتمتعون بدافعية منخفضة.

وفي نفس السياق السابق يبين نديم (٢٠١٥) إلى ما أشار إليه الصباغ بأن الأزمة تساعد على ظهور أعراض سلوكية مرضية مثل القلق وفقدان العلاقات الاجتماعية وشيوع اللامبالاة وعدم الانتماء. ويوضح قاسي وخلوف (٢٠٢٢) بأن زيادة مطالب الحياة وحاجياتها نتج عنه زيادة الضغوط على الفرد مما ينعكس على حالته الصحية، فالصحة النفسية والعقلية والعناية بالصحة الجسدية وتناول الغذاء الصحي المتوازن والاهتمام بممارسة الرياضة كلها تعتبر مؤشرات تحافظ على الفرد وتحقق جودة حياته. وترى الباحثة بأن تعرض ربة الأسرة للأنواع المختلفة للأزمات الأسرية قد يساعدها ذلك في اتخاذ أساليب فعالة في مواجهتها وقدرتها على اتخاذ قرارات رشيدة لأسرتها ولنفسها وبالتالي قد يؤدي إلى تعزيز الوقاية والحفاظ على صحتها الشخصية، بينما عدم قدرتها على مواجهة ضغوط الحياة والأزمات المفاجئة واستمرار الأزمة لفترة طويلة والتردد في عملية اتخاذ القرار لحل المشكلة التي قد تكون مصيرية فقد تتعرض ربة الأسرة لكثير من الأزمات الصحية، فتأثير الأزمات تأثيراً كبيراً على صحة ربة الأسرة، وهنالك عوامل عديدة قد تؤثر على قدرة ربة الأسرة على تعزيز صحتها الجسدية والنفسية والأسرية والاجتماعية وكذلك الاهتمام بصحة بيتها المنزلية أو العكس فمنها العلاقات الأسرية القوية وتحمل المسؤولية بين أفراد الأسرة والالتزام الديني حيث يعتبر من أهم العوامل القوية فهو جانب من الجوانب الصحية المهمة لربة الأسرة الذي يساعدها على أداء مهامها المطلوبة وتماسكها واستقرار حياتها وقدرتها على مواجهة الأزمات حتى تصل إلى الرضا والقناعة، فعن أبي برزة الأسلمي رضي الله عنه قال: قال رسول الله - صلى الله عليه

وسلم: (لا تزول قدما عبد يوم القيامة حتى يسأل عن عمره فيما أفناه، وعن علمه فيم فعل، وعن ماله من أين اكتسبه، وفيم أنفقه، وعن جسمه فيم أبلاه) (رواه الترمذي: ٢٤١٧).

كما أنه تشير العديد من الدراسات إلى أن الأفراد المتدينين وقت الأزمات لديهم قدرة أكبر من غيرهم على مواجهة أزمات الحياة، وأنهم غالبا ما يستخدمون طرقا إيجابية في التفكير حينما يتعرضون للآزمات (الهواري، ٢٠٢٢). وتؤكد الصحة العالمية لمفهوم الصحة ثلاث أبعاد وهي بدنيا ونفسيا واجتماعيا وقد تم اقتراح بعد رابع وهو البعد الروحي والفرد الذي يتمتع بالصحة على هذا النحو أنه في حالة صحة متكاملة إيجابية (أحمد، ٢٠١٧). وتوضح نصر وآخرون (٢٠٢٢) بأن الصحة هي الممارسة الطبيعية للحياة (الفطرة) حيث جاء المفهوم القرآني للنفس والجسم يهدف إلى الحفاظ على صحة الفرد ووقايته وتقويته من خلال التالي: أهمية الصحة الروحية لتزكية النفس، والتدريب على التحكم في الذات، وتقوية المؤمن الصلة بالله عن طريق الذكر، وكذلك النهي عن الأكل المضر بالجسم، وأيضا وجوب توفير الوقاية الصحية عن طريق الطهارة والوضوء والغسل. وقد بينت نتائج دراسة Tabrizi et al. (2024) أن العوامل التعليمية (التعليم الفردي وبرامج تعزيز الصحة المدرسية)، والعوامل الاقتصادية (الدخل والحوافز الاقتصادية والتأمين الصحي الوطني)، والعوامل الاجتماعية (نظام الدعم والمسؤولية والأقران)، والعوامل الروحية والنفسية والشخصية (الجنس وبنية الأسرة وأنماط المعيشة والمشاكل الطبية) فعالة في السلوكيات المعززة للصحة بين المراهقين. ويرى الصقر وهنداوي (٢٠١٦) بأن السلامة الصحية ترتبط بالسلوك الصحي الذي يتبعه الفرد خلال حياته اليومية، كما أن السلوك الصحي يرتبط بطبيعة الأفراد الشخصية، حيث بينت نتائج دراستهم بأن وجود علاقة ارتباطية بين التمتع بالصحة والقدرة على أداء مهام العمل. كما أظهرت نتائج دراسة حسين (٢٠٢١) بأن أمهات رياض الأطفال لديهن وعي صحي مما يؤدي السلوك الصحي لهن إلى الحفاظ على سلامة الصحة لأسرهم وأطفالهم.

وعلى ذلك توضح نتائج دراسة العايدي (٢٠٢٣) بأن النساء السعوديات تحرصن على متابعة الحملات الصحية بسبب زيادة الوعي الصحي لديهن بنسبة (٤٣.٤٦%)، يليها الوقاية الصحية بنسبة (٣٥.٠٦%). حيث تؤكد الملاء (٢٠٢٣) على أهمية توجيه الأمهات ورفع وعيهم الصحي حيث يلعب دورا حاسما في تعزيز صحة الأسرة والأطفال، وأيضا أهمية توفير الموارد والدعم المستمر للأمهات لتمكينهن من اتخاذ القرارات الصحية الصائبة وتطبيق الممارسات الصحية في

حياتهم اليومية. فتأتي بذلك أهمية توفير البيانات والمعلومات اللازمة عن أهمية الوقاية في رفع مستوى الوعي الصحي، وإكساب السلوكيات الصحية الإيجابية للفرد والجماعة والمجتمع، ويمكن تحقيق نجاح عملية تنمية الوعي الصحي والوصول لأغراضها الصحية المختلفة من خلال استناد على منهجية علمية متكاملة (أحمد، ٢٠٢٣). وتؤكد منظمة الصحة العالمية (٢٠١٦) بأنه يجب أن يمتد محور الأمية الصحية من المستوى الشخصي إلى المستوى السياسي، ويهدف تعزيز الصحة بالأساس إلى توصيل الرسائل التي من شأنها تغيير السلوكيات الأفراد على سبيل المثال منع التدخين، اتباع نظام غذائي صحي، والمزيد من الأنشطة البدنية. حيث أسفرت نتائج دراسة بلعيد (٢٠٢١) بأن الرياضة تعتبر أهم آلية لإدارة حياة المرأة بتفأول، بما يضمن لها الحفاظ على صحتها النفسية والجسدية، ويعد مطلب ضروري لاحتواء ذاتها وأداء أدوارها ووظائفها الاجتماعية بإيجابية.

ومما سبق ترى الباحثة أهمية مقدرة ربة الأسرة على إدارتها لأزماتها الأسرية من خلال اتخاذ القرارات المصيرية أو اليومية باتباع خطوات ومراحل منهجية علمية تستطيع من خلالها حل الأزمة، فمواجهة الأزمات والقدرة على إيجاد الحلول المناسبة يساعد ربة الأسرة على الاستمرار في أداء عملها وكذلك المحافظة على صحتها وتعزيزها فله أهمية كبرى في حياتها حيث يؤدي إلى الاستمتاع والراحة والرضا في حياتها وحياة أفراد أسرتها فهو الاستثمار الأمثل في الحياة كما هو مطلب ديني في المقام الأول، وفي ضوء ذلك فإن المشكلة البحثية تكمن في محاولة الإجابة على السؤال التالي: ما العلاقة بين اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية وتعزيز الصحة الشخصية لدى عينة من ربات الأسر السعودية بمحافظه جدة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- ١-تحديد الفروق في مستوى اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية تبعاً لاختلاف مراحلها الإدارية لربات أسر عينة البحث.
- ٢-تحديد الفروق في مستوى تعزيز الصحة الشخصية تبعاً لاختلاف أبعادها لربات أسر عينة البحث.
- ٣-تحديد الفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية بمراحلها الإدارية المختلفة تبعاً لمتغيرات البحث (عمر ربة الأسرة-المستوى التعليمي لربة الأسرة-عمل ربة الأسرة-عدد أفراد الأسرة-الدخل الشهري للأسرة).

- ٤- تحديد الفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في تعزيز الصحة الشخصية بأبعادها المختلفة تبعاً لمتغيرات البحث (عمر ربة الأسرة-المستوى التعليمي لربة الأسرة-عمل ربة الأسرة-عدد أفراد الأسرة-الدخل الشهري للأسرة).
- ٥- الكشف عن العلاقة ارتباطية بين المراحل الإدارية المختلفة لمقياس اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية والأبعاد المختلفة لمقياس تعزيز الصحة الشخصية.
- ٦- تحديد نسبة مشاركة العوامل المؤثرة على اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية بمراحلها الإدارية المختلفة.
- ٧- تحديد نسبة مشاركة العوامل المؤثرة على تعزيز الصحة الشخصية بأبعادها المختلفة.
- ٨- توضيح أهمية الأوزان النسبية لأولوية أبعاد تعزيز الصحة الشخصية من قبل أفراد عينة البحث.

أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث الحالي من تناول موضوعه في مجال الأسرة وقدرة ربة الأسرة على اتخاذ القرار لإدارة أزماتها الأسرية وربط المتغير المستقل بتعزيز الصحة الشخصية التي وجدت الباحثة ندرة في تناول الأبحاث السابقة في ربط متغيرات البحث، قد يكتسب البحث أهميته من حيث احتاج المجتمع لنتائج البحث في كيفية تحديد مراحل اتخاذ القرار لإدارة الأزمات مما يساعد على مواجهة العديد من الأزمات التي تعرض لها المجتمع في خلال السنوات الأخيرة، كما تكمن أهمية البحث من خلال نتائجه التي تساعد ربات الأسر على وجه الخصوص وأفراد الأسرة على وجه العموم من تمكينها على المحافظة على صحتها عند مواجهة ضغوط الحياة ومقدرتها على تحسينها للأفضل والأحسن بأفضل الطرق والأساليب وذلك من خلال اتخاذ قرارات واعية منها على أن تتمكن من الحصول على المعارف والعادات الصحية السليمة، وبذلك يستطيع المجتمع أن يأخذ في عين الاعتبار أهمية الاستثمار في صحة أفراداه.

فروض البحث:

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية بمراحلها الإدارية المختلفة تبعاً لمتغيرات البحث (عمر ربة الأسرة-المستوى التعليمي لربة الأسرة-عمل ربة الأسرة-عدد أفراد الأسرة-الدخل الشهري للأسرة).

- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في تعزيز الصحة الشخصية بأبعادها المختلفة تبعاً لمتغيرات البحث (عمر ربة الأسرة- المستوى التعليمي لربة الأسرة- عمل ربة الأسرة- عدد أفراد الأسرة- الدخل الشهري للأسرة).
- ٣- توجد علاقة ارتباطية بين المراحل الإدارية المختلفة لمقياس اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية والأبعاد المختلفة لمقياس تعزيز الصحة الشخصية.
- ٤- تختلف نسبة مشاركة العوامل المؤثرة على اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية بمراحلها الإدارية المختلفة.
- ٥- تختلف نسبة مشاركة العوامل المؤثرة على تعزيز الصحة الشخصية بأبعادها المختلفة.
- ٦- تختلف الأوزان النسبية لأولوية أبعاد تعزيز الصحة الشخصية من قبل أفراد عينة البحث.

مصطلحات البحث:

مفهوم اتخاذ القرار:

- ١- القرار هو: عملية عقلية تستهدف الوصول إلى اختيار أكثر البدائل والخيارات الملاءمة وانسجاماً مع الواقع وأكثرها صلاحية وفعالية لتحقيق الأهداف المحددة (اللامي والعيساوي، ٢٠١٩).
- ٢- اتخاذ القرار: ويعرفه عبد الجواد بأنه: هو إصدار حكم معين لما يجب أن يفعله الفرد في موقف معين وذلك بعد الفحص الدقيق للبدائل المختلفة التي يمكن اختيار بديل منها (على وآخرون، ٢٠١١). كما يعرفه نوفل بأنه: عملية حصر بدائل واحتمالات لحل مشكلة ما أو مواجهة موقف معين واختيار البديل أو الحل الأفضل الذي يؤدي إلى الهدف المناسب لإمكانيات الفرد وموارده البشرية وغير البشرية (نوفل وآخرون، ٢٠٢٢).

مفهوم إدارة الأزمات الأسرية:

- ١- الأزمة: ويُعرف قاموس Oxford الأزمة بأنها: نقطة تحول في مرض أو حياة أو تاريخ أو تعني وقت الخطورة والصعوبة ووجوب اتخاذ قرار معين" (المقاطي، ٢٠١٤). ويشير العاسمي (٢٠١٣) إلى تعريف الأزمة لعلّي بأنها: اضطراب انفعالي حاد، يؤثر على قدرة الفرد في التصدي انفعالياً أو معرفياً أو سلوكياً، ويؤثر على قدرته في حل مشكلاته بالوسائل العادية. وتذكر أكبر (٢٠١٢) تعريف الخضري (٢٠٠٣) للأزمة بأنها: "موقف وحالة حرجية يواجهها متخذ القرار في أحد الكيانات الإدارية (دولة-مؤسسة-مشروع-جامعة-أسرة) تتلاحق منها الأحداث وتتشابك معه الأسباب بالنتائج، ويفقد معها متخذ القرار قدرته على السيطرة عليها أو اتجاهاتها

المستقبلية. كما تعرفها عبدالفتاح بأنها حدث مفاجئ غير متوقع له نتائج عكسية حيث يرتبط حدوث خسائر في الموارد البشرية والأموال والموارد والثروات (قنديل وآخرون، ٢٠١١). في حين يعرفها Yeager & Roberts (2023) بأنها فترة من عدم التوازن النفسي، تحدث نتيجة لحدث أو موقف خطير يشكل مشكلة كبيرة لا يمكن معالجتها باستخدام استراتيجيات المواجهة المألوفة (استخدام العادات العرفية وأنماط التأقلم).

٢- إدارة الأزمات: وتُعرف اليماني (٢٠١٣) كلمة الإدارة بأنها: النشاط الإنساني الذهني الاجتماعي المستمر الذي يتضمن وظائف التخطيط والتنظيم والقيادة والتوجيه والإشراف والاتصال والتنسيق والمتابعة والرقابة واتخاذ القرار، الذي يقوم به القادة لتحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية. وتُعرف بلخير (٢٠١٤) إدارة الأزمات أنها: التنبؤ ودراسة التغير الحاصل في السلوك المعتاد وتحديد أسباب حدوثها والعمل على تحديد الطرق الممكنة لمواجهتها وتصحيحها باستخدام كافة الوسائل والإمكانيات المتاحة من أجل الحصول على التوازن والاستقرار. وتعرض جاب الله (٢٠١٦) تعريف إدارة الأزمات لكلا من عوجة وفريد (٢٠٠٥) بأنها: عملية تخطيط استراتيجي تستلزم القيام باتخاذ مجموعة من القرارات في وقت محدد، تستهدف الاستجابة السليمة لأحداث الأزمة ومنع تصاعدها والتقليل من نتائجها السلبية إلى أقل حد ممكن، بما يسمح بامتلاك قدر كبير من السيطرة وإزالة المخاطر اتجاه استعادة الأوضاع الطبيعية. كما هي سلسلة متكررة من جمع المعلومات وصناعة البدائل واتخاذ القرارات ومتابعتها وهي تكتيك إداري يعالج حالة الأخطار المفاجئة غير المحسوسة (فرحي، ٢٠١٦). أما قرارات إدارة الأزمات فهي: مجموعة من الإجراءات المحددة للتعامل مع الأزمات بهدف إيقاف تداعياتها ومتابعة تطوراتها وإيجاد أفضل الوسائل للتعامل معها، ومواجهة أية ظروف استثنائية أو طارئة (اللامي والعيساوي، ٢٠١٩).

وتضيف الباحثة التعريف الإجرائي لاتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية: هي مقدرة ربة الأسرة على اتخاذ مجموعة من الإجراءات أو المراحل الإدارية المتعاقبة أو المتسلسلة وهي (تحديد الأزمة وجمع المعلومات حولها- إيجاد الحلول البديلة للأزمة- تقييم الحلول البديلة واختيار الحل الأنسب للأزمة- تنفيذ القرار ومتابعته) في حدود استخدام مواردها وإمكانياتها البشرية والغير بشرية المتوفرة أو باستطاعتها توفيرها وإيجادها، بغرض الوصول لإيجاد الحل الرشيد لمواجهة ضغوطات وأزمات الحياة الطارئة التي قد تصيب الموارد البشرية والغير بشرية.

مفهوم تعزيز الصحة الشخصية:

تعرف المنظمة الصحة العالمية (د.ت) الصحة بأنها: الصحة هي حالة من اكتمال السلامة البدنية والعقلية والاجتماعية، لا مجرد انعدام المرض أو العجز (دستور منظمة الصحة العالمية)، في حين تعرف تعزيز الصحة: بأنه عملية تمكين الأفراد من زيادة التحكم في صحتهم وتحسين مستواها. بينما يعرف عكاشة الشخصية بأنها: الصورة المنظمة المتكاملة لسلوك الفرد التي تميزه عن غيره أنها تشمل عاداته وأفكاره واتجاهاته واهتماماته وأسلوبه في الحياة (أحمد، ٢٠١٧). ويعرفها Alport بأنها التنظيم الديناميكي الذي يكمن بداخل الفرد والذي ينظم كل الأجهزة النفسية والجسمية التي تملي على الفرد طابعه الخاص في التوافق مع البيئة (مرعب، ٢٠١٤). كما تعرض صالح (٢٠١٨) تعريف إدلر للشخصية بأنها أسلوب حياة الفرد وطريقته المميزة في الاستجابة لمشكلات حياته بما في ذلك أهدافه الحياتية. في حين تعرف خاوص (٢٠١٧) الصحة الشخصية بأنها: هي الممارسة الفردية للعادات الصحية في نطاق الظروف العامة التي تكفل للفرد التمتع بالصحة والفرد يكتسبها في صورة عادات يمارسها في حياته اليومية.

وتضيف الباحثة التعريف الإجرائي لتعزيز الصحة الشخصية: مقدرة ربة الأسرة على المحافظة على صحتها وتحسينها للأفضل الذي يضمن لها الاستمرارية في المحافظة على الصحة الجيدة ويشمل جميع أبعاد الصحة ضمن حياتها الشخصية (الصحة الدينية- الصحة البدنية والغذائية- الصحة النفسية والعقلية- صحة الحياة الأسرية والاجتماعية- صحة البيئة المنزلية)، من خلال حصولها على المعارف والمعلومات التي تمكنها من تطبيقها في حياتها اليومية وتجعلها كأسلوب حياة دائم، وتحافظ على توازن وطابع سلوكها العام.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث: يتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي والارتباطي.
ثانياً: عينة البحث: اشتملت عينة البحث الأساسية على عينة قصدية قوامها (٣٥٠) ربة أسرة سعودية من مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة بمحافظه جدة.

***استمارة البيانات العامة: وصف عينة البحث:**

١- عمر ربة الأسرة:

يوضح الجدول (١) والشكل البياني رقم (١) توزيع أفراد عينة البحث تبعا لمتغير العمر.

جدول (١) توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير العمر

عمر ربة الأسرة	العدد	النسبة %
أقل من ٤٠ سنة	٨٧	٢٤.٩%
من ٤٠ سنة لأقل من ٥٠ سنة	١٤٤	٤١.١%
من ٥٠ سنة فأكثر	١١٩	٣٤%
المجموع	٣٥٠	١٠٠%

يتضح من جدول (١) أن (١٤٤) من أفراد عينة البحث تراوحت أعمارهن من ٤٠ سنة لأقل من ٥٠ سنة بنسبة (٤١.١%)، يليهن (١١٩) من أفراد عينة البحث كانت أعمارهن من ٥٠ سنة فأكثر بنسبة (٣٤%)، وأخيراً (٨٧) من أفراد عينة البحث كانت أعمارهن أقل من ٤٠ سنة بنسبة (٢٤.٩%).

٢- المستوى التعليمي لربة الأسرة:

يوضح الجدول (٢) توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير المستوى التعليمي.

جدول (٢) توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير المستوى التعليمي

المستوى التعليمي لربة الأسرة	العدد	النسبة %
شهادة متوسطة فأقل	٧٣	٢٠.٩%
شهادة ثانوية / دبلوم	١٠١	٢٨.٩%
شهادة جامعية / ماجستير، دكتوراه	١٧٦	٥٠.٢%
المجموع	٣٥٠	١٠٠%

يتضح من جدول (٢) أن (١٧٦) من أفراد عينة البحث حاصلات على الشهادة الجامعية / ماجستير دكتوراه بنسبة (٥٠.٢%)، يليهن (١٠١) من أفراد عينة البحث حاصلات على الشهادة الثانوية / دبلوم بنسبة (٢٨.٩%)، ثم يأتي في المرتبة الثالثة (٧٣) من أفراد عينة البحث حاصلات على الشهادة المتوسطة فأقل بنسبة (٢٠.٩%).

٣- عمل ربة الأسرة:

يوضح الجدول (٣) توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير العمل.

جدول (٣) توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير العمل

عمل ربة الأسرة	العدد	النسبة %
تعمل	٢٠٤	٥٨.٣%
لا تعمل	١٤٦	٤١.٧%
المجموع	٣٥٠	١٠٠%

يتضح من جدول (٣) أن (٢٠٤) من أفراد عينة البحث عاملات بنسبة (٥٨.٣%)، بينما (١٤٦) من أفراد عينة البحث غير عاملات بنسبة (٤١.٧%).
٤- عدد أفراد الأسرة:
يوضح الجدول (٤) والشكل البياني رقم (٤) توزيع أسر عينة البحث تبعاً لعدد أفرادها.

جدول (٤) توزيع أسر عينة البحث تبعاً لعدد أفرادها

عدد أفراد الأسرة	العدد	النسبة %
أقل من ٤ أفراد	١٠٩	٣١.١%
من ٤ أفراد الي ٦ أفراد	١٦٧	٤٧.٧%
من ٧ أفراد فأكثر	٧٤	٢١.١%
المجموع	٣٥٠	١٠٠%

يتضح من جدول (٤) أن (١٦٧) أسرة بعينة البحث تراوح عدد أفرادها من ٤ أفراد الي ٦ أفراد بنسبة (٤٧.٧%)، يليهم الأسر اللاتي كان عدد أفرادها أقل من ٤ أفراد وبلغ عددهم (١٠٩) بنسبة (٣١.١%)، وأخيراً كان عدد الأسر اللاتي كان عدد أفرادها من ٧ أفراد فأكثر (٧٤) بنسبة (٢١.١%).
٥- الدخل الشهري للأسرة:

يوضح الجدول (٥) توزيع أسر عينة البحث وفقاً لفئات الدخل المختلفة.

جدول (٥) توزيع أسر عينة البحث وفقاً لفئات الدخل المختلفة

الدخل الشهري	العدد	النسبة %
أقل من ١٠٠٠٠ ريال "منخفض"	٩٥	٢٧.١%
من ١٠٠٠٠ ريال إلى أقل من ١٥٠٠٠ ريال "متوسط"	١١٨	٣٣.٧%
من ١٥٠٠٠ ريال فأكثر "مرتفع"	١٣٧	٣٩.١%
المجموع	٣٥٠	١٠٠%

يتضح من جدول (٥) أن أكبر فئات الدخل الشهري لأسر عينة البحث كان في الفئة (من ١٥٠٠٠ ريال فأكثر)، فقد بلغت نسبتهم (٣٩.١%)، ويأتي بعد ذلك أسر عينة البحث ذوي الدخل (من ١٠٠٠٠ ريال إلى أقل من ١٥٠٠٠ ريال) حيث بلغت نسبتهم (٣٣.٧%)، وأخيراً أسر عينة البحث ذوي الدخل (أقل من ١٠٠٠٠ ريال) حيث بلغت نسبتهم (٢٧.١%).

ثالثاً: خطوات إعداد وبناء أدوات البحث:

١- بناء على مشكلة البحث وأهدافه وفروضه وفي ضوء الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة ولاستخلاص نتائج هذا البحث قامت الباحثة باستخدام وإعداد وبناء أدوات البحث.

٢- وللتأكد من مدى صدق المقياس قامت الباحثة بعرضه على بعض من (الأساتذة المختصين) للتحكيم.

٣- وبعد إبداء بعض المحكمين لأرائهم وملحوظاتهم حول عبارات المقياس، قامت الباحثة بتوزيع أداة البحث إلكترونياً على أفراد عينة البحث، واشتملت الأداة على:

١- استمارة البيانات العامة (إعداد الباحثة): تم إعداد استمارة البيانات العامة لأفراد العينة ربة الأسرة بهدف التعرف على بعض العوامل الديموغرافية، والتي اشتملت على المتغيرات المستقلة للبحث وهي (عمر ربة الأسرة- المستوى التعليمي لربة الأسرة- مهنة ربة الأسرة- حجم أفراد الأسرة- إجمالي الدخل الشهري للأسرة).

٢- مقياس اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية (إعداد الباحثة): قامت الباحثة بإعداد المقياس بهدف قياس مستوى اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية لربة الأسرة السعودية، وتكون المقياس من (٦٠) فقرة موزعة على أربعة مراحل وهي (المرحلة الأولى: تحديد الأزمة وجمع المعلومات حولها واشتملت على (٢٤) عبارة - المرحلة الثانية: إيجاد الحلول البديلة للأزمة واشتملت على (١٢) عبارة - المرحلة الثالثة: تقييم الحلول البديلة واختيار الحل الأنسب للأزمة واشتملت على (١٢) عبارة - المرحلة الرابعة: تنفيذ القرار ومتابعته واشتملت على (١٢) عبارة)، تم اعتماد سلم ليكرت الثلاثي لتصحيح المقياس، بإعطاء كل عبارة من عباراته درجة واحدة من بين درجاته الثلاثة (دائماً، أحياناً، أبداً) وهي تمثل رقمياً (٣، ٢، ١) على الترتيب.

٣- مقياس تعزيز الصحة الشخصية (إعداد الباحثة): قامت الباحثة بإعداد المقياس بهدف قياس مستوى تعزيز الصحة الشخصية لربة الأسرة السعودية، وتكون المقياس من (٧٤) فقرة موزعة خمسة أبعاد وهي (البعد الأول: الصحة الدينية واشتملت على (١٢) عبارة- البعد الثاني: الصحة البدنية والغذائية واشتملت على (١٨) عبارة - البعد الثالث: الصحة النفسية والعقلية واشتملت على (١٤) عبارة - البعد الرابع: صحة الحياة الأسرية والاجتماعية واشتملت على (١٦) عبارة - البعد الخامس: صحة البيئة المنزلية واشتملت على (١٤) عبارة)، تم اعتماد سلم ليكرت الثلاثي لتصحيح المقياس، بإعطاء كل عبارة من عباراته درجة واحدة من بين درجاته الثلاثة (دائماً، أحياناً، أبداً) وهي تمثل رقمياً (٣، ٢، ١) على الترتيب.

رابعاً: حساب صدق المقياسين وثباتهما:

صدق المقياس: يقصد به قدرة المقياس على قياس ما وضع لقياسه.

مقياس اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية:

الصدق باستخدام الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية لكل مرحلة من المراحل والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين الدرجة الكلية لكل مرحلة من مراحل اتخاذ القرار (لمرحلة الأولى تحديد الأزمة وجمع المعلومات حولها، المرحلة الثانية إيجاد الحلول البديلة للأزمة، المرحلة الثالثة تقييم الحلول البديلة واختيار الحل الأنسب للأزمة، المرحلة الرابعة تنفيذ القرار ومتابعته) والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مرحلة ودرجة مقياس اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية

الارتباط	الدالة	
٠.٨٠٠	٠.٠١	المرحلة الأولى: تحديد الأزمة وجمع المعلومات حولها
٠.٧٧٥	٠.٠١	المرحلة الثانية: إيجاد الحلول البديلة للأزمة
٠.٨٢٣	٠.٠١	المرحلة الثالثة: تقييم الحلول البديلة واختيار الحل الأنسب للأزمة
٠.٩١٤	٠.٠١	المرحلة الرابعة: تنفيذ القرار ومتابعته

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠.٠١) لاقتربها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس مراحل المقياس.

مقياس تعزيز الصحة الشخصية:

الصدق باستخدام الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين الدرجة الكلية لكل بُعد (البعد الأول الصحة الدينية، البعد الثاني الصحة البدنية والغذائية، البعد الثالث الصحة النفسية والعقلية، البعد الرابع صحة الحياة الأسرية والاجتماعية، البعد الخامس صحة البيئة المنزلية) والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد ودرجة مقياس تعزيز الصحة الشخصية

الارتباط	الدالة	
٠.٧٩٨	٠.٠١	البعد الأول: الصحة الدينية
٠.٨٨٦	٠.٠١	البعد الثاني: الصحة البدنية والغذائية
٠.٩٣٥	٠.٠١	البعد الثالث: الصحة النفسية والعقلية
٠.٧٥٢	٠.٠١	البعد الرابع: صحة الحياة الأسرية والاجتماعية
٠.٨١٣	٠.٠١	البعد الخامس: صحة البيئة المنزلية

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠.٠١) لاقتربها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس أبعاد المقياس. **الثبات:** يقصد بالثبات reability دقة الاختبار في القياس والملاحظة، وعدم تناقضه مع نفسه، واتساقه واطراده فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك المفحوص، وهو النسبة بين تباين الدرجة على المقياس التي تشير إلى الأداء الفعلي للمفحوص، وتم حساب الثبات عن طريق:

١- معامل الفا كرونباخ Alpha Cronbach

٢- طريقة التجزئة النصفية Split-half

٣- جيوتمان Guttman.

مقياس اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية:

جدول (٨) قيم معامل الثبات لمراحل مقياس اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية

المراحل	معامل الفا	التجزئة النصفية	جيوتمان
المرحلة الأولى: تحديد الأزمة وجمع المعلومات حولها	٠.٨٥٣	٠.٨٢١ - ٠.٨٨٨	٠.٨٤٢
المرحلة الثانية: إيجاد الحلول البديلة للأزمة	٠.٩٠٥	٠.٨٧١ - ٠.٩٣٦	٠.٨٩٤
المرحلة الثالثة: تقييم الحلول البديلة واختيار الحل الأنسب للأزمة	٠.٧٤٢	٠.٧١٥ - ٠.٧٧٤	٠.٧٣٩
المرحلة الرابعة: تنفيذ القرار ومتابعته	٠.٧٨٦	٠.٧٥٢ - ٠.٨١٦	٠.٧٧٦
ثبات مقياس اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية ككل	٠.٨١٣	٠.٧٨٩ - ٠.٨٤٠	٠.٨٠٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات: معامل الفا، التجزئة النصفية، جيوتمان دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على ثبات المقياس. **مقياس تعزيز الصحة الشخصية:**

جدول (٩) قيم معامل الثبات لأبعاد مقياس الصحة الشخصية

الأبعاد	معامل الفا	التجزئة النصفية	جيوتمان
البعد الأول: الصحة الدينية	٠.٩١٨	٠.٨٨٠ - ٠.٩٤٢	٠.٩٠٦
البعد الثاني: الصحة البدنية والغذائية	٠.٧٣٤	٠.٧٠٦ - ٠.٧٦٥	٠.٧٢١
البعد الثالث: الصحة النفسية والعقلية	٠.٧٦٢	٠.٧٣٨ - ٠.٧٩١	٠.٧٥٨
البعد الرابع: صحة الحياة الأسرية والاجتماعية	٠.٨٨٧	٠.٨٥٢ - ٠.٩١٤	٠.٨٧٦
البعد الخامس: صحة البيئة المنزلية	٠.٩٢٥	٠.٨٩٣ - ٠.٩٥٧	٠.٩١٠
ثبات مقياس الصحة الشخصية ككل	٠.٨٤٠	٠.٨١٢ - ٠.٨٧٣	٠.٨٣٢

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات: معامل الفا، التجزئة النصفية، جيوتمان دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على ثبات المقياس.

عرض ومناقشة النتائج:

١- يختلف مستوى اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية تبعاً لاختلاف مراحلها الإدارية لربات أسر عينة البحث.

يوضح الجدول (١٠) والشكل البياني رقم (١٠) مستوى اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية لربات أسر عينة البحث.

جدول (١٠) يوضح مستوى اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية لربات أسر عينة البحث

المجموع		منخفض أقل من ٥٠% إلى ٥٥%		متوسط أكثر من ٥٥% إلى ٧٠%		مرتفع أكثر من ٧٠%		
النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	
١٠٠%	٣٥٠	٢١.٧%	٧٦	٤٢.٣%	١٤٨	٣٦%	١٢٦	تحديد الأزمة وجمع المعلومات حولها
١٠٠%	٣٥٠	٢٩.١%	١٠٢	٣٧.٤%	١٣١	٣٣.٤%	١١٧	إيجاد الحلول البديلة للأزمة
١٠٠%	٣٥٠	٢٨.٢%	٩٩	٤٦.٩%	١٦٤	٢٤.٩%	٨٧	تقييم الحلول البديلة واختيار الحل الأنسب للأزمة
١٠٠%	٣٥٠	٢٣.٧%	٨٣	٣٦.٩%	١٢٩	٣٩.٤%	١٣٨	تنفيذ القرار ومتابعته
١٠٠%	٣٥٠	٢٥.٧%	٩٠	٤٠.٩%	١٤٣	٣٣.٤%	١١٧	اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية ككل

يتضح من الجدول (١٠):

١- مستوى تحديد الأزمة وجمع المعلومات حولها المرتفع كان يمثل نسبة (٣٦%)، بينما مستوى تحديد الأزمة وجمع المعلومات حولها المتوسط كان يمثل نسبة (٤٢.٣%)، في حين أن مستوى تحديد الأزمة وجمع المعلومات حولها المنخفض كان يمثل نسبة (٢١.٧%).

بينت نتائج البحث الحالي بأن مستوى مرحلة تحديد الأزمة وجمع المعلومات حولها لربات الأسر عينة البحث جاء بدرجة متوسطة بنسبة (٤٢.٣%)، وترى الباحثة بأن ربات الأسر يستطعن تحديد الأزمات التي يتعرضن لها وجمع المعلومات حولها، ولكن النتيجة تدل على احتياج ربات الأسر إلى تحسين في طرق التعامل مع إدارة أزمتهن وأن يكن أكثر دقة في تحديد ماهية الأزمة ومخاطرها وأضرارها من خلال جمع المعلومات الصحيحة ومعرفة الطرق الصحيحة لجمعها ومن ثم تحليلها حتى يتم سهولة اتخاذ القرار، وتعتبر هذه المرحلة من أهم المراحل. تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج منصور (٢٠٢٢) تحديد المشكلة لاتخاذ القرار عند الأبناء كان أكبر العقبات التي تؤثر على سلامة القرارات حيث جاءت بمستوى متوسط بنسبة

(٦٤.٧%). كما دلت بعض الدراسات السابقة على أهمية المعلومات ومصادرها كنتائج دراسة منصور (٢٠٢١) التي بينت بأن لا يقل من (٤٠%) من ربات الأسر عينة البحث تحصل على معلوماتها عن أزمة كورونا من مصادر غير موثوقة لإدارة شؤون أسرته. وأظهرت نتائج دراسة أبو عقيل ونبروخ (٢٠٢٠) بأن درجة ممارسة المعلمة الأم لإدارة الأزمات الأسرية لمجال (التخطيط) جاء مرتفعاً. بينما كشفت نتائج دراسة الجبوري وآخرون (٢٠١١) وجود تأثير معنوي لخصائص المعلومات في خطوات إدارة الأزمات ومقدار التأثير ضعيف. وأسفرت نتائج دراسة نديم (٢٠١٥) عن وجود ضعف في وجود قاعدة معلومات تستوعب الأزمات وأبعادها وطبيعتها في مكتبات الجامعات السعودية وذلك ما نسبته (٦٣%).

٢- مستوى إيجاد الحلول البديلة للأزمة المرتفع كان يمثل نسبة (٣٣.٤%)، بينما مستوى إيجاد الحلول البديلة للأزمة المتوسط كان يمثل نسبة (٣٧.٤%)، في حين أن مستوى إيجاد الحلول البديلة للأزمة المنخفض كان يمثل نسبة (٢٩.١%). أظهرت نتائج البحث الحالي بأن مستوى مرحلة إيجاد الحلول البديلة للأزمة لربات الأسر عينة البحث جاء بدرجة متوسطة بنسبة (٣٧.٤%)، وترى الباحثة بأن ربات أسر عينة البحث لديهن القدرة على إيجاد الحلول للأزمات ولكن بطرق محدودة وغير كافية، حيث تحتاج المرحلة من ربا أسر عينة البحث إيجاد طرق واستراتيجيات فعالة ليستطعن تجاوز الأزمات الصعبة، قد يكون لم يتدربن على طرق التفكير الفعالة لإيجاد البدائل المتعددة، أو قد يكون لديهن موارد غير كافية وغير متاحة مما لم يستطعن كيفية استغلالها وصعوبة التفكير في نطاق الموارد القليلة، كما قد يكون تكرار واستخدام الحل المتاح عند كل أزمة.

٣- مستوى تقييم الحلول البديلة واختيار الحل الأنسب للأزمة المرتفع كان يمثل نسبة (٢٤.٩%)، بينما مستوى تقييم الحلول البديلة واختيار الحل الأنسب للأزمة المتوسط كان يمثل نسبة (٤٦.٩%)، في حين أن مستوى تقييم الحلول البديلة واختيار الحل الأنسب للأزمة المنخفض كان يمثل نسبة (٢٨.٢%).

أسفرت نتائج البحث الحالي بأن مستوى مرحلة تقييم الحلول البديلة واختيار الحل الأنسب للأزمة لربات الأسر عينة البحث جاء بدرجة متوسطة بنسبة (٤٦.٩%)، وترى الباحثة بأن ربات الأسر لديهن القدرة على تقييم الحلول البديلة، لكن هذه القدرة قد لا تكون كافية للوصول إلى الاختيار الأفضل والأحسن من بين البدائل المتاحة، وأيضاً قد يستطعن تحديد الإيجابيات والسلبيات والخيارات المتاحة، ولكن قد يصعب عليهن اختيار القرار الرشيد للأزمة قد تكون الأزمة مصيرية، فقد يواجهن تحدي في عملية المقارنات بين البدائل، أيضاً قد يعتمدون على التجارب

والاحداث السابقة، وقد يكون لديهم نقص في المعرفة أو نقص المعلومات التي تعتبر أهم مرحلة التي تعتمد عليها جميع المراحل، فبالتالي لا يكون لديهم استراتيجية واضحة عند التعامل مع الأزمات. وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج منصور (٢٠٢١) بأنه لا توجد سياسة واضحة لرعاية الأسرة لتقييم النتائج المتوقعة أو المرجوة من تنفيذ الأهداف عند إدارتها لدخلها المالي أثناء أزمة كورونا. بينما لا تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج منصور (٢٠٢٢) ارتفاع في مستوى كلا من تقييم البدائل واختيار أفضلها ووضع البدائل والحلول وذلك بنسبة (٧٩.٨%-٥٩.٧%) على التوالي. ونتائج دراسة أبو عقيل ونبروخ (٢٠٢٠) بأن درجة ممارسة المعلمة الأم لإدارة الأزمات الأسرية لمجال (التقييم) جاء مرتفعاً.

٤- مستوى تنفيذ القرار ومتابعته المرتفع كان يمثل نسبة (٣٩.٤%)، بينما مستوى تنفيذ القرار ومتابعته المتوسط كان يمثل نسبة (٣٦.٩%)، في حين أن مستوى تنفيذ القرار ومتابعته المنخفض كان يمثل نسبة (٢٣.٧%).

كشفت نتائج البحث الحالي بأن مستوى مرحلة مستوى تنفيذ القرار ومتابعته لربات الأسر عينة البحث جاء بدرجة مرتفعة وذلك بنسبة (٣٩.٤%)، وترى الباحثة بأن ربات الأسر يحرصن على تنفيذ القرار المتخذ لمواجهة الأزمة كما أن المتابعة المستمرة تتيح لهن معرفة مدى نجاح القرار المتخذ، وتصحيح الوضع إن لزم الأمر، ولكن ذلك بطريقة نسبية على حسب المعطيات السابقة لديهم والمقترحات المتخذة بناء على المعلومات والمهارات التي يمتلكونها. واتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة منصور (٢٠٢٢) ارتفاع في مستوى وتنفيذ القرار وتقييمه عند الأبناء بنسبة (٦٥.٥%).

٥- مستوى اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية ككل المرتفع كان يمثل نسبة (٣٣.٤%)، بينما مستوى اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية ككل المتوسط كان يمثل نسبة (٤٠.٩%)، في حين أن مستوى اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية ككل المنخفض كان يمثل نسبة (٢٥.٧%).

بينت نتائج البحث الحالي بأن مستوى اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية بمراحلها المختلفة ككل جاء بدرجة متوسطة وذلك بنسبة (٤٠.٩%)، حيث تشير النتيجة إلى أن ربات الأسر يمتلكن مهارات ومعارف وأساليب جيدة في مراحل اتخاذ القرار المختلفة لمواجهة أزمتهن الأسرية، وترى الباحثة بأن النتيجة دلت على أن هناك قصوراً في بعض المراحل التي قد تقلل من فعالية إدارة الأزمات بشكل عام، كما هو موضح سابقاً من النتائج للمراحل السابقة، نقص في جمع وتحليل المعلومات، وصعوبة تقييم البدائل وإيجاد الحل الأمثل، ولكن هناك نقاط قوة لديهم في تطبيق

القرار المتخذ ومتابعته على حسب المعطيات لديهم. بينما وجدت الباحثة بأن نتائج البحث الحالي لا تتفق مع نتائج دراسة كلا من أبو عقيل ونبروخ (٢٠٢٠) بأن مستوى مهارات إدارة الأزمات الأسرية جاء مرتفعاً. ودراسة منصور (٢٠٢٢) ارتفاع في مستويات اتخاذ القرار عند الأبناء بنسبة (٧٨.٢%). ودراسة اليماني (٢٠١٣) أن غالبية أفراد عينة الدراسة من مديرات المدارس بمحافظة جدة موافقات على ابتكار أكثر من فكرة جديدة لمواجهة الأزمات، وتجهيز خطط للأزمات المتوقعة، وتحديد أولويات تتسم بالدقة في مواجهة الأزمات. وتوصلت نتائج الجهني (٢٠٢٠) إلى أن واقع ممارسة قادة المدارس لأساليب اتخاذ القرارات في إدارة الأزمات المدرسية جاء إجمالاً بدرجة كبيرة، وأنهم يمارسون الأساليب التقليدية عند اتخاذ القرارات في إدارة الأزمات المدرسية بنسبة بلغت (٥٠%).

٢. يختلف مستوى تعزيز الصحة الشخصية تبعاً لاختلاف أبعادها لربات أسر عينة البحث.

يوضح الجدول (١١) مستوى الصحة الشخصية لربات أسر عينة البحث.

جدول (١١) يوضح مستوى تعزيز الصحة الشخصية لربات أسر عينة البحث

المجموع		منخفض أقل من ٥٠% إلى ٥٥%		متوسط أكثر من ٥٥% إلى ٧٠%		مرتفع أكثر من ٧٠%		
النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	
١٠٠%	٣٥٠	٢٦%	٩١	٣٨.٩%	١٣٦	٣٥.١%	١٢٣	الصحة الدينية
١٠٠%	٣٥٠	٢٥.١%	٨٨	٤٤.٩%	١٥٧	٣٠%	١٠٥	الصحة البدنية والغذائية
١٠٠%	٣٥٠	٢٢.٦%	٧٩	٤٨%	١٦٨	٢٩.٤%	١٠٣	الصحة النفسية والعقلية
١٠٠%	٣٥٠	٢٦.٥%	٩٣	٤٠.٦%	١٤٢	٣٢.٩%	١١٥	صحة الحياة الأسرية والاجتماعية
١٠٠%	٣٥٠	٣٢.٦%	١١٤	٣٩.١%	١٣٧	٢٨.٣%	٩٩	صحة البيئة المنزلية
١٠٠%	٣٥٠	٢٦.٦%	٩٣	٤٢.٣%	١٤٨	٣١.١%	١٠٩	الصحة الشخصية ككل

يتضح من الجدول (١١):

١- مستوى الصحة الدينية المرتفع كان يمثل نسبة (٣٥.١%)، بينما مستوى الصحة الدينية المتوسط كان يمثل نسبة (٣٨.٩%)، في حين أن مستوى الصحة الدينية المنخفض كان يمثل نسبة (٢٦%).

بينت نتائج البحث الحالي بأن مستوى الصحة الدينية لربات الأسر عينة البحث جاء بدرجة متوسطة وذلك بنسبة (٣٨.٩%)، وتعكس النتيجة الحالية وجود ممارسات دينية لربة الأسرة، لكون المجتمع السعودي قائم على الشريعة الإسلامية، ولكن محافظة ربة الأسرة على البعد الديني يحتاج منها المزيد للتحسين للأفضل، حيث اثبتت العديد من الدراسات أن البعد الديني أقوى الأبعاد للحفاظ على الصحة النفسية والجسدية ويشمل جميع جوانب الشخصية ويجعلها أكثر اتزاناً وتوافقاً مع الحياة. حيث لا تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة العازمي (٢٠٢٤) التي أظهرت ارتفاع مستوى التدين لأفراد العينة من الجنسين بدولة الكويت. ونتائج دراسة بوطرفة (٢٠٢٢) مستوى تدين سلوكي مرتفع عند أفراد أسر عينة الدراسة بالجزائر. وقد كشفت نتائج دراسة جانجواني وآخرون (٢٠٢٣) عن وجود ارتباط إيجابي بين المعتقدات والممارسات الدينية وقدرة أفراد عينة البحث بالمجتمع السعودي على التعامل مع الإجهاد والعزلة الاجتماعية أثناء أزمة كورونا. كما بينت نتائج دراسة الصلاح وبني يونس (٢٠٢٢) بأن أهمية المقوم العقدي وخطورته في تكوين الشخصية الإسلامية حيث إنه الأساس لمقومات الشخصية الإسلامية. بينما نتائج دراسة سيب وبور (٢٠٢٢) بأن الطلبة الأكثر تديناً هم الأكثر سواء، فالتدين كعنصر من العناصر الثقافية له علاقة بالتوازن الانفعالي، أي له الأثر على صحة الفرد النفسية. وكشفت دراسة بلعظم (٢٠٢٢) عن وجود علاقة طردية بين التدين والصحة النفسية كلما زاد التدين زادت الصحة النفسية. في حين بينت نتائج دراسة عراب (٢٠٢٢) بأن الدين له جوانب مفيدة على الصحة البدنية والنفسية وعن طريق الدعم الاجتماعي يشجع الوحدة والسعادة الاجتماعية، بما يضع من أسس اعتقادية وعملية فهو بالتالي يقدم أسلوب حياة صحية.

٢- مستوى الصحة البدنية والغذائية المرتفع كان يمثل نسبة (٣٠%)، بينما مستوى الصحة البدنية والغذائية المتوسط كان يمثل نسبة (٤٤.٩%)، في حين أن مستوى الصحة البدنية والغذائية المنخفض كان يمثل نسبة (٢٥.١%).

أظهرت نتائج البحث الحالي بأن مستوى الصحة البدنية والغذائية لربات الأسر عينة البحث جاء بدرجة متوسطة بنسبة (٤٤.٩%)، دلت نتيجة البحث الحالي بأن ربات الأسر عينة البحث لديهن عادات جيدة للمحافظة على صحتهم البدنية والغذائية، إلا أنه يحتاج البعد منهن أكثر عناية واهتمام لرفع مستوى اللياقة البدنية وتحسين عادات الغذاء لديهن، قد يرجع ذلك إلى العادات المكتسبة من المجتمع ومواجهة ضغوط الحياة، وقلة الوعي الصحي. حيث أسفرت نتائج دراسة قنازع (٢٠٢٢) بأن مستوى الوعي الغذائي لطالبات الجامعة الفلسطينية كان بدرجة

متوسطة بنسبة (٦٠%)، وكانت اتجاهات أفراد العينة نحو النشاط الرياضي بدرجة كبيرة. ونتائج دراسة الصقر وهنداوي (٢٠١٦) أن المجال الجسدي للسلوك الصحي للمرشدين التربويين جاء في المرتبة الأخيرة. وبينما بينت نتائج دراسة فرنان وشيباني (٢٠٢٢) بأن النشاط البدني كسلوك صحي له دور كبير في تحسين المزاج وتقليل الشعور بالوحدة ويساعد على تعلم الاندماج مع المجتمع من خلال النشاط البدني. وقد أظهرت نتائج دراسة عبدالعاطي وصيام (٢٠٢١) تدني مستوى التنقيف الغذائي والصحي لدى الطالبات المعلمات. ونتائج دراسة Kokhan et al. (2024) بينت غالباً ما وصف الشباب نشاطهم البدني بأنه مرتفع والتزموا بنظام غذائي متوازن.

٣- مستوى الصحة النفسية والعقلية المرتفع كان يمثل نسبة (٢٩.٤%)، بينما مستوى الصحة النفسية والعقلية المتوسط كان يمثل نسبة (٤٨%)، في حين أن مستوى الصحة النفسية والعقلية المنخفض كان يمثل نسبة (٢٢.٦%).

كشفت نتائج البحث الحالي بأن مستوى الصحة النفسية والعقلية لربات الأسر عينة البحث جاء بدرجة متوسطة بنسبة (٤٨%)، ترى الباحثة بأن ربات الأسر لديهن درجة جيدة من المحافظة على صحتهم النفسية والعقلية، ولكن يحتاج منهن رفع مستوى البعد للوصول إلى نمط حياة متوازن يشعرون معهن بالسعادة، فقد تكون من الأسباب التي أدت إلى تلك النتيجة عدم مقدرة ربات الأسر على التوازن ما بين مهامها الشخصية ومسؤولياتها الأسرية. فقد أظهرت نتائج الركيبي (٢٠١٩) بأن درجة توافر أبعاد الصحة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالكويت من وجهة نظرهم كان بدرجة متوسطة. ونتائج دراسة كلا من الصقر وهنداوي (٢٠١٦) أن المجال النفسي للسلوك الصحي للمرشدين التربويين جاء في المرتبة الأولى. كما توصلت نتائج دراسة كلا من الأسود (٢٠١٩) وغيلط (٢٠٢١) إلى أن مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة جاء مرتفعاً. بينما توضح نتائج دراسة الوعيل (٢٠٢١) مستوى معتدل من الصحة النفسية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة حيث بلغ المتوسط (٦٤,٥٤%).

٤- مستوى صحة الحياة الأسرية والاجتماعية المرتفع كان يمثل نسبة (٣٢.٩%)، بينما مستوى صحة الحياة الأسرية والاجتماعية المتوسط كان يمثل نسبة (٤٠.٦%)، في حين أن مستوى صحة الحياة الأسرية والاجتماعية المنخفض كان يمثل نسبة (٢٦.٥%).

توضح نتائج البحث الحالي بأن مستوى صحة الحياة الأسرية والاجتماعية لربات الأسر عينة البحث جاء بدرجة متوسطة وذلك بنسبة (٤٠.٦%)، ترى الباحثة

وجود بعض العوامل التي تؤثر سلباً على تفاعل ربات الأسر مع محيط حياتهن الأسري والاجتماعي، فقلة الدعم الأسري يؤثر على صحة ربة الأسرة، وكذلك عدم وجود دعم اجتماعي من أفراد أسرتها يؤثر بدرجة عالية على صحة الجانب الاجتماعي لديها، وقد يكون لديها نقص في المهارات الاجتماعية وقلة التفاعل مع أفراد الأسرة، وعلى ذلك لم تضع في أولوياتها تلك المسؤوليات. كشفت نتائج دراسة عبدالسلام (٢٠٢٢) بأن السند الاجتماعي يعتبر مصدر اجتماعي مهم ومن العوامل الوقائية التي تسعى إلى تعزيز الصحة. أظهرت نتائج محمد وآخرون (٢٠٢٣) بأن مستوى السلوك الصحي للرياضيين في بعد السلوك النفسي والاجتماعي جاء بالمرتبة الأخيرة باتجاه استجابة (غالباً). وقد بينت نتائج دراسة الزبيري (٢٠٢٠) بأن تعزيز الصحة الاجتماعية تنطوي على اتخاذ إجراءات تسعى على تهيئة ظروف العيش لتمكين الأفراد من اعتماد أنماط حياة صحية والحفاظ عليها، فالصحة الاجتماعية هي التمسك بالأخلاق لينتج مجتمع وبيئة صحية سليمة ويتم ذلك عبر المحافظة على العبادات والدعوة لها. وتوضح نتائج أحمد (٢٠٢٢) اتفقت أغلبية النساء عينة البحث أن من أهم العوامل الاجتماعية التي لها الدور الرئيس في الوعي الصحي للمرأة هي الأسرة من تشجيع أفرادها على اتباع العادات الصحية السليمة، وكذلك دور المشاركة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي في إذكاء الوعي الصحي للمرأة.

٥- مستوى صحة البيئة المنزلية المرتفع كان يمثل نسبة (٢٨.٣%)، بينما مستوى صحة البيئة المنزلية المتوسط كان يمثل نسبة (٣٩.١%)، في حين أن مستوى صحة البيئة المنزلية المنخفض كان يمثل نسبة (٣٢.٦%).

دلت نتائج البحث الحالي بأن مستوى صحة البيئة المنزلية لربات الأسر عينة البحث جاء بدرجة متوسطة وذلك بنسبة (٣٩.١%)، ترى الباحثة قد يكون لدى ربات الأسر عينة البحث نقص المعرفة حول أهمية الحفاظ على بيئة صحية للمنزل والحفاظ على نفسها وأفراد أسرتها من التعرض لبعض حوادث المنزل أو بعض الأمراض التنفسية، وقد يكون عدم الوعي بالصحة البيئة للمنزل مثل قلة التهوية الجيدة، وعدم توفر مساحات مريحة أو منظمة داخل المنزل، مما يؤثر على الراحة النفسية والجسدية لربات الأسر وأفراد أسرتها، كذلك قلة الموارد المالية يؤثر على الممارسات التي تمارسها ربات الأسر للمحافظة صحة منزلها مثل صيانة المنزل أو تغيير أو إضافة بناء جزء للمنزل لجعله مكان أكثر صحة. حيث أظهرت نتائج دراسة عبدالكريم وسليمان (٢٠١٧) تدني مستوى الوعي الصحي بمخاطر المباني المريضة لدى ربات البيوت. وتوضح عوض (٢٠١٨) بأن ربة الأسرة يقع على عاتقها مسؤولية حماية البيئة المنزلية، حيث بينت نتائج دراستها أن المستوى التعليمي

لربة الأسرة من أكثر العوامل المؤثرة على البيئة المنزلية للحد من المخاطر بنسبة (٦٩.٣%).

٦- مستوى الصحة الشخصية ككل المرتفع كان يمثل نسبة (٣١.١%)، بينما مستوى الصحة الشخصية ككل المتوسط كان يمثل نسبة (٤٢.٣%)، في حين أن مستوى الصحة الشخصية ككل المنخفض كان يمثل نسبة (٢٦.٦%).

كشفت نتائج البحث الحالي عن أن مستوى تعزيز الصحة الشخصية لربات الأسر السعودية جاء متوسط بنسبة (٤٢.٣%)، وترى الباحثة بأن ربات الأسر قد يكون لديهن نقص في الحصول على المعرفة الكافية التي تساعدن على تطبيق الممارسات للمحافظة والعناية بصحتهن الشخصية. وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة البياتي (٢٠١٧) بأن مستوى الصحة العامة بمجالاتها (الاجتماعي-البدني-العقلي-النفسي) لدى طلبة كلية العلوم التربوية جاءت بدرجة متوسطة. ودراسة قنازع (٢٠٢٢) أن مستوى الوعي الصحي للطلبة كان متوسطا بنسبة (٧٣%). وأظهرت نتائج الأمين وآخرون (٢٠٢٣) بأن محاور الوعي الصحي جاءت بالترتيب الثاني بوزن نسبي (٥٨.٩٧%). في حين دلت نتائج Kokhan et al. (2024)

من تحليل البيانات أن (٨٠٪) من الطلاب من الجنسين على علم بأهمية الصحة في الحفاظ على الصحة وتعزيزها، وأشار المشاركون في الاستطلاع إلى مسؤوليتهم عن الصحة بنسبة (٩٥%). بينما لا تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج كلا من دراسة عباس وحسن (٢٠٢٣) بأن هنالك ضعف في مستوى الوعي الصحي للمجتمع المحلي. ودراسة العرسان (٢٠١٨) بأن الحالة الصحية العامة بأبعادها (البدنية-النفسية-العقلية-الاجتماعية) لمعلمي العلوم جاءت مرتفعة.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية بمراحلها الإدارية المختلفة تبعا لمتغيرات البحث (عمر ربة الأسرة-المستوى التعليمي لربة الأسرة-عمل ربة الأسرة-عدد أفراد الأسرة-الدخل الشهري للأسرة).

وللتحقق من هذا الفرض تم تطبيق اختبار (ت)، وحساب تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية، والجدول التالية توضح ذلك:

عمر ربة الأسرة:

جدول (١٢) تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية تبعا لمتغير العمر

العمر	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدالة
بين المجموعات	١٤٥٥١.٨٥٥	٧٢٧٥.٩٢٨	٢	٣٦.٧٥١	٠.٠١
داخل المجموعات	٦٨٦٩٩.٠٧٢	١٩٧.٩٨٠	٣٤٧		دال
المجموع	٨٣٢٥٠.٩٢٧		٣٤٩		

يتضح من جدول (١٢) إن قيمة (ف) كانت (٣٦.٧٥١) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية تبعا لمتغير العمر، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار LSD للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٣) اختبار LSD للمقارنات المتعددة

العمر	أقل من ٤٠ سنة م = ١٥٣.٠٣٨	من ٤٠ سنة لأقل من ٥٠ سنة م = ١٥٥.٢٧٥	من ٥٠ سنة فأكثر م = ١٧٣.١٥٩
أقل من ٤٠ سنة	-		
من ٤٠ سنة لأقل من ٥٠ سنة	*٢.٢٣٧	-	
من ٥٠ سنة فأكثر	**٢٠.١٢١	**١٧.٨٨٤	-

يتضح من جدول (١٣) وجود فروق في اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية بين أفراد العينة اللاتي كانت أعمارهن من ٥٠ سنة فأكثر وكلا من أفراد العينة اللاتي تراوحت أعمارهن "من ٤٠ سنة لأقل من ٥٠ سنة، أقل من ٤٠ سنة" لصالح أفراد العينة اللاتي كانت أعمارهن من ٥٠ سنة فأكثر عند مستوى دلالة (٠.٠١)، بينما توجد فروق بين أفراد العينة اللاتي تراوحت أعمارهن من ٤٠ سنة لأقل من ٥٠ سنة وأفراد العينة اللاتي كانت أعمارهن أقل من ٤٠ سنة لصالح أفراد العينة اللاتي تراوحت أعمارهن من ٤٠ سنة لأقل من ٥٠ سنة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، فباتي في المرتبة الأولى أفراد العينة اللاتي كانت أعمارهن من ٥٠ سنة فأكثر حيث كانوا أكثر قدرة علي اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية، ثم أفراد العينة اللاتي تراوحت أعمارهن من ٤٠ سنة لأقل من ٥٠ سنة في المرتبة الثانية، ثم أفراد العينة اللاتي كانت أعمارهن أقل من ٤٠ سنة في المرتبة الأخيرة.

يعزى السبب بأن ربات الأسر الأكبر سنا أكثر قدرة على مواجهة الأزمات واتخاذ القرار لها فعامل الخبرة الطويلة والتجارب السابقة لهن في التعامل مع ضغوط الحياة لها الأثر الأكبر في ذلك، فغالبًا ما يمتلكن خبرات حياتية تمكنهن من التعامل مع

الأزمات الأسرية بشكل أفضل. حيث اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج كلا من دراسة الأنصاري والجويسري (٢٠١٩) عن وجود فروق في إدارة الأزمات الأسرية بين الزوجات تبعاً لمتغير العمر لصالح ذوات السن من ٥٠ سنة فأكثر. ونتائج زكي وآخرون (٢٠١٩) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب اتخاذ ربة الأسرة للقرارات الأسرية لصالح لزوجات الأكبر سناً. ونتائج عبدالجواد وآخرون (٢٠١٥) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأمهات في إدارة الأزمات الأسرية (الاقتصادية والاجتماعية والنفسية) لصالح فئة العمر الأكبر سناً. ونتائج متولي وصالح (٢٠٢١) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الزوجات عينة البحث الأساسية في محاور إدارة الأزمات الحياتية العمر لصالح السن الأعلى.

المستوى التعليمي لربة الأسرة:

جدول (١٤) تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في اتخاذ القرار لإدارة الأزمات

الأسرية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	١٥٤٤١.١٨٤	٧٧٢٠.٥٩٢	٢	٥٧.٦٣١	٠.٠١ دال
داخل المجموعات	٤٦٤٨٦.٣٥٩	١٣٣.٩٦٦	٣٤٧		
المجموع	٦١٩٢٧.٥٤٣		٣٤٩		

يتضح من جدول (١٤) إن قيمة (ف) كانت (٥٧.٦٣١) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار LSD للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٥) اختبار LSD للمقارنات المتعددة

المستوى التعليمي	شهادة متوسطة فأقل م = ١٣١.٢٠٠	شهادة ثانوية / دبلوم م = ١٤٥.٠٥٢	شهادة جامعية / ماجستير، دكتوراه م = ١٦٧.٥٢٨
شهادة متوسطة فأقل	-		
شهادة ثانوية / دبلوم	**١٣.٨٥٢	-	
شهادة جامعية / ماجستير، دكتوراه	**٣٦.٣٢٨	**٢٢.٤٧٦	-

يتضح من جدول (١٥) وجود فروق في اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية بين أفراد العينة الحاصلات علي الشهادة الجامعية / ماجستير ، دكتوراه وكلا من أفراد العينة الحاصلات علي "الشهادة الثانوية / دبلوم ، الشهادة المتوسطة فأقل"

لصالح أفراد العينة الحاصلات علي الشهادة الجامعية / ماجستير ، دكتوراه عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، كما توجد فروق بين أفراد العينة الحاصلات علي الشهادة الثانوية / دبلوم وأفراد العينة الحاصلات علي الشهادة المتوسطة فأقل لصالح أفراد العينة الحاصلات علي الشهادة الثانوية / دبلوم عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، فيأتي في المرتبة الأولى أفراد العينة الحاصلات علي الشهادة الجامعية / ماجستير ، دكتوراه حيث كانوا أكثر قدرة علي اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية، ثم أفراد العينة الحاصلات علي الشهادة الثانوية / دبلوم في المرتبة الثانية ، ثم أفراد العينة الحاصلات علي الشهادة المتوسطة فأقل في المرتبة الأخيرة .

ويعزي السبب إلى أن التعليم المرتفع يساعد ربات الأسر على وضع منهجية علمية متكاملة وإجراءات متسلسلة عن كيفية اتخاذ قراراتهن لإدارة أزمتهن بشكل أدق، كما أن مستوى الدراسات العليا يعتمد على التفكير العقلي من حيث التفكير النقدي والتحليل وهذا يساعد طبيعة إدارة الأزمات التي تتعرض لها ربات الأسر عن غيرها من الحاصلات على مستوى متوسط أو منخفض. وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة كلا من زكي وآخرون (٢٠١٩) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب اتخاذ ربة الأسرة للقرارات الأسرية لصالح المستوى التعليمي الأعلى للزوجة. ودراسة شلبي وآخرون (٢٠٢٢) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرأة النوبية في محاور القدرة على اتخاذ القرارات لصالح المرأة ذات المستوى التعليمي المرتفع. ونتائج دراسة عبد وتوفيق (٢٠١٨) عن وجود تباين دال إحصائيا بين ربات الأسر في أسلوب اتخاذ القرار لصالح المستوى التعليمي المرتفع. ونتائج دراسة الأسدي (٢٠٢١) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث حول محور المعوقات الاقتصادية التي تحد من مشاركة المرأة في اتخاذ القرارات الأسرية لصالح الحاصلات على تعليم عال. ونتائج دراسة عباس (٢٠٢١) بأن المستوى التعليمي له دورا مهما في التأثير في مشاركة المرأة في معظم القرارات الأسرية.

بينما في مجال إدارة الأزمات الأسرية أظهرت بعض الدراسات كدراسة نتائج نوفل وآخرون (٢٠١٨) وجود تباين دال إحصائيا بين عينة الدراسة في محاور إدارة الأزمات الأسرية لصالح المستوى التعليمي المرتفع لربات الأسر. ونتائج أبو سكيبة وآخرون (٢٠٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ربات الأسر لقياس إدارة الأزمات ككل لصالح المستوى التعليمي العالي. ونتائج عبدالجواد وآخرون (٢٠١٥) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأمهات في إدارة الأزمات الأسرية (الاقتصادية والاجتماعية والنفسية) لصالح المستوى المرتفع.

ونتائج متولي وصالح (٢٠٢١) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الزوجات عينة البحث الأساسية في محاور إدارة الأزمات الحياتية لصالح الوالدين في المستوى التعليمي المرتفع. وأخيرا كشفت نتائج دراسة الزهري (٢٠٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع محاور استبيان إدارة الأزمات لصالح الوالدين في المستوى التعليمي المرتفع.

عمل ربة الأسرة:

جدول (١٦) الفروق في متوسط درجات أفراد العينة في اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية تبعا لمتغير العمل

العمل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
تعمل	١٦١.٢٧١	٧.٢٦٣	٢٠٤	٣٤٨	٢٠.٣٣٨	دال عند ٠.٠١
لا تعمل	١٣٩.٤٥٥	٤.٠٣١	١٤٦			لصالح العاملات

يتضح من الجدول (١٦) أن قيمة (ت) كانت (٢٠.٣٣٨) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح العاملات، حيث بلغ متوسط درجة العاملات (١٦١.٢٧١)، بينما بلغ متوسط درجة غير العاملات (١٣٩.٤٥٥)، مما يدل على أن العاملات كانوا أكثر قدرة على اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية من غير العاملات.

ويعزى السبب بأن ربة الأسرة العاملة تكتسب مهارة عالية في مقدرتها على اتخاذ القرارات المصيرية عند مواجهتها لأزمة طارئة بسبب اكتساب الخبرة العملية والثقافية من خلال فروق العمل الذي يتيح لها القدرة على التخطيط وإدارة وقتها وأيضا قد تكتسب مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار من خلال العمل. واتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة كلا من زكي وآخرون (٢٠١٩) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب اتخاذ ربة الأسرة للقرارات الأسرية لصالح الزوجة العاملة. ودراسة شلبي وآخرون (٢٠٢٢) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرأة النوبية في محاور القدرة على اتخاذ القرارات وفقا لعمل المرأة النوبية لصالح المرأة العاملة. ودراسة أبو عبدالله وآخرون (٢٠٢١) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ربات الأسر العاملات وغير العاملات في إجمالي ابعاد جودة اتخاذ القرارات الأسرية لصالح العاملات. ونتائج دراسة الزهري (٢٠٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع محاور استبيان إدارة الأزمات لصالح الأمهات العاملات. وكشفت نتائج نوفل وآخرون (٢٠١٨) عن وجود فروق دالة إحصائية بين إدارة الأزمات الأسرية لصالح ربات الأسر العاملات. وبينت نتائج أبو سكيينة

وآخرون (٢٠٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة لقياس إدارة الأزمات ككل لصالح الأم العاملة. بينما لم تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة عبدالجواد وآخرون (٢٠١٥) التي أظهرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأمهات في إدارة الأزمات الأسرية (الاقتصادية والاجتماعية والنفسية) تبعا لمستوى عمل الأم لصالح غير العاملات. عدد أفراد الأسرة

جدول (١٧) تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية تبعا لمتغير عدد أفراد الأسرة

عدد أفراد الأسرة	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	١٤٢٠٣.٣٠١	٧١٠١.٦٥٠	٢	٣١.٠٤٧	٠.٠١ دال
داخل المجموعات	٧٩٣٧٢.٨٣١	٢٢٨.٧٤٠	٣٤٧		
المجموع	٩٣٥٧٦.١٣٢		٣٤٩		

يتضح من جدول (١٧) إن قيمة (ف) كانت (٣١.٠٤٧) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية تبعا لمتغير عدد أفراد الأسرة، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار LSD للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٨) اختبار LSD للمقارنات المتعددة

عدد أفراد الأسرة	أقل من ٤ أفراد م = ١٧٠.٢٨٨	من ٤ أفراد الي ٦ أفراد م = ١٥١.٤٦٥	من ٧ أفراد فأكثر م = ١٤٩.٠٢١
أقل من ٤ أفراد	-		
من ٤ أفراد الي ٦ أفراد	**١٨.٨٢٣	-	
من ٧ أفراد فأكثر	**٢١.٢٦٧	*٢.٤٤٤	-

يتضح من جدول (١٨) وجود فروق في اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية بين أفراد العينة بالأسر أقل من ٤ أفراد وكلا من أفراد العينة بالأسر "من ٤ أفراد الي ٦ أفراد ، من ٧ أفراد فأكثر" لصالح أفراد العينة بالأسر أقل من ٤ أفراد عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، بينما توجد فروق بين أفراد العينة بالأسر من ٤ أفراد الي ٦ أفراد وأفراد العينة بالأسر من ٧ أفراد فأكثر لصالح أفراد العينة بالأسر من ٤ أفراد الي ٦ أفراد عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، فيأتي في المرتبة الأولى أفراد العينة بالأسر أقل من ٤ أفراد حيث كانوا أكثر قدرة علي اتخاذ القرار لإدارة الأزمات

الأسرية، ثم أفراد العينة بالأسر من ٤ أفراد الي ٦ أفراد في المرتبة الثانية ، وأخيرا أفراد العينة بالأسر من ٧ أفراد فأكثر .

يعزى السبب إلى أن عدد الأسر الأقل يتيح لربة الأسرة مساحة من العطاء فتتظلم أكثر للمسؤوليات، وسرعة اتخاذ القرارات لإدارة أي أزمة طارئة لها، وكذلك قد يكون هنالك إدارة جيدة للموارد المتاحة للأسرة، وبالتالي الهيكل التنظيمي الأقل تعقيدا يساعد ربة الأسرة على إدارة حياتها، وهذا يتضح من معظم الدراسات السابقة التي اتفقت نتائج البحث الحالي معها كنتاج دراسة الأنصاري والجويسري (٢٠١٩) عن وجود فروق في إدارة الأزمات الأسرية بين الزوجات لصالح الأسر أقل من ٤ أفراد. ونتائج دراسة الزهري (٢٠٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع محاور استبيان إدارة الأزمات لصالح الأبناء بالأسر أقل من ٤ أفراد. ونتائج متولي وصالح (٢٠٢١) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الزوجات عينة البحث الأساسية في محاور إدارة الأزمات الحياتية لصالح عدد أفراد الأسرة الأقل من ٤ أفراد. ونتائج عبدالجواد وآخرون (٢٠١٥) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأمهات في إدارة الأزمات الأسرية (الاقتصادية والاجتماعية والنفسية) لصالح حجم الأسرة الأقل. ونتائج زكي وآخرون (٢٠١٩) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب اتخاذ ربة الأسرة للقرارات الأسرية لصالح عدد أفراد الأسرة الأقل. ودراسة شلبي وآخرون (٢٠٢٢) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرأة النوبية في محاور القدرة على اتخاذ القرارات لصالح الأسر الأقل من ٤ أفراد.

في حين لم تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة أبو سكيمة وآخرون (٢٠٢٠) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة لقياس إدارة الأزمات ككل بأبعادها (إدراك الأزمة-الاستعداد للأزمة-مواجهة الأزمة) لصالح الأسرة متوسطة الحجم.

الدخل الشهري للأسرة:

جدول (١٩) تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية تبعا لمتغير الدخل الشهري للأسرة

الدخل الشهري للأسرة	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	١٥٠٧٧.٧٤٠	٧٥٣٨.٨٧٠	٢	٤٧.٧٩٦	٠.٠١ دال
داخل المجموعات	٥٤٧٣١.٨٧٣	١٥٧.٧٢٩	٣٤٧		
المجموع	٦٩٨٠٩.٦١٣		٣٤٩		

يتضح من جدول (١٩) إن قيمة (ف) كانت (٤٧.٧٩٦) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية تبعا لمتغير الدخل الشهري للأسرة، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار LSD للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٠) اختبار LSD للمقارنات المتعددة

الدخل الشهري للأسرة	منخفض م = ١٤٤.٤١٦	متوسط م = ١٥٨.٧٣٥	مرتفع م = ١٧٧.٧٧٥
منخفض	-		
متوسط	**١٤.٣١٩	-	
مرتفع	**٣٣.٣٥٩	**١٩.٠٤٠	-

يتضح من جدول (٢٠) وشكل (١٦) وجود فروق في اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية بين أفراد العينة بالأسر ذوي الدخل المرتفع وكلا من أفراد العينة بالأسر ذوي الدخل "المتوسط"، المنخفض" لصالح أفراد العينة بالأسر ذوي الدخل المرتفع عند مستوى دلالة (٠.٠١)، كما توجد فروق بين أفراد العينة بالأسر ذوي الدخل المتوسط وأفراد العينة بالأسر ذوي الدخل المنخفض لصالح أفراد العينة بالأسر ذوي الدخل المتوسط عند مستوى دلالة (٠.٠١)، فيأتي في المرتبة الأولى أفراد العينة بالأسر ذوي الدخل المرتفع حيث كانوا أكثر قدرة علي اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية، ثم أفراد العينة بالأسر ذوي الدخل المتوسط في المرتبة الثانية، وأخيرا أفراد العينة بالأسر ذوي الدخل المنخفض.

يعزي السبب إلى أن الأسر الأكثر دخلا لديها موارد وإمكانات أكثر تستطيع من خلالها مواجهة الازمات والقدرة على السرعة في اتخاذ القرارات، فالموارد المالية لربة الأسرة تخفف من أعباء الأزمة، حيث اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة الأنصاري والجويسري (٢٠١٩) حيث كشفت عن وجود فروق في إدارة الأزمات الأسرية بين الزوجات لصالح الأسر ذوي الدخل المرتفع. في حين أظهرت نتائج زكي وآخرون (٢٠١٩) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب اتخاذ ربة الأسرة للقرارات الأسرية لصالح مستوى الدخل الشهري المرتفع. وبينت نتائج عبدالجواد وآخرون (٢٠١٥) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأمهات في إدارة الأزمات الأسرية (الاقتصادية والاجتماعية والنفسية) لصالح الدخل الشهري المرتفع. وأيضا كشفت دراسة محمد (٢٠٢١) عن وجود تباين دال إحصائيا بين متوسطات درجات وعي ربات الأسر باتخاذ القرارات الأسرية ببعدية (مجال العلاقات الاجتماعية ومجال الشراء) لصالح الدخل المرتفع. نتائج متولي وصالح

(٢٠٢١) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الزوجات عينة البحث الأساسية في محاور إدارة الأزمات الحياتية لصالح الدخل الشهري المرتفع. وكشفت نتائج دراسة الزهري (٢٠٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع محاور استبيان إدارة الأزمات لصالح الأبناء بالأسر ذوي الدخل المرتفع.

٤-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في تعزيز الصحة الشخصية بأبعادها المختلفة تبعاً لمتغيرات البحث (عمر ربة الأسرة- المستوى التعليمي لربة الأسرة-عمل ربة الأسرة-عدد أفراد الأسرة-الدخل الشهري للأسرة). وللتحقق من هذا الفرض تم تطبيق اختبار (ت)، وحساب تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في تعزيز الصحة الشخصية، والجدول التالي توضح ذلك:
عمر ربة الأسرة:

جدول (٢١) تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في تعزيز الصحة الشخصية تبعاً لمتغير العمر

العمر	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	١٥٦٥٦.١٩٩	٧٨٢٨.١٠٠	٢	٦٤.٤٩٠	٠.٠١ دال
داخل المجموعات	٤٢١٢٠.٢٥٥	١٢١.٣٨٤	٣٤٧		
المجموع	٥٧٧٧٦.٤٥٤		٣٤٩		

يتضح من جدول (٢١) إن قيمة (ف) كانت (٦٤.٤٩٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في تعزيز الصحة الشخصية تبعاً لمتغير العمر، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار LSD للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٢) اختبار LSD للمقارنات المتعددة

العمر	أقل من ٤٠ سنة م = ١٧٧.٢٥٤	من ٤٠ سنة لأقل من ٥٠ سنة م = ١٩١.١٨٩	من ٥٠ سنة فأكثر م = ٢٠٦.٣٣٣
أقل من ٤٠ سنة	-		
من ٤٠ سنة لأقل من ٥٠ سنة	**١٣.٩٣٥	-	
من ٥٠ سنة فأكثر	**٢٩.٠٧٩	**١٥.١٤٤	-

يتضح من جدول (٢٢) وجود فروق في تعزيز الصحة الشخصية بين أفراد العينة اللاتي كانت أعمارهن من ٥٠ سنة فأكثر وكلاً من أفراد العينة اللاتي تراوحت أعمارهن "من ٤٠ سنة لأقل من ٥٠ سنة ، أقل من ٤٠ سنة" لصالح أفراد العينة اللاتي كانت أعمارهن من ٥٠ سنة فأكثر عند مستوى دلالة (٠.٠١)، كما توجد

فروق بين أفراد العينة اللاتي تراوحت أعمارهن من ٤٠ سنة لأقل من ٥٠ سنة وأفراد العينة اللاتي كانت أعمارهن أقل من ٤٠ سنة لصالح أفراد العينة اللاتي تراوحت أعمارهن من ٤٠ سنة لأقل من ٥٠ سنة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، فيأتي في المرتبة الأولى أفراد العينة اللاتي كانت أعمارهن من ٥٠ سنة فأكثر حيث كانت تعزيز الصحة الشخصية لديهم أفضل، ثم أفراد العينة اللاتي تراوحت أعمارهن من ٤٠ سنة لأقل من ٥٠ سنة في المرتبة الثانية، ثم أفراد العينة اللاتي كانت أعمارهن أقل من ٤٠ سنة في المرتبة الأخيرة.

وترى الباحثة بأن ربوات الأسر مع التقدم في العمر يزيد لديهن الوعي الكافي بتعزيز أكثر لصحتهن الشخصية، ولحاجة صحتهم أكثر اهتماما ورعاية وذلك كونهن ضمن مرحلة الفئة العمرية كبار السن، فتحتاج ربوات الأسر في هذه المرحلة المحافظة على صحتهم مما يساعد ذلك على اكتساب المعارف والعادات والقيم الصحية، كما أن هذه المرحلة تعتبر لربوات الأسر تقل فيها المسؤوليات الأسرية بسبب كبر الأبناء وزواجهم.

المستوى التعليمي لربة الأسرة:

جدول (٢٣) تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في تعزيز الصحة الشخصية تبعا لمتغير المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	١٤٤٠٥.٩٤٣	٧٢٠٢.٩٧١	٢	٣٥.٠٢٩	٠.٠١ دال
داخل المجموعات	٧١٣٥٣.١٥١	٢٠٥.٦٢٩	٣٤٧		
المجموع	٨٥٧٥٩.٠٩٤		٣٤٩		

يتضح من جدول (٢٣) إن قيمة (ف) كانت (٣٥.٠٢٩) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في تعزيز الصحة الشخصية تبعا لمتغير المستوى التعليمي، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار LSD للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٤) اختبار LSD للمقارنات المتعددة

المستوى التعليمي	شهادة متوسطة فأقل م = ١٨٥.٠٥٧	شهادة ثانوية / دبلوم م = ١٨٧.٧٨٤	شهادة جامعية / ماجستير، دكتوراه م = ٢١١.٣٦٥
شهادة متوسطة فأقل	-		
شهادة ثانوية / دبلوم	*٢.٧٢٧	-	
شهادة جامعية / ماجستير، دكتوراه	**٢٦.٣٠٨	**٢٣.٥٨١	-

يتضح من جدول (٢٤) وجود فروق في تعزيز الصحة الشخصية بين أفراد العينة الحاصلات علي الشهادة الجامعية / ماجستير، دكتوراه وكلا من أفراد العينة الحاصلات علي "الشهادة الثانوية / دبلوم ، الشهادة المتوسطة فأقل" لصالح أفراد العينة الحاصلات علي الشهادة الجامعية / ماجستير ، دكتوراه عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، بينما توجد فروق بين أفراد العينة الحاصلات علي الشهادة الثانوية / دبلوم وأفراد العينة الحاصلات علي الشهادة المتوسطة فأقل لصالح أفراد العينة الحاصلات علي الشهادة الثانوية / دبلوم عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، فيأتي في المرتبة الأولى أفراد العينة الحاصلات علي الشهادة الجامعية / ماجستير، دكتوراه حيث كانت تعزيز الصحة الشخصية لديهم أفضل، ثم أفراد العينة الحاصلات علي الشهادة الثانوية / دبلوم في المرتبة الثانية، ثم أفراد العينة الحاصلات علي الشهادة المتوسطة فأقل في المرتبة الأخيرة.

ترى الباحثة بأن الأثر الإيجابي للتعليم يزيد من الوعي الصحي لربات الأسر، فربات الأسر الحاصلات على الشهادات المرتفعة لديهن مهارات عالية في البحث العلمي فربما يساعدن ذلك على البحث على مصادر المعلومات بدقة عالية، لتغير عادات سلوكية لديهن والمحافظة على صحتهم، حيث اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج كلا من محمد وعلي (٢٠١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ربات الأسر عينة الدراسة في مستوى المقاييس الصحية بمحاورها (المعلومات الصحية - والمعتقدات الصحية - السلوكيات الصحية) لصالح المستوى التعليمي المرتفع. ونتائج دراسة حسين (٢٠٢١) وجود فروق إحصائية بين السيدات الريفيات المتعلمة والغير متعلمة نحو سلوكهن الصحي لصالح المتعلمات، أي يتضح انخفاض الوعي الصحي للمرأة الغير متعلمة.

عمل ربة الأسرة:

جدول (٢٥) الفروق في متوسط درجات أفراد العينة في تعزيز الصحة الشخصية تبعا لمتغير العمل

العمل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
تعمل	١٩٤.٤٢٧	٨.٣٥٤	٢٠٤	٣٤٨	٣٠.٣٧٥	دال عند ٠.٠١ لصالح العاملات
لا تعمل	١٤٥.٠٢٤	٧.١١٢	١٤٦			

يتضح من الجدول (٢٥) أن قيمة (ت) كانت (٣٠.٣٧٥) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح العاملات، حيث بلغ متوسط درجة العاملات (١٩٤.٤٢٧)، بينما بلغ متوسط درجة غير العاملات (١٤٥.٠٢٤)، مما يدل على أن العاملات كانت تعزيز الصحة الشخصية لديهم أفضل من غير العاملات. يعزى السبب إلى أن مجال العمل يشجع ربة الأسرة العاملة على الانخراط في الأنشطة المجتمعية المختلفة، كما يزيد العمل الوعي الصحي ويساعد ربة الأسرة على تداول المصادر والمعلومات الحديثة حول تعزيز الصحة الشخصية، فهو عامل محفز لربة الأسرة للمحافظة على صحتها. واتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة حسين (٢٠٢١) التي بينت عن وجود فروق إحصائية بين السيدات الريفيات العاملة وغير عاملة نحو سلوكهن الصحي لصالح العاملات.

عدد أفراد الأسرة:

جدول (٢٦) تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في تعزيز الصحة الشخصية تبعا لمتغير عدد أفراد الأسرة

عدد أفراد الأسرة	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	١٥١٨٣.٢٧٩	٧٥٩١.٦٣٩	٢	٥٠.٤٤٣	٠.٠١
داخل المجموعات	٥٢٢٢٢.٧٩١	١٥٠.٤٩٨	٣٤٧		دال
المجموع	٦٧٤٠٦.٠٧٠		٣٤٩		

يتضح من جدول (٢٦) إن قيمة (ف) كانت (٥٠.٤٤٣) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في تعزيز الصحة الشخصية تبعا لمتغير عدد أفراد الأسرة، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار LSD للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٧) اختبار LSD للمقارنات المتعددة

عدد أفراد الأسرة	أقل من ٤ أفراد	من ٤ أفراد الي ٦ أفراد	من ٧ أفراد فأكثر
أقل من ٤ أفراد	-	م = ١٨١.٤٦٩	م = ١٥٥.٦٨١
من ٤ أفراد الي ٦ أفراد	**٢٠.٩٥٨	-	-
من ٧ أفراد فأكثر	**٤٦.٧٤٦	**٢٥.٧٨٨	-

يتضح من جدول (٢٧) وجود فروق في تعزيز الصحة الشخصية بين أفراد العينة بالأسر أقل من ٤ أفراد وكلا من أفراد العينة بالأسر "من ٤ أفراد الي ٦ أفراد ، من ٧ أفراد فأكثر" لصالح أفراد العينة بالأسر أقل من ٤ أفراد عند مستوى دلالة (٠.٠١)، كما توجد فروق بين أفراد العينة بالأسر من ٤ أفراد الي ٦ أفراد وأفراد العينة بالأسر من ٧ أفراد فأكثر لصالح أفراد العينة بالأسر من ٤ أفراد الي ٦ أفراد عند مستوى دلالة (٠.٠١)، فيأتي في المرتبة الأولى أفراد العينة بالأسر أقل من ٤ أفراد حيث كانت تعزيز الصحة الشخصية لديهم أفضل، ثم أفراد العينة بالأسر من ٤ أفراد الي ٦ أفراد في المرتبة الثانية، وأخيرا أفراد العينة بالأسر من ٧ أفراد فأكثر. وترى الباحثة بأن عدد الأسرة الأقل يقل من الضغوط النفسية والجسدية وأيضا المالية، فيسمح لربة الأسرة بالاهتمام بصحتها الشخصية.

الدخل الشهري للأسرة:

جدول (٢٨) تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في تعزيز الصحة الشخصية تبعا لمتغير الدخل الشهري للأسرة

الدخل الشهري للأسرة	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	١٥٠٢٤.١٢٢	٧٥١٢.٠٦١	٢	٤٦.٥١٢	٠.٠١
داخل المجموعات	٥٦٠٤٣.٣١٨	١٦١.٥٠٨	٣٤٧		دال
المجموع	٧١٠٦٧.٤٤٠		٣٤٩		

يتضح من جدول (٢٨) إن قيمة (ف) كانت (٤٦.٥١٢) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في تعزيز الصحة الشخصية تبعا لمتغير الدخل الشهري للأسرة، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار LSD للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٩) اختبار LSD للمقارنات المتعددة

الدخل الشهري للأسرة	منخفض م = ١٥٣.٧٠٠	متوسط م = ١٨٦.٢٤٥	مرتفع م = ٢١٦.٣٦٩
منخفض	-	-	-
متوسط	**٣٢.٥٤٥	-	-
مرتفع	**٦٢.٦٦٩	**٣٠.١٢٤	-

يتضح من جدول (٢٩) وجود فروق في الصحة الشخصية بين أفراد العينة بالأسر ذوي الدخل المرتفع وكلا من أفراد العينة بالأسر ذوي الدخل "المتوسط، المنخفض" لصالح أفراد العينة بالأسر ذوي الدخل المرتفع عند مستوى دلالة (٠.٠١)، كما توجد فروق بين أفراد العينة بالأسر ذوي الدخل المتوسط وأفراد العينة بالأسر ذوي الدخل المنخفض لصالح أفراد العينة بالأسر ذوي الدخل المتوسط عند مستوى دلالة (٠.٠١)، فيأتي في المرتبة الأولى أفراد العينة بالأسر ذوي الدخل المرتفع حيث كانت تعزيز الصحة الشخصية لديهم أفضل، ثم أفراد العينة بالأسر ذوي الدخل المتوسط في المرتبة الثانية، وأخيرا أفراد العينة بالأسر ذوي الدخل المنخفض. وترى الباحثة بأن ربوات الأسر ذوي الدخل المرتفع تستطعن الحصول على برامج صحية تثقيفية بالمقارنة بذوي الدخل المتوسط والمنخفض، والحصول على الموارد والامكانيات ذو الجودة العالية التي تحافظ بها على صحتها.

٥- توجد علاقة ارتباطية بين المراحل الإدارية المختلفة لمقياس اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية والأبعاد المختلفة لمقياس تعزيز الصحة الشخصية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم عمل مصفوفة ارتباط بين المراحل الإدارية المختلفة لمقياس اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية والأبعاد المختلفة لمقياس تعزيز الصحة الشخصية، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط:

جدول (٣٠) مصفوفة الارتباط بين المراحل الإدارية المختلفة لمقياس اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية والأبعاد المختلفة لمقياس تعزيز الصحة الشخصية

الصحة الشخصية ككل	صحة البيئة المنزلية	صحة الحياة الأسرية والاجتماعية	الصحة النفسية والعقلية	الصحة البدنية والغذائية	الصحة الدينية	تحديد الأزمة وجمع المعلومات حولها
**٠.٨٧٢	**٠.٩٢٤	**٠.٧٨٢	*٠.٦٢٩	**٠.٨٩١	**٠.٨٢٤	إيجاد الحلول البديلة للأزمة
**٠.٧١٢	*٠.٦٣٥	**٠.٨٤٠	**٠.٧٥١	**٠.٩٤٠	*٠.٦٠٦	تقييم الحلول البديلة واختيار الحل الأنسب للأزمة
**٠.٧٩٩	**٠.٨٠٩	*٠.٦١٤	**٠.٩٠٨	**٠.٧٧١	**٠.٧٢٩	تنفيذ القرار ومتابعته
**٠.٧٤٠	**٠.٨٨٨	**٠.٩٣٦	**٠.٨٥٥	*٠.٦٤٠	**٠.٩١٤	اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية ككل
**٠.٨٣٥	**٠.٧٦٣	**٠.٧٠٧	**٠.٨١٢	**٠.٧٣٨	**٠.٨٦١	

يتضح من الجدول (٣٠) وجود علاقة ارتباط طردي بين المراحل الإدارية المختلفة لمقياس اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية والأبعاد المختلفة لمقياس تعزيز الصحة الشخصية عند مستوى دلالة (٠.٠١ ، ٠.٠٥)، فكلما زادت القدرة على اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية بمحاورها "تحديد الأزمة وجمع المعلومات حولها، إيجاد الحلول البديلة للأزمة، تقييم الحلول البديلة واختيار الحل الأنسب للأزمة ، تنفيذ القرار ومتابعته" كلما زادت الصحة الدينية، كذلك كلما زادت القدرة على اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية بمحاورها "تحديد الأزمة وجمع المعلومات حولها، إيجاد الحلول البديلة للأزمة، تقييم الحلول البديلة واختيار الحل الأنسب للأزمة، تنفيذ القرار ومتابعته" كلما زادت الصحة البدنية والغذائية، كذلك كلما زادت القدرة على اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية بمحاورها "تحديد الأزمة وجمع المعلومات حولها، إيجاد الحلول البديلة للأزمة، تقييم الحلول البديلة واختيار الحل الأنسب للأزمة، تنفيذ القرار ومتابعته" كلما زادت الصحة النفسية والعقلية، كذلك كلما زادت القدرة على اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية بمحاورها "تحديد الأزمة وجمع المعلومات حولها، إيجاد الحلول البديلة للأزمة، تقييم الحلول البديلة واختيار الحل الأنسب للأزمة، تنفيذ القرار ومتابعته" كلما زادت صحة الحياة الأسرية والاجتماعية ، كذلك كلما زادت القدرة على اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية بمحاورها "تحديد الأزمة وجمع المعلومات حولها، إيجاد الحلول البديلة للأزمة ، تقييم الحلول البديلة واختيار الحل الأنسب للأزمة ، تنفيذ القرار ومتابعته" كلما زادت صحة البيئة المنزلية.

بينما كشفت بعض الدراسات السابقة عن نتائج للعلاقة ما بين اتخاذ القرارات بمتغيرات أخرى ومتغير الدراسة تعزيز الصحة بمتغيرات أخرى كنتاج دراسة منصور (٢٠٢٢) كشفت عن وجود علاقة ارتباطية بين محاور اتخاذ القرار عند الأبناء أفراد عينة البحث وإدارة الحوار الأسري. وبينت نتائج دراسة نوفل وآخرون (٢٠١٨) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إدارة الأزمات الأسرية بمحاورها (التنبؤ بالأزمة، التخطيط لمواجهة الأزمة، مواجهة الأزمة، تقييم ما بعد الأزمة) والأمن النفسي بأبعاده (الطمأنينة النفسية، الاستقرار الاجتماعي، تحقيق الذات). في حين أظهرت نتائج ربحان وآخرون (٢٠١٥) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إدارة الأزمات الأسرية وجودة الحياة. كما أسفرت نتائج منصور (٢٠١٦) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين إدارة الأسرة للأزمات ومفهوم الأدوار في الأسرة. بينما دراسة أبو سكيمة وآخرون (٢٠٢٠) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصلابة النفسية للمرأة بأبعادها (الالتزام-التحكم، التحدي) وإدارة الأزمات

الأسرية بمراحلها (إدراك الأزمة، الاستعداد للأزمة، مواجهة الأزمة، تقييم الأزمة). في حين بينت نتائج حماد وآخرون (٢٠٢٢) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين وعي الزوجين بأداب الحوار بمحاورة الثلاثة وإدارة الأزمات الأسرية لديهم بأبعادها الثلاثة (ما قبل الأزمة-أثناء الأزمة-ما بعد الأزمة). وقد كشفت نتائج ابن عيد والمحارب (٢٠٢٢) على وجود ارتباط سالب بين القدرة على اتخاذ القرار واضطراب القلق العام، بينما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب بين القدرة على اتخاذ القرار والاستقلال النفسي. ونتائج دراسة الوعيل (٢٠٢١) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من التفكير الإيجابي والصحة النفسية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة.

٦-تختلف نسبة مشاركة العوامل المؤثرة على اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية بمراحلها الإدارية المختلفة.

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الأهمية النسبية باستخدام معامل الانحدار (الخطوة المتدرجة إلى الأمام) للعوامل المؤثرة على اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣١) الأهمية النسبية باستخدام معامل الانحدار (الخطوة المتدرجة إلى الأمام) للعوامل المؤثرة على اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية

المتغير المستقل	معامل الارتباط	نسبة المشاركة	قيمة (ف)	الدلالة	معامل الانحدار	قيمة (ت)	الدلالة
المستوي التعليمي	٠.٩١٦	٠.٨٣٩	١٤٥.٦٨٥	٠.٠١	٠.٧١١	١٢.٠٧٠	٠.٠١
العمل	٠.٨٦٦	٠.٧٥٠	٨٤.١٥٥	٠.٠١	٠.٦٠١	٩.١٧٤	٠.٠١
العمر	٠.٨٢٢	٠.٦٧٦	٥٨.٥٢٥	٠.٠١	٠.٥١٤	٧.٦٥٠	٠.٠١
الدخل الشهري	٠.٧٦٨	٠.٥٩١	٤٠.٣٨١	٠.٠١	٠.٤١٩	٦.٣٥٥	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق إن المستوى التعليمي لربة الأسرة كان من أكثر العوامل المؤثرة على اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية بنسبة (٨٣.٩%)، يليه العمل بنسبة (٧٥%)، ويأتي في المرتبة الثالثة العمر بنسبة (٦٧.٦%)، وأخيراً في المرتبة الرابعة الدخل الشهري بنسبة (٥٩.١%).

فقد دلت نتائج البحث الحالي بأن المستوى التعليمي لربة الأسرة هو العامل الأهم والمؤثر من بين العوامل الأخرى في اتخاذ قرارات رشيدة لإدارة أزماتها الأسرية، وذلك بأن التعليم يزيد من وعي ربة الأسرة بطرق وأساليب مختلفة لإدارة أزماتها، ويزيد قدرتها على البحث عن مصادر المعلومات كما يعزز لديها القدرة على تقييم البدائل واختيار الأنسب من بينها، ما يجعلها أكثر قدرة على اتخاذ قرارات مدروسة لمواجهة أزماتها، يليه عامل العمل المؤثر على ربة الأسرة في اتخاذ قراراتها فاعمل

يكسب ربة الأسرة العاملة الخبرة والمهارات العملية ويزيد من ثقافتها في مواجهة ضغوطات الحياة، ثم بعد ذلك يليهم العمر فهو يلعب دوراً مؤثراً من خلال الخبرات المكتسبة مع مرور الفترات الطويلة لزيادة العمر الزمني لربة الأسرة، بينما يأتي الدخل الأسري في المرتبة الأقل نسبياً من بين العوامل المؤثرة، أي أن توفر الموارد البشرية والغير بشرية مهم لكنه ليس العامل الأهم مقارنة بالعوامل الأخرى.

واتفقت نتائج البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في العامل الأكثر تأثيراً هو التعليم كدراسة الحلبي (٢٠٢٢) بأن المستوى التعليمي لأفراد عينة البحث من أسر سعودية كان من أكثر العوامل المؤثرة على إدارة الأزمات بنسبة (٧٩.٨%) يليه الدخل الشهري (٦٥.٦%) وجاء في المرتبة الثالثة العمل بنسبة (٥٩.٤%) وأخيراً المرتبة الرابعة العمر بنسبة (٥٤.٣%)، كما أظهرت دراسة متولي وصالح (٢٠٢١) أن مستوى تعليم المرأة هو العامل الأكثر تأثيراً في تفسير التباين في محاور إدارة الأزمات الحياتية. فقد كشفت نتائج دراسة قنديل وآخرون (٢٠١١) عن وجود علاقة ارتباطية بين تعليم الأم وبين الأزمات الأسرية الاجتماعية والاقتصادية وإدارة الأزمات الأسرية لمرحلة أثناء الأزمة.

٧- تختلف نسبة مشاركة العوامل المؤثرة على تعزيز الصحة الشخصية بأبعادها المختلفة.

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الأهمية النسبية باستخدام معامل الانحدار (الخطوة المتدرجة إلى الأمام) للعوامل المؤثرة على الصحة الشخصية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣٢) الأهمية النسبية باستخدام معامل الانحدار (الخطوة المتدرجة إلى الأمام) للعوامل المؤثرة على تعزيز الصحة الشخصية

المتغير المستقل	معامل الارتباط	نسبة المشاركة	قيمة (ف)	الدلالة	معامل الانحدار	قيمة (ت)	الدلالة
المستوي التعليمي	٠.٨٨٨	٠.٧٨٨	١٠٤.٠٢٢	٠.٠١	٠.٦٤٦	١٠.١٩٩	٠.٠١
العمر	٠.٨٥٠	٠.٧٢٣	٧٣.١٣١	٠.٠١	٠.٥٦٧	٨.٥٥٢	٠.٠١
عدد أفراد الأسرة	٠.٧٩١	٠.٦٢٦	٤٦.٩٤٧	٠.٠١	٠.٤٥٨	٦.٨٥٢	٠.٠١
العمل	٠.٧٤٨	٠.٥٦٠	٣٥.٥٦٤	٠.٠١	٠.٣٨٧	٥.٩٦٤	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق إن المستوى التعليمي لربة الأسرة كان من أكثر العوامل المؤثرة على تعزيز الصحة الشخصية بنسبة (٧٨.٨%)، يليه العمر بنسبة (٧٢.٣%)، ويأتي في المرتبة الثالثة عدد أفراد الأسرة بنسبة (٦٢.٦%)، وأخيراً في المرتبة الرابعة العمل بنسبة (٥٦%).

وتشير نتائج البحث الحالي إلى أن المستوى التعليمي لربة الأسرة هو العامل الأكثر تأثيراً على تعزيز صحتها الشخصية من بين العوامل الأخرى، حيث يوفر التعليم مصادر المعرفة المختلفة والمتنوعة والعادات السليمة والطرق الصحيحة للمحافظة على الصحة، يأتي عامل العمر في المرتبة الثانية إذ يزداد اهتمام ربة الأسرة بصحتهن الشخصية مع تقدمهن في العمر نتيجة للحاجة المتزايدة للرعاية والعناية والمحافظة على مستوى صحة جيدة لممارسة حياتهن بشكل أفضل، بينما عدد أفراد الأسرة له تأثير فالأسر ذوات الحجم الصغير تتيح لربة الأسرة مزيداً من الوقت للعناية بنفسها، مقارنة بالأسر ذوات الحجم الكبير التي تفرض مزيداً من المسؤوليات الأسرية على ربة المنزل، وأخيراً يأتي العمل في المرتبة الأخيرة، حيث يساهم في تعزيز ودعم الصحة الشخصية.

٨- تختلف الأوزان النسبية لأولوية أبعاد تعزيز الصحة الشخصية من قبل أفراد عينة البحث.

وللتحقق من هذا الفرض تم إعداد جدول الوزن النسبي التالي:

جدول (٣٣) الوزن النسبي لأولوية أبعاد تعزيز الصحة الشخصية من قبل أفراد عينة البحث

الترتيب	النسبة النسبية النسبية %	الوزن النسبي	الصحة الشخصية
الثالث	١٩.٩%	٣٩٥	الصحة الدينية
الأول	٢١.٧%	٤٢٩	الصحة البدنية والغذائية
الخامس	١٨.٥%	٣٦٦	الصحة النفسية والعقلية
الثاني	٢٠.٦%	٤٠٨	صحة الحياة الأسرية والاجتماعية
الرابع	١٩.٣%	٣٨١	صحة البيئة المنزلية
	١٠٠%	١٩٧٩	المجموع

يتضح من الجدول (٣٣) أن أولوية أبعاد تعزيز الصحة الشخصية من قبل أفراد عينة البحث كان الصحة البدنية والغذائية بنسبة (٢١.٧%)، يليها في المرتبة الثانية صحة الحياة الأسرية والاجتماعية بنسبة (٢٠.٦%)، ويأتي في المرتبة الثالثة الصحة الدينية بنسبة (١٩.٩%)، ويأتي في المرتبة الرابعة صحة البيئة المنزلية بنسبة (١٩.٣%)، ويأتي في المرتبة الخامسة الصحة النفسية والعقلية بنسبة (١٨.٥%).

تري الباحثة بأن نتيجة البحث الحالي أظهرت ترتيب الأولوية لأبعاد الصحة الشخصية لربات الأسر حيث يعكس ذلك مدى احتياجاتهن الأولوية لتعزيز الصحة الشخصية، فتشير نتائج البحث إلى أن ربات الأسر عينة البحث يولون الأولوية

لتعزيز الصحة البدنية والغذائية، مما يعكس اهتمامهم بالحفاظ على اللياقة البدنية والتغذية السليمة من خلال ممارسة العادات الصحيحة كأحد أهم أبعاد الصحة الشخصية، ثم تأتي صحة الحياة الأسرية والاجتماعية في المرتبة الثانية مما يدل على أهمية العلاقات والتفاعلات الأسرية والاجتماعية في تعزيز الشعور برب الأسرة بالصحة، على الرغم بأهمية البعد الديني لربة الأسرة إلا أن ربات الأسر عينة البحث لم يعطوا البعد الديني أولوية في المرتبة الأولى له قد يكون ذلك بسبب أن البعد الديني يتم ممارسته بشكل يومي وكجزء روتيني من حياتهم اليومية، فلم يخصص له اهتمام أكثر من بين الأبعاد الأخرى، وكون بان المجتمع السعودي مجتمع ديني، مقارنة بالبعدين السابقين الصحة البدنية والغذائية وصحة الحياة الأسرية والاجتماعية قد أعطت ربات الأسر لهما أكثر اهتماماً وأكثر إلحاحاً في الحياة اليومية وذلك قد يتطلبان منهن جهداً مستمراً أكثر، تليها صحة البيئة المنزلية مما يعكس أهمية ربة الأسرة للحفاظ على بيئة منزلية آمنة صحياً، وأخيراً تأتي الصحة النفسية والعقلية مما قد يدل على إدراك ربة الأسرة إدراكاً متزايداً لأهمية الصحة النفسية والعقلية، ولديهن حياة مستوى صحي نفسي وعقلي جيد، رغم أنها أقل أولوية مقارنة بالأبعاد الأخرى.

ملخص النتائج:

- ١- بينت النتائج بأن مستوى مراحل اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية (تحديد الأزمات وجمع المعلومات حولها- إيجاد الحلول البديلة للأزمة- تقييم الحلول البديلة واختيار الحل الأنسب للأزمة) لربات الأسر السعودية عينة البحث جاءت بدرجة متوسطة بنسبة (٤٢.٣% - ٣٧.٤% - ٤٦.٩%) على التوالي.
- ٢- وكشفت النتائج بأن مستوى مرحلة تنفيذ القرار ومتابعته لربات الأسر السعودية عينة البحث جاء بدرجة مرتفعة وذلك بنسبة (٣٩.٤%).
- ٣- وبينما أسفرت النتائج بأن مستوى اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية بمراحله المختلفة ككل لربات الأسر السعودية جاء بدرجة متوسطة وذلك بنسبة (٤٠.٩%).
- ٤- أظهرت النتائج بأن مستوى أبعاد تعزيز الصحة الشخصية ككل (بعد الصحة الدينية- بعد الصحة البدنية والغذائية- بعد الصحة النفسية والعقلية- بعد صحة الحياة الأسرية والاجتماعية- بعد صحة البيئة المنزلية لربات الأسر السعودية عينة البحث جاء بدرجة متوسطة (٣٨.٩% - ٤٤.٩% - ٤٨% - ٤٠.٦% - ٣٩.١%) على التوالي.
- ٥- وبينما تشير النتائج إلى مستوى تعزيز الصحة الشخصية بأبعاده ككل لربات الأسر السعودية جاء بدرجة متوسطة وذلك بنسبة (٤٢.٣%).
- ٦- وبينت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ربات الأسر أفراد العينة في مقياس اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية ومقياس تعزيز

الصحة الشخصية تبعاً لمتغيرات الدراسة وكانت لصالح (اللاتي كانت أعمارهن أكبر سناً من ٥٠ سنة فأكثر-الحاصلات على الشهادة الجامعية / ماجستير، دكتوراه "المستوى التعليمي المرتفع"- العائلات- عدد أفراد الأسر الأقل من ٤ أفراد "الأسر الصغيرة"- ذوي الدخل المرتفع).

٧- وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباط طردي بين المراحل الإدارية المختلفة لمقياس اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية والأبعاد المختلفة لمقياس تعزيز الصحة الشخصية.

٨- وتشير النتائج إلى أن المستوى التعليمي لربة الأسرة كان من أكثر العوامل المؤثرة على اتخاذ القرار لإدارة الأزمات الأسرية بنسبة (٨٣.٩%)، يليه العمل بنسبة (٧٥%)، ويأتي في المرتبة الثالثة العمر بنسبة (٦٧.٦%)، وأخيراً في المرتبة الرابعة الدخل الشهري بنسبة (٥٩.١%).

٩- بينما دلت النتائج على أن المستوى التعليمي لربة الأسرة كان من أكثر العوامل المؤثرة على تعزيز الصحة الشخصية بنسبة (٧٨.٨%)، يليه العمر بنسبة (٧٢.٣%)، ويأتي في المرتبة الثالثة عدد أفراد الأسرة بنسبة (٦٢.٦%)، وأخيراً في المرتبة الرابعة العمل بنسبة (٥٦%).

١٠- وأخيراً أظهرت النتائج الأوزان النسبية لأولية أبعاد تعزيز الصحة الشخصية من قبل أفراد عينة البحث كان الصحة البدنية والغذائية بنسبة (٢١.٧%)، يليها في المرتبة الثانية صحة الحياة الأسرية والاجتماعية بنسبة (٢٠.٦%)، ويأتي في المرتبة الثالثة الصحة الدينية بنسبة (١٩.٩%)، ويأتي في المرتبة الرابعة صحة البيئة المنزلية بنسبة (١٩.٣%)، ويأتي في المرتبة الخامسة الصحة النفسية والعقلية بنسبة (١٨.٥%).

التوصيات استناداً إلى النتائج:

١- على المختصين في مجال العلوم الأسرية والمسؤولين في مجال شؤون الأسرة تنظيم ورش عمل توعوية وتنقيفية لربات الأسر حول كيفية استخدام منهجية علمية لوضع خطوات ومراحل إدارية واضحة ومرنة تضمن لهن سهولة اتخاذ القرارات لمواجهة أزماتها الأسرية الطارئة واليومية.

٢- ضرورة تدريب عملي لربات الأسر على تطوير بعض المهارات كحل المشكلات وتعزيز مهارات التفكير النقدي والتحليلي مما يساعدهن على تقييم البدائل واختيار الأنسب منها، على أن يعرفن مصادر وطرق وبناء جمع المعلومات الصحيحة حول المشكلة.

- ٣- ضرورة التثقيف والتدريب العملي لربات الأسر على تعليم مهارة التخطيط المسبق للأزمات مع تحديد وحصر الموارد المتاحة لديهن ومعرفة المؤسسات المجتمعية التي تستطيع دعمها.
- ٤- مشاركة الإعلام بأنواعه ومصادره المختلفة بنشر برامج الدعم لربات الأسر حول إدارتها لأزماتها الأسرية وقدرتها على اتخاذ القرارات المصيرية وتعزيز صحتها الشخصية أثناء أزماتها.
- ٥- على المختصين تعريف ربات الأسر عن برامج الدعم المتاحة بالمجتمع من خلال المؤسسات الخدمية التي تساعدن على تعزيز صحتها الشخصية والاستمرار في المحافظة عليها، كبرامج الدعم النفسي والبدني والغذائي والاستشارات الأسرية.
- ٦- على المختصين في مجال التربية الأسرية والأصول التربوية الإسلامية الاهتمام ببرامج توعوية وتثقيفية حول تعزيز الصحة الدينية لربات الأسر، حول أهمية الصحة الدينية في المقام الأول لاستقرار حياتها وأثر استقرار الصحة الدينية على جميع أبعاد الصحة الشخصية منها الاستقرار النفسية والعقلية والاستقرار الأسري والاجتماعي وسلامة البدن وأخيرا نظافة البيئة المنزلية.

المراجع العربية:

- ابن داود، براهيم. (٢٠١١). إدارة الأزمات المعرفية بالجامعات العربية في ظل التغير التقني والمعلوماتي. *مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية-جامعة زبان عاشور بالجلفة-الجزائر*. (٩)، ٥٢-٢٦.
- ابن عيد، لطيفة ناصر عبدالله والمحارب، ناصر إبراهيم. (٢٠٢٢). القدرة على اتخاذ القرار وعلاقتها باضطراب القلق العام والاستقلال النفسي عن الوالدين لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية-كلية التربية*. ٣ (١٦)، ٥٢٥-٤٨٩.
- أبو سكيبة، نادية حسن وشريف، سهام علي وعبدالعاطي، حنان سامي. (٢٠٢٠). الصلابة النفسية للمرأة المصرية وعلاقتها بإدارة الأزمات الأسرية. *المجلة العلمية المحكمة لدراسات وبحوث التربية النوعية-جامعة الزقازيق-مصر*. ٦ (٢)، ٣١٤-٢٤٧.
- أبو عبدالله، فاطمة محمد محمود ومحمد، شيرين جلال محفوظ وبله، وفاء عبدالستار السيد وحمام، وجيدة محمد نصر. (٢٠٢١). إدارة الخلاف وعلاقتها بجودة اتخاذ القرارات لدى عينة من ربات الأسر. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية-جامعة المنيا-كلية التربية النوعية*. (٣٧)، ١٠٤٣-١٠٠١.
- أبو عقيل، إبراهيم محمد ونبروخ، شهد رفيق. (٢٠٢٠). إدارة الأزمات الأسرية وعلاقتها بإدارة الصف لدى المعلمات الأمهات. *مجلة جامعة بنغازي العلمية*. ٣٣ (٢)، ٤٩-٣٨.
- أحمد، إسراء محمد فباري. (٢٠٢٢). الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية للوعي الصحي للمرأة المصرية: دراسة ميدانية بريف وحضر محافظة أسيوط. *المجلة العلمية لكلية الآداب-جامعة أسيوط*. ٢٥، ٣٢٦-٣٤٤.
- أحمد، عبير نجم عبدالله. (٢٠١٧). دور الوعي الاجتماعي في تعزيز الصحة النفسية للمرحلة الراهنة العراق أنموذجاً. *مجلة بحوث العلوم التربوية والنفسية-جامعة بغداد*. (٢٦)، ٣٧٦-٣٥٣.
- أحمد، ليلي مراد محمد. (٢٠٢٣). المدخل الوقائي وتنمية الوعي الصحي بالسلوكيات الخاطئة. *مجلة بحوث في الخدمة الاجتماعية التنموية-جامعة بني سويف-كلية الخدمة الاجتماعية التنموية*. ٤ (٢)، ٨٥-١٠٢.
- الأسدي، أحلام محمد شواي. (٢٠٢١). المعوقات التي تحد من مشاركة المرأة في اتخاذ القرارات الأسرية. *مجلة آداب المستنصرية-جامعة المستنصرية-كلية الآداب*. ٩٣ع، ٣٧٣-٣٣٩.

- الأسود، الزهرة على. (٢٠١٩). مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة الوادي. مجلة دراسات-جامعة عمار ثلجي بالأغواط. (٧٧)، ١٢٨-١٤٢.
- أكبر، عبير فاروق حامد. (٢٠١٢) السلوك القيادي في إدارة الأزمات بالمؤسسات التعليمية: دراسة تحليلية. مجلة البحث العلمي في التربية-مصر. ٣(١٣)، ١٨٦٥-١٨١٩.
- آل سعد، وفاء حمد. (٢٠٢٠). اتخاذ القرارات في الأسرة السعودية في ضوء المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية للمرأة العاملة. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية-جامعة الفيوم-كلية التربية. ٤(١٤)، ٥٩٦-٥٥١.
- الأمين، محمد السيد ونبيه، علاء سيد وعفيفي، محمد خالد. (٢٠٢٣). الوعي الصحي وعلاقته بأسلوب الحياة لدى الشباب من سن (٢٠-٢٥) سنة. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة-كلية التربية الرياضية للبنين-جامعة حلوان. (٩٩)، ٧٧٨-٧٩٤.
- اللباس، الشاهد وعلى، قابوسة. (٢٠١٢). القيادة الاستراتيجية ودورها في إدارة الأزمات. مجلة رماح للبحوث والدراسات-مركز البحث وتطوير الموارد البشرية-رماح-الأردن. (٩)، ١٢٧-١٤٧.
- الأنصاري، أسماء محمد إسماعيل والجويسري، انفال مرزوق عبدالله. (٢٠١٩). اتجاهات الزوجة نحو إدارة الأزمات وانعكاسها على النمط الاستهلاكي للأسرة في ظل تداعيات الأزمة الاقتصادية العالمية. مجلة القراءة والمعرفة-جامعة عين شمس-كلية التربية-الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. (٢١٦)، ٢١٧-٢٦٥.
- بكر، سحر إبراهيم أحمد. (٢٠١٢). آليات اتخاذ القرار في إدارة الأزمات في مؤسسات ما قبل المدرسة (دراسة تحليلية). مجلة الطفولة والتربية. ٤(١٢)، ٣٢١-٢٣٧.
- بلخير، ميسون. (٢٠١٤). العلاقات العامة ودورها في إدارة أزمات المنظمات الاقتصادية. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية-المؤسسة للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية-مصر. ١(٥)، ٢١٥-٢٣٠.
- بلعظم، نادية. (٢٠٢٢). التدين وعلاقته بالصحة النفسية. مجلة آفاق للعلوم-جامعة زبان عاشور الجلفة. ٧(١)، ١٦٧-١٨٠.
- بلعيد، سماح. (٢٠٢١). المرأة وإدارة الحياة بالتفاؤل: الرياضة من أجل الصحة. المجلة الدولية لدراسات المرأة والطفل-جامعة عين شمس. (١)، ٧٨-٩٤.
- بوطرفة، جميلة. (٢٠٢٢). علاقة التدين السلوكي بممارسة العنف في الأسرة الجزائرية دراسة ميدانية. مجلة العيار. ٢٦(٣) ن ٨٩١-٩٠٤.

البياتي، أسامة أنور محمد. (٢٠١٧). مستوى الصحة العامة وعلاقتها بممارسة الأنشطة الرياضية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. [رسالة ماجستير - جامعة آل البيت].

تقى الدين، نشوان والطاهرة، علي. (٢٠٢١). صنع القرارات ودعم اتخاذ القرار المناسب في إدارة الأزمات دراسة وصفية تحليلية. مجلة الحكمة العالمية للدراسات الإسلامية والعلوم الإنسانية. ٩٤-٦٥، (١)٤.

النميمي، فاطمة كريم. (٢٠١٩). الازمة الاسرية وعلاقتها بالدافعية الذاتية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية الأساسية-الجامعة المستنصرية. ٢٥(١٠٥)، ٥٨١-٥٥٧.

جاء الله، حكيمة. (٢٠١٦). التخطيط الإعلامي وإدارة الأزمات. مجلة الحكمة للدراسات الإعلامية والإتصالية-مؤسسة كنوز الكمة للنشر والتوزيع-الجزائر. (٧)، ٢٠٨-٢٢١.

جانجواني، سانجيفني وبلوط، شيماء حسين والحساوي، نورة عبدالله. (٢٠٢٣). أثر المعتقدات والممارسات الدينية على قدرة الأفراد على مواجهة جانحة كوفيد-١٩ في المملكة العربية السعودية.

الجبوري، فؤاد يوسف عبدالرحمن والربيعي، سمية عباس مجيد والعبدي، أمل محمود علي. (٢٠١١). إدارة الأزمات والكثرونية اتخاذ القرار. مجلة جامعة بابل (العلوم الإنسانية)-العراق. ١٩(٢-١)، ٩١-٨١.

الجهني، عبدالله بن مسعود بن غيث. (٢٠١٨). أساليب تطوير كفاءة قادة المدارس على اتخاذ القرارات في إدارة الأزمات المدرسية. مجلة النفس-جامعة الملك سعود -الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية-السعودية. (٦٠)، ٦٤-٤٥.

حسين، تغريد سيد حسن. (٢٠٢١). أثر المتغيرات الاجتماعية على السلوك الصحي للمرأة الريفية. مجلة كلية التربية في العلوم الإنسانية والأدبية-جامعة عين شمس. ٢٧(٣)، ٢١٣-٢٥٠.

حسين، سمر غني. (٢٠٢١). الوعي الصحي وعلاقته بأنماط الشخصية (الانكرام) لدى أمهات أطفال الرياض. مجلة نسق-بغداد. (٣٠)، ٢٨٢-٢٠٢.

الحلبي، حنان خليل وأبو بكر، نشوى كرم. (٢٠١٤). الأزمات وأساليب التعامل معها لدى طالبات الجامعة: دراسة عبر ثقافية مقارنة. مجلة العلوم التربوية-مصر. ٢٢(٣)، ١٥٨-١٢١.

- الحلبي، انتصار صالح أحمد. (٢٠٢٢). جودة الحياة الأسرية وانعكاسها على إدارة الأزمات. *مجلة القراءة والمعرفة* - جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. (٢٥٢)، ١٢٧-١٦٣.
- حماد، وجيدة محمد نصر وعطية، نيبال فيصل عبد الحميد محمد والمنسوب، منى محمود مصطفى. (٢٠٢٢). وعي الزوجين بأداب الحوار وعلاقته بإدارة الأزمات الأسرية. *مجلة التربية النوعية والتكنولوجيا*-جامعة كفر الشيخ-كلية التربية النوعية. (١٠)، ٣٢-٧٤.
- حمدي، خالد وليد. (٢٠١٨). أثر القيادة الإبداعية في إدارة الأزمات: دراسة ميدانية على قطاع الاتصالات الأردنية، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت.
- خاوص، مليكة. (٢٠١٧). الواقع الصحي للمرأة في الجزائر. *مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية*-مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع. (١٢)، ٩٩-١١٢.
- خربوش، خالد عبد الحميد كامل. (٢٠١٧). الدور الإعلامي لعملية صنع القرار في مواجهة الأزمات. *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية-جامعة المنوفية*. (١١)، ٢٨-٣.
- الخرجي، سرمد جاسم محمد وأحمد، محمد سالم. (٢٠٢٢). دور الأسرة والمؤسسات في مواجهة الأزمات: دراسة سوسيو أنثروبولوجية. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*-جامعة محمد خيضر بسكرة-كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. (١١)، ٣٧-٦٥.
- ريحان، الحسيني رجب وطه، سلوى محمد زغلول ومصطفى، عبدالعظيم السعيد والرويني، شيماء إسماعيل عبدالمنعم. (٢٠١٥). إدارة الأزمات الأسرية وعلاقتها بجودة الحياة. *مجلة الاقتصاد المنزلي-مصر*. (١)، ٢٩-٥٣.
- الركيبي، محمد فهد. (٢٠١٩). درجة توافر أبعاد الصحة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت.
- الزبيري، أفتهان عبدالفتاح أنعم. (٢٠٢٠). الصحة الاجتماعية في الإسلام: الإعلام نموذجا. *المجلة العربية للنشر العلمي-مركز البحث وتطوير الموارد البشرية*. (٢١)، ١٨٦-٢١٣.
- زكي، دينا ثروت خليل والخبير، الحسيني محمد صابر ودعبس، محمد عبدالخالق وعبداللطيف، أسماء ممدوح فتحي. (٢٠١٩). أساليب إتخاذ ربة الأسرة للقرارات الأسرية وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية-جامعة المنيا*. (٢٢)، ١٣٤-١٧٨.

الزهري، فاطمة مصطفى أحمد. (٢٠٢٠). إدارة الأزمات وعلاقتها بالمسئولية المجتمعية لدى طلاب الجامعة في ظل جائحة كورونا. *مجلة الاقتصاد المنزلي- الجمعية المصرية للاقتصاد المنزلي- مصر*. ٣٦ (٢)، ١٨٧-٢٣٠.

سيب، عبدالرزاق وبور، فاطمة. (٢٠٢٢). التدوين وعلاقته بالتوازن الانفعالي عند طلبة الجامعة. *مجلة الشهاب-جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي*. ٨ (٣)، ٥٤٥-٤٦٠.

شليبي، وفاء فؤاد والجوهري، شيماء عبدالسلام وإدريس، أسماء صالح. (٢٠٢٢). دور الجمعيات الأهلية في تمكين المرأة النوبية وعلاقته بقدرتها على إتخاذ القرارات. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية-جامعة المنيا*. ٨ (٣٩)، ٧٦٢-٨٣٠.

الشعلان، فهد بن أحمد. (٢٠١٣، سبتمبر). أزمة القرار.. في قرار الأزمة: رؤية استراتيجية. المؤتمر السعودي الدولي لإدارة الأزمات والكوارث-جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية-السعودية.

الشعلان، فهد بن أحمد. (٢٠١٤). أزمة القرار في قرار الأزمة! *مجلة الأمن والحياة- جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية-السعودية*. ٣٣ (٣٨٣)، ١٢٠.

صالح، أسماء عبدالمنعم محمد. (٢٠١٨). الشخصية. *مجلة الخدمة النفسية-جامعة عين شمس-كلية الآداب-مركز الخدمة النفسية*. ١١ (١)، ٢٩١-٣٠٢.

صقر، تيسير محمد وهنداوي، غرام أحمد. (٢٠١٦). القدرة التنبؤية للسلوك الصحي وأنماط الشخصية وطرق التعامل مع الضغوط بفاعلية المرشد التربوي. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات-سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. ٣١ (٣)، ١٥٣-١٨٨.

الصلاح، ريم صالح عبدالله وبني يونس، أسماء عبدالمطلب. (٢٠٢٢). المفهوم العقدي وأثره في الصحة النفسية: دراسة في التراث التربوي الإسلامي. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية-جامعة الزرقاء*. ٢٢ (٣)، ٤٢٧-٤٤٨.

العازمي، أحمد سعيدان مهدي. (٢٠٢٤). التدوين وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى الأفراد في منتصف العمر بدولة الكويت. *مجلة إربد للبحوث والدراسات الإنسانية-جامعة إربد الأهلية*. ٢٦ (١)، ٢٤-٢٩.

العازمي، مبارك فالح جزوي. (٢٠١٣، سبتمبر). مفهوم الأزمات والكوارث وأساليب إدارتها. المؤتمر الدولي الأول لإدارة الأزمات والكوارث-جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية-السعودية.

- العاسمي، رياض نايل. (٢٠١٣). دور الارشاد النفسي في إدارة الأزمات الطارئة. *مجلة علم النفس-مصر*. ٢٦ (٩٦)، ٤٦-١٨.
- العايدي، أحمد سامي عبدالوهاب. (٢٠٢٣). دور الحملات الإعلامية في تشكيل الوعي الصحي للمرأة السعودية. *مجلة البحوث الإعلامية-جامعة الأزهر-كلية الإعلام بالقاهرة*. ٢ (٦٦)، ٥١٧-٥٥٤.
- عباس، أمل عطوي. (٢٠٢١). العوامل المؤثرة على مشاركة المرأة في اتخاذ القرارات الأسرية في مدينة الكوت (دراسة جغرافية السكان). *مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية*. ٤ (٤٣)، ٩٢٣-٩٥٨.
- عباس، ماهر حامد خضير وحسن، وسن محسن. (٢٠٢٣). تنمية الوعي الصحي في المجتمعات الريفية. *مجلة الدراسات المستدامة*. ٥ (١)، ٥٧٠-٥٩٢.
- عبدالجواد، نجوى سيد وإبراهيم، رضا رزق وعبداللطيف، على عثمان والحيوى، هبة السعيد عرفة السعيد. (٢٠١٥). إدارة الأزمات الأسرية وعلاقتها بمواجهة الطفل لمشكلاته. *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية*. ١ (٤)، ٣٤٧-٣٨٨.
- عرب، إسماعيل. (٢٠٢٢). التدين كعامل مساعد في تحسين وتماسك الصحة النفسية والعضوية: دراسة تحليلية. *مجلة دراسات في علم نفس الصحة-جامعة الجزائر ٢*. ٧ (٢)، ٢٦-٤٠.
- العرسان، مشارى منار. (٢٠١٨). *مستوى الحالة الصحية لمعلمي العلوم كما يعبرون عنها أنفسهم وعلاقتها بأدائهم التدريسي*. [رسالة ماجستير-جامعة اليرموك]
- عبدالسلام، حفيظة. (٢٠٢٢). كيف يؤثر السند الاجتماعي على الصحة العامة؟: تناول نظري في ضوء الأدبيات العلمية. *مجلة دراسات في علم نفس الصحة-جامعة الجزائر ٢*. ٧ (١)، ٦-١٦.
- عبدالعاطي، صابرين لبيب وصيام، محمد على محمد. (٢٠٢١). استراتيجيه مقترحة للتنقيف الغذائي للطالبة المعلمة وعلاقته بظهور بعض المشكلات: دراسة مطبقة بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الإسكندرية. *مجلة بحوث ودراسات طفولة-جامعة بني سويف-كلية التربية للطفولة المبكرة*. ٣ (٥)، ١١٩-١٧٨.
- عبدالكريم، غريب وسليمان، جميلة. (٢٠١٧). أهمية الوعي الصحي لدى ربات البيوت بمخاطر المباني المضرة مع اعتبار مرجعية الجهوية للتكيف والتأقلم. *مجلة عالم التربية*. ٢٨ (ن)، ٤٤٧-٤٦٢.
- علي، عبيد عبدالواحد وعبدالعليم، أحمد إبراهيم والشريف، محمد. (٢٠١١). *استراتيجيات اتخاذ القرار وتطبيقاته التربوية*. (ط١). خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.

علي، مكيد ومحمد، شتوح. (٢٠١٤). الإدارة الاستراتيجية التحدي الجديد لإدارة الأزمات. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية-جامعة زيان عاشور بالجلفة-الجزائر. (١٩)، ٨٣-١٠٠.

العمرى، غسان عيسى إبراهيم. (٢٠١١). التمكين كمدخل لتحسين إدارة الأزمات في العنف الطلابي في الجامعات. مجلة رماح للبحوث والدراسات-مركز البحث وتطوير الموارد البشرية-رماح-الأردن. (٨)، ٣٤-٨.

العياشي، زرزار وغياد، كريمة. (٢٠١٤). إدارة الأزمات المرجعية المفهوم والتطبيق: قراءة إسلامية. مجلة البحوث والدراسات الشرعية-مصر. ٣(٢٤)، ٣٢٥-٣٥٢.

عيد، سلوى محمد علي وتوفيق، شيماء أحمد نبوي. (٢٠١٨). الدعم الأسري وتمكين المرأة وعلاقته بأسلوب اتخاذ القرارات الأسرية لدى العاملات. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية-جامعة المنيا. ١(١٧)، ١٤١-٢٣١.

غليط، شافية. (٢٠٢١). وضع الصحة النفسية لدى الطالب الجامعي حسب التوجه الزمني. مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية. ٣٤(٣)، ٩٣٣-٩٦٤. فرحي، نقيية. (٢٠١٦). إدارة الأزمة والإدارة بالأزمة: دراسة مفاهيمية نقدية. مجلة دراسات-الجزائر. (٤٥)، ١٦٥-١٧٨.

فرنان، مجيد وشيباني، ليلي. (٢٠٢٢). النشاط الرياضي كسلوك صحي لدى الشباب في الوسط الجامعي. مجلة دفاتر المخبر-جامعة محمد خيضر بسكرة-كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. ١٧(١)، ٣٧٩-٣٩٠.

قاسي، فريد وخلوف، حفيظة. (٢٠٢٢). الصحة النفسية الجسدية: مقارنة أنثروبولوجية نفسية. المجلة العربية للدراسات الأنثروبولوجية المعاصرة-مركز فاعلون للبحث في الأنثروبولوجيا والعلوم الإنسانية والاجتماعية. ٨(٢)، ٨٧-١٠٧.

قنازع، أميرة. (٢٠٢٢). الوعي الصحي والغذائي وعلاقته بالاتجاهات نحو النشاط الرياضي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية. [رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية].

قنديل، سميرة أحمد وريحان، الحسيني رجب بلال والسيد، أحمد البهي. (٢٠١٠). برنامج إرشادي لإدارة الأزمات الأسرية وعلاقته بالتوافق الزوجي. مجلة بحوث التربية النوعية-مصر. (١٨)، ٦١٦-٦٢٠.

- قنديل، سميرة أحمد وسعد، نهى جلال محمد وريحان، الحسيني رجب بلال. (٢٠١١). علاقة الادخار واستثمار جزء من دخل الأسرة في حل الأزمات الأسرية الطارئة. مجلة بحوث التربية النوعية-مصر. (٢٣)، ١١١٢-١١٤٣.
- اللامي، غسان قاسم داود والعيساوي، خالد عبدالله إبراهيم. (٢٠١٩). إدارة الأزمات الأسس والتطبيقات. الدار المنهجية للنشر والتوزيع: الأردن.
- المقاطي، نايف فهد. (٢٠١٤). إدارة الأزمات وتأثيرها على أداء العاملين في المؤسسة. مجلة حوليات آداب عين شمس-مصر. ٤٢، ٢٠٣-٢٥١.
- متولي، دعاء عمر عبدالسلام وصالح، أمنية محمد البكري. (٢٠٢١). الأنماط القيادية للمرأة وعلاقتها بإدارة الأزمات الحياتية كمدخل للتنمية المستدامة. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية-جامعة المنيا. (٣٣)، ٩٩-١.
- محمد، أسامة صلاح فؤاد وعرب، هاني محمد زكريا وعماد الدين، إيهاب محمد وإبراهيم، أحمد سمير محمد. (٢٠٢٣). جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك الصحي للرياضيين. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة-جامعة بنها-كلية التربية الرياضية للبنين. ٣١(٣)، ١٧٧-٢٢٤.
- محمد، أميرة محمد عبدالله. (٢٠٢١). وعي ربات الأسر بإدارة الحوار الأسري وعلاقته بالمشاركة في اتخاذ القرارات الأسرية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأبناء. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية-رابطة التربويين العرب. (٢٤)، ١٩٩-٢٦٠.
- محمد، نسرين جلال محفوظ وعلي، عبير عبده محمد. (٢٠١٦). المقاييس الصحية لربة الأسرة الحضرية وعلاقتها بسلوكها الإنتاجي. مجلة بحوث التربية النوعية. (٤٢)، ٢٩٣-٣٢٩.
- مرعب، ماهر فرحان. (٢٠١٤). اثر الثقافة على الصحة النفسية. مجلة علوم الإنسان والمجتمع. (١١)، ٣٢١-٣٣٩.
- الملا، أمل عبدالله. (٢٠٢٣). توجيه الأمهات ورفع وعيهم الصحي. مجلة المعهد العالي للدراسات النوعية. ٣(١١)، ٢٤٩٧-٢٥٤٤.
- منصور، رشا رشاد محمود. (٢٠١٦). إدارة الأزمات وعلاقتها بتوازن الأدوار داخل الأسرة. مجلة بحوث التربية النوعية-جامعة المنصورة. (٤٣)، ٤٣٨-٤٦٥.
- منصور، رشا رشاد محمود. (٢٠٢١). أساليب إدارة الزوجة لشؤون الأسرة أثناء أزمة جائحة كوفيد-١٩. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية-جامعة المنيا. (٣٣)، ١٢١١-١٢٥٤.

منصور، رشا رشاد محمود. (٢٠٢٢). إدارة الحوار الأسري وعلاقته باتخاذ الأبناء لقراراتهم. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية-جامعة المنيا. (٣٩)، ٤٠٩-٤٢٢.

منظمة الصحة العالمية. (٢١ نوفمبر، ٢٠١٦). ملازمة تعزيز الصحة وأهميتها للاستجابات الوطنية لأهداف التنمية المستدامة، البيان الرئيسي في المؤتمر العالمي التاسع لتعزيز الصحة. (٢٠٢٤) <https://www.who.int>.

منظمة الصحة العالمية. (د.ت). تعزيز الصحة والتثقيف الصحي-عوامل الاختطار السلوكية. البرامج. (٢٠٢٤) <https://www.emro.who.in>. نجم، ايمان سعيد. (٢٠١٥). السلوك الانفاقي للمرأة المعيلة في الأزمات وعلاقتها بالرضا عن حياتها. مجلة بحوث التربية النوعية-جامعة المنصورة-مصر. (٤٠)، ٧٤٦-٧٦٦.

نديم، عفاف محمد. (٢٠١٥). إدارة الأزمات والمخاطر في المكتبات الجامعية السعودية. مجلة بحوث في علم المكتبات والمعلومات-مركز بحوث نظم وخدمات المعلومات-كلية الآداب-جامعة القاهرة-مصر. (١٤)، ١٣٥-١٨٨.

نصر، هند محمد الديب عبدالعزيز ومشالي، صابر السيد محمد علي وعفيفي، علي محمد. (٢٠٢٢). أساليب القرآن في تحقيق الصحة النفسية للإنسان. مجلة كلية دار العلوم- جامعة الفيوم. (٦١)، ١٥٣-١٨٣.

نوفل، ربيع محمود علي وعيسى، علياء عصام حسن والحبشي، مايسة محمد أحمد. (٢٠١٨). ادارة الأزمات الأسرية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من ربات الأسر. مجلة النفس-رابطة التربويين العرب-السعودية. (١٠١)، ٢٢٩-٢٦٤.

نوفل، ربيع محمود وشعيب، هبة الله على والعفيفي، شيماء فؤاد. (٢٠٢٢). مهارات الاتصال الاجتماعي بين الزوجين وعلاقتها بقدرة الزوجة على اتخاذ القرار ودافعيتها للإنجاز. مجلة الاقتصاد المنزلي-جامعة المنوفية-مصر. (٣٢)، ٣٨٠-٤١٩.

الهوري، خديجة. (٢٠٢٢). التدين في زمن الوباء: تجليات الحياة الدينية في زمن كورونا وأبعادها. مجلة مقاربات-مؤسسة مقاربات للنشر والصناعات الثقافية واستراتيجيات التواصل. (٤٩)، ٩٢-١٠٢.

الوعيل، أمل بنت عمر. (٢٠٢١). التفكير الإيجابي وعلاقته بأبعاد الصحة النفسية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأميرة نوره بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية-جامعة الأزهر - كلية التربية. ١ (١٨٩)، ١٨٣-٢٢٤.

اليماني، وداد عبدالله. (٢٠١٣، سبتمبر). دور كمديرات بمدارس في إدارة الأزمات والكوارث: دراسة نظرية بالتطبيق على عينة من مديرات المدارس بمحافظة جدة. المؤتمر السعودي الدولي الأول لإدارة الأزمات والكوارث-جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية-السعودية.

المراجع الأجنبية:

- Dabravolskaj, J., Willows, N., Maunula, L., Mandour, B. A., Sim, S., Veugelers, P. J., & Maximova, K. (2023). "I just got tired of their healthy tips": health promotion during public health crises. *Health Promotion and Chronic Disease Prevention in Canada: Research, Policy and Practice*, 43(6), 306-309.
- Kokhan, S., Vlasava, S., Eshiev, A., Moldokeeva, A., & Dorohova, S. (2024). Health promotion landmarks of students. In *BIO Web of Conferences*. (116), 07006. <https://doi.org/10.1051/bioconf/202411607006>
- Tabrizi, J. S., Doshmangir, L., Khoshmaram, N., Shakibazadeh, E., Abdolahi, H. M., & Khabiri, R. (2024). Key factors affecting health promoting behaviors among adolescents: a scoping review. *BMC Health Services Research*, 24(1), 2-9.
- Yeager, K. R., & Roberts, A. R. (2023). *Bridging past and present to the future of crisis intervention and crisis management*. Routledge.



دور مديري ومديرات المدارس في غرس القيم الرقمية لدى الطلاب

The Role of School Principals in Instilling Digital Values in Students

إعداد

أيمن بن ناجي بن محمد الأنصاري
Ayman Naji Mohammad Al Ansari

مشرف الإدارة المدرسية بالإدارة العامة للتعليم بالمدينة المنورة
باحث دكتوراه ببرنامج الإدارة التربوية – الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Doi: 10.21608/jasep.2025.402624

استلام البحث : ١٤ / ١٠ / ٢٠٢٤

قبول النشر : ١٤ / ١١ / ٢٠٢٤

الأنصاري، أيمن بن ناجي بن محمد (٢٠٢٥). دور مديري ومديرات المدارس في غرس القيم الرقمية لدى الطلاب. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٤)، ١٩٧ – ٢١٦.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

دور مديري ومديرات المدارس في غرس القيم الرقمية لدى الطلاب المستخلص:

يلعب مديري ومديرات المدارس دوراً حاسماً في غرس القيم الرقمية لدى الطلاب، حيث لهم دوراً حيويًا في توجيه وتشجيع السلوكيات الرقمية الإيجابية. ويتعين عليهم توفير بيئة تعليمية تعزز الوعي بأهمية استخدام التكنولوجيا بشكل أخلاقي ومسؤول. وينبغي على المديرين تعزيز التفاعل الإيجابي مع الوسائل الرقمية وتعزيز الثقة والأمان الرقمي بين الطلاب. كما يجب أن يكونوا قدوة حسنة في استخدام التكنولوجيا بشكل مثالي ومناسب، ويشجعون على البحث الأمثل والتواصل الفعال عبر الوسائط الرقمية. بالإضافة إلى ذلك، ينبغي لهم تعزيز الوعي بمخاطر الإنترنت وكيفية الحفاظ على الخصوصية والأمان عبر الإنترنت. وبوجود توجيه قوي ودعم من مديري المدارس يمكن تحقيق تأثير إيجابي كبير في تطوير قيم رقمية سليمة لدى الطلاب، مما يساهم في تحضيرهم لمجتمع رقمي متطور.

Abstract:

School principals play a crucial role in instilling digital values in students, as they play a vital role in guiding and encouraging positive digital behaviors. They must provide an educational environment that promotes awareness of the importance of using technology ethically and responsibly. Principals should promote positive interaction with digital media and enhance digital trust and security among students. They should be role models in using technology ideally and appropriately, and encourage optimal research and effective communication via digital media. In addition, they should promote awareness of the risks of the Internet and how to maintain privacy and security online. With strong guidance and support from school principals, a significant positive impact can be achieved in developing sound digital values in students, which contributes to preparing them for an advanced digital society.

مقدمة

في ظل التقدم التكنولوجي السريع، أصبح غرس القيم الرقمية لدى الطلاب في المدارس السعودية أمرًا حيويًا لتأهيلهم لمواجهة تحديات العصر الحديث. ويجب أن تكون هذه القيم مرتكزة على الأخلاقيات الرقمية والسلوك الإلكتروني الإيجابي. من خلال توجيههم ليكونوا مواطنين رقميين مسؤولين، كما يتعين على مديري ومديرات المدارس توجيه المعلمين لتبني استراتيجيات تعليمية تعزز التوازن بين الاستخدام الإيجابي للتكنولوجيا وحماية الخصوصية الرقمية. وينبغي تشجيع الطلاب على تنمية مهارات البحث الرقمي، التقييم النقدي للمحتوى على الإنترنت، والابتعاد عن السلوكيات السلبية عبر الشبكة العنكبوتية. ويمكن تحقيق ذلك من خلال دمج التعلم الرقمي في المناهج الدراسية وتوفير البرامج التدريبية التي تعزز الوعي بأمان الإنترنت. بالإضافة إلى ذلك يجب تعزيز الإبداع الرقمي وتشجيع الطلاب على استخدام التكنولوجيا لإنتاج محتوى إبداعي يعكس قيمهم وثقافتهم.

فالمدرسة الحديثة تقوم على أصول علمية توجه العمل نحو الوجهة الصحيحة، وينبغي على مدير المدرسة أن يكون على وعي بهذه الأصول حتى يستطيع أن يحقق الدور القيادي المناط به، فالوظيفة الرئيسية للإدارة المدرسية هي تهيئة الظروف وتقديم الخدمات التي تساعد على تربية الطلاب وتعليمهم، رغبةً في تحقيق النمو المتكامل لهم، بيد أن وظيفة الإدارة المدرسية في مهمة إعداد الناشئين للحياة في مجتمعاتهم أساسية، فالوظيفة الإدارية تطورت في العصر الحالي بما يتلاءم مع التطور العلمي، الأمر الذي يلقي على الإدارة المدرسية مسؤوليات كبيرة بحيث تتحقق للنشء تربية تكاملية فكريا ونفسيا واجتماعيا، بعد أن كانت المدرسة لسنين خلت مقتصرة على تحقيق الكفاية المعرفية أو نقل الثقافة، ولم تعد كذلك مقتصرة على التعليم والنمو الأكاديمي فحسب، بل اتسعت مجالاتها إلى النمو الاجتماعي والثقافي والفكري من خلال إكساب الطلبة عادات وتقاليد وقيم جديدة (أسعد، ٢٠٠٥).

ولقد ظهرت اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية تمحورت في العناية بكل المجالات ذات الصلة بالعملية التربوية، فبرزت الإدارة كمهارة في القيادة وفي العلاقات الإنسانية وتنظيم العمل الجماعي وتهيئة الظروف الملائمة للعمل، وبناء عليه فقد ظهر مفهوم جديد للمدرسة ووظيفتها، تمثل في اعتبار المدرسة إحدى مؤسسات المجتمع ولا بد لها من المساهمة في حل مشكلاته وتحقيق أهدافه والعمل على تطوير الحياة بالإضافة إلى أداء وظيفتها القديمة المتمثلة بنقل التراث الثقافي من الآباء إلى الأبناء. (الفريجات، ٢٠٠٠)

ويمثل التعليم والتدريب القائم على التكنولوجيا أحد العمليات الناجحة التي تسهم في دمج التكنولوجيا في البيئة التعليمية وتحقيق مجتمع المعرفة، ويكون ذلك عبر استخدام تقنيات متقدمة من تكنولوجيا الجيل الرابع، مثل برامج الكمبيوتر وشبكة الانترنت وشبكات التواصل الاجتماعي في عملية التعليم والتعلم، وتزداد أهمية استخدام التكنولوجيا حيث تتميز الأجيال الجديدة بالقدرة الفائقة والسرعة في استخدام التكنولوجيا ووسائلها المختلفة.

ولقد واكبت وزارة التعليم الرؤية الوطنية الطموحة ٢٠٣٠ ووضعت تسعة أهداف استراتيجية كان أولها: "تعزيز القيم والانتماء الوطني". وهكذا نجد أن الاهتمام ببناء الإنسان وغرس القيم الأصيلة فيه والتي تكون شخصيته منذ التحاقه بمؤسسات التعلم العام من أولى اهتمامات الدولة.

لقد غيرت التكنولوجيا الطريقة التي يتطور بها المديرون، وكيف يساعدون المعلمين على التعلم والتطور، وتتفق المؤسسات التعليمية الأمريكية أكثر من ١٣ مليار دولار سنوياً على موارد التكنولوجيا (Technology for Education Consortium, 2017)، وتشير زيادة الإنفاق على موارد التكنولوجيا وزيادة الوصول إلى الأجهزة الحاسوبية إلى الحاجة لمزيد من البحث حول الآثار القيادية لـ PSEL من أجل "تعزيز الاستخدام الفعال للتكنولوجيا في خدمة التدريس والتعلم" (Reston, 2015, 12).

ويتمثل الدور الأساسي للقائد في دعم ورعاية نمو الآخرين، ويشارك القادة التربويون في دعم أعضاء هيئة التدريس من خلال وضع توقعات تعليمية واضحة وحماية الوقت التعليمي ومراقبة تقدم الطلاب، والقيام بزيارات منتظمة للفصول الدراسية، وتقديم حوافز للتعلم مدى الحياة، وتعزيز التعلم المهني (Matthews & Crow, 2010)، وعلى هذا أصبح دور القائد كقائد رقمي مجالاً مهماً للبحث بناءً على الأبحاث السابقة للمشرفين المتمرسين في التكنولوجيا مثل: (Sheninger, 2014) (Richardson, 2018) & (Sterrett Richardson, 2019).

وبالنظر إلى أن المعلمين لديهم مجموعة مهارات واحتياجات فريدة، يمكن للقائد الرقمي تبني مناهج مبتكرة وفردية للقيادة التعليمية والتطور المهني، والتكيف مع التغييرات والتحديات الجديدة في العصر الرقمي للقيادة التربوية، ويدعو شننجر (Sheninger, 2014) القادة إلى اختراق العزلة الحتمية للقيادة من خلال تنمية شبكات التعلم المهنية داخل مؤسساتهم، وفي ظل COVID-19 وتدايعاته أصبح من الواضح أن التكنولوجيا تلعب دوراً رئيسياً في شبكات التعلم (Baglama, 2022)،

ولذلك وجب الاهتمام بعمل برنامج لمديري ومديرات المدارس لتمكينهم من المهارات التي تتوافق مع طلاب الجيل الرابع، فاعتماد التعليم على التكنولوجيا يدعم فكرة «التعلم الذاتي» بما تزوده التكنولوجيات الجديدة للعملية التعليمية بأدوات قوية لمساعدة المؤسسات التربوية على تلبية الاحتياجات المتنوعة والمتزايدة للطلاب.

ومن خلال الجهود المشتركة بين المدارس، الأسرة، والمجتمع، يمكن تحقيق غرس القيم الرقمية بنجاح لدى الطلاب في المدارس السعودية، مما يمهّد الطريق لجيل مستقبلي مدرك لأهمية السلوك الرقمي الحضاري والمسؤول.

مشكلة البحث

قد يكون هناك نقص في الوعي بأهمية القيم الرقمية وفي المهارات اللازمة لنشرها بين الطلاب. وقد يحتاج المدراء والمديرات إلى تدريبات وورش عمل لتحسين فهمهم وقدراتهم في هذا المجال. ولذا تصطدم القيم الرقمية بالقيم الثقافية والاجتماعية الموجودة في بعض المدارس، مما يتطلب جهودًا إضافية لتكاملها بشكل فعال.

وتواجه المدارس صعوبات في توفير التكنولوجيا الضرورية والبنية التحتية المناسبة لدعم غرس القيم الرقمية بين الطلاب. فمن الصعب قياس تأثير جهود المدراء والمديرات في غرس القيم الرقمية وتقييم نجاح هذه العملية بشكل فعال. ويمكن أن يواجه المدراء تحديات في تحفيز المعلمين والطلاب لتبني القيم الرقمية بشكل فعال ومستمر. ويمكن حصر مشكلة الدراسة في السؤال التالي: **ما دور مديري ومديرات المدارس في غرس القيم الرقمية لدى الطلاب؟**

أهداف البحث

1. زيادة الوعي لدى الطلاب بأهمية السلوك الرقمي الإيجابي والسليم، وكيفية التعامل مع التكنولوجيا بشكل آمن ومسؤول.
2. تطوير مهارات التفكير النقدي الرقمي من خلال تعزيز قدرة الطلاب على تقييم المعلومات الرقمية بشكل نقدي واختيار المصادر الموثوقة على الإنترنت.
3. تعزيز السلوك الإيجابي عبر الإنترنت من خلال تعزيز السلوك الإيجابي على الإنترنت وتشجيع الطلاب على استخدام التكنولوجيا بشكل إيجابي وإبداعي.
4. تشجيع الابتكار والإبداع الرقمي في تعزيز مهارات الطلاب في استخدام التكنولوجيا للإبداع والابتكار وإنتاج محتوى رقمي ذو قيمة مضافة.
5. تعزيز التعاون الرقمي والمشاركة الاجتماعية لتعزيز قيم التعاون الرقمي والمشاركة الاجتماعية عبر استخدام التكنولوجيا لتعزيز التواصل وبناء العلاقات الإيجابية على الإنترنت.

أهمية البحث

تتمثل أهمية الدراسة في التعرف على دور مديري ومديرات المدارس في غرس القيم الرقمية لدى الطلاب، ويمكن إبراز ذلك على النحو التالي:

الأهمية النظرية:

١. تناولت الدراسة لأحد أهم المواضيع الحديثة في مجال التربية والإدارة التربوية.
٢. يأمل الباحث أن تسهم نتائج هذه الدراسة في فتح آفاق جديدة لدى المهتمين بمجال الإدارة التربوية والقيم بمختلف أشكالها للقيام بأبحاث جديدة.
٣. تسهم الدراسة في إيضاح دور مديري المدارس في غرس القيم الرقمية في تعزيز الوعي التربوي لدى الطلاب، مما يعزز فهمهم لأهمية السلوك الرقمي السليم.
٤. توجيه الطلاب نحو استخدام التكنولوجيا بشكل إيجابي، يمكن للمدراء المساهمة في تشجيع السلوكيات الإيجابية عبر الإنترنت.

الأهمية التطبيقية:

١. يمكن لإدارة المدارس تحسين بيئة التعلم الرقمية من خلال تعزيز القيم الرقمية لدى الطلاب، مما يساهم في تعزيز تجربة التعلم الشاملة.
٢. تعزيز مهارات التفكير النقدي الرقمي، وتحسين قدرة الطلاب على التفكير النقدي وتقييم المعلومات الرقمية بشكل فعال.
٣. تساهم القيم الرقمية في تعزيز التواصل الإيجابي والتفاعل البناء بين الطلاب عبر الإنترنت، مما يعزز بيئة التعلم الإيجابية.
٤. يمكن للمدارس تعزيز الابتكار والإبداع بين الطلاب من خلال تشجيعهم على استخدام التكنولوجيا بشكل إبداعي لإنتاج محتوى رقمي مبتكر.
٥. يمكن لغرس القيم الرقمية لدى الطلاب من قبل مديري ومديرات المدارس أن يساهم في تحسين مستوى التعليم الرقمي وتأهيل الطلاب لمواكبة متطلبات المجتمع الرقمي الحديث.

مصطلحات البحث

مدير المدرسة:

يعرف علي، عيسى (٢٠٠٩) مدير المدرسة بأنهم القادة والمخططين والمنظمين والمشرفين على إدارة نشاطات الأطفال التفاعلية مع المعلمين، وتنظيم البرامج الاجتماعية والترفيهية، وتطوير التعامل مع المجتمع المحلي .
ويعرف إجرائيًا مدير المدرسة بأنه: المسؤول الأول عن قيادة المدرسة نحو تحقيق أهدافها عن طريق استثمار كافة الموارد المتاحة.

القيم الرقمية:

القيم الرقمية تعبر عن مجموعة القيم والمبادئ التي توجه سلوك الأفراد والمجتمعات في استخدام التكنولوجيا الرقمية والإنترنت. تتضمن القيم الرقمية مفاهيم مثل الأخلاقيات الرقمية، السلوك الرقمي السليم، الخصوصية الرقمية، الأمان السيبراني، والمشاركة الإيجابية عبر الإنترنت.

تهدف القيم الرقمية إلى تعزيز الوعي بمسؤوليات استخدام التكنولوجيا والإنترنت، وتشجيع سلوكيات إيجابية ومسؤولة على الإنترنت، مثل احترام خصوصية الآخرين، والتعامل بأمان مع المعلومات الشخصية، والمشاركة في بيئة رقمية صحية وأمنة (Bounfour, 2016).

وتعرف إجرائياً بأنها المعايير والمبادئ التي ينبغي على الأفراد اتباعها أثناء تفاعلهم في العالم الرقمي، وتلعب دوراً هاماً في تشكيل سلوكهم وتفاعلهم مع التكنولوجيا الحديثة.

الإطار النظري:

مفهوم القيم

جاءت القيمة بعدة معاني منها الاعتدال والاستقامة والتثمين ومدى الأهمية. وتنوعت تعريف القيم بوصفها مجموعة من المبادئ والقواعد والمعايير والمثل العليا التي يؤمن بها الناس ويتفوقون عليها فيما بينهم ويتخذون منها ميزاناً لأعمالهم ويحكمون بها على تصرفاتهم (أبو العلا، ٢٠١٣).

كما تعرف بأنها مجموعة من الاحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية يتشربها الفرد من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات ويشترط أن تنال هذه الاحكام قبولاً من الجماعة حتى تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية أو اتجاهاته أو اهتماماته (السعود وحسن، ٢٠١٦).

أهمية القيم

١. أحد أهم المصادر للحكم على سلوك الأفراد في المجتمع.
٢. تعد القيم من أسامي الغايات التي يسعى الأفراد الى تحقيقها.
٣. تعتبر القيم من الدوافع الاجتماعية لتحسين التعاملات بين افراده.
٤. تظهر القيم المكتسبة في المواقف المختلفة.
٥. تمكن القيم الفرد من فهمه لذاته وللآخرين وتزيد إحساسه بالرضى.
٦. تسهم القيم في الرقي بالمجتمعات وعلاجها من السلوكيات الغير مرغوبة.

دور مديري ومديرات المدارس في مؤسساتهم التعليمية:

تعد المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تساهم مع غيرها في تربية الإنسان، ومساعدته على النمو في جميع جوانب شخصيته الجسمية، والعقلية، والنفسية، والاجتماعية، وفقا لقدراته، واستعدادات، واتجاهاته كما يعد مدير المدرسة أحد عناصر الإدارة ويرى البعض أن وظيفته من أهم الوظائف التي يمارسها الإداريون ، حيث أنه المسئول عن التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، والتفويض ، ومتابعة التطورات التي تواكب العصر في ميدان التربية ، كما يتوجب عليه متابعة المعلمين وخاصة الجدد منهم. ونظراً لأهمية مدير المدرسة ودوره القيادي في تطوير العملية التربوية وتحقيق أهدافها لذا فقد تعددت مهامه ، ومسؤولياته الإدارية الفنية والاجتماعية ، فهو إداري ، وفني، ومشرف مقيم في مدرسته ، ومع تزايد الدور التربوي في المدرسة فلا بد أن يجعل العمل المدرسي يسير بنظام وفق خطة معدة مسبقا، ومحددة الأهداف جيدا، ومستندة إلى الأسس العلمية التخطيط.

(عقيلان، ١٩٩٩).

فالإدارة التربوية في جوهرها هي عملية قيادة بالمقام الأول ، وقدرة على التأثير في البشر الآخرين وحفزهم لإنجاز أهداف المؤسسة التربوية و أولياتها والسعي الدائم لتطويرها، فالإدارة هي عملية تعلم تعاونية مشتركة تسهم في دفع المؤسسة التربوية إلى الإمام، ومراعاة أن العصر الحالي ، عصر ثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات يتطلب هندسة العلاقات إضافة إلى هندسة العمليات، وهذا ما يفرض تحديا رئيسا يتمثل بتطوير القيادة التربوية ضمن إطار فكري حديث ، يراعي قابلية القيادة للتعلم والتطوير وإعادة الصياغة بما ينسجم مع متطلبات العصر ومستجداته وتقنياته ، ذلك انطلاقا من أن القيادة هي عملية صناعة يمكن إعادة اختراعها والتفكير فيها وتشكيله مما يمكنها من إدارة مؤسسات المستقبل بكفاءة وفاعلية (جرادات، ٢٠٠٢).

والادارة التربوية تعتبر جوهر العمل الإداري لأنها تمثل عاملا مهما في نجاح أو فشل الإدارة التعليمية لما فيها من تأثير مباشر على العملية التعليمية، ولقد ذهب كثير من علماء الإدارة إلى القول بأن القيادة هي جوهر العملية الإدارية ، وقلبها النابض ، وهي مفتاح الإدارة ، وأن أهميتها ودورها نابع من كونها تقوم بدور أساس يؤثر في عناصر العملية الإدارية فتجعل الإدارة أكثر ديناميكية وفاعلية ، وتعمل كأداة محركة لتحقيق أهدافها (العجمي، ٢٠٠٠).

أهمية المدرسة في غرس القيم الرقمية

تشرف وزارة التعليم على جميع مدارس المملكة العربية السعودية للتعليم العام ومدارس تحفيظ القرآن الكريم ومدارس الطفولة المبكرة ومدارس التعليم المستمر والمدارس السعودية في الخارج بجميع مراحلها الثلاث (الابتدائي – المتوسط – الثانوي) للبنين والبنات. وقد واكبت وزارة التعليم الرؤية الوطنية الطموحة ٢٠٣٠ ووضعت تسعة أهداف استراتيجية كان أولها: "تعزيز القيم والانتماء الوطني". إيماناً منها بالدور الكبير الذي تقوم به في بناء أفراد المجتمع سلوكياً وتربوياً وعلمياً، كما تسهم المدارس في الكشف عن مواهب وقدرات ومهارات الطلاب وبذلك يتم تمكينهم المستقبلي في بناء مجتمعهم، والمساهمة في تقدم وتطور وطنهم (العميرة، ٢٠٠٢).

دور مديري ومديرات المدارس في غرس القيم الرقمية

فالعلمية التربوية هي عملية إنسانية، تتسم بنشاط إنساني، وتتميز بغايات إنسانية، وتنفذها مؤسسة إنسانية للمستفيد الإنسان، لذا فإن تعامل قيادة النظام التربوي مع مختلف أبعاد العملية التربوية يتم بالإنسان، ومن خلاله، فمن الضرورة بمكان أن يطور القادة التربويون وعياً لكيفية قيادة هذا الإنسان، والتعامل معه بحيث يبذل أقصى ما يستطيع من جهد أثناء ممارسته دوره (الطويل، ٢٠٠١، ٢٤٧).

وبعد سلوك مدير المدرسة عاملاً مهماً من عوامل نجاح المدرسة وتطويرها، أو عاملاً من عوامل ضعفها أو فشلها في تحقيق أهدافها. لذا اهتم التربويون بدراسة السلوك الإداري للمديرين لما له من آثار إيجابية أو سلبية على العمل المدرسي برمته وقد كان للنظرية السلوكية دوراً بارزاً في مساعدة الباحثين والتربويين لدراسة هذا السلوك، ركزت تلك النظرية على الكيفية التي يمارس فيها المدير تأثيره في الآخرين، وعلى الكيفية التي يعمل بها على تحقيق الأهداف المدرسية (العميرة، ٢٠٠٢، ٨٦).

فمدير المدرسة وحسب هذه الرؤية لدوره يعد الشخص المؤثر في فاعلية النظام المدرسي إذ يقوم بعدة أدوار ومسؤوليات داخل نطاق مدرسته، وفي محيطها، كما أن مدير المدرسة يحتل مكاناً بارزاً ومرموقاً بين مرموسيه، فعليه تقع مسؤولية تنظيم ونقل وترجمة الأداء والأفكار من خارج وداخل المدرسة، ولعل من أهم الأدوار التي يقوم بها أنه قائد مقيم يعمل مع المعلمين على تشخيص المشكلات التي تواجه المدرسة، ووضع الحلول لها، وينبغي عليه أن يطلق قدرات الأفراد العاملين معه على الابتكار، وتشجيع الإبداع في تطوير البرامج، واتخاذ الخطوات اللازمة لتطوير العمل التربوي بصفة عامة. (Campbeel, Corbally & Nystrand, 2011)

إن من أهم أدوار المدير تهيئة المناخ التعليمي الإيجابي، الذي يسهم في مساعدة المعلمين للقيام بعمليات التعليم، ولذا فعليه أن يتحمل مسؤولياته المتعددة مثل : إدارة المدرسة بكفاءة والإشراف على المعلمين، حيث أن مقومات النجاح لمدير المدرسة في أداء واجباته ووظائفه لن تكتمل ما لم يقف على حقيقة دوافع الأفراد سواء أكانت الشعورية أم اللاشعورية، وكذلك حاجاتهم ومكونات شخصياتهم الإنسانية وقدراتهم وطرق تفكيرهم (المحبوب، ٥٧، ٢٠٠٠).

ووضع الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (دليل الأهداف والمهام) المهمة الأولى لمدير المدرسة هي: "تعزيز قيم الاعتزاز بالدين الإسلامي والانتماء والمواطنة، والمحافظة على أمن الوطن، ومتابعة البرامج والأنشطة الخاصة بذلك". وعليه فإن الاهتمام بالقيم من أولى أهداف مدير المدرسة والتي يجب أن يراها ويعمل على تحقيقها سواء في الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية.

ويتضح أن القيم التي يسعى مدير المدرسة إلى تأصيلها تبعاً لأهداف وزارة التعليم عامة، وأهداف المدرسة خاصة، تركز على محور القواعد والقيم الذي يمكن أن نجده في العديد من النماذج لتطوير الثقافة المدرسية. ويتم تبادل الفاعلية مع هذا المحور لكلاً من:

١. كفاءة المعلم.
٢. القيادة التحويلية.
٣. التخطيط المشترك.
٤. التعاون.
٥. الزمالة.
٦. التركيز على التعليم.

وعليه فإن المنظومة التعليمية داخل المدرسة وكافة منسوبيها يعملون في اتجاه واحد ولتحقيق هدف مشترك. مما يمكن مدير المدرسة من استخدام نمط الإدارة التحويلية لقيادة العاملين نحو تأصيل القيم والقواعد في الثقافة المدرسية. التي يحدد بها المعايير العامة للسلوك والممارسات التي يميل لها المجتمع المدرسي، وتؤثر في المجتمع الخارجي لها.

طرق غرس القيم الرقمية

أولاً: الخلفية الثقافية والمعرفية لمنسوبي المدرسة

يتأثر الأفراد بالمخزون الثقافي والمعرفي لديهم وفقاً للخبرات والتجارب التي سبقت ومرّت عليهم، وعليه يجب أن يتم تحليل واقع كل فرد من منسوبي المدرسة ومعالجة اتجاهاته وسلوكياته بما يحقق تطوير الثقافة المدرسية للمأمول.

ثانياً: المهام والمسؤوليات

يسهم إدراك وفهم جميع العاملين لمسؤولياتهم ومهامهم وواجباتهم من غرس القيم الرقمية في نفوسهم أولاً، وفي نفوس طلابهم ثانياً، فقد قال ﷺ: كلكم راعٍ وكلكم مسؤول عن رعيته... الحديث.

ثالثاً: البرامج الوقائية

يجب على المدرسة تقديم البرامج الوقائية والعلاجية لغرس القيم الرقمية لطلابها، وتعريفهم بالمستجدات والمخاطر التي تحيط بهم، بحيث يقوم جميع العاملين بعمليات التوجيه والنصح والتوعية.

ومما سبق نجد أن القيم الرقمية من القيم الحديثة المكتسبة لدى الطلاب، ويجب على المدرسة أن تقوم بدورها التربوي في ذلك من المراحل المبكرة للتعليم، وحث الطلاب على الممارسات والسلوكيات السليمة وفقاً للقواعد العامة والتنظيمية والتشريعية.

آداب السلوك الرقمي لطلاب وطالبات التعليم العام:

- التمسك بالقيم الإسلامية وتعاليم ديننا الحنيف.
- طاعة ولاة الأمر واحترام الرموز الوطنية، وعدم مخالفة تعاليم الدين الإسلامي الحنيف أو قوانين الدولة وأنظمتها.
- استشعار المسؤولية الوطنية في التعاملات الرقمية.
- احترام قوانين وحقوق الملكية الفكرية، وتوضيح المراجع والمصادر المستخدمة في المشاركة الإلكترونية تجنباً لمخالفة النظام.
- تجنب نشر البيانات الشخصية كالأسماء وبيانات الاتصال والعناوين.
- استخدام وسائل التواصل الإلكترونية الرسمية المعتمدة من قبل الوزارة للتواصل مع المعلمين، الطلاب، أولياء الأمور ويمنع استخدام غيرها من التطبيقات أو منصات التواصل الاجتماعي.
- منع استخدام منصة مدرستي لتحميل أي مادة فيها برامج تحتوي على فيروسات، أو أي فيروسات حاسوبية، أو ملفات أو برامج قد تعمل على تغيير، أو إتلاف، أو إعاقة عمل الموقع أو أي جهاز أو برنامج عائد إلى أي شخص يدخل إلى الموقع.
- منع تغيير أو إتلاف أو شطب أي محتوى على منصة مدرستي.
- منع تعطيل خطوط الاتصال الاعتيادية بأي شكل.

- منع استخدام أي أداة أو برنامج للتدخل أو محاولة التدخل في تشغيل منصة مدرستي، أو أي نشاط يتم القيام به على المنصة.
- منع فك تشفير أو تفكيك وإعادة تجميع أي من البرامج التي تشكل الموقع أو جزء منه.

(قواعد السلوك والمواظبة لطلاب وطالبات التعليم العام، ٢٠٢٣)

الدراسات السابقة:

دراسة الظفيري (٢٠٠٦) هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة بين مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وعلاقتها بمستوى الدافعية نحو العمل لدى المعلمين العاملين معهم، تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت والبالغ عددهم ٥٦ مديراً وتم أخذ عينة منهم بالطريقة الطباقية العشوائية بلغت ٣٥ مديراً، والمعلمين العاملين معهم والبالغ عددهم ٤١١٤ معلماً وتم أخذ عينة منهم بالطريقة الطباقية العشوائية بلغت ٧١٨ معلماً. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أن النمط القيادي السائد بين مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت هو النمط الديمقراطي إذ بلغت نسبة ممارسته بين أفراد عينة الدراسة (51.4) - إن مستوى دافعية المعلمين نحو العمل كانت مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (233.12) - هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية نحو العمل لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت تعزى للنمط القيادي الديمقراطي- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية نحو العمل لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت تعزى للخبرة لصالح أصحاب الخبرة من 10 سنوات فأكثر، والجنسية لصالح المعلمين غير الكويتيين.

دراسة (Zhong, Lin, 2017) هدفت إلى استكشاف مؤشرات القيادة الرقمية في سياق التعليم من مرحلة رياض الأطفال حتى نهاية التعليم الثانوي استناداً إلى معايير ISTE-A ، وتكونت العينة من مديرات جميع المدارس ولم تتضمن مدراء ذكور، وأظهرت النتائج: أن القيادة الرقمية يشار إليها على أنها رؤية تقنية متكاملة ودعم لخطة التكنولوجيا من قبل جميع أصحاب المصلح، وتشمل مؤشرات ثقافة التعلم في العصر الرقمي الأجهزة الكافية ، ونمذجة التكنولوجيا ، والاستخدام الفعال للتكنولوجيا.

دراسة عبدالرحمن (٢٠١٩) هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق القيادة الرقمية في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات التربوية، تكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات التربوية في وزارة التعليم من المدراء في الإدارة العامة في الوزارة ومدراء الإدارات ورؤساء الأقسام في وزارة التعليم والذي

يبلغ عدد قاداتها (١٠٢) بناء على الهيكل التنظيمي بوزارة التعليم، وقد تم عمل حصر شامل لأفراد المجتمع، وتم توزيع الاستبانات على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وتكونت العينة من (٩٦) من القيادات التربوية وهي بذلك تمثل (٩٤.١%) من مجتمع الدراسة. وأسفرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة من القيادات التربوية يرون أن القيادة الرقمية في وزارة التعليم مطبقة بدرجة (متوسطة). ويوجد تقارب في موافقة أفراد الدراسة على عبارات محور "مستوى تطوير العمل الإداري في وزارة التعليم من وجهة نظر القيادات التربوية" حيث يشمل المحور (١١) فقرة، جاءت استجابات أفراد الدراسة على (١٠) فقرات من المحور بمستوى (عالي).

دراسة (Alhamad ,Nouwar,2020) هدفت إلى تقييم الاحتياجات التدريبية لمدرء رياض الأطفال في ضوء متطلبات العصر الرقمي من منظورهم الخاص ، تكونت عينة الدراسة من (٩٠) مديرة روضة أطفال في منطقة جرش الأردنية. تم استخدام استبيان لجمع البيانات التي تناولت الاحتياجات في ثلاثة مجالات تتعلق باستخدام التكنولوجيا. وأظهر التحليل الإحصائي أن تقديرات مديري المدارس لاحتياجاتهم التدريبية كانت معتدلة بشكل عام ، مع احتياجات أعلى قليلاً تتعلق بتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال وإدارة العملية التعليمية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المبحوثين فيما يتعلق بالمؤهلات الأكاديمية أو سنوات الخبرة أو ملكية رياض الأطفال.

دراسة (Luecha ,2022) هدفت إلى دراسة مكونات ومؤشرات القيادة الرقمية للمديرين، ودراسة الظروف الحالية والضرورات المرغوبة للقيادة الرقمية لهم، وتطوير برنامج تطوير القيادة الرقمية، ودراسة تأثير استخدام برنامج تنمية المهارات القيادية الرقمية لدى مديري الروضات، وبلغت العينة (٣٠) شخصاً، وجاءت النتائج على النحو التالي:

- تتكون القيادة الرقمية لمسؤولي الروضات من ٧ مكونات، ٢٢ مؤشراً.
- الشروط المرغوبة للقيادة الرقمية لمسؤولي الروضات كان المتوسط العام عند مستوى منخفض.
- ضرورة تطوير القيادة الرقمية بين مديري الروضات، وكانت أعلى قيمة هي قيادة الرؤية الرقمية.
- تطوير برنامج القيادة الرقمية لمديري الروضات مناسب ومفيد بشكل عام.

وبعد استعراض الدراسات العربية والأجنبية السابقة والمرتبطة بموضوع البحث فقد استفاد الباحث من اطلاعه على هذه الدراسات ووجد أن هناك أوجه تشابه واختلاف بين هذه الدراسات والدراسة التي يقوم بها في تناول الموضوع من حيث الأهداف والنتائج والمنهج التي اعتمدت عليها الدراسات السابقة مما كان له الأثر في اختيار الباحث للأدوات والمنهج الذي تم استخدامه للدراسة الحالية.

الاجراءات المنهجية للدراسة:

نوع الدراسة ومنهجها

تتبع هذه الدراسة منهج الدراسات الوصفية التحليلية بالاعتماد على المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي تحقيقاً لأهدافها. والذي يقوم على وصف ما هو قائم، ورسم صورة لأبعاده، وذلك عن طريق جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بها، ومراجعة ما كتب عن مشكلة الدراسة الحالية، من أدب نظري، ودراسات، وأبحاث، في مجال أداء المديرين، ومدى تنفيذ مديري ومديرات المدارس لمهامهم المناطة بهم.

حدود الدراسة

اقتصرت حدود هذه الدراسة على ما يلي:

- الحد البشري: اقتصرت هذه الدراسة على عدد ٥٠ مدير ومديرة مدرسة.
- الحد الجغرافي: اقتصرت هذه الدراسة على مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة.

أداة الدراسة

اعتمد الباحث على الاستبانة كأداة لجمع البيانات المطلوبة من أفراد عينة البحث لدعم الجانب النظري بالجانب التطبيقي، وكذلك للإجابة على أسئلة البحث الحالي. وتم تصميم الاستبانة من خلال الإطار النظري ومن خلال ما اطلع عليه الباحث في الكتب والمراجع والدراسات السابقة. تم تطبيق الاستبانة على عينة من مديري ومديرات مدارس التعليم بالمدينة المنورة ويتضمن هذا الاستبيان عدة محاور نستطيع من خلالها التعرف على دور مديري ومديري المدارس في غرس القيم الرقمية للطلاب.

مناقشة الدراسة الميدانية:

جدول (١) يوضح توزيع عينة الدراسة طبقاً للمرحلة العمرية

العدد	%	
١٥	٣٠.٠	أقل من ٤٠ سنة
٢٥	٥٠.٠	من ٤٠ - ٥٠ سنة
١٠	٢٠.٠	أكثر من ٥٠ سنة
٥٠	١٠٠	الاجمالي

تشير بيانات الجدول السابق إلى أن عينة الدراسة توزعت طبقاً للمرحلة العمرية إلى ٣٠% لأقل من ٤٠ سنة ونسبة ٥٠.٠% لمن ٤٠-٥٠ سنة ونسبة ٢٠% لمن هم أكثر من ٥٠ سنة.

جدول (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة طبقاً للمؤهل العملي

العدد	%	
٣٦	٧٢.٠	بكالوريوس
٨	١٦.٠	ماجستير
٦	١٢.٠	دكتوراه
٥٠	١٠٠	الاجمالي

تشير بيانات الجدول السابق إلى أن عينة الدراسة توزعت طبقاً للمؤهل العملي إلى نسبة ٧٢% للبكالوريوس ونسبة ١٦% للماجستير ونسبة ١٢% للدكتوراه.

جدول (٣) يوضح توزيع عينة الدراسة طبقاً لسنوات الخبرة في الإدارة المدرسية

العدد	%	
٧	١٤.٠	أقل من ١٠ سنوات
١٢	٢٤.٠	من ١٠-١٥ سنة
١٣	٢٦.٠	من ١٥-٢٠ سنة
١٨	٣٦.٠	أكثر من ٢٠ سنة
٥٠	١٠٠	الاجمالي

تشير بيانات الجدول السابق إلى أن عينة الدراسة توزعت طبقاً لسنوات الخبرة إلى ١٤% لأقل من ١٠ سنوات ونسبة ٢٤% لمن ١٠-١٥ سنة ونسبة ٢٦% لمن ١٥-٢٠ سنة ونسبة ٣٦% لمن أكثر من ٢٠ سنة.

جدول (٤) يوضح توزيع عينة الدراسة طبقاً للحالة الاجتماعية

العدد	%	
٣١	٦٢.٠	متزوج /متزوجة
١٩	٣٨.٠	أعزب / عزباء
٥٠	١٠٠	الاجمالي

تشير بيانات الجدول السابق إلى أن عينة الدراسة توزعت طبقاً للحالة الاجتماعية إلى ٦٢% للمتزوجين ونسبة ٣٨% للأعزب.

نتائج الدراسة:

للإجابة على سؤال الدراسة: ما دور مديري ومديرات المدارس في غرس القيم الرقمية لدى الطلاب؟
تم استخدام اختبار "ت" للعينه الواحدة one sample t test والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول رقم (٥) يوضح دور مديري ومديرات المدارس في غرس القيم الرقمية لدى الطلاب

المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الاتجاه	قيمة ت	مستوى الدلالة	فترة الثقة	
						الحد الأدنى	الحد الأعلى
٤.٠٥	٠.٢٧	٨١.٠	الموافقة	١٠٥.٧٤	٠.٠١	٣.٩٧	٤.١٣

تشير بيانات الجدول السابق إلى أن آراء عينة الدراسة ايجابية حيث ان الوزن النسبي ٨١.٠% وان قيمة "ت" دالة عند مستوى دلالة المعنوية ٠.٠١ وان حدود الثقة تقع بين ٣.٩٧ و ٤.١٣ ، وهذا يشير إلى ضرورة أن يكون المدرء قدوة للطلاب في استخدام التكنولوجيا بشكل مسؤول وإيجابي، مما يعني استخدامها بطريقة تعزز القيم الرقمية مثل الاحترام والأمان السيبراني. كما يمكن للمدرء تطوير برامج تعليمية خاصة تشجع على فهم وتطبيق القيم الرقمية بين الطلاب، مما يعزز السلوك الرقمي الإيجابي.

ويمكن للإدارة تشجيع الطلاب على استخدام التكنولوجيا بشكل إبداعي لتطوير مهاراتهم وتعزيز القيم الرقمية مثل التعاون والمشاركة الإيجابية، كما ينبغي على المدرء التركيز على أهمية الخصوصية الرقمية والأمان السيبراني، وتوجيه الطلاب في كيفية حماية معلوماتهم الشخصية عبر الإنترنت، ويمكن للإدارة تنظيم ورش عمل وفعاليات توعوية حول القيم الرقمية للطلاب وأولياء الأمور لزيادة الوعي والفهم. ومن المهم لمديري ومديرات المدارس مراقبة وتقييم تطبيق القيم الرقمية لدى الطلاب من خلال سلوكياتهم وتفاعلاتهم أثناء استخدام التكنولوجيا لضمان تحقيق الأهداف واتخاذ التدابير اللازمة للتحسين، كما يمكن للمدرء تعزيز التعاون والتفاعل الإيجابي بين الطلاب عبر الإنترنت لبناء بيئة رقمية صحية وأمنة عن طريق استثمار كافة الموارد المتاحة في المدرسة ومؤسسات المجتمع.

توصيات الدراسة:

١. على المديرين والمديرات أن يكونوا قدوة في استخدام التكنولوجيا بشكل إيجابي ومسؤول للطلاب.

٢. ينبغي على الإدارة تطوير برامج وأنشطة تعليمية مخصصة لغرس القيم الرقمية بشكل فعال.
٣. يمكن للمدراء تعزيز التواصل الرقمي الإيجابي بين الطلاب من خلال تشجيع التفاعل البناء على الإنترنت.
٤. ينبغي على المدراء توجيه الطلاب في كيفية استخدام التكنولوجيا بشكل آمن ومسؤول.
٥. يمكن للمدراء تعزيز الابتكار والإبداع بين الطلاب من خلال تشجيع استخدام التكنولوجيا بطرق إبداعية.
٦. يمكن للإدارة تنظيم ورش عمل وندوات للطلاب حول أهمية وقيمة السلوك الرقمي الإيجابي.
٧. ينبغي على مديري المدارس تشجيع التعاون والتفاعل البناء بين الطلاب عبر الإنترنت.
٨. يجب على الإدارة مراقبة وتقييم تطبيق القيم الرقمية لدى الطلاب واتخاذ التدابير اللازمة للتحسين.
٩. ينبغي على المدراء توفير الموارد اللازمة والدعم التقني لضمان تحقيق أهداف غرس القيم الرقمية.
١٠. يمكن للإدارة دعم المشاركة الأسرية في تعزيز القيم الرقمية لدى الطلاب من خلال برامج وفعاليات مشتركة.

مراجع الدراسة

أولاً: المراجع العربية

- أبو العلا، ليلي محمد حسنى (٢٠١٣): مفاهيم ورؤى فى الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والحداثة، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان.
- أسعد، وليد (٢٠٠٥). الإدارة المدرسية، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن.
- جرادات، منى (٢٠٠٢). التجارب العالمية المتميزة فى الإدارة التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- السعود، راتب سلامة وحسن، إبراهيم على (٢٠١٦): التنمية المهنية للقيادات الإدارية والتربوية اتجاهات معاصرة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- الطويل، هاني (٢٠٠١). الإدارة التربوية والسلوك المنظمي، دار وائل، عمان.
- الظفيري، خالد صاهود مزعل (٢٠٠٦). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية فى دولة الكويت وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو العمل، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ٢٠٠٦ .
- عبدالرحمن، هياء إبراهيم (٢٠١٩). درجة تطبيق القيادة الرقمية فى وزارة التعليم وعلاقتها بتطوير العمل الإداري من وجهة نظر القيادات التربوية، مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة الفيوم.
- علي، عيسى (٢٠٠٩): إدارة مؤسسات التربية قبل المدرسة، ط٤، منشورات جامعة دمشق، سوريا.
- العجمي، محمد حسنين (٢٠٠٠). الإدارة المدرسية ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- عقيلان، محمد موسى (١٩٩٩). التخطيط مهمة أساسية من مهام مدير المدرسة، مجلة الملك سعود، مجلد ٢، العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الفريجات، غالب عبد المعطي (٢٠٠٠). الإدارة والتخطيط التربوي ، تجارب عربية متنوعة، عمان، دائرة المطبوعات والنشر.
- المحبيب، عبد الرحمن إبراهيم (٢٠٠٠). كفاءة أداء مديري ومديرات المدارس الثانوية فى المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، المجلة التربوية.
- العمامرة، محمد حسن (٢٠٠٢). مبادئ الإدارة المدرسية، ط ٣، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانيًا : المراجع الانجليزية

- Alhamad ,Nouwar (2020): Training Needs for Kindergarten Principals in the Light of Digital Age Requirements, Article in International Journal of Early Childhood Special Education , December 2020.
- Baglama 1 , Basak & Evcimen ,Emirali (2022): Analysis of Digital Leadership in School Management and Accessibility of Animation-Designed Game-Based Learning for Sustainability of Education for Children with Special Needs, MDPI, Basel, Switzerland. Published: 24 June 2022.
- Bounfour, A. (2016): Digital Futures, Digital Transformation, Progress in IS. Springer International Publishing, Cham,p134- 137.
- Campbeel, R, F & Corbally, J, E & Nystrand, R,O, (2011), Introduction to educational administration) Sixth edition), Boston, Allyn and Bacon,Inc.
- Luecha, Chutima(2022) : Program Development of Digital Leadership for School Administrators under the Office of Primary Educational Service Area, World Journal of Education, v12 n2 p15-27 2022.
- Matthews, L. J., & Crow, G. M. (2010). The principalship: New roles in a professional learning community. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Reston ,VA(2015): Professional Standards for Educational Leaders 2015, National Policy Board for Educational Administration (2015).
- Richardson, J. W., & Sterrett, W. (2018): District technology leadership then and now: A comparative study of district technology leadership from 2001-2014. Educational Administration Quarterly, 54(4), 589-616.

- Sheninger, E. C. (2014): Digital leadership: Changing paradigms for changing times. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Sterrett, W., & Richardson, J. W. (2019). The change-ready leadership of technology-savvy superintendents. Journal of Educational Administration, 57(3), 227-242.
- Technology for Education Consortium (2017): How school districts can Professional Standards for Educational Leaders 2015, National Policy Board for Educational Administration (2015), Retrieved, from:
https://marketbrief.edweek.org/wpcontent/uploads/2022How_School_Districts_Can_Save_Billions_on_Edtech.pdf.
- Zhong, Lin (2017): Indicators of Digital Leadership in the Context of K-12 Education ,Southern Illinois University Carbondale, Article in Journal of Educational Technology Development and Exchange · June 2017.



الأسلوب الشوري لمدير المدرسة الثانوية بمدينة الرياض
The consultative method for the director of the secondary school in Riyadh

إعداد

أ.د/ عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن سعود البابطين
Prof. Abdulrahman Abdulwahab Saud Al-Babtain
أستاذ الإدارة التربوية - قسم الإدارة التربوية - كلية التربية - جامعة الملك
سعود

Doi: 10.21608/jasep.2025.402625

استلام البحث: ١٨ / ١٠ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ١٩ / ١١ / ٢٠٢٤

البابطين، عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن سعود (٢٠٢٥). الأسلوب الشوري لمدير المدرسة الثانوية بمدينة الرياض. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٤)، ٢١٧ - ٢٤٦.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

الأسلوب الشوري لمدير المدرسة الثانوية بمدينة الرياض

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة الأسلوب الشوري لمدير المدرسة الثانوية من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة على عينة من معلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض. وقد بلغ عددهم (١٢٥) معلماً. وصمم الباحث الاستبانة أداة للدراسة، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي: أن الأسلوب الشوري في المجالات الثلاثة (الإنساني، الإداري، الفني) يمارس من قبل مدير المدرسة الثانوية بمدينة الرياض بدرجة عالية من وجهة نظر المعلمين أفراد عينة الدراسة. وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية للأسلوب الشوري في المجال الإنساني (٣.٤٧)، وفي المجال الفني (٣.٤٥)، وفي المجال الإداري (٣.٤٤). أي أن جميعها تمارس بدرجة عالية. وتراوح المتوسط الحسابي لمجالات الأسلوب الشوري لمدير المدرسة الثانوية بين (٣.٤٤)، وبين (٣.٤٧)، أي أن درجة ممارسة الأسلوب الشوري لمدير المدرسة الثانوية لمجالات الدراسة الثلاثة جاءت جميعها عالية. وجاءت مجالات الدراسة مرتبة حسب قيم المتوسط الحسابي من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض. وجاء المجال الإنساني في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٤٧). وجاء المجال الفني في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٤٥). وأما المجال الإداري جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٤٤). ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين آراء معلمي المدارس الثانوية حول درجة ممارسة الأسلوب الشوري في مجالات الدراسة الثلاثة (الإنساني، الإداري، الفني) لمدير المدرسة الثانوية باختلاف متغيرات الدراسة: (التخصص العلمي، المؤهل الدراسي، الخبرة في مجال التدريس).

الكلمات المفتاحية: الأسلوب الشوري - مدير المدرسة الثانوية - مدينة الرياض.

Abstract:

This study aimed to identify the degree of practicing the consultative method of the secondary school principal from the point of view of secondary school teachers in Riyadh. The researcher used the descriptive approach, and the study layer on a sample of secondary school teachers in Riyadh. Their number reached (125) teachers. The researcher designed a questionnaire as a tool for the study, and the most important results of this

study were the following :The consultative method in the three fields (humanitarian, administrative, and technical) is practiced by the principal of the secondary school in Riyadh to a high degree from the point of view of the teachers who are members of the study sample -.The arithmetic mean of the degree of practice of the high school principal of the consultative method in the humanitarian field was (3.47), in the administrative field (3.44), and in the technical field (3.45). That is, they are all practiced to a high degree. The arithmetic mean of the domains of the consultative method of the secondary school principal ranged between (3.44) and between (3.47), meaning that the degree of practicing the consultative method of the secondary school principal for all three fields of study was high. The fields of study were arranged according to the arithmetic mean values from the teachers' point of view. -The humanitarian field came first with a mean of (3.47).The technical field came in second place with an average of (3.45).As for the administrative field, it came in third place, with a mean of (3.44) There are no statistically significant differences at the level (0.05) between the opinions of secondary school teachers about the degree of practicing the consultative method in the three fields of study (humanitarian, administrative, technical) of the secondary school principal according to the study variables: (scientific specialization, academic qualification, experience in the field of teaching). In light of the results of the study, the researcher presented a number of recommendations and proposals to enhance the consultative method for secondary school principals in Riyadh and all regions of the Kingdom of Saudi Arabia.

Keywords: Shura method, High School Principal, Riyadh city.

المقدمة:

تعد الإدارة المدرسية الجهاز الإداري التنفيذي الأصغر في النظام التعليمي الذي يتولى مهمة تحقيق أهداف العملية التربوية داخل المدرسة، ويترجمها مدير المدرسة بإنجاز أعمال الإدارة المدرسية. وأن أهم عضو فيها مدير المدرسة الذي يقوم بالمهام القيادية والإنسانية والإدارية والفنية باعتباره مشرفاً تربوياً مقيماً في المدرسة، والمسؤول الأول عن إنجاز مهام وأعمال الإدارة المدرسية.

ولم تعد مهام الإدارة المدرسية الحديثة تقتصر على مراقبة الأعمال الروتينية فقط، بل أصبح محورها وهدفها الرئيس الطالب والاهتمام بتنشئته وتوجيهه من جميع الجوانب التربوية التي تقوم على الأخلاق الفاضلة والقيم التي يسعى المجتمع المسلم إلى تحقيقها.

إن مهام الإدارة المدرسية الحديثة كثيرة يصعب على مدير المدرسة القيام بها بمفرده، لذا يفرض عليه الواقع المدرسي أن يأخذ بمبدأ الشورى ومشاركة أفراد المجتمع المدرسي بإنجاز مهام العملية الإدارية والقيادية لتوفير المناخ المناسب المريح والملائم للعمل في المجتمع المدرسي. حيث إن مشاركة المعلمين في إنجاز أعمال الإدارة المدرسية تساعد على تحقيق أهداف العملية التعليمية في المدرسة (البابطين، ١٤٢٩، ص ١٠).

والمشاركة بين مدير المدرسة والمعلم في مجال العمل المدرسي في غاية الأهمية، لأن المعلم يمثل حجر الأساس، وعصب العملية التعليمية والتربوية وعنصرها مهماً فيها لأنه يقوم بترجمة وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة من المدرسة. فإذا قام مدير المدرسة بمشاورة المعلم، فهذه المشاركة ترفع من مستوى رضاه ودفاعيته نحو العمل المدرسي، وتجعله أكثر تفانياً في إنجاز مهامها الإنسانية والإدارية والفنية في مجال الإدارة المدرسية.

واستخدام مدير المدرسة الأسلوب الشوري في إنجاز أعمال الإدارة المدرسية، يتيح للمعلمين المشاركة بأرائهم وجهودهم في إنجاز أعمال الإدارة المدرسية بكل فاعلية وتحمل للمسؤولية.

فمدير المدرسة الذي يعتمد في إنجاز أعمال الإدارة المدرسية وقراراته على أسلوب الشورى يكون بعيداً عن الفردية والاستئثار بالقرار المدرسي، ويكون القرار المتخذ أكثر ثباتاً وقبولاً لدى المعلمين، ويزيد إحساسهم بالمسؤولية في إنجاز الأعمال المدرسية (الباز، ١٤٣٧، ص ٤).

فمدير المدرسة الناجح يشجع على استخدام الأسلوب الشوري بين أفراد المجتمع المدرسي، حيث يستشيرهم قبل اتخاذ القرار المدرسي وغيره. ويعتبر الأسلوب

الشوري لمدير المدرسة الثانوية في غاية الأهمية لكي ينجز أعمال الإدارة المدرسية على أفضل وجه، وخاصةً مع المعلم الذي يقوم بجزء مهم من العملية التعليمية التربوية لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة للمدرسة (البابطين، ١٤٢٩، ص ١١). ولأهمية الأسلوب الشوري في إنجاز أعمال الإدارة المدرسية والحاجة إلى دراسته، فإن معرفة واقع درجة ممارسة الأسلوب الشوري لمدير المدرسة الثانوية بمدينة الرياض أصبح موضوعاً جديراً بالدراسة والبحث العلمي.

مشكلة الدراسة:

يقوم مدير المدرسة بأعمال كثيرة ومتنوعة من خلال القيام بأداء مهامه في مجال الإدارة المدرسية، ومن أبرز هذه المهام القيادة الإدارية التي تعتبر إحدى وظائف الإدارة المهمة.

ومدير المدرسة يعتبر القائد الإداري والفني والمسؤول الأول عن إنجاز أعمال الإدارة المدرسية. ويختلف مدير مدرسة عن مدير آخر في ممارسة أساليب القيادة المدرسية، بسبب الفروق الفردية بينهم. فتجد مدير يستخدم الأسلوب التشاركي، وآخر الأسلوب التسلسلي، وآخر الأسلوب الفوضوي، والرابع الأسلوب الشوري في إنجاز أعمال الإدارة المدرسية. ويؤثر هذا الاختلاف تأثيراً واضحاً (إيجاباً أو سلباً) على أداء أفراد المجتمع المدرسي لمهامهم المنوطة بهم. وقد يعترض مدير المدرسة الثانوية بعض الصعوبات المدرسية أثناء أداء العمل المدرسي اليومي، والتي بدورها قد تعيق تحقيق أهداف العملية التربوية المنشودة. ومن أبرز تلك الصعوبات المدرسية: أن مديري مدارس التعليم العام يمارسون الأساليب التقليدية عند اتخاذ القرارات المدرسية بنسبة بلغت (٥٠%) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بمحافظه ينبع (الجهني، ١٤٣٩).

وأن ممارسة الأسلوب الشوري في المجال الإداري والفني لمدير المدرسة جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض [(البابطين، ١٤٢٩)، (الباز، ١٤٣٧)].

وأما تطبيق مديرات المدارس لبعد المشاركة في اتخاذ القرار المدرسي جاءت بدرجة منخفضة من وجهة نظر معلمات المدارس الثانوية بمدينة الرياض (آل فراج، ١٤٤١).

ورغم أهمية الأسلوب الشوري وفائدته للعمل الإداري، إلا أن بعض مديري المدارس يمارسونه بدرجة منخفضة في تعاملهم مع المعلمين، ويعد الأسلوب الشوري لمديري المدارس في غاية الأهمية لتسيير أعمال الإدارة المدرسية، لأنه أحد أهم مقومات الإدارة الإسلامية (البابطين، ١٤٢٩، ص ١٢).

وربما تكون هذه الدراسة من الدراسات القليلة -حسب علم الباحث- التي تناولت الأسلوب الشوري لمدير المدرسة الثانوية من وجهة نظر المعلمين كدراسة مستقلة على مستوى المملكة العربية السعودية.

وقد يفيد مدير المدرسة الذي يمتلك مهارات ممارسة الأسلوب الشوري، في تحسين العلاقات الإنسانية بينه وبين أفراد المجتمع المدرسي. لكي يسهموا في رفع مستوى إنجاز وأداء الإدارة المدرسية.

لذا يرى الباحث بأن هناك حاجة ماسة إلى إجراء دراسة علمية لمعرفة واقع درجة ممارسة الأسلوب الشوري لمدير المدرسة الثانوية بمدينة الرياض في إنجاز أعمال الإدارة المدرسية.

أهداف الدراسة: سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- الكشف على درجة ممارسة الأسلوب الشوري في المجالات التالية (الإنساني، الإداري، الفني) لمدير المدرسة الثانوية بمدينة الرياض.

٢- التعرف على درجة اختلاف آراء المعلمين حول ممارسة الأسلوب الشوري لمدير المدرسة الثانوية بمدينة الرياض باختلاف متغيرات الدراسة (التخصص العلمي - المؤهل الدراسي- البرامج التدريبية -الخبرة في مجال التدريس).

أسئلة الدراسة: سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١-ما درجة ممارسة الأسلوب الشوري في المجالات التالية (الإنساني، الإداري، الفني) لمدير المدرسة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية؟

٢- ما درجة اختلاف آراء المعلمين حول ممارسة الأسلوب الشوري لمدير المدرسة الثانوية بمدينة الرياض باختلاف متغيرات الدراسة (التخصص العلمي - المؤهل الدراسي- البرامج التدريبية -الخبرة في مجال التدريس)؟

أهمية الدراسة:

١-لعل من أهم الأسباب التي شجعت الباحث لإجراء هذه الدراسة هو الخلط وعدم الوضوح عند بعض الباحثين والمتخصصين في مجال الإدارة التربوية بين الأسلوب القيادي الشوري، وبين الأسلوب القيادي الديمقراطي على مستوى المملكة العربية السعودية والوطن العربي.

٢-تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية مدير المدرسة الثانوية الذي يعتبر من أهم ركائز العملية التعليمية والتربوية في التعليم العام.

٣-أهمية الأسلوب القيادي الشوري للإنسان المسلم لذكره والتأكيد عليه في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة كأسلوب حياة الفرد المسلم.

٤- كونها دراسة ميدانية تسعى لمعرفة الواقع الفعلي لدرجة ممارسة الأسلوب الشوري لمدير المدرسة الثانوية بمدينة الرياض.

٥- يتوقع الباحث أن تتوصل هذه الدراسة إلى نتائج علمية يستفاد منها باستخدام الأسلوب الشوري لمديري المدارس الثانوية وتطوير العملية الإدارية في الإدارة المدرسية على مستوى التعليم العام في المملكة.

٦- قد تفتح هذه الدراسة المجال لإجراء دراسات مماثلة لقياس درجة ممارسة الأسلوب الشوري لمديري المدارس في التعليم العام على عينة أكبر أو مناطق أكثر على مستوى المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة: اقتصرت هذه الدراسة على درجة ممارسة الأسلوب الشوري لمدير المدرسة الثانوية بمدينة الرياض، كما يراها معلمي هذه المرحلة. وقد تم إجراء الدراسة الميدانية على معلمي المدارس الثانوية أفراد عينة الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٢ هـ. واقتصرت هذه الدراسة على عينة من معلمي المدارس الثانوية النهارية التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

مدير المدرسة: هو قائد إداري وتربوي والمسؤول الأول عن سير العمل في المدرسة من جميع النواحي، كما أنه المسؤول عن جميع أفراد المجتمع المدرسي في إنجاز أعمالهم المدرسية لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة للمدرسة الثانوية بمدينة الرياض.

الأسلوب الشوري: هو عملية استطلاع مدير المدرسة الثانوية بمدينة الرياض لآراء بعض المعلمين من ذوي الخبرة والدراية في أحد المجالات التالية (الإنساني، الإداري، الفني) في أداء العمل المدرسي، قبل اتخاذ القرار المدرسي النهائي بشأنهم، من أجل الوصول إلى أفضل الأداء في تحقيق أهداف العملية التعليمية التربوية المنشودة.

الدراسات السابقة:

يستعرض الباحث الدراسات السابقة التي لها علاقة مباشرة أو علاقة جزئية بالدراسة الحالية، وتعرض الدراسات السابقة حسب نشرها من القديم إلى الحديث، ومن أهمها، ما يلي:

أشارت دراسة البابطين (١٤٢٩) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للأسلوب الشوري من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. واستخدمت المنهج الوصفي، وطبقت على عينة من معلمي المرحلة

الثانوية بمدينة الرياض، البالغ عددهم (٥٥١) معلماً. وكانت أداة الدراسة الاستبانة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن جميع مجالات الأسلوب الشوري الثلاثة (الإنساني، الإداري، الفني) يمارسها مدير المدرسة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين أفراد عينة الدراسة، بدرجات متفاوتة.

- جاءت درجة ممارسة الأسلوب الشوري في المجال الإنساني عالية.

- جاءت درجة ممارسة الأسلوب الشوري في مجالي الإداري والفني متوسطة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين آراء معلمي المرحلة الثانوية حول ممارسة مديري المدارس الثانوية للأسلوب الشوري في مجالات الدراسة الثلاثة (الإداري، الفني، الإنساني) باختلاف متغيرات الدراسة: (المؤهل الدراسي، الدورات التدريبية، التخصص العلمي).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين آراء معلمي المرحلة الثانوية حول ممارسة مديري المدارس الثانوية للأسلوب الشوري في مجالي (الإداري والإنساني) باختلاف متغير الخبرة في مجال التدريس، لصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة.

أوضحت دراسة السفيناني (١٤٣٣) التي هدفت إلى التعرف على مشاركة معلمي المرحلة الثانوية في اتخاذ القرارات المدرسية بمحاظفة الطائف، استخدمت المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (٣٥٤) معلماً، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن مشاركة معلمي المرحلة الثانوية في اتخاذ القرارات المدرسية (المعلمين، شؤون الطلاب، المناهج وطرق تنفيذها، المجتمع المحلي، المرافق المدرسية والأموال المالية) جاءت بدرجة منخفضة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول درجة مشاركة معلمي المرحلة الثانوية في اتخاذ القرارات المدرسية بمجال شؤون الطلاب باختلاف متغير سنوات الخبرة، لصالح المعلمين الذين تزيد خبراتهم عن (١٥) سنة.

وأما دراسة المالكي (٢٠١٤) التي هدفت إلى التعرف على ممارسة مديرو المدارس الثانوية بمدينة الرياض لأساليب القيادة (التشاركي، التسلطي، التسيبي)، وكذلك التعرف على درجة اختلاف آراء المعلمين حول درجة ممارسة مديرو المدارس الثانوية لأساليب القيادة المدرسية باختلاف متغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي، التخصص العلمي، سنوات الخبرة في مجال التدريس). واستخدمت المنهج

الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (٢١٧) معلماً، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-إن مديري المدارس الثانوية يمارسون أسلوب القيادة التشاركي بدرجة عالية.
-إن مديري المدارس الثانوية يمارسون أسلوب القيادة التسلطي والتسيبي بدرجة متوسطة.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديرو المدارس الثانوية لأساليب القيادة المدرسية الثلاثة باختلاف متغيري الدراسة (المؤهل الدراسي، التخصص العلمي).

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديرو المدارس الثانوية لأسلوب القيادة التشاركي باختلاف متغير الخبرة في مجال التدريس لصالح ذو الخبرة الطويلة (١٠ سنوات فأكثر).

أوضحت دراسة المطيري (١٤٣٦) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن للقيادة التشاركية في مجالي (الأداء الإداري، العلاقة مع المعلمين). واستخدام المنهج الوصفي، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٣٤٢) معلماً، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-حصلت ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية في مجال الأداء الإداري والعلاقة مع المعلمين للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين على درجة متوسطة.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين حول درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية لمجالات القيادة التشاركية باختلاف متغير التخصص العلمي.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين حول درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية في مجال العلاقة مع المعلمين للقيادة التشاركية باختلاف متغير المؤهل الدراسي، لصالح المعلمين الذين يحملون المؤهل الدراسي للدراسات العليا.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين حول درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية في مجال الأداء الإداري للقيادة التشاركية باختلاف متغير الخبرة، لصالح المعلمين ذو الخبرة الطويلة (١٠ سنوات فأكثر).

بينما دراسة الباز (١٤٣٧) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض لأسلوب الشورى، واستخدمت المنهج الوصفي، وقد

بلغت عينة الدراسة (١٣٢) معلماً بمكتب السويدي في مدينة الرياض، وأما أداة الدراسة فهي الاستبانة. وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي:

- جاءت درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض لأسلوب الشورى من وجهة نظر المعلمين في مجالي الدراسة: الإداري والفني متوسطة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء معلمي المرحلة الثانوية حول ممارسة قادة المدارس الثانوية لأسلوب الشورى في محوري الدراسة (الإداري ، الفني) باختلاف متغيرات الدراسة: (المؤهل الدراسي ، عدد سنوات الخدمة ، الدورات التدريبية في مجال الإدارة).

وفي دراسة الروقي (٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق التمكين الإداري لدى القيادات المدرسية في إدارة التعليم بمحافظة عفيف، واستخدمت المنهج الوصفي، وكان عدد افراد الدراسة (٩٥) قائداً وقائدةً، وتم استخدام الاستبانة لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- جاءت درجة تطبيق القيادات المدرسية لبعدي تفويض السلطة والنمو المهني من وجهة نظر أفراد الدراسة متوسطة.

- أن تطبيق القيادات المدرسية لبعد العمل الجماعي من وجهة نظر أفراد الدراسة جاءت بدرجة كبيرة.

- أن تطبيق القيادات المدرسية لبعد السلوك الإبداعي من وجهة نظر أفراد الدراسة جاءت بدرجة كبيرة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد الدراسة حول التمكين الإداري لدى القيادات المدرسية باختلاف متغير المؤهل الدراسي .

وأضحت دراسة الحنتوشي (٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على أكثر الأنماط القيادية التي يستخدمها قادة المدارس الثانوية في محافظة القريات من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت المنهج الوصفي، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (١٠٨) معلماً، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن النمط القيادي السائد في المدارس الثانوية في محافظة القريات هو النمط الديمقراطي، إذ بلغت نسبته المئوية (٦٣%) من وجهة نظر المعلمين.

أشارت دراسة الشهري (٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس في إدارة التربية والتعليم بمحافظة النماص، واستخدمت المنهج الوصفي، وبلغ عدد أفراد العينة (١١٥) معلماً ومعلمةً، واستخدمت الاستبانة أداة رئيسة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-جاءت درجة ممارسة مديرو المدارس بمحافظلة النماص لأنماط القيادة كما يراها المعلمون متوسطة.

-أن أكثر الأنماط القيادية ممارسة لدى مديرو المدارس النمط القيادي المشارك الذي يعزز السلوك الديمقراطي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة حول الأنماط القيادية باختلاف متغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي، التخصص، والخبرة في التعليم).

وأما دراسة البابطين (١٤٣٨) التي تهدف إلى التعرف على واقع ممارسة أساليب القيادة الموقفية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض، وكذلك التعرف على درجة اختلاف آراء أفراد الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لأساليب القيادة الموقفية باختلاف متغير المؤهل الدراسي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (١١٨) مديراً. واستخدمت الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-احتل أسلوب التفويض المرتبة الأولى بتكرار (٤٦) ونسبة مئوية (٤١.٤%). وفي هذا الأسلوب يقوم مدير المدرسة بتفويض بعض صلاحياته إلى بعض المعلمين لإنجازها دون تدخل من المدير في طريقة أداء المهمة المدرسية.

-جاء أسلوب المشاركة في المرتبة الثانية بتكرار (٣١) ونسبة مئوية (٢٧.٩%). وفي هذا الأسلوب القيادي يفسح من خلاله مدير المدرسة المجال للمعلمين بإعطائهم فرص أكبر للمشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية والمهام المدرسية الأخرى.

-احتل أسلوب الإقناع المرتبة الثالثة بتكرار (٢٣) ونسبة مئوية (٢٠.٧%). وفي هذا الأسلوب القيادي يقوم من خلاله مدير المدرسة بالاهتمام بإنجاز العمل وممارسة العلاقات الإنسانية مع المعلمين في وقت واحد.

-جاء أسلوب الإبلاغ في المرتبة الرابعة بتكرار (١١) ونسبة مئوية (٩.٩%). وفي هذا الأسلوب القيادي يقوم من خلاله مدير المدرسة بالاهتمام بالعمل والإنتاج أكثر من العلاقات الإنسانية في تعامله مع المعلمين.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد الدراسة حول ممارسة مدير المدرسة أسلوب المشاركة باختلاف متغير المؤهل الدراسي (تربوي، غير تربوي) لصالح المديرين غير التربويين.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة حول درجة ممارسة أساليب القيادة الموقفية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر أفراد

الدراسة باختلاف متغير المؤهل الدراسي فيما يتعلق بالأساليب القيادية (أسلوب الإبلاغ، أسلوب الإقناع، أسلوب التفويض).

وأشارت دراسة الغامدي (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة الباحة للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمات، استخدمت المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٨) معلمة، طبقت الاستبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- جاءت ممارسة قائدات المدارس للنمطين التشاركي الديمقراطي، والاستشاري الديمقراطي، بدرجة كبيرة.

- جاءت ممارسة قائدات المدارس للنمطين الاستبدادي الخبير والاستبدادي التسلسلي بدرجة قليلة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات حول درجة ممارسة قائدات المدارس للنمطين التشاركي الديمقراطي، والاستشاري الديمقراطي باختلاف متغير الدورات التدريبية، لصالح فئة (٥) دورات تدريبية فأكثر.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات حول درجة ممارسة قائدات المدارس للنمطين التشاركي الديمقراطي، والاستشاري الديمقراطي باختلاف متغير سنوات الخبرة، لصالح فئة (١٠) سنوات فأكثر.

بينما دراسة الجهني (١٤٣٩) التي هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة قادة المدارس لأساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من (٩٣) قائداً، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن ممارسة قادة المدارس لأساليب اتخاذ القرارات في إدارة الأزمات المدرسية جاءت بدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد الدراسة.

- أن قادة المدارس يمارسون الأساليب التقليدية عند اتخاذ القرارات في إدارة الأزمات المدرسية بنسبة بلغت (٥٠%) من وجهة نظر أفراد الدراسة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قادة المدارس في مستوى ممارستهم لأساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية باختلاف متغير التخصص الدراسي.

أوضحت دراسة التويجري (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في مدينة بريدة للعلاقات الإنسانية. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وبلغ عدد أفراد العينة (٣٢٥) معلماً، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن ممارسة مديري المدارس الابتدائية للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة عالية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين حول درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للعلاقات الإنسانية باختلاف متغيري الدراسة: الدورات التدريبية والخبرة.

وتوصلت دراسة السبيعي (١٤٤١) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة أبعاد القيادة الأخلاقية لدى قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج. واستخدمت المنهج الوصفي، وبلغ عدد العينة (١٠١) معلمة، وكانت الاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- جاءت درجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج لأبعاد القيادة الأخلاقية (الصفات الإدارية - العلاقات الإنسانية - العمل بروح الفريق - الصفات الشخصية) عالية.

وأشارت دراسة آل فراج (١٤٤١) التي هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق أبعاد القيادة التشاركية لدى قائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض. واستخدمت المنهج الوصفي، وبلغ عدد أفراد العينة (٢٢٧) معلمة، واستخدمت الاستبانة أداة رئيسة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:-

- جاءت درجة تطبيق قائدات المدارس الثانوية لأبعاد القيادة التشاركية (الاتصال وبناء المعلومات - العلاقات الإنسانية - تفويض السلطة) متوسطة.

- جاءت درجة تطبيق قائدات المدارس الثانوية لبعد المشاركة في القيادة التشاركية في مجال اتخاذ القرار منخفضة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء معلمات المرحلة الثانوية حول درجة تطبيق قائدات المدارس لأبعاد القيادة التشاركية باختلاف متغيري الدراسة (المؤهل الدراسي - عدد سنوات الخدمة في مجال التدريس).

وتوصلت دراسة البابطين (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة الأسلوب الشوري لقائدة المدرسة الثانوية من وجهة نظر معلمات المدارس الثانوية بمدينة الرياض. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وطبقه على أفراد الدراسة من معلمات المدارس الثانوية بمدينة الرياض. وقد بلغ عددهن (١٢٤) معلمة. وصمم الباحث الاستبانة أداة للدراسة، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

- أن الأسلوب الشوري في المجالات الثلاثة (الإنساني، الإداري، الفني) تمارس من قبل قائدة المدرسة الثانوية بمدينة الرياض بدرجة عالية من وجهة نظر المعلمات أفراد الدراسة.

-بلغ المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة قائدة المدرسة الثانوية للأسلوب الشوري في المجال الإنساني مع المعلمات (٣.٤٩)، وفي المجال الإداري (٣.٣٣)، وفي المجال الفني (٣.٥٠). أي أن جميع المتوسطات الحسابية للمجالات الثلاثة تمارس بدرجة عالية.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين آراء معلمات المدارس الثانوية حول درجة ممارسة قائدة المدرسة الثانوية للأسلوب الشوري في مجالات الدراسة الثلاثة (الإنساني، الإداري، الفني) باختلاف متغيرات الدراسة: (التخصص العلمي، المؤهل الدراسي، البرامج التدريبية، الخبرة في مجال التدريس).

وأشارت دراسة الشمري، الشمري (٢٠٢٢) التي هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية لدى مديرات المدارس المتوسطة في محافظة حفر الباطن من وجهة نظر المعلمات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (٢٦٧) معلمة. واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- جاء النمط الديمقراطي بدرجة ممارسة عالية من وجهة نظر المعلمات، واحتل المرتبة الأولى.

- جاء النمط التسلطي بدرجة ممارسة متوسطة من وجهة نظر المعلمات، واحتل المرتبة الثانية.

- جاء النمط الفوضوي بدرجة ممارسة متوسطة من وجهة نظر المعلمات، واحتل المرتبة الثالثة.

أوضحت دراسة الهاجري (٢٠٢٣) التي هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية الأكثر شيوعاً واستخداماً من قبل قادة المدارس الحكومية في دولة قطر. واستخدمت المنهج التحليلي لمناسبته للدراسة النظرية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- جاء النمط التسلطي أكثر استخداماً من قبل قادة المدارس الحكومية في دولة قطر، واحتل المرتبة الأولى.

- جاء النمط الفوضوي متوسط الاستخدام من قبل قادة المدارس الحكومية في دولة قطر، واحتل المرتبة الثانية.

- جاء النمط الديمقراطي أقل استخداماً من قبل قادة المدارس الحكومية في دولة قطر، واحتل المرتبة الثالثة.

وأما دراسة صلاح (٢٠٢٤) التي هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة في المدارس والمؤسسات التعليمية الخاصة في الضفة الغربية، وتأثيرها على الأداء والإبداع الإداري من وجهة نظر المرؤوسين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي

الارتباطي، والأسلوب الكمي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (٣٩٣) موظفاً وموظفةً من العاملين في المدارس الخاصة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن النمط القيادي السائد في المدارس الخاصة في الضفة الغربية هو نمط الديمقراطية جاء بالمرتبة الأولى.

- أما النمط التسلسلي جاء بالمرتبة الثانية.

- وجاء النمط الفوضوي بالمرتبة الثالثة.

- النمطين الديمقراطي والتسلسلي لهما تأثيراً إيجابياً على الأداء والإبداع الإداري في المدارس والمؤسسات التعليمية الخاصة في الضفة الغربية.

- أما النمط الفوضوي له تأثيراً سلبياً على الأداء والإبداع الإداري.

التعليق على الدراسات السابقة: يتضح من عرض الدراسات السابقة حول الأسلوب الشوري لمديري مدارس التعليم العام، أن هناك اتفاقاً أو اختلافاً فيما بينها في بعض الجوانب، ومدى الاستفادة منها، وذكر تميز الدراسة الحالية، وهي كما يأتي:

- اتفقت الدراسة الحالية في الهدف وهو التعرف على ممارسة الأسلوب الشوري لمدير المدرسة الثانوية، مع بعض الدراسات السابقة، وهي: دراسة [البابطين (١٤٢٩هـ)، الباز (١٤٣٧)].

- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة التي تم عرضها، في استخدام الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة، وأن جميع الدراسات كانت ميدانية.

- اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في عينة الدراسة حيث اقتصر عينة الدراسة الحالية على معلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض. في حين كانت عينة دراسة الروقي (٢٠١٦) تتكون من قائد وقائدة المدارس الثانوية بمحافظة عفيف، أما عينة دراسة البابطين (٢٠٢١) تتكون من معلمات المدارس الثانوية بمدينة الرياض.

- اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في الهدف وهو التعرف على درجة ممارسة الأسلوب الشوري لمدير المدرسة الثانوية، في حين كان هدف بعض الدراسات السابقة هو التعرف على واقع ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية مثل دراسة المالكي (٢٠١٤)، ودراسة البابطين (١٤٣٨).

- استفاد الباحث من مراجعة الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة، واختيار المنهج المناسب للدراسة، وربط الدراسات السابقة بنتائج الدراسة الحالية.

- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بانفرادها في تركيزها على دراسة واقع ممارسة الأسلوب الشوري في المجالات الثلاثة (الإنساني، الإداري، الفني) لمدير المدرسة الثانوية بمدينة الرياض.

إجراءات الدراسة:

تم عرض منهج الدراسة وإجراءاتها على النحو التالي:

منهج الدراسة: استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يصف واقع ممارسة الأسلوب الشوري لمدير المدرسة عن طريق إجابة معلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض عن عبارات الاستبانة المعدة لذلك.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض في الفصل الأول للعام الدراسي ١٤٤٢هـ. وقد بلغ عدد المعلمين (٤٣٤٢) معلماً (مركز إحصاءات التعليم، ١٤٤١ هـ).

حيث قام الباحث بتوزيع الاستبانة الإلكترونية على جميع أفراد مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض، عن طريق إدارة التخطيط والتطوير في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، خلال الفصل الأول للعام الدراسي ١٤٤٢هـ، فكان المجموع الكلي للعائد من الاستبانات (١٢٥) استبانة الذين أجابوا من معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض مكتملة البيانات.

خصائص أفراد الدراسة: خصائص أفراد الدراسة في ضوء متغيرات الدراسة، كما يلي:

جدول رقم (١) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
التخصص العلمي	علمي	76	60.8
	أدبي	49	39.2
المؤهل الدراسي	تربوي	92	73.6
	غير تربوي	33	26.4
الالتحاق ببرامج تدريبية في مجال التدريس	نعم	109	87.2
	لا	16	12.8
سنوات الخبرة في مجال التدريس	أقل من خمس سنوات	9	7.2
	من خمس إلى أقل من عشر سنوات	25	20.0
	عشر سنوات فأكثر	91	72.8
المجموع		125	100.0

أداة الدراسة: استخدم الباحث الاستبانة كأداة رئيسة لجمع بيانات الدراسة وقام بإعدادها معتمداً على الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة وتكونت من قسمين:

القسم الأول: البيانات الأولية عن أفراد عينة الدراسة التي تغطي التخصص العلمي، والمؤهل الدراسي، البرامج التدريبية في مجال التدريس، والخبرة في مجال التدريس.
القسم الثاني: تكون من (٣٠) عبارة تقيس واقع ممارسة الأسلوب الشوري لمدير المدرسة الثانوية، وطلب من أفراد الدراسة الإجابة عن كل عبارة بوضع علامة (√) أمام واحد من الاختيارات التالية:

١- عالية ٢- متوسطة ٣- منخفضة ٤- منخفضة جداً
وقد تم تحديد فئات المقياس المتدرج الرباعي على النحو التالي:

جدول رقم (٢) توزيع الفئات وفق مقياس أداة الدراسة

الوصف	مدى المتوسط
عالية	٣.٢٦ - ٤
متوسطة	٣.٢٥ - ٢.٥١
منخفضة	٢.٥٠ - ١.٧٦
منخفضة جداً	١.٧٥ - ١

صدق الأداة: بعد إعداد أداة (استبانة) الدراسة في صورتها الأولية تم قياس صدقها كما يلي:

صدق المحكمين (الظاهري): تم عرض أداة الدراسة على ثمانية عشر (١٨) محكماً من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة والاختصاص بكلية التربية في جامعة الملك سعود، وكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ووزارة التعليم. وذلك للتأكد من وضوح عبارات الأداة ومناسبتها لأهداف الدراسة. وقد اقترح المحكمون إجراء بعض تعديلات وحذف لبعض العبارات. وأجرى الباحث التعديلات المطلوبة فأصبحت الأداة مناسبة لأهداف الدراسة.

صدق الاتساق الداخلي: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية لكل عبارات الأداة. وجاءت عبارات الاستبانة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل على أن أداة الدراسة صادقة وتقيس الجوانب التي أعدت من أجل قياسها.

ثبات أداة الدراسة: تم قياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach alpha)، عن طريق الحاسب الآلي. والجدول رقم (٣) يوضح معامل الثبات لمجالات أداة الدراسة الثلاثة، وهي:

جدول رقم (٣) معامل ثبات ألفا كرونباخ لمجالات الاستبانة

م	مجالات الاستبانة	عدد العبارات	معامل ألفا للثبات
١	المجال الإنساني	١٠ (من ١ إلى ١٠)	٠,٩٥
٢	المجال الإداري	١٠ (من ١١ إلى ٢٠)	٠,٩٨
٣	المجال الفني	١٠ (من ٢١ إلى ٣٠)	٠,٩٦
	الثبات الكلي للاستبانة	٣٠	٠,٩٩

أساليب المعالجة الإحصائية: تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة هذه الدراسة، وهي: معامل ارتباط بيرسون، معامل ثبات ألفا كرونباخ، التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، الاختبار (ت) T_{test} ، تحليل التباين الأحادي.

عرض النتائج ومناقشتها: يشمل هذا الجزء من الدراسة عرض النتائج التي أسفرت عنها إجابات المعلمين أفراد عينة الدراسة عن عبارات الاستبانة ومناقشتها، وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة، على النحو التالي:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة الأسلوب الشوري في المجالات الثلاثة (الإنساني، الإداري، الفني) لمدير المدرسة بمدينة الرياض من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الممارسة والترتيب تنازلياً لإجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة الأسلوب الشوري لمدير المدرسة الثانوية عن كل مجال من مجالات الدراسة الثلاثة. والجدول رقم (٤) يوضح ذلك:

جدول رقم (٤) يبين إجابات المعلمين لدرجة الممارسة والترتيب التنازلي لمجالات الدراسة

الترتيب	درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجالات الدراسة
١	عالية	٠,٦٧	٣,٤٧	المجال الإنساني
٢	عالية	٠,٧١	٣,٤٥	المجال الفني
٣	عالية	٠,٧٣	٣,٤٤	المجال الإداري
	عالية	٠,٧٦	٣,٤٥	المتوسط الحسابي العام

يتضح من الجدول رقم (٤) ما يلي:

- تكونت استبانة الأسلوب الشوري من ثلاثة مجالات وهي: (الإنساني، الإداري، الفني) اجاب عنها معلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض.

- جاءت ممارسة الأسلوب الشوري في المجال (الإنساني، الإداري، الفني) لمدير المدرسة الثانوية بدرجة عالية من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض.

- تراوح المتوسط الحسابي لمجالات الأسلوب الشوري لمدير المدرسة الثانوية بين (٣,٤٤)، وبين (٣,٤٧)، أي أن ممارسة مدير المدرسة الثانوية لمجالات الدراسة الثلاثة جاءت جميعها بدرجة عالية.

- أن المتوسط الحسابي العام لمجالات الدراسة الثلاثة بلغ (٣,٤٥) وهذا يعني أن ممارسة الأسلوب الشوري لمدير المدرسة الثانوية جاءت بدرجة عالية.

- جاءت مجالات الدراسة مرتبة حسب قيم المتوسط الحسابي من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض.

- جاء المجال الإنساني في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٤٧).

- وجاء المجال الفني في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٤٥).

- أما المجال الإداري جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٤٤).

ويستعرض الباحث مجالات الدراسة الثلاثة بالتفصيل، كما يلي:

المجال الأول: المجال الإنساني:

جدول رقم (٥) إجابات المعلمين عن درجة الممارسة مرتبة تنازلياً عن المجال الإنساني

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٢	يبدى تواضعاً في تعامله مع جميع المعلمين.	3.69	0.59	عالية	١
٣	يحرص على عدم إفشاء أسرار المعلمين.	3.62	0.82	عالية	٢
٤	يتعاون مع جميع المعلمين في المدرسة.	3.56	0.81	عالية	٣
٦	يشجع المعلمين على العمل بروح الفريق الواحد.	3.54	0.74	عالية	٤
٥	يحسن عملية الإصغاء للآخرين.	3.49	0.79	عالية	٥
١	يساهم بأسلوبه الشوري في رفع الروح المعنوية للمعلمين.	3.44	0.87	عالية	٦
٩	ينمي روح المبادرة عند المعلمين لتنفيذ أسلوبه الشوري.	3.43	0.79	عالية	٧
٨	يساهم في تقوية العلاقات بين أفراد المجتمع المدرسي.	3.39	0.91	عالية	٨
٧	يتقبل النقد البناء مهما كان مصدره حول أدائه لمهام عمله.	3.34	0.94	عالية	٩
١٠	يمتلك مهارات اتصال غير لفظية جيدة.	3.26	0.91	عالية	١٠
	المتوسط الحسابي العام للمجال الإنساني	٣.٤٧	٠.٦٧	عالية	

يتضح من الجدول رقم (٥) ما يلي:

- تكوّن المجال الإنساني من عشر عبارات جميعها تمارس من قبل مدير المدرسة الثانوية بدرجة عالية من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض.
- تراوح المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة الأسلوب الشوري في المجال الإنساني لمدير المدرسة الثانوية بين (٣.٢٦) وبين (٣.٦٩). يعني جاءت الممارسة بدرجة عالية.

- أن المتوسط الحسابي العام للأسلوب الشوري في المجال الإنساني بلغ (٣,٤٧) يعني أن درجة ممارسة الأسلوب الشوري في المجال الإنساني لمدير المدرسة الثانوية جاءت عالية.

وتؤكد هذه النتيجة على أن درجة ممارسة الأسلوب الشوري في المجال الإنساني لمدير المدرسة الثانوية عالية من وجهة نظر المعلمين. وقد يعود السبب في ذلك إلى إن المعلمين يفضلوا هذه الممارسات الإنسانية من قبل مدير المدرسة الثانوية، وكذلك إدراكه أهمية المجال الإنساني والتعامل الإنساني الراقى المستمد من تعاليم الدين الإسلامي. وهذا يعني أن هناك اتفاقاً كبيراً بين المعلمين على ذلك. ويرى الباحث أن هذا مؤشراً على اهتمام مدير المدرسة الثانوية على ممارسة الأسلوب الشوري في المجال الإنساني بدرجة عالية في تعامله مع المعلمين في المدرسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من البابطين (١٤٢٩)، والتويجري (٢٠١٩)، والسبيعي (١٤٤١)، والبابطين (٢٠٢١) جميعها جاءت الممارسة في المجال الإنساني بدرجة عالية.

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة آل فراج (١٤٤١) حيث جاءت ممارسة المجال الإنساني بدرجة متوسطة.

المجال الثاني: المجال الإداري:

جدول رقم (٦) إجابات المعلمين عن درجة الممارسة مرتبة تنازلياً عن المجال

الإداري

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١١	يثني على الأفكار الجيدة التي يقترحها المعلمون لتطوير العملية التعليمية.	3.67	0.59	عالية	١
١٣	يتقبل اقتراحات المعلمين لتطوير العملية الإدارية.	3.56	0.70	عالية	٢
١٦	يتقبل ملاحظات المعلمين حول تقويم الأداء الوظيفي.	3.53	0.85	عالية	٣
١٢	يساهم بأسلوبه الشوري في حل الصعوبات التي تعيق عمل المعلمين.	3.49	0.79	عالية	٤

الأسلوب الشوري لمدير المدرسة الثانوية بمدينة الرياض، د. عبد الرحمن البابطين

١٧	يستثمر الأسلوب الشوري في تنمية الإبداع الإداري عند المعلمين.	3.40	0.87	عالية	٥
١٤	يشجع المعلمين على تقديم مقترحات لتطوير أداء القيادة المدرسية.	3.39	0.83	عالية	٦
١٨	يشاور المعلمين قبل اتخاذ القرارات المتعلقة بهم.	3.38	0.94	عالية	٧
١٥	بنوع في أسلوبه الشوري من أجل مصلحة العمل المدرسي.	3.37	0.84	عالية	٨
١٩	يتيح للمعلمين المشاركة في عملية تخطيط العمل المدرسي.	3.34	0.96	عالية	٩
٢٠	يتيح للمعلمين الفرصة في وضع آلية تحقيق أهداف الاجتماعات المدرسية.	3.30	0.92	عالية	١٠
المتوسط الحسابي العام للمجال الإداري		٣.٤٤	٠.٧٣	عالية	

يتضح من الجدول رقم (٦) ما يلي:

-تكوّن المجال الإداري من عشر عبارات جميعها تمارس من قبل مدير المدرسة الثانوية بدرجة عالية من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض.

- تراوح المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة الأسلوب الشوري في المجال الإداري لمدير المدرسة الثانوية بين (٣.٣٠) وبين (٣.٦٧). يعني جاءت الممارسة بدرجة عالية.

-أن المتوسط الحسابي العام للأسلوب الشوري في المجال الإداري بلغ (٣,٤٤) يعني أن ممارسة الأسلوب الشوري في المجال الإداري لمدير المدرسة الثانوية جاءت بدرجة عالية.

وتؤكد هذه النتيجة على أن هناك اتفاقاً كبيراً بين المعلمين على أن مدير المدرسة الثانوية يقوم بالأعمال الإدارية في مجال الإدارة المدرسية على الوجه الصحيح والمطلوب. وقد يعود السبب في ذلك إلى إن المعلمين يفضلوا هذه الممارسات الإدارية من قبل مدير المدرسة الثانوية في مجال الإدارة المدرسية، ويدل على إدراكه أهمية المجال الإداري الذي ينجزه أفراد المجتمع المدرسي الذي يعمل بروح الفريق الواحد. وكذلك أن دور مدير المدرسة الثانوية في تطوير العملية الإدارية المدرسية. وربما يعود السبب إن المعلمين يروا أن مدير المدرسة يسمح لهم بالمشاركة الفعالة في المجال الإداري المدرسي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الغامدي (٢٠١٨)، والسبيعي (١٤٤١)، والبابطين (٢٠٢١) جاءت الممارسة في المجال الإداري بدرجة عالية.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من البابطين (١٤٢٩)، والمطيري (١٤٣٦)، والبالز (١٤٣٧)، حيث جاءت الممارسة في المجال الإداري بدرجة



متوسطة. وكذلك تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة آل فراج (١٤٤١) حيث جاءت الممارسة بدرجة منخفضة.

المجال الثالث: المجال الفني:

جدول رقم (٧) إجابات المعلمين عن درجة الممارسة مرتبة تنازلياً عن المجال الفني

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٢٢	يتفق مع المعلمين على الموعد المناسب للزيارة الصفية.	3.72	0.74	عالية	١
٢١	يشجع المعلمين على الاستفادة من الأساليب التربوية الحديثة في إدارة الصف.	3.57	0.84	عالية	٢
٢٣	يتابع توجيهاته الفنية للمعلمين بعد الزيارة الصفية.	3.52	0.85	عالية	٣
٢٥	يشاور المعلمين في كيفية استخدام أساليب مختلفة لتقويم الطلاب.	3.50	0.73	عالية	٤
٢٧	يشاور المعلمين في وضع برنامج للعملية الإشرافية.	3.47	0.82	عالية	٥
٢٤	يساهم في رفع مستوى المعلمين المهني.	3.46	0.81	عالية	٦
٢٦	يشاور المعلمين في تحديد الأسلوب الإشرافي المناسب.	3.42	0.82	عالية	٧
٢٨	يشاور المعلمين في كيفية تطوير أساليب التدريس.	3.38	0.82	عالية	٨
٢٩	يتفق مع المعلمين على الجوانب التي سيتم ملاحظتها أثناء الزيارة الصفية.	3.26	0.92	عالية	٩
٣٠	يشاور المعلمين في كيفية صياغة الأهداف السلوكية.	3.18	1.00	متوسطة	١٠
	المتوسط الحسابي العام للمجال الفني	٣.٤٥	٠.٧١	عالية	

يتضح من الجدول رقم (٧) ما يلي:

تكوّن المجال الفني من عشر عبارات، تسع منها تمارس من قبل مدير المدرسة الثانوية بدرجة عالية، وجاءت عبارة واحدة بدرجة متوسطة من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض.

- تراوح المتوسط الحسابي لممارسة الأسلوب الشوري في المجال الفني لمدير المدرسة الثانوية بين (٣.١٨) وبين (٣.٧٢). يعني جاءت بين درجة متوسطة وعالية. - أن المتوسط الحسابي العام للمجال الفني بلغ (٣,٤٥) يعني أن ممارسة الأسلوب الشوري في المجال الفني لمدير المدرسة الثانوية جاءت بدرجة عالية.

يتضح من إجابات المعلمين أن هناك اتفاقاً كبيراً بينهما على أن مدير المدرسة الثانوية يقوم بأعمال الإدارة المدرسية في المجال الفني على الوجه الصحيح والمطلوب. ويستطيع مدير المدرسة الثانوية التعامل مع المعلمين بالطريقة الصحيحة

التي تؤدي إلى إنجاز مهام الأسلوب الشوري في المجال الفني بإتقان وممارسة بدرجة عالية. ويرجع اهتمام مدير المدرسة الثانوية بالجانب الفني الذي يعتبر الركن الأساس من عمله في أداء أعمال الإدارة المدرسية، وأنه يخصص جزء من وقت العمل المدرسي للجانب الفني لإنجازه بالطريقة الصحيحة. وربما يرى المعلمين أن مشاركتهم في المجال الفني الذي يعتبر أحد أهم جوانب عمل مدير المدرسة لها أهمية كبيرة في إنجاز العمل المدرسي من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البابطين (٢٠٢١) حيث جاءت ممارسة الأسلوب الشوري في المجال الفني بدرجة عالية، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجتي دراسة كل من البابطين (١٤٢٩)، والبايز (١٤٣٧)، حيث جاءت ممارسة الأسلوب الشوري في المجال الفني بدرجة متوسطة.

السؤال الثاني: ما درجة اختلاف آراء المعلمين حول ممارسة الأسلوب الشوري لمدير المدرسة الثانوية بمدينة الرياض باختلاف متغيرات الدراسة (التخصص العلمي-المؤهل الدراسي-البرامج التدريبية-الخبرة في مجال التدريس)؟
للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين إجابات المعلمين حول ممارسة مدير المدرسة للأسلوب الشوري باختلاف متغيرات الدراسة (التخصص العلمي- المؤهل الدراسي- البرامج التدريبية). والجداول التالية توضح ذلك:

متغير التخصص العلمي:

جدول رقم (٨) يبين نتيجة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط المعلمين في التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في مجالات الدراسة

المجالات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
المجال الانساني	علمي	76	3.49	0.67	٠.٣٢	٠.٧٤	غير دالة
	أدبي	49	3.45	0.67			
المجال الإداري	علمي	76	3.48	0.78	٠.٧٨	٠.٤٤	غير دالة
	أدبي	49	3.38	0.66			
المجال الفني	علمي	76	3.49	0.77	٠.٧٨	٠.٤٤	غير دالة
	أدبي	49	3.39	0.62			
الدرجة الكلية	علمي	76	3.49	0.71	٠.٦٦	٠.٥١	غير دالة
	أدبي	49	3.40	0.63			

يتضح من الجدول رقم (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المعلمين باختلاف متغير التخصص العلمي (علمي- أدبي)، فيما يتعلق بجميع مجالات الدراسة الثلاثة (الإنساني، الإداري، الفني) وكذلك في الدرجة الكلية لمجالات الدراسة. وتشير هذه النتيجة إلى أن آراء المعلمين في التخصصات العلمية، والأدبية، متماثلة في درجة ممارسة الأسلوب الشوري لمدير المدرسة الثانوية في مجالات الدراسة الثلاثة.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من البابطين (١٤٢٩)، والمالكي (٢٠١٤)، والبايز (١٤٣٧)، والبابطين (٢٠٢١)، حيث جاءت نتائجها جميعاً، بأنها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين باختلاف متغير التخصص العلمي (علمي- أدبي).

متغير المؤهل الدراسي

جدول رقم (٩) نتيجة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط المعلمين المؤهلين تربوياً وغير المؤهلين تربوياً في مجالات الدراسة

المجالات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
المجال الإنساني	تربوي	٩٢	3.48	0.64	٠.٠٥	٠.٩٦	غير دالة
	غير تربوي	٣٣	3.47	0.75			
المجال الإداري	تربوي	٩٢	3.42	0.72	-	٠.٦٥	غير دالة
	غير تربوي	٣٣	3.49	0.77			
المجال الفني	تربوي	٩٢	3.42	0.70	-	٠.٤٣	غير دالة
	غير تربوي	٣٣	3.53	0.74			
الدرجة الكلية	تربوي	٩٢	3.44	0.66	-	٠.٦٧	غير دالة
	غير تربوي	٣٣	3.50	0.74			

يتضح من الجدول رقم (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المعلمين باختلاف متغير المؤهل الدراسي (تربوي- غير تربوي) فيما يتعلق بجميع مجالات الدراسة الثلاثة (الإنساني، الإداري، الفني)، وكذلك في الدرجة الكلية لمجالات الدراسة. وتشير هذه النتيجة إلى أن آراء المعلمين المؤهلين تربوياً، وغير المؤهلين تربوياً، متماثلة في درجة ممارسة الأسلوب الشوري لمدير المدرسة الثانوية في مجالات الدراسة الثلاثة. تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من البابطين (١٤٢٩)، والمالكي (٢٠١٤)، والبايز (١٤٣٧)، وآل فراج (١٤٤١)، والبابطين (٢٠٢١)، حيث جاءت نتائجها جميعاً، بأنها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين باختلاف متغير المؤهل الدراسي (تربوي- غير تربوي).

متغير البرامج التدريبية

جدول رقم (١٠) نتيجة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط المعلمين الذين تدربوا والذين لم يتدربوا في مجالات الدراسة

المجالات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
المجال الانساني	نعم	١٠٩	3.45	0.70	-	٠.٠٥٣	غير دالة
	لا	١٦	3.66	0.32	١.٩٩		
المجال الإداري	نعم	١٠٩	3.39	0.76	-	٠.٠٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
	لا	١٦	3.77	0.44	٢.٨٦		
المجال الفني	نعم	١٠٩	3.43	0.74	-	٠.٣١	غير دالة
	لا	١٦	3.58	0.49	١.٠٤		
الدرجة الكلية	نعم	١٠٩	3.42	0.71	-	٠.٠٤٨	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	لا	١٦	3.67	0.39	١.٣٤		

يتضح من الجدول رقم (١٠) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين آراء المعلمين في درجة ممارسة الأسلوب الشوري لمدير المدرسة الثانوية باختلاف متغير البرامج التدريبية في مجال التدريس (حضر دورة، لم يحضر دورة) فيما يتعلق بمجالي الدراسة (الإنساني، الفني). وتدل هذه النتيجة على أن آراء المعلمين الذين تدربوا، والمعلمين الذين لم يتدربوا في مجال التدريس متماثلة في درجة ممارسة الأسلوب الشوري لمدير المدرسة الثانوية في مجالي الدراسة (الإنساني، الفني).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين آراء المعلمين في درجة ممارسة الأسلوب الشوري في مجال الدراسة الإداري لمدير المدرسة الثانوية باختلاف متغير البرامج التدريبية في مجال التدريس (حضر دورة، لم يحضر دورة)، وكذلك في الدرجة الكلية لمجالات الدراسة، لصالح المعلمين الذين لم يتدربوا في مجال التدريس، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى المعلمين الذين لم يتدربوا في مجال التدريس (٣,٧٧) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى المعلمين الذين تدربوا في مجال التدريس (٣,٣٩) درجة. وتشير هذه النتيجة إلى أن آراء المعلمين الذين لم يحضروا البرامج التدريبية في مجال التدريس يرون أن درجة ممارسة الأسلوب الشوري في مجال الدراسة الإداري لمدير المدرسة الثانوية، وكذلك في الدرجة الكلية لمجالات الدراسة، أكثر مما يراه المعلمون الذين حضروا البرامج التدريبية في مجال التدريس. وربما يرجع السبب في ذلك إلى قصر مدة خدمة هؤلاء المعلمين في مجال

التدريس، وكذلك قلة معرفتهم في ممارسة الأسلوب الشوري في المجال الإداري لمدير المدرسة الثانوية بمدينة الرياض.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة التويجري (٢٠١٩) بأنها توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين باختلاف متغير البرامج التدريبية.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من دراسة البابطين (١٤٢٩)، والباز (١٤٣٧)، والبابطين (٢٠٢١)، التي توصلنا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين آراء المعلمين في ممارسة الأسلوب الشوري لمدير المدرسة الثانوية باختلاف متغير البرامج التدريبية في مجال التدريس (حضر دورة، لم يحضر دورة) فيما يتعلق بمجال الدراسة الإداري، وكذلك في الدرجة الكلية لمجالات الدراسة.

متغير الخبرة في مجال التدريس؟

للإجابة عن هذا الجزء من السؤال استخدم تحليل التباين الأحادي لتحديد مدى اختلاف وجهات النظر بين المعلمين باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في مجال التدريس. والجدول رقم (١١) يوضح ذلك.

جدول رقم (١١) تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مجالات الدراسة باختلاف

متغير الخبرة في مجال التدريس

المجالات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
المجال الإنساني	بين المجموعات	٢	1.49	0.75	١.٧٠	٠.١٩	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٢	53.68	٠.٤٤			
المجال الإداري	بين المجموعات	٢	2.19	1.09	٢.٠٧	٠.١٣	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٢	64.34	٠.٥٣			
المجال الفني	بين المجموعات	٢	2.80	1.34	٢.٨٣	٠.٠٦	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٢	60.20	٠.٤٩			
الأسلوب الشوري	بين المجموعات	٢	2.04	1.02	٢.٢٦	٠.١١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٢	55.05	٠.٤٥			

يتضح من الجدول رقم (١١) أن قيمة (ف) غير دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المعلمين باختلاف متغير الخبرة في مجال التدريس فيما يتعلق بجميع مجالات الدراسة الثلاثة (الإنساني، الإداري، الفني) وكذلك في الدرجة الكلية لمجالات الدراسة. وتدلل هذه النتيجة على أن آراء المعلمين في الخبرة في مجال التدريس متماثلة في درجة ممارسة الأسلوب الشوري لمدير المدرسة الثانوية في مجالات الدراسة الثلاثة. تتفق هذه النتيجة مع نتيجتي دراسة آل فراج (١٤٤١)،

والبابطين (٢٠٢١)، بأنهما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات باختلاف متغير الخبرة في مجال التدريس.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجتي دراسة البابطين (١٤٢٩)، ودراسة التوجيهي (٢٠١٩) بأنها توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين باختلاف متغير الخبرة في مجال التدريس.

التوصيات: بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١- كشفت نتائج الدراسة عن أن الأسلوب الشوري يمارس في المجالات الثلاثة (الإنساني والإداري والفني) من قبل مدير المدرسة الثانوية بدرجة عالية، عليه يوصي الباحث بأن تقوم وزارة التعليم بوضع الأسلوب الشوري كأحد المعايير في اختيار مديري المدارس الثانوية للعمل في الإدارة المدرسية.

٢- التأكيد على مديري مدارس التعليم العام بالأخذ بمبدأ الشورى في الإدارة المدرسية وبيان أهميته لأفراد المجتمع المدرسي باعتباره أحد أهم مبادئ القيادة الإدارية في الإسلام.

٣- التأكيد على مديري مدارس التعليم العام الاستمرار بمشاركة المعلمين في مجالات الدراسة الثلاثة (الإنساني والإداري والفني) من مجالات الإدارة المدرسية.

٤- أن تقوم وزارة التعليم بزيادة الاهتمام باختيار مديري المدارس المؤهلين تربوياً وإدارياً، لما لهم من أثر فاعل وإيجابي في رفع مستوى أداء المعلمين في المدرسة، والعملية التعليمية والتربوية.

٥- تضمين البرامج التدريبية المقامة لمديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية مقررأ دراسياً يعني بأساليب القيادة الإدارية، وخاصةً الأسلوب الشوري في إدارة المدرسة.

٦- أن تقوم وزارة التعليم بعقد لقاءات دورية تضم مديري مدارس التعليم العام على مستوى المناطق التعليمية لتبادل الخبرات التعليمية والتربوية بصفة عامة، والخبرات في مجال أساليب القيادة الإدارية التربوية بصفة خاصة.

مقترحات الدراسة:

يقترح الباحث إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

١- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على عينة أكبر تشمل المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية، وذلك للتأكد من نتائج الدراسة الحالية.

٢- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على عينة ممثلة للمعلمين، المديرين، المشرفين التربويين على مستوى المملكة العربية السعودية.

- ٣- إجراء دراسة مقارنة لمعرفة درجة ممارسة الأسلوب الشوري بين مديري مدارس التعليم العام الحكومية والأهلية في مدينة الرياض.
- ٤- إجراء دراسة مقارنة لمعرفة درجة ممارسة الأسلوب الشوري بين مديري ومديرات مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض.
- ٥- إجراء دراسة واقع ممارسة الأسلوب الشوري لمديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين.

مراجع الدراسة:

- ١- البابطين، عبد الرحمن بن عبد الوهاب (١٤٢٩)، مدى ممارسة مديري المدارس الثانوية في مدينة الرياض للأسلوب الشوري في أداء مهامهم من وجهة نظر المعلمين، جامعة الملك سعود، مركز بحوث كلية التربية.
- ٢- البابطين، عبد الرحمن بن عبد الوهاب (١٤٣٨)، واقع ممارسة أساليب القيادة الموقفية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض، دراسات في القيادة المدرسية، دار الحامد للنشر، عمان، الأردن.
- ٣- البابطين، عبد الرحمن بن عبد الوهاب (٢٠٢١)، الأسلوب الشوري لقائدة المدرسة الثانوية بمدينة الرياض، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (٥)، العدد (٢٠) المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، أبريل، ص ص ٣٠ - ١.
- ٤- الباز، عبد الرحمن فهد (١٤٣٧)، ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض لأسلوب الشوري، كلية الشرق العربي للدراسات العليا، قسم الإدارة والإشراف التربوي.
- ٥- الجهني، عبدالله مسعود (١٤٣٩) أساليب تطوير كفاءة قادة المدارس على اتخاذ القرارات في إدارة الأزمات المدرسية، رسالة التربية وعلم النفس، العدد (٦٠)، الرياض، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، ص ص ٤٥ - ٦٤.
- ٦- الهاجري، عبير حسن (٢٠٢٣م) دور النمط القيادي المستخدم لدى القيادات المدرسية في تطوير أداء الموظفين في المدارس الحكومية، رسالة ماجستير غير منشورة، قطر، جامعة قطر، كلية الإدارة والاقتصاد.
- ٧- الحنتوشي، عباس غازي (٢٠١٦) الأنماط القيادية لقادة المدارس الثانوية في محافظة الفريات وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (٥)، العدد (١٢)، ص ص ٣٢ - ٤٧.
- ٨- المالكي، عمر عبدالله (٢٠١٤) ممارسة مديري المدارس الثانوية لأساليب القيادة المدرسية من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض، المجلة الدولية التربوية المتخصصة المجلد (٣) العدد (٨)، ص ص ١٤٣ - ١٥٨.
- ٩- المطيري، بندر عبد المحسن (١٤٣٦)، درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن للقيادة التشاركية وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط.
- ١٠- مركز إحصاءات التعليم (١٤٤١) إحصاءات التعليم العام، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

- ١١- السبيعي، هياء شافي (١٤٤١) واقع أبعاد القيادة الأخلاقية لدى قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية الشرق العربي للدراسات العليا، قسم الإدارة والإشراف التربوي .
- ١٢- السفيناني، ماجد سفر (١٤٣٣) درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط.
- ١٣- آل فراج، أشواق عبدالله (١٤٤١هـ) واقع تطبيق أبعاد القيادة التشاركية لدى قائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية الشرق العربي للدراسات العليا، قسم الإدارة والإشراف التربوي .
- ١٤- صلاح، ماهر طاهر (٢٠٢٤) تأثير النمط القيادي المتبع على الأداء والإبداع الإداري للمدراء في المدارس الخاصة في الضفة الغربية في فلسطين من وجهة نظر المرؤوسين. مجلة البحوث التجارية، المجلد ٤٦، العدد ٢ كلية التجارة، جامعة الزقازيق، مصر.
- ١٥- الروقي، مطلق مقعد (٢٠١٦) التمكين الإداري لدى قادة مدارس التعليم العام في محافظة عفيف، المجلة الدولية التربوية المتخصصة المجلد (٥) ، العدد (٨)، ص ص ٢٣٠-٢٥٨.
- ١٦- الشهري، عبدالله سعد (٢٠١٦) دور النمط القيادي لمدير المدرسة في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في مدارس إدارة التربية والتعليم بمحافظة النماص، المجلة الدولية التربوية المتخصصة المجلد (٥) العدد (١٢)، ص ص ٢٨٨-٢٩٨.
- ١٧- الشمري ، عادل بن عايد ، الشمري ، دارين بنت غالي (٢٠٢٢م) الأنماط القيادية لدى مديرات المدارس المتوسطة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمات، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، العدد (١٢) الجزء الثاني، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- ١٨- التويجري، هيلة منديل (٢٠١٩)، العلاقات الإنسانية لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة بريدة كمدخل لتحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين، دراسات العلوم التربوية، المجلد (٤٦)، العدد (١)، ملحق (٢)، الجامعة الأردنية، ص ص ٣٨٧-٤١٨.
- ١٩- الغامدي، عزيزة خبتي (٢٠١٨) الأنماط القيادية لقائدات مدارس منطقة الباحة وفقاً لنظرية ليكرت من وجهة نظر المعلمات، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (٣)، العدد (٢)، ص ص ٣٥٥-٣٦٩.



**اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الدمج التربوي للطلبة
ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية**
**Faculty Members' Attitudes Toward Educational Inclusion
of Students with Special Needs at the College of Basic
Education**

إعداد

د. حمدان سعود العدوانى
Dr. Hamdan Saud Al-Adwani

أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة - كلية التربية الأساسية

Doi: 10.21608/jasep.2025.402626

استلام البحث : ٢٠ / ١٠ / ٢٠٢٤

قبول النشر : ٢٠ / ١١ / ٢٠٢٤

العدواني، حمدان سعود (٢٠٢٥). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٤)، ٢٤٧ – ٢٨٠.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية

المستخلص:

هدفت الدراسة للوقوف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية وذلك باختلاف بعض المتغيرات الديمغرافية مثل (الجنس، الخبرة العملية، والدرجة العلمية). واستخدم الباحث مقياساً من إعداد العجمي، حمد ٢٠١٢ لقياس الاتجاهات نحو عملية الدمج التربوي بعد إجراء بعض الموائمات، وتكونت عينة الدراسة على (٢٥٢) عضو من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت ذكورا وإناث، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، أجريت الدراسة الاستطلاعية على (٣٥) عضو هيئة تدريس، في حين أجريت الدراسة الأساسية على (٢١٧) عضو هيئة تدريس. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها: إمكانية دمج الإعاقات وترتيبها على النحو التالي: (الإعاقة الحركية، صعوبات التعلم، الإعاقة البصرية، الإعاقة السمعية)، وان اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية في المحور الإيجابي كان مرتفعاً، في حين ان الاتجاهات السلبية من وجهة نظرهم جاءت منخفضة، وبناء على ما توصلت اليه من نتائج قدمت الدراسة عدة توصيات تربوية متعلقة بالدمج التربوي.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات، ذوي الاحتياجات الخاصة، الدمج التربوي.

Abstract:

This study aimed to examine the attitudes of faculty members toward the educational inclusion of students with special needs at the College of Basic Education, considering various demographic variables such as gender, professional experience, and academic rank. The researcher employed a modified version of the Attitude Scale toward Educational Inclusion developed by Al-Ajmi and Hamad (2012). The study sample comprised 252 faculty members from the College of Basic Education In Kuwait, both male and female, selected randomly. A pilot study was conducted on 35 faculty members, while the main study included 217 participants. The findings revealed several key results, including the feasibility of integrating different types of disabilities, ranked as follows:

physical disabilities, learning difficulties, visual impairments, and hearing impairments. The study found that faculty members' attitudes in the positive dimension were high, while their negative attitudes were relatively low. Based on these findings, the study offered several educational recommendations related to the implementation of educational Inclusion.

مقدمة:

يشهد مجال التربية الخاصة اهتماماً واسعاً من المختصين والباحثين في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث كان يتم تعليم تلك الفئات في فصول ومدارس خاصة بمعزل عن أقرانهم العاديين، وقد أدى ذلك النظام إلى التفكك والتمييز الاجتماعي، ومزيداً من العزلة الاجتماعية والثقافية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (العجمي، ٢٠١٢).

يعتبر الدمج كأسلوب تربوي، حديث نسبياً نتيجة للمفاهيم التي سادت في المجال التعليمي وشاعت بين العاملين فيه كالتحرر والتطبيع والتكامل التي تتبنى أسلوباً تعليمياً لا يفرق بين التلاميذ أسوياء ومعاقين، حيث يمكن تعديل البرامج التعليمية العادية، بحيث تواجه حاجات الفريقين وتحقق لهم التوافق الاجتماعي والتقدم الأكاديمي والتفاعل السلوكي أداءً ونشاطاً، لذا فإنه يجب على جميع المشاركين والمسؤولين عن عملية الدمج من معلمين ومدراء وأولياء أمور المساهمة في تطوير المدرسة لتلبي الحاجات الخاصة لجميع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة المعاقين والمتفوقين وكذلك الطلبة العاديين، انطلاقاً من مبدأ تكافؤ الفرص (زيدان وصادق، ٢٠٠٩).

وتؤثر اتجاهات أعضاء هيئة التدريس الإيجابية أو السلبية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة بشكل كبير على إجراءات دمج الطلاب في الجامعة، حيث تشير كثير من الدراسات أن أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم اتجاهات إيجابية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة يكونون أكثر استعداداً وملائمة لإجراء التعديلات داخل القاعات الدراسية، وتكيف طرق التدريس (Lombardi & Dallas 2013)، ولذلك فإنه من المهم فهم العوامل التي تؤثر على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة (Gibbons et al 2015)، وتؤكد دراسات أجريت في نفس المجال أن العوامل التي يمكن أن تؤثر في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس يمكن أن تقسم إلى

ثلاث فئات هي: العوامل المتعلقة بالطالب، والعوامل المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، وعوامل تتعلق بالبيئة التعليمية (Prakash, 2012) مشكلة الدراسة:

تسير عملية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة مع الطلبة العاديين في خطوات متسارعة، منذ عقد التسعينات من القرن الماضي في كثير من دول العالم، وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية والدول الأوروبية، إلا إن الاهتمام في الوطن العربي وفي الكويت على وجه التحديد مازال في حالة من التردد نحو التطبيق الفعلي للدمج التربوي، حيث ينادي الأكاديميين في الكليات الجامعية بضرورة الدمج، من خلال ما يقيمونه من ندوات ومؤتمرات، وترحب وزارة التربية بعملية الدمج من خلال ما يدلي به بعض المسؤولين من تصريحات لبعض الصحف اليومية، بل إن مجلس الأمة الكويتي قد شرع قانون المعاقين رقم (٢٠١٠/٨)، والذي ورد في مادته رقم (١٠): " تتخذ الحكومة كافة الترتيبات الإدارية والتنظيمية الفعالة والمطلوبة لدمج الأشخاص ذوي الإعاقة وصعوبات التعلم وبطيء التعلم في مراحل التعليم المختلفة ضمن مناهج تعليمية وتأهيلية بما يتناسب مع قدراتهم الحسية والبدنية والعقلية مما يؤهلهم للاندماج في المجتمع والعمل والإنتاج (مجلس الأمة الكويتي ٢٠١٠)، إلا أن وزارتي التربية والتعليم العالي في دولة الكويت لم تتخذتا بعد الخطوات الإجرائية التي تكفل تطبيق بنود القانون (العجمي، ٢٠١٢).

ومع اهتمام الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة، وقبولهم في كلياتها ومعاهدها كواجب وطني وانطلاقاً من جانب قانوني، والذي يؤكد تمكينهم من التعليم والاندماج في المجتمع، ومع توقع زيادة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم الجامعي، وفي كلية التربية الأساسية، والتي يقبل عليها عدد من ذوي الاحتياجات الخاصة لعدة اعتبارات منها ضمان الوظيفة وقرب مقر العمل (المدارس) من السكن، إلا أنه من الضروري معرفة التحديات والعوائق التي قد تواجههم في التعليم الجامعي ولعل أهمها اتجاهات أعضاء هيئة التدريس، حيث أثبتت بعض الدراسات وجود اتجاهات سلبية عند بعض أعضاء هيئة التدريس اتجاه قدرات طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة نحو مواصلة تعليمهم الجامعي (Sniatecki et al 2015)، وتؤثر اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بشكل مباشر وغير مباشر على دافعية وإقبال الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على التعليم وتوقعاتهم نحو أدائهم (Abu-Hamour, 2013)، ويؤدي أعضاء هيئة التدريس دوراً مهماً في إزالة العوائق التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتقديم الخدمات المناسبة وتذليل الصعوبات داخل القاعة الدراسية وخارجها، ولذا فمن المهم فهم اتجاهات أعضاء هيئة

التدريس من أجل التنبؤ وفهم سلوكياتهم تجاه دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Sniatecki et al 2015)، ولذلك جاءت هذه الدراسة لمعرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة داخل الكلية مع أقرانهم من الطلبة العاديين، ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

- ١- ما هي اهم الاعاقات التي يمكن ان يشملها الدمج التربوي بكلية التربية الاساسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟
- ٢- ما هو مستوى اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الايجابية – السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية ؟
- ٣- هل تختلف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الايجابية – السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الاساسية بدولة الكويت باختلاف الجنس (ذكور – اناث) ؟
- ٤- هل تختلف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الايجابية – السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الاساسية بدولة الكويت باختلاف عدد سنوات الخبرة التدريسية؟
- ٥- هل تختلف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الايجابية – السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الاساسية بدولة الكويت باختلاف الوظيفة (استاذ مساعد، استاذ مشارك، استاذ دكتور) ؟

هدف الدراسة:

الوقوف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية وذلك باختلاف بعض المتغيرات الديمغرافية مثل (الجنس، الخبرة العملية، والدرجة العلمية).

أهمية الدراسة :

- ندرة الدراسات الكويتية- على حد علم الباحث - المتعلقة بدمج الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وخاصة أنه قد أصبح التوجه العالمي اليوم هو تعليمهم في الجامعات مع أقرانهم العاديين.
- الاهتمام بفترة من أبناء المجتمع بعيدة عن دائرة الأضواء، وذلك في سبيل تقديم رعاية أفضل لاستثمار بشري ناجح.
- تعد مرحلة المراقبة من أخطر المراحل العمرية للطلاب العادي، وتزداد خطورتها بالنسبة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، لما يتصف به من اضطرابات نفسية ومعاناة نتيجة الإعاقة.

المساهمة في اتخاذ إجراءات عملية نحو الدمج التربوي لفئات التربية الخاصة.
فتح مجال للبحوث التطبيقية في مجال الدمج التربوي لفئات التربية الخاصة، وخاصة في البيئة الكويتية.

مصطلحات الدراسة :

الاتجاهات:

الاتجاهات جمع لمفردة اتجاه ويعرف البورت All port الاتجاه بأنه حالة من الاستعداد العقلي والعصبي التي تكونت خلال التجارب والخبرات السابقة التي مر بها الإنسان، والتي تعمل على توجيه الاستجابة نحو الموضوعات والمواقف التي لها علاقة به (في زيدان وصادق ٢٠٠٩)، وتقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الدراسة (الاتجاه نحو الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية).

الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة:

هم الطلاب الذين لديهم قصور كلي أو جزئي بشكل مستديم في قدراتهم العقلية، أو الجسمية، أو الحسية، أو التواصلية، أو الأكاديمية، أو النفسية، إلى الحد الذي يستوجب تقديم خدمات التربية الخاصة (الموسى، وآخرون، ٢٠٠٦) .

الدمج التربوي:

تعليم الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في نفس القاعات الدراسية بما تسمح به قدراتهم مع تقديم مساعدة عملية كافية لتيسير تعلمهم .

حدود الدراسة :

طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٣ - ٢٠٢٤ في كلية التربية الأساسية على أعضاء هيئة التدريس.

الاطار النظري والدراسات السابقة:

الدمج في دولة الكويت

اهتمت دولة الكويت منذ بدايات القرن الماضي بتعليم الأطفال المعاقين عقلياً، وبصرياً، وحركيّاً، في الكتاتيب (المطوع ، والمطوعة) حيث كانوا يتلقون تعليم القرآن الكريم وبعض مبادئ اللغة العربية، وقد كان هناك فصول للطلبة المكفوفين بالمدرسة المباركية عام ١٩٤٤/٤٣م قاصرة على تعليم القرآن الكريم وبعض أحكام التجويد والطباعة على الآلة الكاتبة من باب تعليم الهوايات، ويعد عام ١٩٥٥ - ١٩٥٦ عام خير وبركة لذوي الاحتياجات الخاصة في دولة الكويت، حيث بدأت وزارة التربية بتعليم ذوي الحاجات الخاصة من المعاقين عقلياً مع أقرانهم الأسوياء بمدارس التعليم الديني، وفي عام ١٩٦٩-١٩٧٠ تم فتح مجمع مدارس

التربية الخاصة حيث ضم مدرسة النور للمكفوفين للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وينتقل بعدها الطالب إلى مدارس التعليم العام ليواصل تعليمه الثانوي مع أقرانه من الأسوياء، أما ضعاف البصر فقد كانوا وما زالوا يواصلون تعليمهم مع أقرانهم في مدارس التعليم العام، كما اهتمت دولة الكويت بذوي الإعاقات العقلية حيث ألحقت هذه الفئة عند بداية تقديم الخدمات التربوية لها في العام الدراسي ١٩٨٣-١٩٨٤ مع أقرانهم من الأسوياء في روضة أطفال خصصت لهذه التجربة، حيث يمثل مبدأ الدمج في الأنشطة الصفية واللاصفية وأُتيحت الفرصة لهذه الفئة لمعيشة أقرانهم من الأطفال الأسوياء أطول فترة ممكنة خلال اليوم الدراسي، ولكن لم يكتب لهذه التجربة النجاح لأسباب عدة منها على سبيل المثال لا الحصر : لم تكن الظروف مناسبة ومهيئة لإنجاح مثل هذه التجربة، ورفض أهالي الأطفال الأسوياء لهذه الفكرة ومحاربتهم لها، ولم تتوافر للمدرسة الإمكانيات اللازمة لمثل هذه الإعاقة والمتمثلة بمدرس خاص، وكذلك ما يتعلق بمواءمة المبنى الدراسي، ومواءمة المناهج الدراسية، ومع بداية العام الدراسي ١٩٩٧-١٩٩٨ بدأت تتجدد آمال هذه الفئة وذويها حيث تم اقتناع الكثير من الأهالي بمبدأ الدمج الذي بدأت تأخذ به الكثير من الدول المجاورة بدءاً بإعداد مشروع جديد أطلق عليه اسم (مشروع تعليم أطفال متلازمة داون في رياض الأطفال) حيث يشرف على متابعته وتنفيذه وتقويمه الأمانة العامة للتربية الخاصة، كما قامت الأمانة العامة في عام ١٩٩٥ بتطبيق الدمج الجزئي لفئة بطة التعلم في فصول ملحقة بالمدارس العادية. (العجمي، ٢٠١٢، والعجمي وعثمان ٢٠١٥).

الدمج التربوي:

عملية دينامية تستهدف إصلاح النظام التعليمي، وتوفير تعليم ملائم لكافة التلاميذ، ويركز الدمج على أهمية تكافؤ الفرص للجميع ويسعى إلى فك طوق العزلة عن المستبعدين من النظام العام، وذلك من خلال تعليم وخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية مع أقرانهم العاديين (عبدالرزاق ٢٠٠٣)، وترى زيدان وصادق ٢٠٠٩ أن الدمج كإستراتيجية حياتية تتطلب توافر إمكانيات عديدة منها ما هو تقني واجتماعي، واقتصادي، وسلوكي، كي يحقق نجاحاً للفئات التي تشارك فيه وتسمح بالتعايش الحياتي اجتماعياً وتعليمياً وسلوكياً لهم.

ويرى جعفر ٢٠٠٣ أن للدمج ثلاث أشكال أساسية :

١- الدمج المكاني : وفيه يتم تعليم الأطفال المعاقين ضمن صفوف خاصة ، بحيث تشترك المدرسة الخاصة مع المدرسة العادية في البناء المدرسي .

٢- الدمج الاجتماعي : يقصد به تقليص المسافة الاجتماعية بين الأطفال المعوقين الملتحقين بالصفوف الخاصة مع الأطفال الآخرين، وتشجيع التفاعل التلقائي بينهم من خلال الأنشطة الاجتماعية المختلفة كاللعب والرحلات وحصص الفن .

٣- الدمج الوظيفي: ويقصد به إدماج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية، وتقليل الفروق الوظيفية بينهم وبين أقرانهم، ويتم تعليمهم باستخدام نفس البرامج التعليمية كل الوقت أو بعضه، أي أنه يتم تحقيق هذا النوع من الدمج بين كل من الدمج المكاني والدمج الاجتماعي.

وهكذا نلاحظ أن الدمج الحقيقي ليس مجرد وضع الطفل المعوق في المدرسة العادية، وإجراء بعض التعديلات الشكلية فحسب بل هو تعبير حقيقي عن الاستعداد التام لتوفير فرص المشاركة المثمرة لهذا الطفل في مختلف النشاطات الصفية واللاصفية وعن الاستعداد لإجراء التعديلات اللازمة، أما من حيث الاتجاهات نحو الدمج التربوي فقد أثبتت دراسات عديدة أنها تتركز في ثلاثة اتجاهات : الاتجاه الأول: يعرض أصحابه فكرة الدمج ويعتبرون تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس خاصة بهم أكثر فعالية وأمناً حتى لو أدى ذلك لعزلهم عن المجتمع، والاتجاه الثاني: يؤيد أصحابه فكرة الدمج لما لذلك من أثر في تعديل اتجاهات المجتمع والتخلص من عزل الأطفال، الذي يسبب إلحاق وصمة العجز والقصور والإعاقة وغيرها من الصفات السلبية التي يكون لها أثر على الطفل وطموحه ودافعيته بل على الأسرة والمجتمع بشكل عام، والاتجاه الثالث: يرى أصحابه أن من المناسب المحايدة والاعتدال، حيث أن هناك فئات ليس من السهل دمجهم بل يفضل تقديم الخدمات الخاصة بهم من خلال معاهد خاصة مثل ذوي الإعاقات الشديدة والمتعددة، ويؤيدون دمج ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة في المدارس العادية .

يرى العجمي وعثمان ٢٠١٥ وهناك فئات مستفيدة من الدمج علي رأسها الفئات التالية :

(١) الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة : أن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين سوف يكون له آثار إيجابية من ذلك:

– عندما يشترك ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج ويلاقي الترحيب والتقبل من الآخرين فإن ذلك يعطيه الشعور بالثقة في النفس، ويشعره بقيمته في الحياة ويتقبل إعاقته، ويدرك قدراته وإمكاناته في وقت مبكر ، كما يشعره بانتمائه إلي أفراد المجتمع الذي يعيش فيه .

- يكتسب مهارات جديدة مما يجعله يتعلم مواجهة صعوبات الحياة، ويكتسب عددا من الفرص التعليمية والنماذج الاجتماعية مما يساعد علي حدوث نمو اجتماعي أكثر ملائمة.
- يقلل من الوصم بالإعاقة والتصنيف الذي يصاحب برامج العزل .
- يوفر الدمج الفرص لإقامة العلاقات التي سوف يحتاج لها للعيش والمشاركة في الأعمال والأنشطة الترفيهية ويشجعه علي البحث عن ترتيبات حياته أكثر عادية.
- الدمج يمد الطالب بنموذج شخصي اجتماعي سلوكي للتفاهم والتواصل، وتقليل الاعتماد المتزايد علي الأسرة ،ويضيف رابطة عقلية وسيطة أثناء التعامل مع أقرانه العاديين .
- الدمج في يسهل تعايش ذوي الاحتياجات الخاصة مع المجتمع بعد تخرجهم، حيث يسهل عليهم التعامل مع بيئة العمل وأفراد المجتمع.

(٢) الطلبة العاديين:

- أن الدمج يؤدي إلي تغير اتجاهات الطالب العادي نحو الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة، ويشعره بأنه يجب أن يشترك مع زميله ذوي الاحتياجات الخاصة في مجالات الأنشطة المختلفة باعتباره أخ له في البشرية وليس بكائن غريب عنه.
- يشعر الطالب العادي أن عليه واجبا نحو مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة وتنمية قدراته، ومشاركته في الأعمال المختلفة ، مما ينمي لديه المسؤولية الاجتماعية.
- أن الدمج يساعد الطالب العادي أن يتعود على تقبل الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة ويشعر بالارتياح مع أشخاص مختلفين عنه.
- إيجابية الطلبة العاديين عندما يجدون فرصة التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة باستمرار .
- نظام الدمج يوفر فرص لعمل صداقات بين الأشخاص المختلفين.

(٣) الآباء :

- نظام الدمج يشعر الآباء بالأمل بإمكانية تعايش أبنائهم ذوي الاحتياجات الخاصة مع المجتمع.

- يتعلم الآباء طرقاً جديدة لتعليم أبنائهم ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة ما يتعلق بالجانب الاجتماعي.
- عندما يري الوالدان تقدم أبنهم الملحوظ وتفاعله مع الطلبة العاديين يزيد اهتمامهما به، ويتعاملان معه بطريقة واقعية.
- تتحسن مشاعر الوالدين تجاه ابنهما .

الصعوبات المرتبطة بالدمج :

إن القول بوجود صعوبات أو سلبيات معينة قد تنجم عن تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين رأي لا تدعمه الأدلة العلمية، فالبرنامج التربوي المقدم لذوي الاحتياجات الخاصة لن يتعرض للمخاطر إلا إذا فشل المعلمون والإداريون في تلبية الاحتياجات التعليمية والاجتماعية والتربوية لكل طالب، وفي تبني الاتجاهات الإيجابية نحو الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، واستثمار الدعم الذي يقدمه الاختصاصيون حسب ما تقتضيه الحاجة ولكن هناك بعض المحاذير ومنها: (موسى وآخرون ٢٠٠٦ ، الشريف ٢٠٠٣ ، جعفر ٢٠٠٣)

١. إن نجاح عملية الدمج التربوي تعتمد على وجود نظام مساند بحيث يستطيع المعلمون والإداريون في التعليم العام والخاص الوفاء بالاحتياجات الأساسية للأطفال وذلك بوجود معلمين متخصصين وبيئة مناسبة.
٢. إن الاتجاهات السلبية التي قد توجد لدى معلمي الفصول العادية أو لدى الأطفال العاديين قد تجعل من عملية الدمج تجربة سلبية.
٣. مبانى التعليم العام غير مهيأة لتلك الفئة مما قد يشكل صعوبات للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة .

ومما سبق يتضح إن إيجابيات دمج الأطفال المعوقين في المدارس العادية تفوق كثيراً سلبياته، والأهم من ذلك هو أن سلبيات الدمج التربوي تعتبر بطبيعتها من النوع الذي يمكن معالجته والتغلب عليه .

الاتجاهات نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة:

هدفت دراسة العاصم (٢٠٢٢) إلى معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في المملكة العربية السعودية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة، كما تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المتغيرات الآتية: الوظيفة، والجنس، والكلية، والدولة التي حصل منها على آخر مؤهل، وسنوات الخبرة، والخبرة السابقة في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة، ووجود فرد من العائلة لديه إعاقة، وحضور برنامج عن تدريس الطلاب ذوي الإعاقة، واتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة. وقام الباحث باستخدام الاستبانة لجمع البيانات،

وتكوّنت عينة الدراسة من (١٠٢) عضو هيئة تدريس في الجامعة، وأظهرت النتائج ارتفاع اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمير سطّام بن عبدالعزيز نحو دمج الطّلاب ذوي الإعاقة في الجامعة، بينما لا يوجد تأثير لجميع متغيرات الدراسة على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس، كما أنّه لا يوجد تفاعل بين المتغيرات. وخلصت الدراسة إلى أهميّة تدريب وتهيئة أعضاء هيئة التدريس لتدريس الطّلاب ذوي الإعاقة والتعامل معهم على مستوى التعليم الجامعي.

دراسة الرحمانه ودوخ (٢٠٢١) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى اتجاهات الطلبة غير المعاقين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة معهم في حصة التربية الرياضية، والتعرف إلى الفروق في الاتجاهات تبعاً لمتغير الجنس (ذكر وانثى) ونوع المدرسة (حكومية، وخاصة)، إستخدم الباحثان المنهج الوصفي بصورته المسحية لملائمته لطبيعة الدراسة. تكون مجتمع الدراسة من الطلبة غير المعاقين المدمج معهم طلبة من ذوي الإعاقة في حصة التربية الرياضية في المدارس الحكومية والخاصة التي يطبق فيها نظام الدمج من الصف السادس للصف العاشر، واشتملت العينة على (٣٥٤) طالب وطالبة، منهم (١٦٦) طالب و(١٨٨) طالبة. تم تصميم إستبانة مكونة من (٢٢) فقرة تعبر عن الإتجاهات نحو الدمج لكل فئة من فئات الطلبة ذوي الإعاقة (العقلية، الحركية، السمعية، البصرية) و ٢٠ فقرة تعبر عن الإتجاهات نحو دمج طلبة صعوبات التعلم. وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة غير المعاقين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة معهم في حصة التربية الرياضية جاءت بمستوى مرتفع نحو الطلبة ذوي الإعاقة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإتجاهات تعزى لمتغير الجنس باستثناء الاعاقة الحركية حيث كان اتجاه الاناث نحو الدمج اعلى مقارنة بالذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع المدرسة بالنسبة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة العقلية والإعاقة السمعية. بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية للدمج مع طلبة صعوبات التعلم ولصالح المدارس الخاصة. وأوصى الباحثان بزيادة فرص الدمج والتواصل بين الطلبة غير المعاقين والطلبة ذوي الإعاقة في المدارس لما له من اثار ايجابية على الطلبة ذوي الاعاقة، والتركيز على الدمج بالمجال الرياضي

ودراسة الصعوب (٢٠١٦) هدفت هذه الدراسة إلى إظهار أثر تدريس مقرر تأهيل ذوي الحاجات الخاصة في تحسين اتجاهات الطلبة نحو المعاقين لدى عينة من طلبة كلية علوم الرياضة بتخصص التأهيل الرياضي. وتكونت عينة الدراسة من ٨٨ طالبا وطالبة من المسجلين في مقرر تأهيل ذوي الحاجات الخاصة. ولتحقيق هذا الهدف فقد تم تطبيق القياس القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات نحو المعوقين الذي

طوره القريطي (١٩٩٢) وطبق على البيئة المصرية واستخدمه أبو درويش (٢٠٠٧) على البيئة الأردنية حيث أظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو المعاقين إذ تبين أن هنالك تحسناً في اتجاهات الطلبة نحو المعاقين بعد دراستهم لمقرر تأهيل ذوي الحاجات الخاصة كما أنه لم يوجد فرق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو المعاقين تعزى لمتغيري النوع والتحصيل الأكاديمي.

أجرى سنياتكي وآخرون دراسة (Sniatecki et al 2015) هدفت للتعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة في ولاية نيويورك في الولايات المتحدة الأمريكية، بلغت عينة الدراسة (١٢٣) عضو هيئة تدريس عن طريق الإنترنت، وتوصلت لعدة نتائج من أهمها: أن أعضاء هيئة التدريس لديهم اتجاهات إيجابية نحو الطلبة ذوي الإعاقات بشكل عام، إلا أن لديهم صعوبات سلبية نحو الطلبة الذين يعانون من إعاقات عقلية أو صعوبات تعلم، أكثر من الطلاب الذين لديهم إعاقات جسدية.

ودراسة المصباحين (٢٠١٥) هدفت هذه الدراسة التعرف على اتجاهات طلبة جامعة الحسين بن طلال نحو الأفراد المعوقين، ومعرفة مدى تأثير اتجاهات الطلاب ببعض المتغيرات: كالتخصص الجنس، و الكلية، والسنة الدراسية. وتكونت عينة الدراسة الوصفية من (٤٢٨) طالبا وطالبة يدرسون مساق متطلبات الجامعة لمختلف التخصصات العلمية والأدبية، وأشارت النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو الأفراد المعوقين، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات الجنس، أو الكلية أو السنة الدراسية.

قام العجمي، حمد (٢٠١٢) بدراسة هدفت للوقوف على اتجاهات المدراء والمعلمين العاملين في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة، ومدارس التعليم العام (المدارس العادية، والمدارس التي بها فصول للمعاقين)، نحو الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام، وذلك باختلاف بعض المتغيرات الديمغرافية مثل (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، مكان العمل، المرحلة التعليمية)، وقد بلغت عينة الدراسة (٩٧٤) من المدراء والمعلمين، واستخدم الباحث مقياساً من إعداده لقياس الاتجاهات نحو عملية الدمج التربوي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

أن فئات التربية الخاصة القابلة للدمج من وجهة نظر عينة الدراسة هي: (الإعاقة الحركية - وصعوبة النطق - بطء التعلم - التفوق العقلي) حيث حصلت على أعلى التكرارات بينما حصلت فئات (التوحد - متلازمة داون - الشلل الدماغي - التخلف

العقلي) على أقل التكرارات، فيما جاءت تكرارات فنتي (الإعاقة البصرية – الإعاقة السمعية) بدرجة متوسطة، أما ما يختص بالاتجاهات نحو الدمج، فكان الاتجاه إيجابياً.

وبالنسبة للفروق بين المتغيرات الديمغرافية في الدراسة فقد أظهرت الدراسة بالنسبة للاتجاه نحو الدمج بحسب الجنس عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وبالنسبة للفروق في الاتجاه نحو الدمج بحسب نوع الوظيفة، فكانت الفروق دالة إحصائياً لصالح المعلمين، وبالنسبة للاتجاه نحو الدمج بحسب الخبرة فكانت الفروق دالة لصالح خبرة (١ – ٥ سنوات).

أجرى زيدان وصادق (٢٠٠٩) دراسة بهدف الكشف عن الاتجاهات العامة للتلاميذ والمعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، والتعرف على مدى فاعلية إستراتيجية الدمج وعلاقتها بالاتجاهات العامة للتلاميذ والمعلمين وأولياء أمورهم، وتكونت عينة الدراسة من ١٠٨ موزعين بين معلمين للمدارس العادية والمدارس ذوي الاحتياجات الخاصة، و ٤٠ تلميذ (٢٠ في المرحلة الابتدائية، و ٢٠ في المرحلة الإعدادية) و ٤٠ أسرة (٢٠ أسرة من مستوى تعليم مرتفع، و ٢٠ أسرة من مستوى تعليمي متوسط)، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات معلمي المدارس العادية ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة في اتجاه المعلمين نحو الدمج، ووجود فروق بالنسبة لاتجاهات الطلبة في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وكانت الفروق لصالح طلبة المرحلة الإعدادية، في حين لم تظهر فروق في الاتجاه نحو الدمج بسبب المستوى التعليمي للأسرة.

وقام الدبابنة (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى دعم برنامج الدمج للطلبة ذوي الإعاقة الحسية في الأردن من وجهة نظر الطلبة المدمجين أنفسهم، إضافة إلى تحديد الفروق في درجة دعم برنامج الدمج تبعاً لمتغيري الجنس ونوع الإعاقة. وقد تكونت عينة الدراسة من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والبصرية من الصف الثامن والتاسع والعاشر الأساسي والبالغ عددهم (١٠٩) طالباً وطالبة من الملحقين في المدارس العادية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، على بعد دعم الدمج للأداء الأكاديمي وتبعاً لمتغير نوع الإعاقة على نفس البعد لصالح ذوي الإعاقة السمعية. وكذلك ظهرت فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) على بعد دعم عملية الدمج للتكيف الاجتماعي والانفعالي تبعاً لنوع الإعاقة لصالح ذوي الإعاقة السمعية.

وفي دراسة لهماز ديا وآخرون (٢٠٠٨) Hatamizadeh بهدف تحديد التكيف المدرسي وإدراك الكفايات للأطفال ذوي الإعاقة السمعية في مدارس الدمج الأساسية، على عينة قوامها (٦٠) طالبا وطالبة ذوي إعاقة سمعية، و(٦٠) طالبا وطالبة ذوي سمع طبيعي. أظهرت النتائج أن تقدير الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لكفاياتهم ومهارتهم أضعف بشكل عام مقارنة بأقرانهم السامعين فيما يتعلق بالنواحي الاجتماعية الانفعالية، وفي مجال التكيف المدرسي. ولم توجد فروق في استجابة الذكور والإناث وعليه فمن الضروري التعرف إلى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الذين يواجهون صعوبات في التكيف في بيئتهم الدراسية.

وأجرى كيلمن وآخرون (2007) Keilmann & other دراسة هدفت إلى تقييم النواحي النفسية والجسدية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية من عمر (٦ - ١١) سنة متضمنة (٧٠) طالبا و(٦١) طالبة ذوي إعاقة سمعية، منهم (٧٨) ملتحقين في مدارس الصم، وملتحقين في مدارس الدمج. وأظهرت النتائج أن الأطفال الملتحقين في مدارس الصم يجدون أنفسهم أقل قبولا مقارنة بأقرانهم في مدارس الدمج، وأظهروا ثقة وتأكيدات للذات بدرجة أقل. وكذلك اظهروا درجة أقل في مجال القدرة على تكوين صداقات كما كانوا أكثر قلقا وخبرة وبالمقابل أظهر الأطفال المدموجين ثقة بالذات أعلى في الصفوف الأعلى.

وفيما يخص تقييم برامج الدمج قام الموسى والسرطاوي والعبد الجبار والبتال والحسين (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى تقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في مدارس التعليم العام، وأظهرت نتائجها أن برامج الدمج مناسبة، ويستفاد منها بدرجة كبيرة من حيث توافر المستلزمات والكوادر البشرية والبرامج التربوية الملائمة، وظهرت فروق دالة إحصائية حسب متغير الجنس لصالح الذكور في مجالات تقييم واقع برامج الدمج ومدى ملائمتها، وكذلك حسب فئات العاملين لصالح العاملين مع ضعاف السمع في الأداء الأكاديمي للطلبة المدموجين وكذلك كان للدمج اثر ايجابي على السلوك التكيفي للطلبة التوحيديين وذوي الإعاقة العقلية.

تعليق على الدراسات السابقة:

بالاطلاع على نتائج الدراسات السابقة، نجد هناك تعارض بين مؤيد ومعارض للدمج حيث أيدت بعض الدراسات فكرة الدمج، سواء كاتجاه أو كآثر ايجابي مثل دراسة العاصم ٢٠٢٢ والرحامنة ودوخ ٢٠٢١ ودراسة المصباحين ٢٠١٥، فيما عارضت دراسات أخرى فكرة الدمج لبعض الاعاقات مثل دراسة Sniatecki et al 2015 حيث عارضت دمج الاعاقات العقلية وصعوبات التعلم،

وعارضت دراسة العجمي ٢٠١٢ دمج الإعاقات التالية: (التوحد – متلازمة الداون – الشلل الدماغي – التخلف العقلي)، وبالنسبة للفروق في الاتجاه نحو الدمج بالنسبة للجنس فقد اختلفت نتائج تلك الدراسات، حيث ترى دراسة كل من الدبابنه ٢٠٠٨ والموسى وآخرون ٢٠٠٦ أن الفروق لصالح الذكور، في حين أثبتت دراسات أخرى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الاتجاهات نحو الدمج مثل دراسة العجمي ٢٠١٢ ودراسة Hatamizadeh 2008

وتختلف الاتجاهات نحو الدمج باختلاف نوع الإعاقة، حيث كانت الاتجاهات ايجابية نحو دمج فقد كان هناك فروق لصالح الإعاقة الحركية وصعوبات التعلم في دراسة والرحامنة ودوخ ٢٠٢١، وفي دراسة العجمي ٢٠١٢ فكانت اتجاهات المدرء والمعلمين في المدارس مرتفعة نحو الإعاقة الحركية – وصعوبة النطق – ببطء التعلم – التفوق العقلي (حيث حصلت على أعلى التكرارات، فيما جاءت تكرارات فنتي (الإعاقة البصرية – الإعاقة السمعية) بدرجة متوسطة، بينما حصلت فئات (التوحد – متلازمة الداون – الشلل الدماغي – التخلف العقلي) على أقل التكرارات، أما ما يخص الخبرة فتوصلت دراسة العجمي ٢٠١٢ أن الفروق دالة لصالح خبرة (١ – ٥ سنوات).

يتبين من الدراسات السابقة اختلاف وتضارب نتائجها بين اتفاق واختلاف حول الدمج وتأثره ببعض المتغيرات الديمغرافية، فضلاً أنه لم يطبق شيء من تلك الدراسات في الكويت إلا دراسة العجمي ٢٠١٢ والتي طبقت على المدرء والمعلمين في التعليم قبل الجامعي، ولذا تعد البيئة الكويتية بكرة في بحث الاتجاه نحو عملية الدمج التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الجامعي، على حد علم الباحث، مما يعني الحاجة لمثل هذه الدراسة وخاصة في ظل القانون الكويتي ٢٠١٠/٨ والخاص برعاية المعاقين، فضلاً عن الاتجاه العالمي بضرورة الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في التعليم العالي.

منهج الدراسة:

اتباع الباحث المنهج الوصفي للدراسات المقارنة، حيث يهتم هذا المنهج بجمع البيانات بهدف وصف الظواهر، ومن ثم مقارنتها ببعض المتغيرات الديمغرافية المتعلقة بالظاهرة محل الوصف.

مجتمع وعينة الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الأساسية والبالغ عددهم (١٠٠٠) عضو هيئة تدريس، واشتملت عينة الدراسة على (٢٥٢) عضو من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت ذكورا وإناث،

تم اختيارهم بطريقة عشوائية، أجريت الدراسة الاستطلاعية على (٣٥) عضو هيئة تدريس ، في حين أجريت الدراسة الأساسية على (٢١٧) عضو هيئة تدريس ، والجدول التالي يوضح التوصيف العددي لعينة البحث الكلية وفقاً لمتغيرات (الجنس - سنوات الخبرة - الوظيفة) موزعة على الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية.

جدول (١) التوصيف العددي لعينة البحث الكلية وفقاً لمتغيرات (الجنس - سنوات الخبرة - الوظيفة) موزعة على الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية

المتغير	التصنيف	العينة الكلية للبحث				عينة الدراسة الاستطلاعية		عينة الدراسة الأساسية	
		العدد	النسبة %	مربع كاي	المتغوية	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	161	63.89	*16.04	0.00	23	14.29	138	85.71
	انثى	91	36.11			12	13.19	79	86.81
عدد سنوات الخبرة بالتدريس	أقل من ٦ سنوات	21	8.33	*90.67	0.00	5	23.81	16	76.19
	من ٦ إلى ١٠ سنوات	50	19.84			8	16.00	42	84.00
	من ١١ إلى ١٥ سنة	38	15.08			6	15.79	32	84.21
	من ١٦ إلى ٢٠ سنة	35	13.89			5	14.29	30	85.71
	أكثر من ٢٠ سنة	108	42.86			11	10.19	97	89.81
	استاذ مساعد	89	35.32	0.84	0.66	13	14.61	76	85.39
الوظيفة	استاذ مشارك	87	34.52			12	13.79	75	86.21
	استاذ دكتور	76	30.16			10	13.16	66	86.84
المجموع		252	100.00			35	13.89	217	86.11

أداة الدراسة:

مقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية

استخدم الباحث مقياساً من تصميم حمد العجمي ٢٠١٢ لقياس الاتجاهات نحو الدمج التربوي، يحتوي المقياس على ٢٠ بند صيغت بعبارات تقريرية، يجيب عليها المفحوص بأحد الخيارات المتاحة بحسب مقياس ليكرت ذو الخمس مستويات، ويطبق على الأفراد منفصلين أو بشكل جماعي ، كما أنه غير موقوت بزمان (العجمي، ٢٠١٢)

طريقة تصحيح المقياس

تشتمل الدرجة الكلية للمقياس على ١٠٠ درجة، وأقل درجة يحصل عليها المفحوص في المقياس ٢٠ درجة، حيث أن المقياس يحتوي على ٢٠ بند، ويتضمن كل بند ٥ استجابات يتراوح تقدير الدرجة لتلك الاستجابات من درجة إلى خمس درجات، مع مراعاة تقدير بعض العبارات السالبة.

قام المعد الأصلي بحساب صدق وثبات المقياس بالطرق التالية:

أولاً : الصدق : تم التأكد من صدق المقياس بالطرق التالية:

١. صدق المحكمين: تم عرض المقياس المعد، في صورته النهائية والمتكونة من ٢٠ بنداً على خمسة محكمين من الأساتذة الأكاديميين في كلية التربية الأساسية وجامعة الكويت، وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين ما بين (٤٠%) و (١٠٠%)، وقد تم اعتبار نسبة الاتفاق (٦٠%) نسبة مقبولة لقبول بنود المقياس، وعليه فقد قبلت جميع بنود المقياس.

٢. صدق الاتساق الداخلي، استخدم الباحث في حساب صدق الاختبار : صدق الاتساق الداخلي، والذي يعني مدى ارتباط درجة بنود المقياس بالدرجة الكلية للمقياس ، والجدول التالي يبين معاملات الاتساق الداخلي لبنود المقياس.

ثانياً : ثبات المقياس الأصلي:

استخدم الباحث لقياس ثبات المقياس معادلة ألفا كرنباخ بالإضافة إلى التجزئة النصفية والجدول التالي يبين معاملات الثبات بكلا الطريقتين.

جدول (٣) معادلة ألفا كرنباخ والتجزئة النصفية للمقياس

مقياس الدمج	معامل ألفا			التجزئة النصفية	
	ذكور	إناث	ذكور وإناث	ذكور	إناث
	٠.٩٣	٠.٩٢	٠.٩٢	٠.٧٤	٠.٦٧
	٠.٧٠				

يتبين مما سبق ما يتميز به المقياس من صدق وثبات عاليين ، مما يطمئن الباحث لاستخدامه في هذه الدراسة.

صدق مقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية في الدراسة الحالية

صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاتجاهات الايجابية والسلبية لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية المستخدم في الدراسة الحالية

جدول (٢) معامل الاتساق الداخلي (معامل ارتباط درجة العبارة بالمجموع الكلي لنوع الاتجاه) لعبارات الاتجاهات الايجابية والسلبية لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية ن = ٣٥

نوع الاتجاه	رقم العبارة	العبارات	معامل الاتساق الداخلي
الاتجاهات الايجابية	1	يساعد الدمج التربوي ذوي الاحتياجات الخاصة على تكوين صداقات	0.725**
	2	يزود الدمج التربوي ذوي الاحتياجات الخاصة بقدرات إيجابية	0.780**
	3	يساهم الدمج التربوي في زيادة التحصيل الدراسي لذوي الاحتياجات الخاصة	0.642**
	4	يساهم الدمج التربوي في مشاركة ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة العامة	0.819**
	5	يساهم الدمج التربوي في التوافق النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة	0.591**
	6	يحصل ذوي الاحتياجات الخاصة على تعليم أفضل في الدمج التربوي	0.660**
	7	أشعر أن الدمج التربوي فكرة جيدة	0.809**
	8	أشعر بالرغبة في العمل بنظام الدمج التربوي	0.698**
	9	يتوفر في كليتنا الدعم الملائم لتطبيق أسلوب الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة	0.757**
	10	أشعر أن أعضاء هيئة التدريس قد تلقوا التدريب الكافي لتطبيق الدمج التربوي	0.587**
	11	أشعر أنني سأستفيد مهنيًا مع العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة	0.593**
الاتجاهات السلبية	1	تصعب المتابعة الفردية لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الدمج التربوي	0.803**
	2	يصعب إجراء تعديلات في أساليب تدريس طلبة الدمج التربوي	0.784**
	3	ضرورة إنهاء المناهج الدراسية، يجعل من الصعب تطبيق الدمج التربوي	0.646**
	4	يصعب التعامل مع طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين في الدمج التربوي	0.772**
	5	من الصعب تلبية احتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة في الدمج التربوي	0.763**
	6	في الدمج التربوي يفقد ذوي الاحتياجات الخاصة خدماتهم التخصصية	0.675**
	7	سيكون ذوي الاحتياجات الخاصة موضع سخرة من زملائهم	0.628**
	8	أشعر أن ذوي الاحتياجات الخاصة سيصابون بالإحباط نتيجة الدمج التربوي	0.602**
	9	لست متفانلاً بنتائج عملية الدمج التربوي	0.752**

** معنوي عند مستوى ٠.٠١ = ٠.٤١٨ * معنوي عند مستوى ٠.٠٥ = ٠.٣٢٥

يتضح من جدول (٢) والخاص بمعامل الاتساق الداخلي (معامل ارتباط درجة العبارة بالمجموع الكلي لنوع الاتجاه) لعبارات الاتجاهات الايجابية والسلبية لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية. ارتفاع قيم معامل الاتساق الداخلي للعبارات والتي تراوحت ما بين (٠.٥٨٧ إلى ٠.٨١٩) وهذه القيم معنوية عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى صدق عبارات الاتجاهات الايجابية والسلبية

لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية ، وان العبارات تنسم بالصدق الذاتي وترتبط بالمجموع الكلي لنوع الاتجاه التي تنتمي اليه ولذا فهي تجتمع لتقيس ما يقيسه نوع الاتجاه ولذلك فالعبارات تنسم بالصدق الذاتي في كل نوع اتجاه على حدة .

ثبات مقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية في الدراسة الحالية
معامل الفا لكرونباك

جدول (٣) معامل الفا لكرونباك لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الايجابية – السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية ن = ٣٥

معامل الفا لكرونباك		نوع الاتجاه
للمقياس ككل	للانماط	
0.851	0.806	اتجاه ايجابي
	0.816	اتجاه سلبي

يتضح من جدول (٣) و الخاص بمعامل ألفا لكرونباك لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الايجابية – السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية ، ارتفاع قيمة معامل ألفا لكرونباك لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الايجابية – السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية حيث بلغت قيم معامل الفا لكرونباك ما بين (٠.٨٠٦ الى ٠.٨١٦) وهذه القيم أكبر من ٠.٧٠٠ مما يؤكد على أن العبارات في كل نوع اتجاه تتجانس فيما بينها وتتسم بالثبات وأنها متكاملة تسهم في بناء نوع الاتجاه ، كما ان نوعي الاتجاهات الايجابية والسلبية مجتمعة تتجانس فيما بينها وتسهم في بناء المقياس ككل حيث بلغت قيمة الفا لكرونباك للمقياس ككل (٠.٨٥١) وهي قيمة اكبر من قيمه الف لكرونباك لأنواع الاتجاهات مما يؤكد أن أي حذف أو إضافة لأي من هذه العبارات او من هذه الاتجاهات من الممكن أن يؤثر سلبياً في بناء المقياس.

ثبات التطبيق وإعادة التطبيق لمقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية في الدراسة الحالية:

جدول (٤) الفروق بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لإيجاد ثبات اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الإيجابية - السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية ن = ٣٥

معامل الثبات	قيمة ت	الفرق بين المتوسطين		التطبيق الثاني		التطبيق الأول		الدلالات الإحصائية نوع الاتجاه
		ع±	س	ع±	س	ع±	س	
0.915	0.29	11.57	0.57	7.16	44.23	7.89	43.66	اتجاهات إيجابية
0.926	0.18	6.44	0.20	4.09	23.97	4.92	24.17	اتجاهات سلبية

*معنوي عند مستوى ٠.٠٥ = ٢.٠٣

يتضح من جدول (٤) والخاص بدلالة الفروق بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني ومعامل الارتباط بين التطبيقين لإيجاد ثبات اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الإيجابية - السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية ، عدم وجود فروق معنوية بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني. حيث بلغت قيمة ت المحسوبة للاتجاهات ما بين (٠.١٨ الى ٠.٢٩) ، وهذه القيم غير معنوية عند مستوى ٠.٠٥. كما بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (معامل الثبات) ما بين (٠.٩١٥ الى ٠.٩٢٦) ، مما يؤكد إن مقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الإيجابية - السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية يتسم بالثبات وأنه يعطى نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه مرة أخرى على نفس العينة وفي نفس الظروف.

نتائج الدراسة :

عرض نتائج التساؤل الاول :

ما هي اهم الاعاقات التي يمكن ان يشملها الدمج التربوي بكلية التربية الاساسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟

جدول (٥) التكرار والنسبة المئوية والدلالات الاحصائية الخاصة باستجابات اعضاء هيئة التدريس على اهم الاعاقات التي يمكن ان يشملها الدمج التربوي بكلية التربية الاساسية ن = ٢١٧

دلالات الاتفاق على الدمج					الاعاقات
الترتيب	المعنوية	مربع كاي	النسبة %	التكرار	
3	0.00	26.84	59.91%	130	اعاقة بصرية
4			48.39%	105	اعاقة سمعية
1			87.10%	189	اعاقة حركية
2			62.21%	135	صعوبات تعلم

يتضح من جدول (٥) والخاص بالتكرار والنسبة المئوية والدلالات الاحصائية الخاصة باستجابات اعضاء هيئة التدريس على اهم الاعاقات التي يمكن ان يشملها الدمج التربوي بكلية التربية الاساسية ان :

- نسبة الاتفاق على دمج الاعاقات (البصرية - السمعية - الحركية - صعوبات التعلم) تراوحت ما بين (٤٨.٣٩ % الى ٨٧.١٠ %)
- جاء ترتيب اهمية الدمج التربوي للإعاقات بكلية التربية الاساسية ، احتلت الاعاقة الحركية المركز الاول بنسبة ٨٧.١٠ % يليها في المركز الثاني صعوبات التعلم بنسبة ٦٢.٢١ % ، ثم الاعاقة البصرية في المركز الثالث بنسبة ٥٩.٩١ % ، وجاءت في المركز الاخير الاعاقة السمعية بنسبة ٤٨.٣٩ %.
- توجد فروق معنوية بين التكرارات حيث بلغ مربع كاي (٢٦.٨٤) وهذه القيمة معنوية عند مستوى ٠.٠٥ مما يشير الى ان الاعاقة الحركية متفوقة بشكل كبير على باقي الاعاقات في الدمج التربوي.

وتبدو هذه النتيجة من إمكانية دمج الاعاقات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وترتيبها على النحو التالي: (الإعاقة الحركية، صعوبات التعلم، الإعاقة البصرية، الإعاقة السمعية) ، منطقية حيث ان الإعاقة الحركية تتمتع بالقدرات العقلية الطبيعية وربما اعلى من الطبيعية ، وانها كذلك يلاحظ الاهتمام الواضح وتهئية المباني لاستقبال للتسهيل على ذوي الإعاقة الحركية. ثم جاءت صعوبات التعلم في المرتبة الثانية وهي إعاقة يتمتع أصحابها بقدرات عقلية طبيعية وربما اعلى من الطبيعية ، ويمكن توفير غرف مصادر وبدائل تربوية تقدم البرامج العلاجية واكتساب المهارات المعرفية اللازمة، لذلك فضلوا على الإعاقة البصرية والسمعية. واما بالنسبة للإعاقة السمعية فيحتاج ذوي الإعاقة السمعية

لوسيط ما بينه وبين الأستاذ تتمثل في لغة الإشارة وهذا من الصعب توفيره في القاعات الدراسية ويحتاج الاعداد له لذا كانت احتلت المرتبة الرابعة.

عرض نتائج التساؤل الثاني :

ما هو مستوى اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الايجابية – السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية ؟

جدول (٦) التكرارات والدلالات الاحصائية الخاصة باستجابات أعضاء هيئة

التدريس على عبارات (الاتجاه الإيجابي) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي

الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية ن = ٢١٧

رقم العبارة	العبارات	الاستجابات					مربع كاي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الاتفاق الكلية %	ترتيب
		موافق بشدة	موافق	أحياناً	غير موافق	غير موافق بشدة					
1	يساعد الدمج التربوي ذوي الاحتياجات الخاصة على تكوين صداقات	94	101	20	2	0	141.36*	4.32	0.68	86.45 %	2
2	يزود الدمج التربوي ذوي الاحتياجات الخاصة بقدرات إيجابية	102	97	18	0	0	61.39*	4.39	0.64	87.74 %	1
3	يساهم الدمج التربوي في زيادة التحصيل الدراسي لذوي الاحتياجات الخاصة	72	92	47	6	0	75.96*	4.06	0.81	81.20 %	6
4	يساهم الدمج التربوي في مشاركة ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة العامة	83	108	26	0	0	48.84*	4.26	0.66	85.25 %	4
5	يساهم الدمج التربوي في التوافق النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة	86	101	30	0	0	38.72*	4.26	0.69	85.16 %	5
6	يحصل ذوي الاحتياجات الخاصة على تعليم أفضل في الدمج التربوي	64	86	48	17	2	107.63*	3.89	0.95	77.79 %	9
7	أشعر أن الدمج التربوي فكرة جيدة	98	87	28	2	2	196.94*	4.28	0.79	85.53 %	3
8	أشعر بالرغبة في العمل بنظام الدمج التربوي	80	79	44	12	2	122.29*	4.03	0.94	80.55 %	7
9	يتوفر في كليتنا الدعم الملائم لتطبيق أسلوب الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة	18	45	68	59	27	40.67*	2.85	1.14	57.05 %	10
10	أشعر أن أعضاء هيئة التدريس قد تلقوا التدريب الكافي لتطبيق الدمج التربوي	10	29	44	95	39	92.29*	2.43	1.07	48.57 %	11
11	أشعر أنني سأستفيد مهنيًا مع العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة	56	103	44	12	2	147.72*	3.92	0.87	78.34 %	8

*مربع كاي معنوي عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٦) والخاص بالدلالات الاحصائية الخاصة باستجابات أعضاء هيئة التدريس على عبارات (الاتجاه الإيجابي) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية :

- ان نسبة الاتفاق (الاهمية النسبية) على عبارات الاتجاهات الإيجابية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية نحو الدمج التربوي، قد تراوحت ما بين (٤٨.٥٧%) الى (٨٧.٧٤%) ، ولذلك ظهرت فروق بين الاستجابات في جميع العبارات لصالح الموافقة الاعلى ، حيث بلغ مربع كاي الى ما بين (٤٠.٦٧) الى (١٩٦.٩٤) وهذه القيم معنوية عند مستوى 0.05، تم ترتيب العبارات وفقا لأعلى نسبة اتفاق كما يلي:

- ١ يزود الدمج التربوي ذوي الاحتياجات الخاصة بقدرات إيجابية
- ٢ يساعد الدمج التربوي ذوي الاحتياجات الخاصة على تكوين صداقات
- ٣ أشعر أن الدمج التربوي فكرة جيدة
- ٤ يساهم الدمج التربوي في مشاركة ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة العامة
- ٥ يساهم الدمج التربوي في التوافق النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة
- ٦ يساهم الدمج التربوي في زيادة التحصيل الدراسي لذوي الاحتياجات الخاصة
- ٧ أشعر بالرغبة في العمل بنظام الدمج التربوي
- ٨ أشعر أنني سأستفيد مهنيًا مع العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة
- ٩ يحصل ذوي الاحتياجات الخاصة على تعليم أفضل في الدمج التربوي
- ١٠ يتوفر في كليتنا الدعم الملائم لتطبيق أسلوب الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة

١١ أشعر أن أعضاء هيئة التدريس قد تلقوا التدريب الكافي لتطبيق الدمج التربوي. ولاحظ على العبارات الثلاثة الأولى والتي حصلت على أعلى نسبة اتفاق وهي (يزود الدمج التربوي ذوي الاحتياجات الخاصة بقدرات إيجابية، يساعد الدمج التربوي ذوي الاحتياجات الخاصة على تكوين صداقات، أشعر أن الدمج التربوي فكرة جيدة) فيها إيجابية مرتفعة وتأييد لفكرة الدمج وأهميته بالنسبة لذوي الاحتياجات الخاصة والشعور بالمسؤولية من قبل عينة الدراسة تجاه طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

جدول (٧) التكرارات والدلالات الاحصائية الخاصة باستجابات أعضاء هيئة التدريس على عبارات (الاتجاه السلبي) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية ن = ٢١٧

الترتيب	العبارة	الاستجابات					مربع كاي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الاتفاق الكلية %	الترتيب
		موافق بشدة	موافق	احيانا	غير موافق	غير موافق بشدة					
1	تصعب المتابعة الفردية لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الدمج التربوي	17	71	80	43	6	96.71*	3.23	0.95	64.61 %	1
2	يصعب إجراء تعديلات في أساليب تدريس طلبة الدمج التربوي	14	64	66	71	2	98.51*	3.08	0.96	61.57 %	2
3	ضرورة انتهاء المناهج الدراسية، يجعل من الصعب تطبيق الدمج التربوي	18	59	61	73	6	80.03*	3.05	1.03	60.92 %	3
4	يصعب التعامل مع طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين في الدمج التربوي	10	36	72	89	10	119.43*	2.76	0.94	55.12 %	6
5	من الصعب تلبية احتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة في الدمج التربوي	14	31	79	83	10	114.50*	2.80	0.96	55.94 %	5
6	في الدمج التربوي يفقد ذوي الاحتياجات الخاصة خدماتهم التخصصية	10	53	59	89	6	113.58*	2.87	0.97	57.42 %	4
7	سيكون ذوي الاحتياجات الخاصة موضع سخريه من زملائهم	4	6	51	110	46	171.69*	2.13	0.84	42.67 %	9
8	أشعر أن ذوي الاحتياجات الخاصة سيصابون بالإحباط نتيجة الدمج التربوي	0	15	69	109	24	104.53*	2.35	0.77	46.91 %	8
9	لست متفانلاً بنتائج عملية الدمج التربوي	8	25	45	111	28	147.49*	2.42	0.98	48.39 %	7

*مربع كاي معنوى عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٧) والخاص بالدلالات الاحصائية الخاصة باستجابات أعضاء هيئة التدريس على عبارات (الاتجاه السلبي) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية :

- ان نسبة الاتفاق (الاهمية النسبية) على عبارات الاتجاهات السلبية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية نحو الدمج التربوي، قد تراوحت ما بين (٤٢.٦٧%) الى (٦٤.٦١%) ، ولذلك ظهرت فروق بين الاستجابات في جميع العبارات لصالح الموافقة الاعلى ، حيث بلغ مربع كاي الى ما بين (٨٠.٠٣) الى (١٧١.٦٩) وهذه القيم معنوية عند مستوى 0.05 ، تم ترتيب العبارات وفقا لأعلى نسبة اتفاق كما يلي :

- ١ تصعب المتابعة الفردية لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الدمج التربوي
- ٢ يصعب إجراء تعديلات في أساليب تدريس طلبة الدمج التربوي
- ٣ ضرورة انهاء المناهج الدراسية، يجعل من الصعب تطبيق الدمج التربوي
- ٤ في الدمج التربوي يفقد ذوي الاحتياجات الخاصة خدماتهم التخصصية
- ٥ من الصعب تلبية احتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة في الدمج التربوي
- ٦ يصعب التعامل مع طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين في الدمج التربوي

٧ لست متفائلاً بنتائج عملية الدمج التربوي
٨ أشعر أن ذوي الاحتياجات الخاصة سيصابون بالإحباط نتيجة الدمج التربوي
٩ سيكون ذوي الاحتياجات الخاصة موضع سخريه من زملائهم.

وهذه نتيجة منطقية حيث انها جاءت الاتجاهات السلبية بدرجة منخفضة، وفيها خوف واضح اتجاه عملية الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة ، والعبارات الثلاثة التي حصلت على اعلى نسبة اتفاق في الاتجاهات السلبية وهي (تصعب المتابعة الفردية لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الدمج التربوي، يصعب إجراء تعديلات في أساليب تدريس طلبة الدمج التربوي، ضرورة انهاء المناهج الدراسية يجعل من الصعب تطبيق الدمج التربوي) تشير الى تخوفا منطقيا من حيث صعوبة المتابعة الفردية، وصعوبة اجراء تعديلات في أساليب التدريس، وضرورة انهاء المناهج، وبالتالي برزت هذه الاتجاهات السلبية. لذا فإن الحاجة ماسة للقيام بإعادة تهيئة البيئة التعليمية وتأهيل الكوادر التربوية قبل البدء في عملية الدمج التربوي حتى نستطيع من ان نخفض من الاتجاهات السلبية المتعلقة بعملية الدمج

التربوي، وهذا ما اكدت عليه كل من دراسة العاصم ٢٠٢٢ ودراسة الصعوب ٢٠١٦ ودراسة الموسى ٢٠٠٦.

التوصيف الإحصائي لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية

جدول (٨) التوصيف الإحصائي لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الايجابية -

السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية

الأساسية ن = ٢١٧

نسبة الاتجاه %	دلالات التوصيف					الدرجة العظمى	نوع الاتجاهات
	Skewness معامل الالتواء	Kurtosis معامل التفلطح	Std. Deviation الانحراف المعياري	Median الوسيط	Mean المتوسط الحسابي		
77.60%	-0.24	-0.41	6.71	42	42.68	55	الاتجاهات الإيجابية
54.84%	0.45	-0.25	6.03	24	24.68	45	الاتجاهات السلبية

يتضح من جدول (٨) والخاص بالتوصيف الإحصائي لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الايجابية - السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية ان :

- معاملات الالتواء تتراوح ما بين (-٠.٢٤ إلى ٠.٤٥) مما يدل على أن القياسات المستخلصة قريبة من الاعتدالية حيث أن قيم معامل الالتواء الاعتدالية تتراوح ما بين ± ٠.٣ وتقترب جدا من الصفر ، كما بلغ معامل التفلطح ما بين (-٠.٤١ إلى ٠.٢٥) وهذا يعنى ان تذبذب المنحنى الاعتدالي يعتبر مقبولا وفي المتوسط وليس متذبذبا لأعلى ولا لأسفل مما يؤكد تجانس أعضاء هيئة التدريس في (الاتجاهات الإيجابية والسلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية.

- بلغت نسبة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الايجابية - السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الأساسية ، حيث بلغت نسبة الاتجاهات الإيجابية (٧٧.٦٠%) في حين بلغت نسبة الاتجاهات السلبية (٥٤.٨٤%).

ويتضح من هذا التوصيف ان الاتجاهات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية فيما يتعلق بالمحور الإيجابي كان مرتفعا، في حين ان الاتجاهات السلبية من وجهة نظرهم كانت منخفضة.

وبالرجوع للدراسات السابقة نجد ان دراسة العاصم ٢٠٢٢ ودراسة Sniatecki 2015 والمصباحين ٢٠١٥ والعجمي ٢٠١٢ والرحمانه ٢٠٢١ قد توافقت مع نتيجة

هذا السؤال في الدراسة الحالية حيث اشاروا الى ان اتجاهات افراد عينة الدراسة لديهم كانت إيجابية ومرتفعاً. وفيما يتعلق بالاتجاهات السلبية التي جاءت في نتيجة هذا السؤال في الدراسة الحالية قد توافقت من دراسة Sniatecki , 2015 حيث انها اشارت ان اتجاهات افراد عينتها جاءت سلبية تجاه طلبة صعوبات التعلم اكثر من الاعاقات الحسية.

عرض نتائج التساؤل الثالث :

هل تختلف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الايجابية – السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الاساسية بدولة الكويت باختلاف الجنس (ذكور – اناث) ؟

جدول (٩) دلالة الفروق بين الذكور و الاناث في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الايجابية – السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الاساسية بدولة الكويت

قيمة ت	الفرق بين المتوسطين	الاناث ن = ٧٩		الذكور ن = ١٣٨		الدلالات الإحصائية نوع الاتجاهات
		ع ±	س	ع ±	س	
1.74	1.59	6.21	41.67	6.93	43.26	اتجاهات ايجابية
1.07	0.89	5.62	24.11	6.24	25.00	اتجاهات سلبية

* معنوي عند مستوى ٠.٠٥ = ١.٩٧

يتضح من جدول (٩) الخاص بدلالة الفروق بين الذكور و الاناث في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الايجابية – السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الاساسية بدولة الكويت.

- عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين اعضاء هيئة التدريس الذكور و اعضاء هيئة التدريس الاناث في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الايجابية – السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الاساسية بدولة الكويت, حيث بلغت قيمة ت المحسوبة ما بين (١.٠٧ الى ١.٧٤) وهذه القيم غير معنوية عند مستوى ٠.٠٥ .

مما يؤكد على ان اعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الاساسية بدولة الكويت سواء كانوا ذكور او اناث اتجاهاتهم الايجابية والسلبية نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الاساسية بدولة الكويت متساوية تقريبا.

عرض نتائج التساؤل الرابع :

هل تختلف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الايجابية – السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الاساسية بدولة الكويت باختلاف عدد سنوات الخبرة التدريسية؟

جدول (١٠) تحليل التباين (ANOVA) بين عدد سنوات الخبرة التدريسية في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الايجابية – السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الاساسية بدولة الكويت

نوع الاتجاهات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى المعنوية	الدلالة
الاتجاهات الإيجابية	بين سنوات الخبرة	4	710.36	177.59	4.18*	0.00	دال
	داخل سنوات الخبرة	212	9004.70	42.48			
	المجموع	216	9715.06				
الاتجاهات السلبية	بين سنوات الخبرة	4	217.39	54.35	1.51	0.20	غير دال
	داخل سنوات الخبرة	212	7628.03	35.98			
	المجموع	216	7845.42				

*معنوي عند مستوى $0.05 = 2.41$

يتضح من جدول (١٠) الخاص بتحليل التباين (ANOVA) بين عدد سنوات الخبرة التدريسية في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الايجابية – السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الاساسية بدولة الكويت.

- توجد فروق معنوية بين عدد سنوات الخبرة التدريسية في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الايجابية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الاساسية بدولة الكويت ، حيث بلغت قيمة ف (٤.١٨) وهذه القيم اكبر من قيمة F الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ ،

- عدم وجود فروق معنوية بين عدد سنوات الخبرة التدريسية في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الاساسية بدولة الكويت ، حيث بلغت قيمة ف (١.٥١) وهذه القيم اقل من قيمة F الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ ،

ولتحديد معنوية الفروق بين عدد سنوات الخبرة التدريسية في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الايجابية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات

الخاصة في كلية التربية الاساسية بدولة الكويت ، تم استخدام اختبار اقل فرق معنوي LSD .

جدول (١١) معنوية الفروق بين عدد سنوات الخبرة التدريسية في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الايجابية – السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الاساسية بدولة الكويت باستخدام اختبار اقل فرق معنوي LSD

نوع الاتجاهات	عدد سنوات الخبرة التدريسية	العدد ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	دلالة الفروق بين المتوسطات				
					اقل من ٦ سنوات	من ٦ الى ١٠ سنوات	من ١١ الى ١٥ سنة	من ١٦ الى ٢٠ سنة	اكثر من ٢٠ سنة
الاتجاهات الإيجابية	اقل من ٦ سنوات	16	46.25	6.15		2.44	*7.31	3.18	3.53
	من ٦ الى ١٠ سنوات	42	43.81	6.69			*4.87	0.74	1.09
	من ١١ الى ١٥ سنة	32	38.94	6.08				*4.13	3.78
	من ١٦ الى ٢٠ سنة	30	43.07	6.01					0.35
	اكثر من ٢٠ سنة	97	42.72	6.78					
الاتجاهات السلبية	اقل من ٦ سنوات	16	21.88	6.08		3.79	2.00	2.26	3.27
	من ٦ الى ١٠ سنوات	42	25.67	5.09			1.79	1.53	0.52
	من ١١ الى ١٥ سنة	32	23.88	4.57				0.26	1.27
	من ١٦ الى ٢٠ سنة	30	24.13	6.47					1.01
	اكثر من ٢٠ سنة	97	25.14	6.57					

يتضح من جدول (١١) والخاص بمعنوية الفروق عدد سنوات الخبرة التدريسية في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الايجابية – السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الاساسية بدولة الكويت باستخدام اختبار اقل فرق معنوي LSD :

محور الاتجاهات الايجابية للدمج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت : فقد تفوقت فئة اعضاء هيئة التدريس (اقل من ٦ سنوات خبرة)، واطباء هيئة التدريس (من ٦ الى ١٠ سنوات خبرة)، واطباء هيئة التدريس (من ١٦ الى ٢٠ سنة خبرة) بشكل دال احصائيا على اعضاء هيئة التدريس (من ١١ الى ١٥ سنة خبرة)، ولم تظهر فروق دالة احصائيا بين اعضاء هيئة التدريس في سنوات الخبرة التدريسية الأخرى.

وهذا يعنى ان الفئات الاقل في سنوات الخبرة (الشباب) هم اكثر ايجابية وتحمسا لفكرة الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الاساسية بدولة الكويت، فهم بطبيعة الحال اكثر ارتباطا بالتكنولوجيا عن غيرهم. واما فيما يتعلق بتفوق فئة (من ١٦ الى ٢٠ سنة خبرة) على فئة (من ١١ الى ١٥ سنة

خبرة)، يبرر الباحث هذه النتيجة من حيث ان هاتان الفئتان هم متساوون في التعامل مع التكنولوجيا، لذا برز عامل الخبرة في تفوق الأعلى خبرة.

عرض نتائج التساؤل الخامس :

هل تختلف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الايجابية – السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الاساسية بدولة الكويت باختلاف الوظيفة (استاذ مساعد، استاذ مشارك، استاذ دكتور) ؟

جدول (١٢) تحليل التباين (ANOVA) بين الوظائف (استاذ مساعد - استاذ مشارك - استاذ دكتور) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الايجابية – السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الاساسية بدولة الكويت

نوع الاتجاهات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى المعنوية	الدالة
الاتجاهات الإيجابية	بين الوظائف	2	84.22	42.11	0.94	0.39	غير دال
	داخل الوظائف	214	9630.84	45.00			
	المجموع	216	9715.06				
الاتجاهات السلبية	بين الوظائف	2	799.62	399.81	*12.14	0.00	دال
	داخل الوظائف	214	7045.80	32.92			
	المجموع	216	7845.42				

*معنوي عند مستوى ٠.٠٥ = 3.06

يتضح من جدول (١٢) والخاص بتحليل التباين (ANOVA) بين الوظائف (استاذ مساعد، استاذ مشارك، استاذ دكتور) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الايجابية – السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الاساسية بدولة الكويت ،

- وجود فروق معنوية بين الوظائف (استاذ مساعد - استاذ مشارك - استاذ دكتور) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الاساسية بدولة الكويت ، ، حيث بلغت قيمة ف (١٢.١٤) وهذه القيم اكبر من قيمة F الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ ،

- عدم وجود فروق معنوية بين الوظائف (استاذ مساعد - استاذ مشارك - استاذ دكتور) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الايجابية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الاساسية بدولة الكويت ، ، حيث بلغت قيمة ف (٠.٩٤) وهذه القيم اقل من قيمة F الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ ،

ولتحديد معنوية الفروق بين الوظائف (استاذ مساعد - استاذ مشارك - استاذ دكتور) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الاساسية بدولة الكويت، تم استخدام اختبار اقل فرق معنوي LSD في جدول (١٣).

جدول (١٣) معنوية الفروق بين الوظائف (استاذ مساعد - استاذ مشارك - استاذ دكتور) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الاجابية - السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الاساسية بدولة الكويت

باستخدام اختبار اقل فرق معنوي LSD

دلالة الفروق بين المتوسطات			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد ن	الوظائف	نوع الاتجاهات
استاذ دكتور	استاذ مشارك	استاذ مساعد					
1.54	0.78		5.75	43.42	76	استاذ مساعد	الاتجاهات الإيجابية
0.76			7.32	42.64	75	استاذ مشارك	
			7.00	41.88	66	استاذ دكتور	
*4.62	*3.11		5.13	22.20	76	استاذ مساعد	الاتجاهات السلبية
1.51			6.36	25.31	75	استاذ مشارك	
			5.65	26.82	66	استاذ دكتور	

يتضح من جدول (١٣) و الخاص بمعنوية الفروق بين الوظائف (استاذ مساعد، استاذ مشارك،- استاذ دكتور) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس (الاجابية - السلبية) نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الاساسية بدولة الكويت باستخدام اختبار اقل فرق معنوي LSD :

محور الاتجاهات السلبية للدمج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت: تفوقت الاتجاهات السلبية لدى (استاذ دكتور) و (الاستاذ المشارك) بشكل معنوي على الاتجاهات السلبية للأستاذ المساعد ، ولم تظهر فروق معنوية بين الاستاذ المشارك والاستاذ الدكتور في الاتجاهات السلبية للدمج التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية التربية الاساسية بدولة الكويت.

وهذا يعنى انه كلما كان عضو هيئة التدريس صغيرا في السن والدرجة الوظيفية كلما كان تخوفه من سلبيات الدمج اقل نسبيا. ومن الملاحظ ان اعضاء هيئة التدريس ذوي سنوات الخبرة الاقل والدرجة الوظيفية الاقل لديهم دافع وحماس لإيجابيات الدمج ، ولديهم نسبة منخفضة من التخوف من سلبيات الدمج.

التوصيات:

- أهمية تهيئة المباني الجامعية لاستقبال الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تهيئة وتدريب أعضاء هيئة التدريس للتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة داخل وخارج القاعة الدراسية.

٣. زيادة التواصل بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين داخل وخارج القاعة الدراسية.
٤. ضرورة توجيه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة نحو التخصصات التي تناسب قدراتهم وحالاتهم الصحية.
٥. إنشاء مركز لدعم ورعاية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة.
٦. إنشاء غرف مصادر في كل كلية لدعم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة .

المراجع :

- الدبابنة، خلود (٢٠٠٨) اثر الدمج على توفير بيئة محفزة للأداء الأكاديمي والأداء الاجتماعي الانفعالي لدى الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، مجلة كلية التربية/ جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة الثالثة والعشرون، العدد ٢٥، ص ص ٨٧-١٣١.
- الرحمانية، حران ودوخ، مريانا. (٢٠٢١). اتجاهات الطلبة غير المعاقين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة معهم في حصة التربية الرياضية في محافظة العاصمة، مجلة تطبيقات علوم الرياضة، ٧ (١١٠) ٣٠٢ - ٣٣٦ .
- الشريف، منال (٢٠٠٣) مدى فاعلية دمج طالبات معهد التربية الفكرية بطالبات التعليم العام بمكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات، رسالة ماجستير غير منشورة، من جامعة أم القرى.
- الصعوب معتصم . (٢٠١٦). أثر تدريس مقرر تأهيل ذوي الحاجات الخاصة في تحسين الاتجاهات نحو المعاقين لدى عينة من طلبة جامعة مؤتة، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر ٣٥ (٢٦٨) ٢٧١ - ٢٩٩ .
- العاصم، خالد . (٢٠٢٢). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٥ (٢) ٤٠٥ - ٤٣١.
- العجمي، حمد وعثمان، تهاني . (٢٠١٥) الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة، الكويت: مكتبة راکان.
- العجمي، حمد. (٢٠١٢). اتجاهات مديري ومعلمي مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة ومدارس التعليم العام نحو الدمج التربوي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، المجلة التربوية، جامعة الكويت
- المصباحين، منيرة. (٢٠١٥). اتجاهات طلبة جامعة الحسين بن طلال نحو الأفراد المعاقين، مجلة الطفولة والتربية، ٧ (٢٣) ٣٩٤ - ٤٢٤ .
- الموسى، ناصر والسر طاوي، زيدان وعبد الجبار، عبد العزيز، والبتال، زيد والحسين، عبد الله (٢٠٠٦) الدراسة الوطنية لتقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس العليم العام، الرياض: الأمانة العامة للتربية الخاصة.
- جعفر، غادة (٢٠٠٣) الصعوبات المرتبطة بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة في الجامعة الأردنية.

- زيدان، حنان و صادق، فاروق (٢٠٠٩) الاتجاهات العامة نحو الدمج الشامل وعلاقتها بالتفاعل الكفاء بين ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم من التلاميذ، مجلة دراسات نفسية، العدد ٢، مجلد ١٩، ص ص ٤١٧ - ٤٩٩.
- عبدالرزاق، منى (٢٠٠٣). مدى فاعلية نظام الدمج في تنمية مهارات السلوك التوافقي وبعض الجوانب المعرفية لدى المعوقين عقلياً القابلين للتعلم، رسالة ماجستير غير منشورة في التربية الخاصة والإرشاد النفسي من معهد الدراسات والبحوث التربوية.
- مجلس الأمة الكويتي (٢٠١٠) قانون رقم ٨ لسنة ٢٠١٠ في شأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والمذكرة الإيضاحية، الكويت: أمانة مجلس الأمة الكويتي.
- Gibbons, M. M., Cihak, D. F., Mynatt, B., & Wilhoit, B. E. (2015). Faculty and Student Attitudes toward Postsecondary Education for Students with Intellectual Disabilities and Autism. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(2), 149-162.
- Hatamizadeh, Ghasemi, Saeedi, & Kazemnejad, (2008). Perceived competence and school adjustment of hearing impaired children in mainstream primary school setting. *Child: Care, Health& Development*, 34(6), 789-794.
- Keilmann, A, Limberger, A, and Mann, W. (2007) Psychological and physical well- being in hearing- impaired children. *International Journal of pediatric Otorhinolaryngology*, 71(), 17-52.
- Lombardi, A., Murray, C., & Dallas, B. (2013). University Faculty Attitudes toward Disability and Inclusive Instruction: Comparing Two Institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 221-232
- Prakash, D. S. (2012). Inclusion of children with hearing impairment in schools: A survey on teachers' attitudes. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 23(3), 90-111.
- Sniatecki, J. L., Perry, H. B., & Snell, L. H. (2015). Faculty Attitudes and Knowledge Regarding College Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education & Disability*, 28(3), 259-275.



درجة ممارسة القيادة النيوكارزمية لدى مديري المدارس

الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين

**The degree of neo-charismatic leadership practice among
public school principals in the Sultanate of Oman from the
point of view of teachers**

إعداد

حمدة بنت سعود بن سعيد المغيرة

Hamada saud said almughiri

د. أحمد بن سعيد الحضرمي

Ahmed Said Al Hadrami

أستاذ مساعد في الإدارة التربوية- جامعة الشرقية- سلطنة عمان

د. راشد بن محمد الحجري

Rashid AL-Hajri

أستاذ مساعد في الإدارة التربوية- جامعة الشرقية- سلطنة عمان

Doi: 10.21608/jasep.2025.402627

استلام البحث: ٢٢ / ١٠ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٤ / ١١ / ٢٠٢٤

المغيرية، حمدة بنت سعود بن سعيد و الحضرمي، أحمد بن سعيد و الحجري، راشد بن محمد (٢٠٢٥). درجة ممارسة القيادة النيوكارزمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٤)، ٢٨١ – ٣٠٦.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

درجة ممارسة القيادة النيوكارزمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين

المستخلص:

هدفت الدراسة معرفة درجة ممارسة القيادة النيوكارزمية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظتي شمال الشرقية والوسطى، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة وطبقت على عينة (٢٦٥) معلما ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة النيوكارزمية من وجهة نظر المعلمين بمحافظتي شمال الشرقية، والوسطى بسلطنة عُمان جاء بدرجة مرتفعة، وجاء مجال مهارات القيادة بالمرجعية الأخلاقية في الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة جدا، أما مجال مهارات القيادة بالإيثار فجاءت الرتبة الثانية وبالرتبة الثالثة كان مجال مهارات القيادة بالرؤية المثالية وجاء بدرجة مرتفعة كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) تُعزى لأثر المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة (النوع، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة) في استجابات أفراد العينة بمحافظة شمال الشرقية ومحافظة الوسطى حول درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بسلطنة عُمان للقيادة النيوكارزمية من وجهة نظر المعلمين في جميع المجالات.

الكلمات المفتاحية: القيادة، القيادة النيوكارزمية، مقياس القيادة النيوكارزمية.

Abstract

The study aimed to know the degree of neo-charismatic leadership practice among government school principals in the North Sharqiyah and Al Wusta governorates, To achieve the objectives of the study, the researcher relied on the descriptive approach and the questionnaire as a tool for the study, and after ensuring its validity and reliability, it was applied to a sample of (265) male and female teacher The results of the study showed that the degree of public school principals' practice of neo-charismatic leadership from the point of view of teachers in the North Al Sharqiyah and Al Wusta governorates in the Sultanate of Oman was high, and the field of leadership skills with moral reference came in first place and with a very high degree, As for the field of leadership skills with altruism, it came in second

place, and in third place was the field of leadership skills with an ideal vision, which came with a high score. The results also showed that there were statistically significant differences at the level of (0.05) due to the impact of demographic variables for the study sample members (gender, academic qualification, and number of years of experience).) in the responses of sample members in North Al Sharqiyah Governorate and Al Wusta Governorate regarding the degree to which public school principals in the Sultanate of Oman practice neo-charismatic leadership from the point of view of teachers in all fields.

Keywords: Leadership- neo-charismatic leadership, neo-charismatic leadership scale.

المقدمة:

يشهد عصرنا الحالي تطورًا واسعًا في مختلف مجالاته وأنشطته في ظل المتغيرات المستجدة السريعة، وهذا يظهر جليا في مؤسساته وأنظمتها، فالعصر الذي نعيشه هو عصر الثورة التكنولوجية، والتي لا يمكن مواكبتها إلا من خلال قيادة فاعلة، حيث تعد القيادة الفاعلة هي حجر الزاوية في حياة المنظمات ونجاحها، فالفائد يدفع في المنظمة القوة والحيوية والتقدم، كما يبعث فيها عوامل الابتكار والتجديد بما يضمن تطورها لمواجهة التحديات التي تواجهها، ومن ثم فهو المسؤول عن نجاحها ازدهارها وتقدمها واستمرارها.

لذلك يرى الصيرفي (٢٠١٣) أن تحقيق الإنتاج والفاعلية، والرضا الوظيفي والتطوير، بمجرد عمل بسيط، بل لا بد أن تكون هناك تنظيمات رسمية، يتم ممارستها في بيئات مختلفة تتمتع بالقيادة الفاعلة في مختلف جوانبها، كما تتمتع بالقيم الأخلاقية التي ينشدها المجتمع، فالإدارة أخلاق قبل أن تكون مجرد عمل يمارسه الآخرين، فالإدارة تؤدي دورًا كبيرًا في توجيه المؤسسات؛ للاضطلاع بأدوارها ومسؤولياتها من خلال ما تقدمه من خدمة تساعد العاملين على القيام بواجباتهم؛ من أجل تحقيق الأهداف المرغوبة، ولذلك نجد أن في علم الإدارة يتناول الباحثون عن القيادة ودورها الكبير في وقتنا الحاضر؛ حيث إن القيادة أصبحت محل اهتمام، وتركيز للكثير من الباحثين في العلوم الإنسانية والاجتماعية مثل الدراسات النفسية والإدارية وعلم الاجتماع (الابراهيم، ٢٠١٢).

إن القيادة الفاعلة تعتمد في تميزها على الانسجام في عملية اتخاذ القرار المناسب في المواقف والتي تعتمد على التوافق بين الموقف والنمط المتبع والسمات الشخصية للقائد، فالقيادة المتميزة يجب أن تضع نصب أعينها الأهداف التربوية، والعمل من خلال المرؤوسين على تحقيق هذه الأهداف، فالقائد يجب أن يمتلك العديد من السمات الأخلاقية مثل الحرية والعدالة والمساواة والشفافية التي تدعم العمل الإداري نحو التميز، فسلوك القائد يبدأ من خلال القيم الأخلاقية التي يمتلكها. (السعود، ٢٠١٣).

ولم تكن القيادة مجرد نمط تقليدي فمع نهاية القرن العشرين وبدايات الألفية الجديدة بزغ توجه جديد في المنظمات الاقتصادية العالمية، تبعه توجه مشابه في المنظمات التربوية، يدعو إلى التخلي عن المفهوم التقليدي للقيادة المستندة إلى الهرمية والوصاية وسلطة المركز، والمشاركة في صنع القرار، والاهتمام بالمرؤوسين وتعزيز نموهم، كل ذلك في إطار أخلاقي إنساني يتزامن فيه الارتقاء بأداء المنظمة ونوعية إنتاجها والاعتناء بالعامل والاهتمام به (أبو تينة وآخرون، ٢٠٠٧).

فمع هذا النمط نجد أن مدير المدرسة هو المسؤول الأول في المدرسة والمشرف على جميع شؤونها التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية، وعليه الالتزام بتعاليم الإسلام والتقيد بالأنظمة والتعليمات وقواعد السلوك والآداب واجتنب ما هو مغل بغير المهنة، وتهيئة البيئة التربوية الصحيحة الصالحة لبناء شخصية الطالب من جميع جوانب النمو وإكسابه الخصال الحميدة (الحربي، ٢٠٠٨).

وهكذا، تحتاج الهيئات التعليمية إلى قادة مدربين جيداً ومجهزين بالخبرة التقنية والكفاءة الإبداعية لقيادة عملية التغيير في المؤسسات التعليمية وخصوصاً المدارس التي تحتاج إلى الكثير من العناية والاهتمام، فهي تمثل الركن الأساسي الأول في بناء الأجيال الذين يعول عليهم بناء الوطن (إبراهيم، ٢٠١٢).

وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات، وهو ضرورة العمل على تأهيل قادة التعليم لقيادة التغيير في المجال التعليمي، ومن الواضح أن المدارس الناجحة تكون تحت قيادة فريق تربوي مؤهل، يستوجب توجهه عملية التعليم، والتدريس بالصورة الصحيحة والمطلوبة، كما أن إهمال القيادة التعليمية وعدم الاهتمام بها يؤثر على جودة تحصيل الطلاب، وجودة المناقشات التعليمية داخل المدرسة وخارجها (طشطورش، ٢٠٠٩) فدراسة مورشون (٢٠١٢) والتي وثقتها دراسة (حمزة، ٢٠٢٢)، أكدت بأن القادة الذين يعرفون أين يتجهون، قادرون على جذب الآخرين إليهم بسبب الكاريزما التي يتسمون بها، فهم أشخاص يجذبون انتباه الآخرين، ويرغبون في مساعدتهم وتحسين حياتهم، فالكاريزما تعتبر القدرة على بناء

التألف والتأثير بفاعلية في الآخرين؛ لجذب اهتمامهم نحو طرق التفكير الخاصة بك، وتحفيزهم للسعي نحو المزيد من التطور.

فالقيادة النيوكارزمية هي نظرية في علم النفس القائمة على فكرة أن القيادة تعتمد على مجموعة من الصفات الشخصية والسلوكيات التي يتم تعلمها وتطويرها، وهي تشكل نموذجًا جديدًا للقيادة، وترجع أهمية القيادة النيوكارزمية إلى أن جوهر نموذج القيادة الكاريزمية الجديدة، يقوم على أساس القيادة في اللحظة التي تتفاعل فيها مع محيطك، انطلاقًا من جوهر كيانك، بحيث يصل القادة الكاريزماتيون الجدد إلى فعل القيادة فقط بعد أن يصبحوا على درجة عالية من الوعي الذاتي، وهذا يعني أنهم يفهمون من هم وكيف يؤثرون على العالم من حولهم ويوجهونه، إذا تمكنوا من القيام بذلك، وكذلك النظر في المتغيرات البيئية دون إغفال حدسهم وهدفهم، فسيكونون قادرين على اتخاذ قرارات استثنائية. إن الحالة التي يتم السعي إليها هي حالة الاتصال التي تتحقق من خلال حساسيتهم تجاه احتياجات الناس والمحيطين بهم (Brown, 2017).

والقيادة النيوكارزمية تساعد على تنمية قدراتهم على اكتشاف وتطوير قدرات المعلمين والمتعلمين وخلق فرق العمل في المؤسسة التعليمية، حيث تساعد أبعاد ومهارات القيادة النيوكارزمية مديري المدارس على تحقيق أهداف عملية التعلم وممارسة الإدارة بمتطلباتها وأبعادها بشكل فعال وإيجابي، وخلق فرق عمل مبدعة ومبتكرة في الإدارة التربوية والمدرسية بشكل يساعد على التوظيف الأمثل للقدرات وحسن توظيف واستغلال الموارد المادية والبشرية المتاحة واكتشاف الطاقات والملكات القيادية والمبدعة لدى العاملين بالمؤسسات التعليمية ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال اتباع نموذج القيادة النيوكارزمية والذي يعد نهجًا جديدًا في مجال القيادة التعليمية يركز على تعزيز التفاعل والتعاون بين القادة وأفراد الفريق التعليمي، والتأكيد على مبادئ القيادة المشتركة، والتمكين، والتأثير. والعمل على تحقيق رؤية تعليمية ملهمة وتحفيز أفراد الفريق التعليمي للعمل بجد لتحقيق الأهداف الموضوعية، فالقيادة الكاريزمية والملهمة والتحويلية و القيادة التغييرية والتبادلية والقيادة الأخلاقية المبدعة والتي تتوافق مع القيادة النيوكارزمية في أهدافها وأبعادها في وجود رؤية واضحة من خلال البحث عن الفرص وتقييم للبيئة المحيطة والعمل على تبني استراتيجيات مناسبة لتحقيقها، والتحفيز والإلهام والعدالة والمساءلة والنزاهة والعمل على خلق شراكات إيجابية وتواصل فعال وزيادة الدافعية والروح المعنوية الإيجابية لدى المعلمين واستشراف للمستقبل، والاستدامة بمجالاتها المختلفة، تمكن القيادة الإدارية من تحقيق الأهداف والخطط الاستراتيجية لعملية التعليم والتعلم في ظل

مستجدات ومتطلبات العصر الحالي، والقيادة النيوكارزمية كنوع من أنواع القيادة الحديثة يمكن أن تمكن المديرين من الإدارة بشكل فعال من خلال:
- تحقيق التوازن بين جوانب العملية الإدارية المختلفة:

فالقيادة الناجحة تقوم بدور أساسي في الإدارة، كما أنها تسعى إلى تحقيق التوازن بين الجوانب التنظيمية والإنسانية والاجتماعية للعملية الإدارية، وإيجاد الفاعلية للإدارة لمساعدتها للوصول إلى الأهداف المنشودة، لذا تعد القيادة أكثر العمليات تأثيراً على التحفيز والروح المعنوية للأفراد مما يظهر على أدائهم ورضاهم، وبالتالي تؤثر على الأهداف الأساسية لأي منظمة وهي الإنتاجية بكفاءة وفعالية. "(نواف العتيبي، ٢٠٠٨)

- التأثير الإيجابي: التأثير والإلهام والتحفيز: يجب أن يكون لدى المديرين القدرة على تحفيز وإلهام أفراد الفريق التعليمي للعمل بجدية نحو تحقيق الأهداف التعليمية المشتركة، فالتأثير من عناصر وسمات القيادة الملهمة، والتأثير هو قدرة القائد على التأثير الإيجابي على التابعين له، من أجل الوصول بهم لتحقيق الأهداف المأمولة، ولا يمكن أن يتحقق هذا التأثير مالم يكن القائد قادراً على تسويق ما يريده.
(فوزي، ٢٠٠٧)

- تمكين اتخاذ القرار وبناء الثقة: بناء الثقة: يجب أن يمنح المديرون السلطة والمسؤولية لأفراد الفريق التعليمي لاتخاذ القرارات المناسبة والملائمة في سياق التعليم. يمكن للقادة بناء ثقة أفراد الفريق التعليمي من خلال تشجيع الشفافية والتواصل الفعال فالثقة التنظيمية إيمان الفرد بقدرات الفرد الآخر وإمكاناته واستعداداته والتعاون معه بأمانة وصدق بدون وجود إشراف أو رقابة خارجية، وتقاس من خلال استجابات أفراد العينة من المعلمات على فقرات استبانة الثقة التنظيمية التي تتمثل في: فرص الإبداع وتحقيق الذات، والسياسات الإدارية، والقيم التنظيمية (درادكة، المطيري، ٢٠١٦).

مشكلة الدراسة:

بناءً على التغيرات التربوية، والتقدم الهائل في المعرفة في العصر الحالي، تم التأكيد على أهمية تحديث وتطوير دور مدير المدرسة كقائد تربوي يضطلع بأدوار إدارية وفنية واجتماعية، وفي ظل جهود وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، وما استعراضه في الندوات العلمية التي نظمها مجلس التعليم سابقاً، ونتائج الدراسات التي قامت بدراسة العلاقة بين ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية، وتأثيرها على إنتاجية المعلمين داخل المدرسة.

فقد جاءت توصيات الندوة الوطنية للتعليم في سلطنة عُمان الطريق إلى المستقبل (٢٠١٤) بأهمية غرس مهارات القيادة الحديثة، وضرورة التركيز عليها، كما أوصت دراسة الجرايدة (٢٠١٨) إلى ضرورة الاستفادة من الدراسات العليا؛ لتأهيل المختصين في إدارات المدارس على مجالات القيادة الحديثة، كذلك أشارت دراسة الجهضمي (٢٠١١) إلى وجود قصور لدى مديري المدارس في ممارستهم للقيادة التحويلية في سلطنة عُمان.

وتأتي مشكلة الدراسة استجابة لتوصيات بحوث سابقة، مثل الدراسة التي أجراها بركات وأبو علي (٢٠١٩)، والتي أشارت إلى نقص الدراسات العربية في مجال القيادة الكاريزمية بشكل عام، وكما ورد في دراسة عنقاوي (٢٠١٩)، بأنه الكتاب الوحيد الذي درس بأن القيادة النيوكارزمية والذي صنفته على أنه هي نوع من القيادة التحويلية ولكنه يختلف عنها في البعد الأخلاقي، كما أشير إلى دراسة (Goldring, 2015) التي تُظهر تفضيل المديرين لاستخدام نمط يعتمد على تفويض السلطات، بالإضافة إلى ابتعادهم عن استخدام النمط الكارزمية أضف إلى ذلك أن البعد الأخلاقي الموجود في النموذج النيوكارزمي كان من أهم الأسباب التي جعلت المؤسسات العالمية تنادي بتطبيقه في جميع المؤسسات نظرا لنجاحه الباهر في علاج العديد من المشكلات مقارنة بأنماط القيادة الأخرى.

ولتشخيص مشكلة الدراسة بشكل أعمق تم إجراء دراسة استطلاعية شملت (١٥) مديرا بمحافظة شمال الشرقية ومحافظة الوسطى، من خلال المقابلات الشخصية التي تضمنت سؤالا عن مستوى الوعي بمهارات القيادة النيوكارزمية وكيفية توظيفها في التعامل مع الرؤوسين وواقع العمل، وجاءت نتائج الدراسة الاستطلاعية بنسبة (٨٠%)، موضحة بأنه لا يوجد وعي وفهم عميق لمهارات القيادة النيوكارزمية، وكيفية ترجمتها في البيئة المدرسية، وذكر بعض مديري المدارس إلى وجود قصور تدريبي لهذه الأنواع من القيادات الحديثة التي تخدم بيئة التعليم. وأجمعت نتائج الدراسة الاستطلاعية بنسبة (١٠٠%)، على أن هناك ضرورة لتطوير المهارات النيوكارزمية، وتمت الإشارة إلى المهارات القيادة النيوكارزمية الواردة في كتاب (عنقاوي، ٢٠١٩)، من أهمها تقييم البيئة، والبحث عن الفرص، وتكوين الرؤية المشتركة، وخلق طرق تحقيق الرؤية.

ومما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:
ما واقع القيادة النيوكارزمية لدى مديري مدارس محافظة شمال الشرقية والوسطى من وجهة نظر المعلمين؟ ويتفرع عن التساؤل الرئيس عددا من الأسئلة الفرعية ستحاول الباحثة الإجابة عنها، وهي:

١. ما درجة ممارسة القيادة النيوكارزمية لدى مديري المدارس في محافظتي شمال الشرقية والوسطى من وجهة نظر المعلمين؟
 ٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادة النيوكارزمية لدى مديري مدارس بمدراس محافظة شمال الشرقية الوسطى بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين تعزى لمغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟
- أهداف الدراسة:**

١. التعرف على درجة ممارسة القيادة النيوكارزمية، لدى مديري المدارس بمحافظة شمال الشرقية والوسطى بسلطنة عُمان، من وجهة نظر المعلمين.
 ٢. التعرف على الفروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة النيوكارزمية، لدى مديري مدارس محافظة شمال الشرقية والوسطى بسلطنة عُمان، من وجهة نظر المعلمين تعزى لمغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، سنوات الخبرة).
- أهمية الدراسة:**

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من الجوانب النظرية، والبحثية، والتطبيقية.

فمن الناحية النظرية:

ركزت الدراسة على تعريف القيادة، ونظريات القيادة، وأوجه النقد الموجهة لكل نظرية من النظريات، وكذلك القيادة النيوكارزمية، وأسباب استخدام النموذج النيوكارزمي الجديد، وأهمية القيادة النيوكارزمية، وأبعاد القيادة النيوكارزمية، ومراحل وأدوار ومهام القيادة النيوكارزمية، وكذلك النقد الموجه للنموذج النيوكارزمي، وأدوات تقييم القيادة النيوكارزمية، والنظريات المرتبطة بالقيادة النيوكارزمية وأوجه الشبه والخلاف، وكيف يستفيد مديري المدارس من النموذج النيوكارزمي.

الأهمية العلمية:

يتضح من خلال الإسهام في إثراء الجانب المعرفي والبحثي للقيادة النيوكارزمية، أن هذه الدراسة من بين الدراسات العربية القليلة -حسب علم الباحثة - التي تناولت موضوع القيادة النيوكارزمية، حيث لم تجد الباحثة دراسات مشابهة إلا أبحاث الدكتوراة السعودية (العنقاوي)، ومن المتوقع بأن هذه الدراسة سوف تشكل إطاراً منهجياً معرفياً، يمكن للباحثين والمهتمين في هذا العلم الاستناد والرجوع إليه عند إجراء الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع، وذلك من خلال التطرق إلى العديد من الآراء والأفكار المتعلقة بهذا الموضوع.

وتضمنت الدراسة بناء أداة بحثية- استبانة (مقياس القيادة النيوكارزمية) والذي قامت الباحثة بتطويره؛ لجمع البيانات المتعلقة في التعرف إلى درجة ممارسة القيادة النيوكارزمية لدى مديري مدارس محافظتي شمال الشرقية و الوسطى من وجهة نظر المعلمين،، وكذلك تزويد المسؤولين وصناع القرار بدرجة ممارسة هذا النوع، ومعرفة جوانب القوة والضعف في الممارسة المدرسية وكيفية تعزيز جوانب القوة، والتغلب على جوانب الضعف، كذلك تبرز الأهمية من خلال بناء مقياس لهذا النوع يمكن الاستعانة به في دراسات مستقبلية، باعتبارها أول دراسة عربية تجمع المتغيرين (القيادة النيوكارزمية – مديرو المدارس).

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- **حدود مكانية:** جميع مدارس وزارة التربية والتعليم في محافظتي شمال الشرقية والوسطى

- **حدود زمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

- **حدود بشرية:** جميع معلمي المدارس الحكومية بوزارة التربية والتعليم بمحافظتي الوسطى وشمال الشرقية.

- **حدود موضوعية:** استقصاء درجة ممارسة القيادة النيوكارزمية من قبل مديري المدارس الحكومية بسلطنة عُمان، من وجه نظر المعلمين من خلال الأبعاد (الرؤية المثالية، الإيثار، المرجعية الأخلاقية) ..

مصطلحات الدراسة:

أولاً: مفهوم القيادة

التعريف الاصطلاحي "موقع السلطة الرسمي الذي تمنحه المنظمة للقائد وأيضا سلطة التوجيه التي يمارسها القائد على مجموعة من المرؤوسين لصنع القرارات الرئيسية والتي ترتبط بشكل مباشر برسالة وأهداف المنظمة". (الطائي، ٢٠١٧: ٢٣)

التعريف الإجرائي "عملية التأثير التي يقوم بها القائد على مرؤوسيه لإقناعهم وحثهم على المساهمة الفعالة في العمل". (برباوي، ٢٠١٤: ٢٥)

ثانياً: القيادة النيوكارزمية

١. المفهوم اللغوي:

حيث اشتقت كلمة كاريزما (Charisma) الإنجليزية من كلمة (Charis) اليونانية والتي تعني النعمة الإلهية في الأساطير اليونانية وهي تُستخدم لتعني الهبات أو السمات المقدسة التي توجد داخل كل منا. (الموسوي وعبود، ٢٠٢٠: ٣٢) أما مصطلح "نيوكارزمي" مشتق من الجمع بين "نيو" التي هي طريقة جديدة للنظر إلى القيادة و"كاريزما" وهي كلمة يونانية تعني هبة، هذه الطريقة المعاصرة للنظر إلى الكاريزما في القيادة لا تتعلق بالقوى العظمى أو القداسة الاستثنائية التي يمارسها القادة للتأثير على المتابعين، بل بالأحرى السلوكيات التي تسمح لهم بالتأثير. (Weber, 1978, 34)

والكاريزما وصف يطلق على الجاذبية الكبيرة والحضور الطاعي الذي يتمتع به بعض الأشخاص والقدرة على التأثير على الآخرين إيجابياً بالارتباط بهم جسدياً وعقلياً وعاطفياً وثقافياً، وسلطة فوق العادة، وسحر شخصي، وشخصية تثير الولاء والحماس، ولغة فإن الكاريزما تأتي من كلمة بالإنجليزي (Charisma) والتي ترجع لأصل يوناني وتعني الهدية أو التفضيل الإلهي، وبالرغم من صعوبة إيجاد تعريف دقيق لهذه الكلمة إلا أنه يمكن ربطها بشخصية معينة، والقول إن الشخصية الكاريزمية هي التي لها قدرات غير طبيعية في القيادة والإقناع وأسر الآخرين. (بركات وآخرون، ٢٠١٩)

٢. المفهوم الاصطلاحي:

تري العنقاوي (٢٠١٩: ٤٣) أن القيادة الأخلاقية النيوكارزمية هي "مجموعة من الصفات الظاهرة للأتباع والمندرجة تحت أدوار قيادية ورؤية مثالية متميزة وإيثار أخلاقي مرجعي".

وتعرف إجرائياً:

القيادة النيوكارزمية إجرائياً: هي نوع من القيادة تتميز بالتركيز على الشخصية القيادية والرؤية المثالية التي تتبعها، يتميز هذا النوع من القيادة بالإيثار والمرجعية الأخلاقية، ويتضمن سلسلة من السلوكيات القيادية التي تؤثر في الأتباع وتتبع رؤية مثالية متميزة. يتميز هذا النوع من القيادة بالتفاعل الدائم مع الأتباع والاستشارة المستمرة معهم، ويتميز بالإلهام والحماس والثقة في الأتباع. يتبع هذا النوع من القيادة مرجعية أخلاقية ويتميز بالتركيز على النمو الشخصي والتطوير المستمر للأتباع، ويتم تحديده من خلال الاستجابة للاستبانة التي تشتمل قياس الجوانب الثلاثة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

أتبع الباحثون المنهج الوصفي والذي يركز على وصف الظاهرة كما هي في الواقع، ويركز على تقديم وصف دقيق لها، سواء من حيث الجانب الكيفي أو الكمي، بهدف فهم مهارات القيادة النيوكارزمية لدى مديري المدارس في سلطنة عُمان، (محمد، ٢٠٢٢) لوصف القيادة النيوكارزمية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظة الشرقية شمال، والوسطى في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين في ضوء المتغيرات التالية (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي محافظتي شمال الشرقية والوسطى بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان في المدارس الحكومية والبالغ عددهم (٥٥٩٠) معلمًا ومعلمة، منهم (١٧٧١) ذكور و(٣٨١٩) إناث وفق إحصائية وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (٢٠٢٣/٢٠٢٤)

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم احتساب معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) (Cronbach Alpha) في محاور الدراسة على نتائج استجابات العينة العشوائية الاستطلاعية البالغة (٥٠) معلم ومعلمة.

جدول ١

الثبات وفق معامل كرونباخ ألفا

المقياس	المجال	عدد الفقرات	معامل ثبات كرونباخ ألفا
مهارات القيادة النيوكارزمية	الرؤية المثالية المتميزة	١٠	٠.٩٦
	القيادة بالإيثار	٩	٠.٨٨
	بالمرجعية الأخلاقية	١٣	٠.٩٤
الكلية		٣٢	٠.٩٦

يوضح الجدول (١) أن معاملات ثبات بطريقة (Chronbach Alpha) لمجالات الدراسة تراوحت بين (٠.٨٦ - ٠.٩٦)، وهي قيم مرتفعة جدا لأغراض التطبيق، مما يشير إلى وجود اتساق كبير بين فقرات الدراسة. ونتيجة لذلك، فإن أداة الدراسة تظهر استقرارًا عاليًا وأنها صالحة للاستخدام في القياس.

أولاً: نتائج السؤال الأول ومناقشته

الذي ينص على "ما درجة ممارسة القيادة النيوكارزمية لدى مديري مدارس محافظة شمال الشرقية والوسطى من وجهة نظر المعلمين؟"

ولتصنيف استجابات أفراد العينة لأدوات الدراسة، اعتمدت الباحثة معيار الحكم الموضح في جدول (٢).

جدول ٢

دلالات المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي

م	فئات المتوسط الحسابي	المستوى
١	١.٧٩-١.٠٠	منخفض جداً
٢	٢.٥٩-١.٨٠	منخفض
٣	٣.٣٩-٢.٦٠	متوسط
٤	٤.١٩-٣.٤٠	مرتفع
٥	٥.٠٠-٤.٢٠	مرتفع جداً

للإجابة عن السؤال الأول، قامت الباحثة بإستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مدى ممارسة القيادة النيوكاريزمية لدى مديري مدارس محافظة شمال الشرقية والوسطى، وذلك من خلال استجابة المعلمين العاملين في مدارسهم وهم عينة الدراسة البالغ عددهم (٢٦٥)، والجدول (٣) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات. المعيارية والاتجاه العام للمحاور والمقياس ككل:

الجدول ٣

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد لقيادة النيوكاريزمية لدى مديري مدارس محافظة شمال الشرقية والوسطى من وجهة نظر المعلمين مرتبا تنازليا.

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	مهارات القيادة بالرؤية المثالية المتميزة	٣.٩١	٠.٨٦	٣	مرتفعة
٢	مهارات القيادة بالإيثار	٣.٩٣	٠.٦٧	٢	مرتفعة
٣	مهارات القيادة بالمرجعية الأخلاقية	٤.٢٠	٠.٦٥	١	مرتفعة جداً
	المتوسط العام	٤.٠١	٠.٦٢		مرتفعة

يوضح الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي للمقياس ككل بلغت قيمته (٤,٠١) والانحراف المعياري (٠.٦٢) مما يشير إلى أن ممارسة مديري المدارس لمهارات النيوكاريزمية بدرجة مرتفعة ككل. وجاء مجال القيادة بالمرجعية الأخلاقية في الرتبة

الأولى بأعلى متوسط حسابي حيث بلغت قيمته (٤.٢٠) وانحراف معياري (٠.٦٥) أما مجال مهارات القيادة بالإيثار فكان في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٩٣) وانحراف معياري (٠.٦٧) وبالرتبة الثالثة مجال مهارات القيادة بالرؤية المثالية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣.٩١) وانحراف معياري (٠.٨٦)، ويتضح من النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات القيادة النيو كاريزمية جاء مرتفعة حيث تراوحت ما بين (٣.٩١ - ٤.٢٠) وهذه القيم ضمن الفئة (٣.٤٠ - ٤.١٩) ويشير المستوى العام إلى إن استخدام المهارات بدرجة كبيرة.

تفسر الباحثة نتائج مقياس مهارات القيادة النيوكارزمية جاءت بدرجة مرتفعة، حيث أن الدراسة الاستطلاعية (المقابلات) التي قامت بها الباحثة لمديري المدارس - تم طرح تفاصيله في مشكلة الدراسة فقد أشارت نتائج الاستطلاع بدرجة امتلاك مديري المدارس درجة ممارسة القيادة النيوكارزمية بين المتوسط والضعيف حيث تثبت عكس النتائج الموضحة وتفسر الباحثة هذا التضارب بسبب عدم الإلمام الكافي بمعنى مصطلح النيو كاريزمية ؛ ومن جهة أخرى تفسر الباحثة درجة امتلاك مديري المدارس للمهارات القيادة النيوكارزمية، يرجع إلى اهتمام القادة بالسلوكيات النيوكارزمية في التأثير على العاملين، وتوجيههم نحو تحسين أدائهم وبذل الجهود الإضافية، وذلك في سبيل الإبقاء بالمسؤوليات المناط بهم، وهذا يستوجب من القادة ضرورة الاهتمام برؤاهم الشخصية وتعبيراتهم حول ما يحيط بهم من تغيرات، وكيفية تعزيز شعورهم بالتغيرات البيئية، وتبني السلوكيات المتجددة التي يمكن أن تؤثر في العاملين أكثر من السلوكيات المعتادة، وذلك حتى تحظى سلوكياتهم على إعجاب وتقدير الآخرين سواء كان من المجتمع المحلي أو من المعلمين أو الطلبة، بالإضافة إلى العادات والتقاليد الطيبة التي يتحلى بها المجتمع العماني، والتي تؤثر تأثيراً كبيراً على سلوكيات القادة وتلزمهم في ممارساتها أثناء التعامل مع غيرهم. وفيما يأتي تحليل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب محاور الدراسة:

أولاً: محور مهارات القيادة بالرؤية المثالية المتميزة

الجدول ٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور مهارات القيادة بالرؤية المثالية

القيادة بالرؤية المثالية المتميزة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة
يقوم مدير المدرسة بتطوير رؤية واضحة للأهداف الأساسية بالمدرسة.	٤,٠٥	٠,٩٥	٢	مرتفعة
يشارك مدير المدرسة المعلمين في صياغة الرؤية الخاصة بالمدرسة	٣,٩٤	١,٠٢	٥	مرتفعة

مرتفعة	٨	٠,٩٢	٣,٨٩	يعتمد مدير المدرسة على رؤية المدرسة كمعيار لتقييم الآراء واتخاذ القرار
مرتفعة	٤	١,٠٣	٣,٩٧	يحفز مدير المدرسة المعلمين على تحقيق الرؤية المثالية والعمل من أجلها
مرتفعة	٩	١,٠٦	٣,٧٧	يحرص مدير المدرسة المعلمين على ترويج الرؤية المثالية والعمل من أجلها
مرتفعة	٦	٠,٩٩	٣,٩١	يدرك مدير المدرسة الفرص البيئية (الظروف المادية والاجتماعية المواتية) التي تسهم في تحقيق رؤية المدرسة
مرتفعة	٣	٠,٩٤	٣,٩٨	يسعى مدير المدرسة جاهدا في تحقيق جميع الأهداف المرسومة للرؤية.
مرتفعة	١	٠,٩٧	٤,٠٦	يعبر مدير المدرسة عن رؤية قيادية تعزز الهوية العُمانية.
مرتفعة	١٠	١,٠٧	٣,٧٣	يدعو مدير المدرسة المشاركة في تحقيق الرؤية بأساليب إبداعية غير اعتيادية
مرتفعة	٧	٠,٩٧	٣,٩٠	يحقق مدير المدرسة الموائمة في السلوك والأفعال والقيم مع الرؤية المشتركة.
مرتفعة	-	٠,٨٦	٣,٩١	المتوسط العام للمجال

يتضح من الجدول (٤) إن مستوى توافر درجة ممارسة القيادة النيوكارزمية لدى مديري مدارس محافظة شمال الشرقية والوسطى في سلطنة عُمان في مجال القيادة بالرؤية المثالية المتميزة جاء عاليا بصورة إجمالية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٩١)، والانحراف المعياري (٠,٨٦)، وبالنسبة لفقرات هذا المجال فقد جاءت جميعها بدرجة مرتفعة، حيث تراوح المتوسطات الحسابية بين (٣,٧٣-٤,٠٦)، والانحراف المعياري بين (١,٠٧-٠,٩٢).

وجاء في الرتبة الأولى الفقرة التي تنص على "يعبر مدير المدرسة عن رؤية قيادية تعزز الهوية العُمانية" بمتوسط حسابي (٤,٠٦)، وانحراف معياري قدرة (٠,٤٥) بدرجة مرتفع، وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على "يدعو مدير المدرسة المشاركة في تحقيق الرؤية بأساليب إبداعية غير اعتيادية" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٣)، وانحراف معياري قدره (٠,٥٢) وبدرجة مرتفع أيضاً.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى اهتمام القادة بالسلوكيات النيوكارزمية في التأثير على العاملين، وتوجيههم نحو تحسين أدائهم وبذل الجهود الإضافية، وذلك في سبيل الإيفاء بالمسؤوليات المناط بهم، وهذا يستوجب من القادة ضرورة الاهتمام برؤاهم الشخصية وتعبيراتهم حول ما يحيط بهم من تغيرات، وكيفية تعزيز شعورهم بالتغيرات البيئية، وتبني السلوكيات المتجددة التي يمكن أن تؤثر في العاملين أكثر من

السلوكيات المعتادة، وذلك حتى تحظى سلوكياتهم على إعجاب وتقدير الآخرين سواء كان من المجتمع المحلي أو من المعلمين أو الطلبة. وهذا يتفق مع دراسة كلا من (Huang and Lin,2014)، (سلطان، ٢٠١٤)، (أبورومي، ٢٠١٠)، (بركات، أبو علي، ٢٠١٩)، (Duttweiler,2009)، (Klinzing and Aloisio,2007)، (House,1999)، والتي أظهرت درجة الممارسة بمستوى مرتفع، بينما تعارضت مع دراسات (Balkundi، Goldringet al,2015)، (kiduff and Harrison,2011)، والتي أظهرت درجة الممارسة بمستوى متوسط، وكذلك تعارضت مع دراسة (Serafin,1992)، والتي أظهرت درجة ممارسة كانت محدودة.

ثانيًا: محور القيادة بالإيثار.

الجدول ٥

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور مهارات القيادة بالإيثار مرتبة تنازليا

القيادة بالإيثار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة
يشجع مدير المدرسة المعلمين على وضع مصلحة المدرسة فوق مصالحهم الخاصة	٤,١٧	٠,٨٨١	٢	مرتفعة
يشارك مدير المدرسة في نشاطات تنطوي على مخاطر شخصية كبيرة، سعياً وراء أهداف المدرسة.	٣,٧٠	١,٠٧	٩	متوسط
يظهر مدير المدرسة عدم الاهتمام بالمكاسب الذاتية (الشخصية) باعتباره قدوة	٣,٨٣	٠,٨٩	٧	مرتفعة
يحترم مدير المدرسة كرامة المعلمين ويدافع عنهم في حالة الظلم والاعتداء	٤,١٨	٠,٨٨	١	مرتفعة
يقدم مدير المدرسة مخاطر شخصية من أجل حل الصعوبات التي يواجهها المعلمون	٣,٨٤	٠,٩٧	٦	مرتفعة
يقدم المدير المعلمين على ذاته في التكريم والاشادة بالجهود	٣,٩٧	٠,٩٤	٤	مرتفعة
يتنازل مدير المدرسة لبعض الأفكار المدرجة مراعاة للمصلحة العامة.	٣,٩٣	٠,٨٤	٥	مرتفعة
يتبنى مدير المدرسة أفكار المعلمين المتميزة تاركا أفكاره باستمرار	٣,١٢	٠,٩٦	٨	مرتفعة
يشارك مدير المدرسة المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية	٤,١١	٠,٨٥	٣	مرتفعة
المتوسط العام للمجال	٣,٩٣	٠,٦٧	-	مرتفعة

يبين الجدول (٥) أعلاه أن المتوسطات الحسابية لقرارات مجال " القيادة بالإيثار"؛ قد تراوحت ما بين (٤,١٨-٣,١٧)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال القيادة بالإيثار " ككل (٣,٩٣) وانحراف معياري بلغ (٠,٦٧) وبدرجة مرتفعة حيث جاءت الفقرة والتي تنص على: "يحترم مدير المدرسة كرامة المعلمين ويدافع عنهم في حالة الظلم والاعتداء " في الرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,١٨) وانحراف معياري بلغ (٠,٨٨) وبدرجة مرتفعة.

وقد تفسر الباحثة هذه النتيجة يرجع إلى امتلاك القيادات التربوية سمة النيوكارزمية، والتي تربط سلوكيات القائد وتأثيراتها على المرؤوسين من خلال مفاهيم الذات، حيث أن سلوكيات القائد تنشط مفاهيم الذات والتي بدورها تؤثر على آليات التحفيز الأخرى، وكذلك أن المديرين يؤمنون بقيمة العاملين مهما كانت مسمياتهم الوظيفية، ويحرصون على بناء علاقات إنسانية مع المعلمين، ويظهرون الاحترام والتقدير لهم ويساهمون في حل مشاكلهم التي يتعرضون لها في عملهم، مما ترتب عليه اهتمام العاملين بمصالح المدرسة وتقديمتها على مصالحهم الخاصة.

وهذا يتفق مع دراسة كلا من (Huang and Lin,2014)، (سلطان، ٢٠١٤)، أبو رومي، (٢٠١٠)، (بركات، أبو علي، ٢٠١٩)، (Duttweiler,2009)، (Klinzing and Aloisio,2007)، (House,1999)، والتي أظهرت درجة الممارسة بمستوى مرتفع، بينما تعارضت مع دراسات (Goldringet al,2015)، (Balkundi, kiduff and Harrison,2011)، والتي أظهرت درجة الممارسة بمستوى متوسط، وكذلك تعارضت مع دراسة (Serafin,1992)، والتي أظهرت درجة ممارسة كانت محدودة.

ثالثاً: محور القيادة بالمرجعية الأخلاقية.

جدول ٦

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور مهارات القيادة بالمرجعية الأخلاقية

القيادة بالمرجعية الأخلاقية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة
يحترم مدير المدرسة القوانين والأنظمة والمعايير الأخلاقية في إدارة المدرسة	٤,٤٣	٠,٧٢	٢	مرتفعة جداً
يتصرف مدير المدرسة بنزاهة ومسؤولية في كل ما يقوم به.	٤,٢٢	٠,٨٤	٤	مرتفعة جداً
يعزز مدير المدرسة المرجعية الأخلاقية بين المعلمين والطلبة والمجتمع المحلي.	٤,٦٢	٠,٧٧	١	مرتفعة جداً
يواجه مدير المدرسة الفساد والتلاعب بحزم وشجاعة	٤,٤١	٠,٩٥	٣	مرتفع جداً

درجة ممارسة القيادة النيوكارزمية لدى مديري المدارس الحكومية في حملة المغيرية وآخرون

مرتفعة	١١	٠,٨٨	٤,٠٣	يحاسب مدير المدرسة نفسه والأخرين على الأخطاء والمخالفات بعقل ورحمة.
مرتفعة	٩	٠,٨٦	٤,١٦	يعد مدير المدرسة يد العون والمساعدة للهيئة التعليمية عندما يحتاجون إليه.
مرتفعة	٨	٠,٨٠	٤,١٨	ينسب مدير المدرسة النجاح والإنجازات المدرسية للهيئة التعليمية كافة مشيداً بالعمل التعاضدي والجمعي.
مرتفعة جداً	٧	٠,٨٢	٤,٢٠	يعامل مدير المدرسة أعضاء الهيئة التعليمية باحترام وتواضع.
مرتفعة جداً	٦	٠,٨٥	٤,٢٨	يتجنب مدير المدرسة الإساءة بالقول أو الفعل للعاملين في المدرسة
مرتفعة جداً	٤	٠,٧٩	٤,٢٠	يراعي مدير المدرسة الجوانب والقواعد الأخلاقية عند التعامل مع الهيئة التعليمية.
مرتفعة	١٠	٠,٨٥	٤,١٥	يقبل مدير المدرسة نقد الملاحظات الراجعة من المعلمين برحابة صدر.
مرتفعة	١٣	٠,٩٣	٣,٩٨	يتعامل مدير المدرسة بحيادية مع جميع المعلمين.
متوسطة	١٢	٠,٧٦	٣,٣٤	يحافظ مدير المدرسة على أسرار العمل في المدرسة
مرتفعة جداً	-	٠,٦٥	٤,٢٠	المتوسط العام للمجال

يوضح الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور القيادة بالمرجعية الأخلاقية جاءت مرتفعة جداً بقيمة (٤,٢٠) وانحراف معياري (٠,٦٥)، حيث حصلت الفقرة الثالثة والتي تنص على "يعزز مدير المدرسة المرجعية الأخلاقية بين المعلمين والطلبة والمجتمع المدرسي" على أعلى متوسط حسابي (٤,٦٢)، وانحراف معياري (٠,٧٧)، بدرجة مرتفعة جداً، ثم جاءت الفقرة الأخيرة في المرتبة الأخيرة والتي تنص على "يحافظ مدير المدرسة على أسرار المدرسة" وذلك بمتوسط حسابي (٣,٣٤)، انحراف معياري (٠,٧٧) وبدرجة متوسطة، قد تفسر الباحثة درجة المحور المرتفعة جداً، أن ذلك يرجع إلى الارتباط الموجود بين أغلب القادة والمؤوسين المؤطرة بإطار أخلاقي تحكمه القوانين والأنظمة والتشريعات، ومن أنها ضرورة ملحة لحفظ التوازن في أدائهم ومروستهم داخل المدارس التي يعملون بها، وذلك لتحقيق أهداف تربوية بكفاءة تستهدف تقدم وتطور العملية التعليمية.

وهذا يتفق مع دراسة كلا من (مؤمن، ٢٠١٧، جابر وآخرون، ٢٠٢٢، حمادة، ٢٠٢٢، عابدين وشعيبات، ٢٠١٢، العتيبي، ٢٠١٣، Feng, 2019، Neubert, et al, 2019

المرتفعة للبعد الأخلاقي وتأثيره الإيجابي داخل التنظيم، وتعارضت مع دراسة (العرايضة، ٢٠١٢) والتي جاءت فيها درجة الممارسة بدرجة متوسطة، وتعارضت كذلك مع دراسة (Turhan Celike, 2011) والتي جاءت فيها درجة الممارسة للبعد الأخلاقي بدرجة متدنية.

وترى الباحثة إن معطيات الدراسة الحالية تتفق مع بعض الأطر النظرية في هذا المجال فقد أورد زغلر (Ziglar, 1986) في كتابه قمة الأداء (Top Performance) بحثاً قامت بها مؤسسة ستانفورد (Stanford) وجامعة هارفارد (Harvard) ومؤسسة كارنيج (Carnegie)، ويوضح هذا البحث أن (٨٥%) من أسباب الحصول على وظيفة، ومن ثم الحفاظ عليها والتقدم فيها، يرتبط بمهارات الأشخاص ومعرفة في الاتصال والتعامل مع الآخرين، وبهذا فإنه يمكن إدراك أهمية تنمية الشخصية وقدراتها في التعامل مع الآخرين، لذلك فإن المديرين النيوكارزميين بحاجة إلى التحلي باللباقة الاجتماعية، والابتعاد عن الأنانية من خلال الاتجاه الذهني نحو الآخر، فإنه يفوز بدعمه وحرصه على التفاعل معه، والسيطرة على أفعاله وإحساساته وعدم التظاهر بها فقط.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني ومناقشته:

والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة النيو كاريزمية لدى مديري مدارس بمدارس محافظة شمال الشرقية الوسطى بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين تعزى لمغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة)؟"

لتحديد الأسلوب الإحصائي المناسب، قامت الباحثة بالتحقق من أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي (طرق معلميه)، أو لا تتبع التوزيع الطبيعي (طرق لامعلمية)، وذلك لتحديد الأسلوب الإحصائي المناسب للإجابة على السؤالين الثاني، حيث تم استخدام أسلوب الاختبارات الإحصائية. إذا كانت قيمة مستوى الدلالة (Sig) أقل من (٠,٠٥) فإن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، وكذلك حسب حجم العينة يحدد الاختبار الإحصائي المناسب، فإذا كان حجم العينة أكثر من (٥٠) يستخدم الاختبار (Kolmogorov-Smirnov)، وإذا كان حجم العينة أقل من (٥٠) يستخدم الاختبار (Shapiro-Wilk)، حيث أظهرت النتائج أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٦)، كما هو موضح بالجدول (٧).

الجدول ٧

قيم Kolmogorov-Smirnov للتحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات

القياس	القيمة	درجات الحرية مستوى الدلالة
مهارات القيادة النيوكارزمية	٠,٠٦٨	٢٦٥
		٠,٠٦

بما أن حجم العينة أكبر من (٥٠) تم الاعتماد على اختبار Kolmogorov-Smirnov, نلاحظ أن قيمة مستوى الدلالة (sig) بلغت (٠.٠٦) وهي أكبر من (٠.٠٥) وبالتالي فإن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي. حيث تم استخدام الطرق المعلمية في الإجابة على السؤال الثاني. وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم ت ومستوى الدلالة باستخدام اختبار "ت" (t-test)، وفقاً لكل متغير من متغيرات الدراسة: أولاً: متغير الجنس.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الأساسية في محافظة الشرقية شمال والوسطى، واستخدام اختبار "ت" (t-test) لتحديد الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة، حول مجالات القيادة النيوكارزمية وفقاً لمتغير الجنس كما في الجدول (٨).

الجدول ٨

المتوسطات الحسابية ونتائج اختبار "ت" الاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات القيادة النيوكارزمية وفقاً لمتغير النوع

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
ذكر	٨١	٤,٣٢	٠,٥٨	٤,٩٧	٢٦٣	٠,٠٠١	٠,٦٧
أنثى	١٨٤	٣,٩٢	٠,٦١				

تشير النتائج الواردة في الجدول (٨) إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة النيوكارزمية لدى مديري المدارس بمحافظة شمال الشرقية والوسطى بمنطقة عُمان تعزى، لمتغير الجنس لصالح الذكور حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠.٠١) وبحجم التأثير قيمة بلغت (٠,٧٦)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة على أنه التي يغلب عليها تولي القيادة للرجل، وقلة الضغوط التي يتعرض لها الرجل مقارنة بالمرأة، كما أن الرجل أكثر قدرة على مواجهة المواقف والصعاب مقارنة بالمرأة التي من صفاتها سرعة الانفعال والغضب.

وهذا بدوره يؤثر على علاقاتها الشخصية ومهارات التواصل الفعال مع الآخرين، كما أنه يمكن أن يكون بسبب ظاهرة السقف الزجاجي وهي الحدود التي توضع للحيلولة دون وصول المرأة للقيادات العليا، ولدى مقارنة هذه الدراسة مع الدراسات السابقة تبين تتفق مع دراسات (أبو سلطان، ٢٠١٤)، ودراسة (Duttweiler, 2009)، والتي أظهرت فروق جوهريّة في هذا المستوى تبعاً لمتغير الجنس لمصلحة الذكور، بينما تعارضت هذه الدراسة مع (Huang and Lin, 2014)، (أبو رومي، ٢٠١٠)، (بركات، أبو علي، ٢٠١٩)، (Klinzing and Balkundi, 2015)، (Goldring et al, 2015)، (House, 1999)، (Aloisio, 2007)، (kiduff and Harrison, 2011)، (Serafin, 1992)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهريّة تبعاً لمتغير الجنس.

ثانياً: متغير المستوى العلمي.

حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة النيوكارزمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة (معلمي المدارس بمحافظة شمال الشرقية والوسطى) وفقاً لمتغير المؤهل العلمي كما في الجدول (٩).

الجدول ٩

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ممارسة القيادة النيوكارزمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
بكالوريوس	٢٤٦	٤,٤٠	٠,٦٢	-٢,٦٣	٢٦٣	٠,٠٥	٠,٦٣
دراسات عليا	١٩	٤,٠١	٠,٦٧				

تشير النتائج الواردة في الجدول (١٣) إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة النيوكارزمية لدى مديري مدارس محافظة شمال الشرقية والوسطى في سلطنة عُمان، تعزى لمتغير المؤهل العلمي وفقاً للمجالات جميعاً لصالح البكالوريوس بحجم تأثير (٠,٦٢) وربما يعود ذلك إلى نوع التخصص سواء كان الأدبي أو العلمي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المؤهل العلمي له دور كبير في التحلي بصفات القيادة النيوكارزمية حيث يكون لديه الفرصة للاطلاع، والحصول على دورات تدريبية أكثر في مجال القيادة، وتكون لديه القدرة على بناء علاقاته مع الآخرين وفقاً للأسس العلمية مما يساعده على الممارسة السليمة للقيادة النيوكارزمية،

كما أن التخصصات العلمية تتمتع بمجموعة من الصفات والخصائص النيوكارزمية أكثر من الأقسام الأدبية.

حيث أن القادة الأكاديميين (الأدبي) الذين يركزون على المهام أكثر من تركيزهم على العلاقات بينهم وبين العاملين لتقوية مفهوم الذات، واتقاد شعلة الابداع لديهم، ولدى مقارنة هذه النتيجة مع الدراسات السابقة تبين مقاربتها لدراسة (Duttweiler,2009) و (House,1999) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق جوهرية في درجة الممارسة راجعا إلى المؤهل العلمي ونوع التخصص وذلك لمصلحة التخصصات العلمية، بينما تعارضت مع دراسات (Huang& Lin,2014)، (Goldring et al, 2015)، أبو سلطان، ٢٠١٤، Kinzing & Aloisio,2007، Balkundi, Kiduff& Harrison, (Serafin,1992) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية بهذا الخصوص.

ثالثاً: متغير سنوات الخبرة

الجدول ١٠

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ممارسة القيادة النيوكارزمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة.

الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
أقل من عشر سنوات	١٩٤	٣,٩٠	٠,٥٦	-٤,٧٥	٢٦٣	٠,٠٠١	٠,٥٦
أكثر من عشر سنوات	١١٦	٤,٢١	٠,٥٥				

أظهرت النتائج بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى ممارسة القيادة النيوكارزمية ككل تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح أكثر من عشر سنوات وبحجم تأثير بلغ (٠.٥٦).

وقد يعود ذلك أن سنوات الخبرة تؤدي إلى زيادة تمتع الشخص بالعديد من الصفات مثل الصبر والتنظيم والقدرة على المتابعة والطموح وإدارة الوقت واستغلاله بفعالية، ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات (Duttweiler,2009، ٢٠١٠، أبو رومي، Huang and lin,2014)، أبو سلطان ٢٠١٤، (House,1999، Angawi,2012)، (Balkundi,Kiduff and Harrison,2011، Golodring et al.,2015) والتي أظهرت تأثير سنوات الخبرة بدرجات متوسطة.

ملخص نتائج الدراسة:

حيث أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة النيوكارزمية من وجهة نظر المعلمين بمحافظة شمال الشرقية ومحافظة الوسطى بسلطنة عُمان؛ جاء بدرجة مرتفعة، وجاء مجال القيادة بالمرجعية الأخلاقية في الأولى بأعلى متوسط حسابي حيث كانت مرتفعة جداً، أما مجال لقيادة بالإيثار فكان في الثانية بمتوسط حسابي مرتفع وبالمرتبة الثالثة كان مجال مهارات القيادة بالرؤية المثالية.

كما وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لأثر المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة (النوع، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة) في استجابات أفراد العينة بمحافظة شمال الشرقية ومحافظة الوسطى حول درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بسلطنة عُمان للقيادة النيو كاريزمية من وجهة نظر المعلمين في جميع المجالات.

التوصيات والمقترحات:

وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

التوصيات:

١. تعزيز هذا المستوى المرتفع من الممارسة للقيادة النيوكارزمية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظة شمال الشرقية والوسطى بسلطنة عُمان.

المقترحات:

١. استخدام مقياس مهارات القيادة النيو كاريزمية الذي تم بناءة والتحقق من خصائصه السيكمترية في هذه الدراسة في دراسات وبحوث أخرى ترتبط بالقيادة النيو كاريزمية.

٢. إجراء دراسات حول درجة ممارسة مهارات القيادة النيو كاريزمية الحكومية في سلطنة عُمان، والكشف عن علاقتها بتطوير الأداء للمعلمين الأخرى.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

الابراهيم، عدنان. (٢٠١٢). درجة تطبيق الجامعات الحكومية الأردنية معايير الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر القادة الأكاديميين فيها، المجلة السعودية للتعليم العالي، (٨)

[https://yarab.yabesh.ir/yarab/handle/yad/177647/restricted-](https://yarab.yabesh.ir/yarab/handle/yad/177647/restricted-resource?bitstreamId=216236)

[resource?bitstreamId=216236](https://yarab.yabesh.ir/yarab/handle/yad/177647/restricted-resource?bitstreamId=216236) آخر تاريخ للزيارة هو ٢٠٢٤/٤/٢٥م
الحربي، قاسم. (٢٠٠٨). الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل. عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع. الأردن.

السعود، راتب. (٢٠١٣). القيادة التربوية مفاهيم وآفاق، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الصيرفي، محمد. (٢٠١٣). الإدارة الرائدة، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الطائي، على والزبيدي، لمي. (٢٠١٧). الأنماط القيادية ودورها في تعزيز رأس المال الفكري: بحث ميداني في وزارة الخارجية. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، ٢٣ (١٠١)، ٢٠.

تاريخ الزيارة <https://www.researchgate.net/signup.SignUp.html>

٢٠٢٤/٤/٣٠م.

العنبي، نواف بن سفر. (٢٠٠٨)، الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمدير المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في محافظة الطائف التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية. متاح من خلال:

[HTTPS://SEARCH.MANDUMAH.COM/RECORD/134810](https://search.mandumah.com/record/134810) آخر

تاريخ للزيارة ٢٠٢٤/٤/٢٠م.

العنبي، أحمد بركي. (٢٠١٣). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بقيمتهم التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت، رسالة ماجستير منشورة، قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط الأردن.

برباوي، كمال. (٢٠١٤). دور الأنماط القيادية والمتغيرات الشخصية للأفراد في التغيير التنظيمي، مجلة المثلى للعلوم الإدارية والاقتصادية، ٤ (٨)، ١٤٥-١٥٦. متاح من خلال:



آخر [HTTPS://SEARCH.MANDUMAH.COM/RECORD/134810](https://search.mandumah.com/record/134810)

تاريخ للزيارة ٢٠٢٤/٤/١٣م.
المخلافي، محمد سرحان. (٢٠٠٧). القيادة الفاعلة وإدارة التغيير. الأردن: دار الحنين للنشر والتوزيع.

العطية، ماجدة. (٢٠٠٣). سلوك المنظمة-سلوك الفرد والجماعة. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

بركات. زياد، أبو على. ليلي. (٢٠١٩). مظاهر الشخصية الكاريزمية المدركة لدى طلبة الجامعة في محافظة طولكرم. جامعة القدس المفتوحة. مجلة الجامعة الأمريكية للبحوث، مج (٥)، ع (١). آخر موعد للزيارة ٢٠٢٤/٣/٢٠م

[HTTPS://WWW.AAUP.EDU/SITES/DEFAULT/FILES](https://www.aaup.edu/sites/default/files)

حسون، محمد ياسين. (٢٠١٦). أثر النمط القيادي في سلوك المواطنة التنظيمية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الاقتصاد، جامعة دمشق. متاح من خلال: آخر زيارة

[HTTPS://WWW.GOOGLE.COM/SEARCH?Q=٢٠٢٤/٤/١٠](https://www.google.com/search?q=٢٠٢٤/٤/١٠)

درادكة، أمجد، المطيري، هدى (٢٠١٦). 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)، عدد ٢٢٣-٢٠٢٣. متاح من خلال:

آخر [HTTPS://SEARCH.MANDUMAH.COM/RECORD/134810](https://search.mandumah.com/record/134810)

موعد للزيارة ٢٠٢٤/٣/٢٠م
شفيق، محمد. (٢٠٠٧). القيادة تطبيقات العلوم السلوكية في مجال القيادة. القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.

عقاوي، غادة طلال. (٢٠١٩). أدوار القيادة الأخلاقية في التعليم العالي النظرية والتطبيق. مؤسسة بيان للترجمة والنشر والتوزيع.

عياصرة، على أحمد عبد الرحمن (٢٠٠٦). القيادة والدافعية في الإدارة التربوية. ط١، دار الحامد للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ٥٢.

فوزي، سمارة. (٢٠٠٧) الإدارة التربوية، عمان : الطريق للنشر والتوزيع، الأردن.

فلاح، محمد، عبد الكريم، رائدة. (٢٠١٩). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة معان للقيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين، وزارة التربية والتعليم، الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٩ (٣). متاح من خلال:

آخر [HTTPS://SEARCH.MANDUMAH.COM/RECORD/134810](https://search.mandumah.com/record/134810)

موعد للزيارة ٢٠٢٤/٣/٢٠ م
كريم، محمد، خلف، حسني سعيد. (٢٠١٠). علاقة القيادة التحويلية بالإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعة الإسلامية بغزة"، رسالة ماجستير ٣ في إدارة الأعمال (غير منشورة)، قسم إدارة الأعمال، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة. متاح من خلال:

آخر [HTTPS://SEARCH.MANDUMAH.COM/RECORD/134810](https://search.mandumah.com/record/134810)

موعد للزيارة ٢٠٢٤/٣/١٠ م
الموسوي، ميمونة، عبود، أنوار. (٢٠٢٠). تأثير القيادة الملهمة في الولاء التنظيمي دراسة تطبيقية على الكليات الأهلية في محافظات الفرات الأوسط (بابل، كربلاء، النجف)، مجلة الإدارة والاقتصاد، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة كربلاء. العراق، ٩ (٣٥) ٢٠٢-٢٠٥. متاح من خلال:

[HTTPS://SEARCH.EMAREFA.NET/AR/DETAIL/bim-](https://search.emarefa.net/ar/detail/bim-1092817)

آخر موعد للزيارة ٢٠٢٤/٤/٢٢ م [1092817](https://search.emarefa.net/ar/detail/bim-1092817)

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Aleksey A. Tikhomirov (2010) Neo-Charismatic Leadership and the Fate of Mergers
- Balkundi, P., Kilduff, M. and Harrison, D. (2011). Centrality and Charisma: Comparing how leader network and attributions affect team Performance. *Journal of Applied Psychology*, 96(6). PP1209-1222.
- Brown, B. (2017). *Rising Strong*. New York: Penguin random House LLC.
- Duttweiler, R. (2009). Charismatic Leadership: The historical development of a political concept. ERIC, ED206540.
- Feng, F. (2011). A study on school teachers' perceptions reading principals' ethical leadership in Turkey. *Asia Pacific Education Review*, 8(3) pp. 463-478.
- French, J. R. P. J. and Raven, B. (1968). The Bases of Social Power. In D. Cartwright and A. Zander (Eds), *Group Dynamics: Research and Theory*. London: Tavistock Publications.

- Goldring, E., Cravens, X., Porter, A., Murphy, J. and Elliott, S. (2015). The Convergent and dividity of the Vanderbilt assessment of leadership in education (VAL-ED): Instructional Leadership and emotional intelligence Journal of Educational Administration, 53(2), pp177-196.
- House, R. J., (1977), "A 1976 Theory of Charismatic Leadership," in J.G. Hunt and L.L. Larson (Eds), Leadership: The Cutting Edge, Carbondale: Southern Illinois University Press.
- House, R.J., & Jane, M. Howell. (1992). Personality and charismatic Leadership Quarterly, Vol. 3 No. 2.
- Huang, Y. and Lin, S. (2014). Assessment of charisma as a factor in effective teaching. Educational Technology & Society, 17(2), pp284-295.
- Walumbwa, F. O., Mayer, D. M., Wang, P., Wang, H., Workman, K., & Christensen, A. L. (2011). Linking ethical leadership to employee performance: The roles of leader-member exchange, self-efficacy, and organizational identification. *Organizational behavior and human decision processes*, 115(2), 204-213.
- Weber, M. (1947). The theory of social and economic organization. (T. Parsons, Trans). New York: Free Press.
- Roth, G., & Wittich, C. (1978). Max Weber* Economy and Society.
- Ziglar, Z. (1986). Top performance: How to develop excellence in yourself and others. New York: Berkley Books.



**فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مهارات ما وراء
المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف
الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية**

**The effectiveness of a proposed strategy based on
metacognitive skills to develop reading comprehension skills
among second-year secondary school students in the English
language course**

إعداد

حنان بنت صالح بن عبيد العنزي
Hanan Saleh Obaid Al-Anzi

Doi: 10.21608/jasep.2025.402628

استلام البحث: ٢٢ / ١٠ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٤ / ١١ / ٢٠٢٤

العنزي، حنان بنت صالح بن عبيد (٢٠٢٥). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مهارات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٤٤)، ٣٠٧ - ٣٥٨.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مهارات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية المستخلص:

هدف البحث إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مهارات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، واتبع البحث المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم التجريبي، وتكونت عينة البحث من (٥٩) طالبة من طالبات الصف ثاني طبيعي في الثانوية الخامسة بمحافظة حفر الباطن، حيث درست الشعبة (ج) المكونة من ٢٩ باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على مهارات ما وراء المعرفة، ودرست الشعبة (ب) المكونة من (٣٠) بالطريقة التقليدية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٢-١٤٤٣. ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي لقياس مستويات الفهم القرائي، وقد طبق الاختبار قبلياً وبعدياً على طالبات المجموعتين. ولتحليل النتائج استخدمت الباحثة اختبار ت، ومربع إيتا لحساب حجم الأثر. وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي ككل، ومهارات الفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم الحرفي. كما كشفت النتائج عن وجود حجم أثر متوسط للاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المجموعة التجريبية. وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لطالبات الصف الثاني الثانوي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التدريس، ما وراء المعرفة، الفهم القرائي، مقررات اللغة الإنجليزية، المرحلة الثانوية.

Abstract:

The research aimed to examine the effectiveness of a proposed strategy based on metacognitive skills to develop reading comprehension skills among second grade of secondary female students in Mega Goal 3. The sample of the research consisted of (59) students in the school year 1442-1443. The research followed the quasi-experimental approach; the



experimental group, class (c), was taught by a proposed strategy based on metacognitive skills while the control group was taught with the normal way. To achieve the research objectives, a reading comprehension skills test was used a tool of the study. The results of the study were analyzed with independent-samples t-test and Eta square to measure the effect size of a proposed strategy based on metacognition skills on reading comprehension skills of the experimental group. The results showed that there were statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) in mean scores of reading comprehension post-test between experimental and control groups in all reading comprehension levels, inferential and critical comprehension levels in favor of the experimental group. The results also revealed that there were no statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) in mean scores of reading comprehension post-test between experimental and control groups post-test of the experimental and control groups in literal comprehension level. In addition, the effect size of a proposed strategy was medium. The research recommended the necessity of using proposed strategy based on metacognitive skills in teaching reading comprehension.

Keywords: Teaching strategies, metacognition, reading comprehension, English curricular, secondary stage

مقدمة:

نالت اللغة الإنجليزية مكانة مرموقة في العصر الحديث، وحظيت باهتمام عالمي فهي اللغة الأكثر انتشاراً في أرجاء المعمورة، واللغة السائدة في المجالات المختلفة كالعلوم، والتقنية، والاقتصاد، والسياحة وغير ذلك؛ مما أدى إلى إقبال الأنظمة التعليمية في أغلب الدول على تدريس طلابها اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ومنها المملكة العربية السعودية.

وقد نصت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (٢٠٠٧) في باب غاية التعليم وأهدافه على ضرورة تزويد الطلاب لغة أخرى من اللغات الحية على

الأقل؛ حتى ينهلوا من العلوم، والمعارف، والابتكارات النافعة، ويقومون بنقل علومنا ومعارفنا إلى المجتمعات الأخرى إسهاماً في نشر الإسلام وخدمة الإنسانية. وانطلاقاً من أهمية اللغة الإنجليزية أولت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية مقررات اللغة الإنجليزية اهتماماً كبيراً، وقامت بتطويرها تطويراً نوعياً وفق أحدث السلاسل العالمية معتمدة على تعليم اللغة الإنجليزية بالطريقة التواصلية (Communicative Language Teaching) والذي تهدف إلى تطوير الكفاءة التواصلية لدى الطلاب من خلال تكامل المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، التحدث، والقراءة، والكتابة باستخدام وسائل تعكس التواصل في العالم الحقيقي (Education & Training Evaluation Commission [ETEC], 2019).

وتعد القراءة نافذة الفكر الإنساني، ووسيلة لاكتساب المعرفة، فهي تزود الفرد بالأفكار والمعلومات وتوسع دائرة خبرته، وإن إهمالها يؤدي إلى انعكاسات سلبية على مستوى الأفراد والمجتمع ككل (لافي، ٢٠٠٦). وفي مجال تعلم اللغة الإنجليزية فالقراءة ذات أهمية بالغة لأنها الأساس الذي تقوم عليه المهارات اللغوية الأخرى (Florin & Divina, 2015). ويشير Grabe (1991) أن القراءة ليست مهارة أساسية فحسب، بل إنه يمكن اعتبارها المهارة ذات أهمية بالغة لمتعلمي اللغة الثانية لحاجتهم إليها في السياقات الأكاديمية. فالقراءة لا تقتصر على إدراك معنى الكلمات المكتوبة ونطقها بشكل صحيح فحسب، بل تتطلب التفاعل مع النص بهدف الوصول إلى المعنى الضمني له (Bernhardt, 2000; Gray & Redmen, 2000)، وتهدف أيضاً إلى بناء المعنى من خلال التفاعل والمشاركة مع السياق المكتوب (Snow, 2002). وقد مر مفهوم القراءة بمراحل عدة، وتطور عبر العصور من المفهوم الآلي الذي يركز على معرفة الحروف والكلمات، وقراءتها بشكل صحيح إلى المفهوم الحديث للقراءة الذي يفسره التربويون بأنه عملية ذهنية معقدة تتطلب استخلاص المعنى من النص (Abu Shaqra, 2019). وبذلك نجد أن القراءة ليست عملية آلية قائمة على فك الرموز فحسب، بل هي عملية بنائية تفاعلية تعتمد على التفكير وإعمال العقل؛ وجوهرها هو الفهم القرائي الذي يتحقق به بناء المعنى، وإنشاء تمثيلات ذهنية متماسكة في ذاكرة القارئ.

وبعد الفهم القرائي من أهم المهارات التي ينبغي إكسابها للطلاب في مجال تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية حيث إنه يمكنهم من التفاعل مع ما يقرؤون، وينمي قدرتهم على التفكير، والفهم، والتحليل، والنقد (Tierney, 2005). وعلى الرغم من أهمية الفهم القرائي إلا أنه قد كشفت الدراسات عن ضعف الطلاب في الفهم القرائي باللغة الإنجليزية (Baniabdelrahman & Al-Shumaimeri, 2013).

(Drayton, 2016)، ووجود قصور في تدريس الفهم القرائي بسبب اعتماد معلمي اللغة الإنجليزية على طرق التدريس التقليدية- (Hazaea & Al-Zubi, 2016; Al-Nooh & Al-Shumaimeri, 2013; Al-Samadani, 2011).

وظهر مفهوم ما وراء المعرفة في بداية السبعينات على يد العالم John Flavell. ولقي اهتمام الباحثين في المناقشات النظرية، والدراسات التجريبية نظراً لارتباطه بوعي المتعلم بأنماط تفكيرهم أثناء التعلم. فمفهوم ما وراء المعرفة يشير إلى عمليات تحكم عليا ذات وظائف محددة كالخطيط، والمراقبة، والتقييم يستخدمها الفرد في حل مشكلة تواجهه (زيتون، ٢٠٠٣، ص. ٦٨). ولذلك سعى التربويون إلى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتحسين الفهم القرائي لدى الطلاب. وبين Koda (2007) أن استراتيجيات ما وراء المعرفة ذات أثر إيجابي في تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب، كما أنها تسهم في تنمية قدرتهم على تنظيم نشاطهم القرائي، ومراقبة فهمهم، وتقويمه (Ahmadi, Ismail, & Kabilan, 2013)).

وبناء على ما تقدم، فإن البحث تناول فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مهارات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية "Mega Goal3".
مشكلة البحث وأسئلته:

لمست الباحثة ضعف شديد في مستوى الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية بالرغم من تطويره. وللتحقق من ذلك أجريت دراسة استطلاعية للتعرف على مستوى طالبات الصف الثاني الثانوي في الفهم القرائي باللغة الإنجليزية؛ حيث تضمنت الدراسة "اختبار الفهم القرائي" مكون من ١٠ فقرات ذات اختيار من متعدد، وفقرتان ذات إجابة مقيدة، وبلغت عدد الطالبات الخاضعات للاختبار (٣٨). وجاءت نسب إتقانهن في المهارات كالتالي: في المستوى الحرفي والذي تضمن ٤ مهارات وهي:

تحديد معاني المفردات (Identifying the meaning of words) بنسبة ٨١%.
تحديد متضادات المفردات (Identifying some words antonyms) بنسبة ٣٩%.
والتعرف على الفكرة الرئيسة (skim the text for the main idea) بنسبة ١٨%.
وقراءة النص بحثاً عن معلومات محددة (Scanning the text for specific information) بنسبة ٦٥%.
وتضمن المستوى الاستنتاجي ٣ مهارات جاءت نسبها كالتالي: معرفة دلالة الضمائر (Identifying references of pronouns) بنسبة ٢٣%، ومعرفة دلالات المفردات (Identifying references of words) بنسبة ٢٣%، ومعرفة دلالات الجمل (Identifying references of sentences) بنسبة ٢٣%.

55% of words) بنسبة ٥٥%، وبناء استنتاجات منطقية مرتبطة بالنص (Drawing logical conclusions related to the text) بنسبة ٥٠%، ومهارة التنبؤ في المستوى الناقد (Make predictions based on events) جاءت بنسبة ١٠%.

وبينت الدراسة الاستطلاعية أن الطالبات بحاجة إلى التدريب على استراتيجية قائمة على مهارات ما وراء معرفية لتنمية الفهم القرائي، وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع دراستي (Alfallaj, 2017; Al-qahtani, 2016).

كما قدمت الدراسات السابقة توصيات تشير إلى ضرورة تطوير استراتيجيات تدريسية تسهم بفاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب في المراحل والمستويات الدراسية المختلفة (حال، ٢٠١٥؛ المطيري، ٢٠١٤؛ Kalosa, 2017).

ومن هنا سعت الباحثة من خلال هذا المشروع البحثي إلى إعداد وتنفيذ استراتيجية مقترحة قائمة على مهارات ما وراء المعرفة أدت إلى تنمية مهارات الطالبات في الفهم القرائي، وبخاصة في ظل عدم وجود دراسة متخصصة في مهارات ما وراء المعرفة في مقرر اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية على حد علم الباحثة. وانطلاقاً من مشكلة الدراسة، فإنه سيتم الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية؟

٢. ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي في المستوى الحرفي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية؟

٣. ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي في المستوى الاستنتاجي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية؟

٤. ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي في المستوى الناقد لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية؟

فرضيات البحث:

في ضوء الأسئلة السابقة يمكن صياغة فروض البحث كما يلي:



– لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي في مهارات الفهم القرائي ككل تُعزى إلى استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة.

– لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي في مهارات الفهم الحرفي تُعزى إلى استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة.

– لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي في مهارات الفهم الاستنتاجي تُعزى إلى استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة.

– لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي في مهارات الفهم الناقد تُعزى إلى استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة.

أهداف البحث:

تضمنت أهداف البحث ما يلي:

1. تحديد مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.
2. تصميم الاستراتيجية التعليمية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية.
3. التعرف على فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي في مستوى الفهم الحرفي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.
4. التعرف على فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي في مستوى الفهم الاستنتاجي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

٥. التعرف على فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي في مستوى الفهم الناقد لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

أهمية البحث:

انبثقت أهمية البحث من أهمية الموضوع الذي تناوله، حيث أسهم في إثراء الميدان التربوي وخصوصاً في مقررات اللغة الإنجليزية، وأساليب تدريسها، وتتمثل في جانبين رئيسين:

١. الأهمية النظرية:

إضافة لحقل طرق تدريس اللغة الإنجليزية من خلال اقتراح استراتيجية مقترحة قائمة بمهارات ما وراء المعرفة تتيح لمعلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية تقديم أنشطة وتدريبات مرافقة تعمل على تحسين الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

الأهمية التطبيقية:

يمكن أن يستفيد من هذا البحث في الجانب العملي التطبيقي كل من:

- **الباحثون:** قد يفيد هذا البحث الباحثين في تطبيق استراتيجية مقترحة قائمة على مهارات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي في مقررات اللغة الإنجليزية في المراحل التعليمية المختلفة، وكذلك تنميتها في المقررات الأخرى.
- **المشرفات التربويات:** قد يفيد هذا البحث المشرفات التربويات في تدريب معلمات اللغة الإنجليزية على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.
- **معلمات اللغة الإنجليزية:** قد يزود هذا البحث معلمات اللغة الإنجليزية باستراتيجية مقترحة لتنمية مستويات الفهم القرائي لدى الطالبات.
- **الطالبات:** قد يفيد هذا البحث الطالبات في تنمية مهارات الفهم القرائي في مقررات اللغة الإنجليزية في المراحل التعليمية المختلفة.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: تم تدريس الوحدة الثانية، والثالثة، والرابعة، والوحدة الإضافية في مقرر اللغة الإنجليزية (3 Mega Goal) وفق الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة.
- الحدود المكانية: مدارس المرحلة الثانوية بحفر الباطن التابعة لإدارة التعليم بمحافظة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية.

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٢-١٤٤٣.

مصطلحات البحث:

فاعلية: عرف بدوي (١٩٨٦، ص.١٢٧) الفاعلية بأنها " القدرة على إحداث أثر حاسم في زمن محدد."

وعرفها الحوامدة والبلهد (٢٠١٦) بأنها الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجيات قرائية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب. وعرفت الباحثة إجرائياً أن الفاعلية تمثل درجة تحسن مهارات الفهم القرائي نتيجة تنفيذ الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة التقليدية.

الاستراتيجية المقترحة: عرفت الثبتي (٢٠١٨) الاستراتيجية المقترحة بأنها تتضمن مجموعة إجراءات تدريسية متسلسلة بشكل منطقي تقوم بها المعلمة والطالبة بهدف فهم النصوص القرائية وتحليلها وتقييمها، معتمدة على استخدام استراتيجيات ما وراء معرفية بشكل متكامل. وعرفت الباحثة إجرائياً بأنها خطوات منتظمة ومتابعة بشكل منطقي تقوم على مهارات ما وراء المعرفة. وتتمثل الاستراتيجية المقترحة في ست خطوات، وهي: التهيئة، والاستطلاع، والاندماج، والتفسير، والتقويم، والتوسع، وترتبط هذه الخطوات بالتغذية الراجعة بشكل متبادل لتنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية " Mega Goal 3".

مهارات ما وراء المعرفة: عرف Soto et al. (2019) مهارات ما وراء المعرفة بأنها "التفكير في التفكير، والعمليات العقلية التي يوظفها المتعلمون لفهم المحتوى واستدعائه، وقدرتهم على السيطرة على العمليات العقلية التي يقومون بها كما وضعها Flavel". وعرفت الباحثة إجرائياً بأنها العمليات العقلية المتضمنة في الاستراتيجية المقترحة والتي تشير إلى وعي طالبات الصف الثاني الثانوي بالأنشطة الذهنية التي تساعدن في تخطيط وإدارة ومراقبه أدائهن أثناء القراءة ومعالجة المعلومات وحل المشكلات، وتمكنهن من فهم النص القرائي بمستوياته الحرفي، والاستنتاجي، والناقد.

مهارات الفهم القرائي:

عرفت المهارة بأنها: الأداء العقلي أو الحركي الذي يقوم به الفرد عن فهم بسهولة ودقة، وإتقان بأقل وقت وجهد " (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣، ص.٣١٠). ويقصد بها في البحث الحالي بأنها الممارسات التي تؤديها طالبات الصف الثاني الثانوي بدقة وسهولة بهدف فهم النص القرائي.

يُعرف **الفهم القرائي** بأنه عملية معقدة تعتمد على عدد من عمليات التفكير المختلفة التي يقوم بها القارئ من أجل بناء المعنى (Cao & Osborne, 2005)، (Nietfeld). أما **إجرائياً فهو**: عملية ذهنية بنائية تقتضي التفاعل مع النص القرائي؛ من خلال توظيف استراتيجية مقترحة قائمة مهارات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته: الحرفي، والاستنتاجي، والناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية.

ويقصد **بمهارات الفهم القرائي في حدود هذا البحث**: أنها الممارسات التي تؤديها طالبات الصف الثاني الثانوي بدقة وسهولة بهدف فهم النص القرائي، والتفاعل معه بمستوياته: الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والنتيجة عن تطبيق الإستراتيجية المقترحة على المجموعة التجريبية حيث تستدل الباحثة على أثرها من نتائج الاختبار التحصيلي البعدي.

أدبيات البحث

المبحث الأول: ما وراء المعرفة

المطلب الأول: مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة

مفهوم ما وراء المعرفة:

ظهر مفهوم ما وراء المعرفة في سبعينات القرن الماضي على يد العالم John Flavell، وتوسع في الثمانينيات، وما زال في تطور مستمر. وقد أدى ظهور هذا المفهوم إلى إجراء المزيد من الدراسات حول التفكير. ويشير مصطلح ما وراء المعرفة إلى المعرفة التي تنشأ من تصورات الفرد، ومعتقداته حول طبيعة المهام التي يقوم بها، والتفاعل بين أهدافه وقدراته (Schraw 1998; Flavel, 1979).

وفي ضوء ما سبق نجد أن مفهوم ما وراء المعرفة يشير إلى وعي الطالب بالعمليات العقلية التي يقوم بها مستخدماً في ذلك مجموعة من المهارات العقلية العليا كالخطيط، والمراقبة، والتنظيم، والتقويم الذاتي من أجل ضبط عملية التعلم، وتوجيها المسار الصحيح.

مكونات ما وراء المعرفة:

تباينت آراء التربويين والباحثون في تصنيف مكونات ما وراء المعرفة، ويرى عفانة والخندار (٢٠٠٤، ص. ١٣٥-١٣٦) أن ما وراء المعرفة تتضمن مكونين رئيسيين هما: الوعي الذاتي للمعرفة، والتنظيم الذاتي للمعرفة، وينقسم كل منهما إلى عدة أقسام كالتالي:

١. الوعي الذاتي للمعرفة يتضمن ثلاثة أنواع من المعرفة وهي: المعرفة المفاهيمية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة السياقية.

٢. التنظيم الذاتي للمعرفة ينقسم إلى ثلاثة أنواع من المعرفة وهي: إدارة المعرفة، وتنظيم المعرفة، وتقويم المعرفة.

وبين Scraw وDennison (1994) أن ما وراء المعرفة تتكون من بعدين هما: البعد الأول: المعرفة حول المعرفة أو المعرفة الإدراكية، وتشمل ما يلي:

– المعرفة التصريحية: وتشير إلى معرفة الطالب لمهاراته، وقدراته حول المعرفة كمعرفة الطالب بمحتوى معين، وما يتضمنه من حقائق ومفاهيم.

– المعرفة الإجرائية: وتشير إلى معرفة الطالب حول كيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة.

– المعرفة الشرطية: وتشير إلى معرفة الطالب بمتطلبات وإجراءات معينة في عملية التعلم مثل متى ولماذا تكون الإستراتيجية فعالة.

البعد الثاني: المعرفة التنظيمية وتشمل التخطيط، وإدارة المعلومات، والمراقبة الذاتية، وتعديل الغموض، والتقويم .

ويشير بهلول (٢٠٠٣) إلى وجود رأي آخر يصنف مكونات ما وراء المعرفة إلى ثلاث مكونات تتمثل في:

١. المعرفة الشخصية.

٢. الوعي.

٣. الضبط.

واستناداً إلى ما سبق نجد أن مكونات ما وراء المعرفة ترتكز على معرفة الطلاب وإدراكه لمهاراته، وإمكاناته، وقدرته على السيطرة عليها. كما تتطلب إلمامه بالاستراتيجية المستخدمة، وإجراءاتها، وآلية تنفيذها، والغرض منها. وتقوم مكونات المعرفة على التخطيط، والتنظيم، والمراقبة، والتقويم للكشف عن الصعوبات التي تواجههم في عملية التعلم، ومعرفة مدى تحقق الأهداف المنشودة من عملية التعلم.

مهارات ما وراء المعرفة:

ينطوي مفهوم ما وراء المعرفة على مهارات اهتم الباحثون بإجراء الدراسات حولها وذلك لارتباطها بالتفكير؛ فهي تشير إلى وعي الطالب بما يقوم به من تخطيط، ومراقبة، وتقويم. ويذكر O'Neil Abedi (1996) أن ما وراء المعرفة تتكون من أربع مهارات أساسية هي:

١. الوعي أو الدراية (Awareness): وهي عملية شعورية تشير إلى وعي الفرد لعملياته المعرفية، وطريقة تفكيره.

٢. التخطيط (Planning): تشير هذه المهارة في قدرة الفرد على تحديد أهداف يسعى إلى تحقيقها في عملية التعلم.

٣. المراقبة الذاتية (Self-Monitoring): وتشير إلى مراجعة الفرد لما قام به من للتحقق من تحقيق الهدف.

٤. الاستراتيجية المعرفية (Cognitive Strategy): وتشير إلى توظيف الفرد لاستراتيجية معرفية معينة لمراقبة الأنشطة العقلية التي يقوم بها.

ويشير الصمداني (٢١٠٦) أن عمليات ما وراء المعرفة تستند إلى مجموعة من المهارات العليا يمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات وهي: التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقييم، وتتضمن كل فئة مجموعة من المهارات كالتالي:

١. التخطيط Planning ومهاراته هي:

تحديد الأهداف، واختيار استراتيجية التنفيذ، ترتيب تسلسل الخطوات، وتحديد أساليب مواجهة الصعوبات، والتنبؤ بالنتائج المتوقعة.

٢. المراقبة والتحكم (Controlling and Monitoring) ومهاراتها هي: الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، والمحافظة على تسلسل الخطوات، واكتشاف العقبات والأخطاء، ومعرفة كيفية التغلب عليها.

٣- التقييم Assessment وهو: تقييم مدى تحقق الأهداف، والحكم على النتائج. ومما سبق نجد أن مهارات ما وراء المعرفة هي مجموعة من المهارات العليا التي تجعل الطلاب على وعي بالعمليات العقلية التي يقومون بها قبل وأثناء وبعد عملية التعلم. كما أنها تمثل الجانب التطبيقي لمفهوم ما وراء المعرفة حيث يقوم الطلاب بأنشطة تقتضي التفكير بعمليات تفكيرهم بالتخطيط، والمراقبة، والتقييم. وبذلك تساعد هذه المهارات على تحكم الطلاب بالعمليات العقلية، وتنمية التفكير لديهم بشكل أكثر كفاءة.

المطلب الثاني: بيئة واستراتيجيات ما وراء المعرفة

أولاً: بيئة ما وراء المعرفة:

تمتاز استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها أحد الطرائق الفعالة في تكوين تعلم ذي معنى. وقد اتفق التربويون على أن الكفاءة التنظيمية تهدف إلى تحسين الأداء بالاعتماد على مجموعة من الاستراتيجيات النشطة التي تركز على مهارات ما وراء معرفة. وإن امتلاك الطلاب لهذه المهارات، ومعرفة كيفية استخدامها يؤثر بشكل إيجابي في الفهم القرائي. (Ahmadi, Ismail & Kabilan, 2013) وإن نجاح استخدام الطلاب استراتيجيات ما وراء المعرفة يعتمد بشكل كبير على وجود معلمين يقومون بتهيئة بيئة تعليمية فعالة تركز على المبادئ التالية (جابر، ١٩٩٩):

١. **مبدأ المفهوم القبلي:** يشير هذا المبدأ إلى أهمية الخبرة السابقة لدى الطالبة حيث إن المفاهيم الجديدة تُبنى على المعرفة المتوافرة في أذهان الطالبات.

٢. **مبدأ الهدف:** يشير هذا المبدأ إلى التأكيد على المستويات العليا من الأهداف المعرفية كالتحليل، والتقويم، والتركيب.

٣. **مبدأ العملية:** يركز هذا المبدأ على الاهتمام بأنشطة التعلم وعملياته كتوليد الأسئلة، والتلخيص، والتقويم، والتحليل وغير ذلك من الأنشطة الذهنية أكثر من الاهتمام بالنواتج.

٤. **مبدأ الوظيفية:** يشير هذا المبدأ إلى الدور النشط والإيجابي في عملية التعلم، وأن تكون على وعي كافٍ بالاستراتيجيات التي سيتم توظيفها، والعلاقة بين هذه الاستراتيجيات وأهداف التعلم.

٥. **مبدأ المساندة:** يشير إلى أن مسؤولية التعلم تتحول تدريجياً إلى الطلاب حتى يصبحوا قادرين على تحمل مسؤولية تعلمها، وتحسينه.

٦. **مبدأ التأملية:** يركز هذا المبدأ على ضرورة تدريب الطلاب على كيفية تنظيم عملية التعلم وتشخيصها ومراجعتها.

ومما سبق نصل إلى أن تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة يعتمد على أسس تتطلب تجهيز بيئة تعليمية تبعث على التفكير، والتأمل في جو يسوده التشجيع، والتعلم التعاوني. وتؤكد على إيجابية الطلاب، وتحمل المسؤولية، والقدرة على مواجهة المشكلات التي تواجههم والتغلب عليها. ولذلك تقوم الاستراتيجية المقترحة في هذه الدراسة على هذه المبادئ للارتقاء إلى مستوى التعلم النوعي بحيث يركز على التنشئة الذهنية، وتنمية التفكير حيث يستطيع الطلاب التحكم بتعلمهم.

ثانياً: استراتيجيات ما وراء المعرفة:

أدى ظهور مفهوم ما وراء المعرفة إلى زيادة اهتمام الباحثين بإيجاد استراتيجيات تدريسية تعتمد على مهارات ما وراء المعرفة بهدف زيادة وعي الطلاب، والتركيز على إيجابية الطالب في عملية التعلم. واتفق التربويون في تعريف استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها تمثل مجموعة من الإجراءات التي ينفذها الطالب بهدف تحقيق متطلبات التعلم ما وراء معرفي والتي تعني معرفة طبيعة التعلم واستراتيجياته وأهدافه، والوعي بالأنشطة التي يجب القيام بها لإنجاز مهمة ما، والتحكم الذاتي في عملية التعلم وتوجيهها (الطنائي، ٢٠٠١؛ عبد النضير، ٢٠٠٨). وبذلك يتحمل مسؤولية ذاته من خلال استخدام معارفه وعمليات التفكير في تحويل المفاهيم والحقائق إلى تعلم ذي معنى يمكن استخدامها في مواجهة المشكلات التي يواجهها (McKown & Barnett, 2007).

وعرف Eller وHenson (1999) استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها الطالب لمعرفة الأنشطة، والعمليات الذهنية،

وأساليب التعلم، والتحكم الذاتي، الذي يُستعمل قبل التعلم، وفي أثناءه، وبعده بهدف التذكر، والفهم، والتخطيط، وحل المشكلات، وغيرها من العمليات الأخرى. وتعد استراتيجيات ما وراء المعرفة من أبرز الاستراتيجيات التدريسية في تنمية التفكير بطريقة مخططة ومنظمة، ومنها ما يلي (الثبتي، ٢٠١٤):

- التدريس التبادلي (Reciprocal Teaching).
- استراتيجية جدول التعلم الذاتي (K.W.L).
- استراتيجية (SQ3R).
- استراتيجية التفكير بصوت عالٍ (Thinking Aloud Strategy).
- ويضيف Mehrdad & Ahaghar (2012) الاستراتيجيات التالية:
- التساؤل الذاتي (Self- Questioning).
- استراتيجية المعرفة السابقة (Prior knowledge Strategy).
- استراتيجيات التنبؤ (Predicting Strategy).
- التصور الذهني (Visualization).

ونستخلص مما سبق أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تتضمن مجموعة من الإجراءات المنظمةة التي يقوم بها الطالب للوعي بأنماط تفكيره والعمليات المعرفية أثناء تنفيذ الأنشطة المختلفة في جو تعاوني يسوده الإيجابية، وتحمل المسؤولية. وإن هذه الإجراءات تتطلب مهارات محددة وهي: التخطيط، والتنظيم، والمراقبة والتقييم لتحقيق الهدف من عملية التعلم وتوجيهها المسار الصحيح.

المبحث الثاني: الفهم القرائي

المطلب الأول: مفهوم الفهم القرائي

مفهوم الفهم القرائي:

عرفت National Reading Panel (2000) أن الفهم القرائي عملية مقصودة تعتمد على تفاعل الطالب مع النص بشكل نشط قبل وأثناء وبعد عملية القراءة. وعرفه Kirby (2006, p.161) أن الفهم القرائي هو بناء المعنى من خلال استيعاب المفردات، وتنشيط المعارف السابقة، وربطها فيما يقرأه حتى يستخلص المضمون، ويستطيع فهم الرسالة التي يقصدها الكاتب. وأشار Harvey و Goudvis (2000) أن الفهم القرائي يساعد على التفاعل مع النص القرائي من خلال طرح الأسئلة، واستخلاص الاستنتاجات، والتصوّر الذهني، والتلخيص، مما يؤدي إلى اكتساب بني معرفية جديدة. وبين رجب (٢٠٠٩) أن الفهم القرائي عبارة عن عمليات تفكير بنائية تتطلب استراتيجيات قائمة على التعلم النشط؛ فيقوم الطالب بدور أكثر إيجابية، وقدرة في السيطرة على تفكيره، وتحسين مستوى استجاباته، مما يؤدي إلى استدعاء المعرفة

بشكل أسرع، وزيادة تحصيله المعرفي، وتطور مهاراته اللغوية. وعرفته (2018) Qadan) بأنه عملية معقدة تتطلب التعرف على الرموز المطبوعة، وتفسير معنى تلك الرموز، ووجود تفاعل بين الطالب والنص.

وفي ضوء ما تقدم نجد أن الفهم القرائي "عملية عقلية تستدعي تنفيذ عمليات معرفية متعددة كالفهم، والتفسير، والتحليل، وإعادة البناء، والنقد، وإصدار الأحكام بهدف الوصول إلى المعنى الذي قصده الكاتب بشكل صريح أو ضمني، كما تتطلب استدعاء خبرات الطالب السابقة، ودمجها مع المعلومات التي يطلعون عليها في النص أثناء تفاعله مع النص، والسياق القرائي.

المطلب الثاني: أهمية الفهم القرائي

أهمية الفهم القرائي:

يعد الفهم القرائي جوهر عملية القراءة وأنه مهما تنوعت أغراضها فغايتها فهم النص القرائي واستيعابه (Gu,2003). وأضاف Al Aila (2015) أن القراءة بدون استيعاب المقروء تتحول إلى عملية آلي تقتضي فك الرموز المكتوبة، والتلفظ بها. وتبرز أهمية القراءة في مجال تعلم اللغات الأجنبية بشكل عام، وفي مجال اللغة الإنجليزية بشكل خاص. وبين Kaddoumi (1995) أن القراءة والفهم القرائي باللغة الإنجليزية مطلبان رئيسيان في المهمات والدراسات الأكاديمية. وأشار Diaz (2018) أن الفهم القرائي مهارة أساسية لدى الطلاب منذ المراحل الدراسية الأولى، وتزداد أهميتها كلما تقدم الطالب في مراحل التعليم؛ فمعظم الطلاب يقبلون على تطوير مستواهم في اللغة الإنجليزية عندما ينتقلون إلى مرحلة الدراسات العليا من أجل القيام بالمهام الأكاديمية.

ومما تقدم يتضح أن الفهم القرائي يمثل مهارة أساسية يقوم بها الطالب من أجل استخلاص معنى النصوص وفهمها، وتحليلها. كما أنه يؤدي إلى تطوير المستوى اللغوي، وإثراء الحصيلة المعرفية، والقدرة على التعبير عن الأفكار بحرية مما ينعكس أثرها على أداء المهام الأكاديمية المختلفة.

المطلب الثالث: نماذج عملية القراءة

نماذج عملية القراءة:

تنقسم نماذج عملية القراءة إلى ثلاث فئات، وفيما يلي شرح موجز لهذه النماذج (Aljboor,2018; Jaddlah,2020; Wang,2009):

١. نموذج من أسفل إلى أعلى "The Bottom-Up Model":

يمثل هذا النموذج عملية القراءة ذات المستوى الأدنى؛ حيث يتم التركيز عادةً على المبادئ الأساسية مثل: التعرف على الحروف والأصوات، والكلمات، وتحديد

التركيبة النحوية، والجمل والنصوص الطويلة؛ ويتم توضيح كل ما يتعلق بالنص حتى يسهل فهم النص واستيعابه. ويشير Wallace (1992) أن أهمية هذا النموذج تبرز في تدريس اللغات الأجنبية من أجل توضيح الجانبين اللغوي والنحوي. وفي ضوء ما تقدم نجد أن من سلبيات هذا النموذج تركيزه الكبير على الوظيفة الميكانيكية المتمثلة في إدراك المفردات، ونطقها بشكل سليم، والتعرف على معانيها دون الاهتمام بالعوامل الأخرى ذات الأثر الأكبر استخلاص المعنى كالخبرة السابقة، والتفاعل النشط مع النص المقروء، وقيام القارئ بعمليات التفكير قبل وأثناء وبعد القراءة. وأنه يُصعب فهم النص القرائي بصورة جيدة عند اتباع هذا النموذج خصوصاً إذا واجهت الطلاب مفردات كثيرة لا يعرف معناها.

٢. نموذج من أعلى إلى أسفل (The Top Down Model):

ينطلق هذا النموذج من فكرة تنص على أن "الفهم يكمن لدى القارئ"؛ حيث يعتمد القارئ على معارفه السابقة، ويتنبأ بما في النص قبل أن يبدأ في القراءة، ثم يقوم بالبحث في النص حتى يرفض أو يؤكد تنبؤاته. ويتمثل دور المعلم في هذا النموذج بالتركيز على أنشطة استخلاص المعنى أكثر من الأنشطة التي تعتمد على التعرف على المفردات. ويوضح Cohen (1990) أن القارئ الماهر يحتاج إلى جهد بسيط لفهم النص حيث ليس من الضروري معرفة معاني جميع المفردات في النص المقروء حيث جل الاهتمام يتركز حول معرفة مغزى هذا النص وأهم المفردات به. وبذلك نجد أن هذا النموذج يتفوق على سابقه في اعتماده على القارئ بحيث يقوم بإنشاء ارتباطات بين المعرفة الجديدة والخلفية المعرفية "Schemata"؛ مما يساعد على تكوين الفهم القرائي إلى حد ما. وبالرغم من الانتقادات التي وُجّهت لهذا النموذج بسبب تجاهله لدور النص القرائي واعتماده على الخلفية المعرفية لدى القارئ بشكل كبير مما أدى إلى ظهور نموذج ثالث يعتمد على كل من القارئ والنص القرائي معاً.

٣. النموذج التفاعلي (The Interactive Model):

يتميز هذا النموذج بالشمولية في معالجة العمليات القرائية فهي تجمع خصائص النموذجين السابقين مكونة بذلك علاقة تفاعلية بين القارئ والنص. وقد وصف العديد من التربويين هذا النموذج بأنه من أكثر نماذج القراءة فاعلية في مساعدة القارئ في فهم النص القرائي؛ إذ يلجأ إلى فك الرموز، وفهم معاني المفردات، والتفاعل مع النص معتمداً على خلفيته المعرفية وإنشاء المخططات الذهنية في نفس الوقت وبذلك يحقق الاستفادة القصوى من النموذجين باعتماده سواء على النص أو خلفية القارئ المعرفية. (Anderson, 1991; Grabe, 1991) وبذلك نلاحظ أن هذا النموذج يساهم في تقليص الفجوة بين النموذجين السابقين من خلال تفاعل القارئ مع النص



بشكل نشط؛ إذ يعتمد على النموذج من أسفل إلى أعلى لتوضيح الجانبين اللغوي والنحوي، والنموذج من أعلى إلى أسفل لاستخلاص المعنى، ومعرفة غرض الكاتب.

المطلب الرابع: أنواع الفهم القرائي

تشير الأدبيات إلى وجود نوعين من الفهم القرائي وهما: الفهم السردى، والفهم المعلوماتي. ويشير الفهم السردى (Narrative comprehension) إلى الفهم الذي يتعلق بالقصص أو الروايات، بينما يدل (Informational comprehension) الفهم المعلوماتي على الاستيعاب القرائي الذي يتعلق بفهم المواد التي تحتوي على معلومات مثل: كتب العلوم، والدراسات الاجتماعية (Caldwell, Jennings & Lerner, 2010). ويعتمد مقرر "Mega Goal 3" على هذين النوعين من أجل تعميق الفهم، وتحقيق الأهداف المنشودة.

المطلب الخامس: مستويات الفهم القرائي

اختلف التربويون في تصنيف مستويات الفهم القرائي من حيث العدد والمسميات، التي تتشابه إلى حد كبير فيما بينها؛ فهي متسلسلة بشكل هرمي من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا، أي أن كل مستوى يعتمد على المستوى السابق، وفيما يلي عرض لتصنيف مستويات الفهم القرائي:

أولاً: تصنيف مستويات الفهم القرائي ذو الثلاث مستويات (American Academic Support Centre [AASC], 2006 ; Zintz, 1978, p.269): يتألف هذا التصنيف من ثلاثة مستويات كالتالي:

١. المستوى الحرفي (Literal Level of Comprehension): يتضمن هذا المستوى الاستيعاب المباشر للمفردات، والأفكار، والحقائق، ومعرفة الفكرة الرئيسية للنص. كما يشير إلى قدرة القارئ على تذكر الحوادث التفصيلية في النص القرائي، وربطها بالأفكار الرئيسية.

٢. المستوى الاستنتاجي (Interpretive Level of Comprehension): يشير المستوى الاستنتاجي إلى قدرة القارئ على استنتاج هدف الكاتب، وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة، واستخلاص النتائج، والتنبؤ بالأحداث.

٣. المستوى التطبيقي (The Applied Level) (المستوى الناقد): يشير المستوى الناقد إلى قدرة القارئ على تحليل وتركيب المعلومات وتطبيقها على معلومات أخرى.

كما صنف Roe و Stodt (2004) مستويات الفهم القرائي إلى ثلاث مستويات وأطلقت عليها مسميات اختلفت عن التصنيف السابق، وهي كالتالي: قراءة السطور، وقراءة ما بين السطور، وقراءة ما وراء السطور):



١. قراءة السطور: وهو المستوى الذي يقوم فيه القارئ بالتركيز على المفردات، وتجميعها مع بعضها في وحدة لغوية متكاملة، بحيث يعطي كلا منها وزنها الحقيقي في السياق، ويدرك ما تحمله هذه المفردات من معان.

٢. قراءة ما بين السطور: وهو المستوى الذي يحاول فيه القارئ التعرف إلى قصد الكاتب وتفسير أفكاره، وإصدار بعض الأحكام على ما في النص من مفردات وأفكار.

٣. قراءة ما وراء السطور: وهو المستوى الذي يحاول فيه القارئ استخلاص تعميمات وأفكار جديدة، وتوظيف الأفكار المتضمنة في المادة المقروءة لحل مشكلة تواجهه.

ثانياً: تصنيف مستويات الفهم القرآني ذو الأربعة مستويات:

لخص Westwood (2001) مستويات الفهم إلى أربعة مستويات، وهي

كالتالي:

١. المستوى الحرفي (Literal Level): يتضمن المستوى الحرفي فهم الحقائق الأساسية.

٢. المستوى الاستنتاجي (Inferential Level): يتضمن المستوى الاستنتاجي بناء المعنى، واستخلاص النتائج.

٣. المستوى الناقد (Critical Level): يتضمن المستوى الناقد تقييم ما قرأه في النص، والحكم على ووضوح الأحداث، ودقتها، وخلوها من المبالغة أو التحيز.

٤. المستوى الإبداعي (Creative Level): يشير المستوى الإبداعي إلى قدرة القارئ على التفكير واستخدام خيالهم في تطوير أفكار جديدة بناء على المعلومات أو الأفكار التي قرأوها في النص.

أضاف بعض الباحثين مستوى خامس إلى المستويات السابقة، وهو المستوى التذوقي (Appreciative Level)، ويشير هذا المستوى إلى ردة فعل القارئ نحو أسلوب الكاتب، ولغته، كما تتضمن الاستجابة العاطفية لغرض الكاتب، وصوره، وأفكاره، وقيمه (San Antonio College, 2006).

وفي ضوء ما سبق نرى أن المستوى الأول يمثل مستوى الفهم الحرفي الذي يوضح قدرة الطلاب على فهم ما طرحه الكاتب في موضوعه، ويركز على فهم المعنى الظاهري للرسالة اللغوية. ويشير المستوى الثاني إلى مستوى الفهم الاستنتاجي الذي يدل على قدرة الطلاب على استخلاص المعاني التي لم يصرح بها الكاتب بشكل مباشر، بينما يشير المستوى الثالث إلى مستوى الفهم الناقد الذي يدل على قدرة الطلاب على الحكم على الأفكار والمعلومات التي أوردتها الكاتب في النص. أما مستوى الفهم الإبداعي يركز على تكوين أفكار جديدة، ومبتكرة. ويبين

مستوى الفهم التذوقي ردة فعلهم تجاه أسلوب الكاتب كلماته، واستجاباتهم العاطفية للصور والأفكار التي يقرؤونها.

واعتماداً على ما سبق، فإن البحث الحالي يركز على المستويات الثلاث الأولى: المستوى الحرفي، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى الناقد، وذلك لأن المستويين الحرفي والاستنتاجي من متطلبات المقرر "Mega Goal 3"، ولأهمية المستوى الناقد، ودوره الرئيس في التفكير به اهتمت الدراسة إلى جانب المستويين السابقين. الدراسات السابقة:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة.

أجرت عطروز (٢٠١٨) بحث هدف إلى التعرف على أثر التدريس باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفة على قلق القراءة ودافعيته لدى طالبات الصف الثامن في مقرر اللغة الإنجليزية في الأردن. واستخدمت الباحثة المنهج شبه تجريبي حيث تكونت عينة الدراسة من ٤١ طالبة تم توزيعهن عشوائياً في مجموعتين؛ مجموعة ضابطة تكونت من (٢٠) طالبة، وأخرى تجريبية تكونت من (٢١) طالبة تم تدريبهم على استخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفة. وإلى جانب ذلك استخدمت الباحثة مقياس Saito, Garza & Horwitz, 1999 لقياس قلق القراءة في اللغة الإنجليزية، ومقياس Jeongyeon, 2015 لقياس دافعية القراءة باللغة الإنجليزية. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات الطالبات على مقياس قلق القراءة والدافعية الخارجية للقراءة لصالح المجموعة التجريبية بينما لم يتم اكتشاف فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على مقياس الدافعية الداخلية للقراءة باللغة الإنجليزية.

وقام الصمداني (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية نموذج لتدريس اللغة الإنجليزية قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية التحصيل ومهارات التفكير التأملي لدى طالبات وطالب المرحلة الثانوية بمدينة جدة. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي المعتمد على مجموعتين: تجريبية وضابطة من طالب الصف الثاني الثانوي في صفين مختلفين بأن يكون أحدهما مجموعة تجريبية، والآخر مجموعة ضابطة. ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم الباحث مجموعه من الأدوات تضمنت بناء النموذج التدريسي المقترح، وإعداد دليل إرشادي للمعلم، وبناء اختبار تحصيلي، ومقياس مهارات التفكير التأملي. وبعد تطبيق الدراسة ومعالجتها إحصائياً أسفرت النتائج عن وجود فرق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ومقياس التفكير التأملي لصالح لمجموعة التجريبية، ويُعزى ذلك لاستخدام نموذج التدريس المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الفهم القرائي.

أجرى دراسة Yapp, Graaff & Bergh (2021) استهدفت معرفة تأثير استراتيجية القراءة المباشرة لتنمية الاستيعاب في القراءة الأكاديمية باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي لعينة تكونت من ٨٠١ طالب جامعي في السنة الأولى في تخصص الفنون التطبيقية في هولندا. وقد تم تدريب الطلاب على سبع استراتيجيات قرائية خلال مدة زمنية بلغت ٧ أسابيع. وتمثلت أدوات الدراسة في ثلاث اختبارات ذات صعوبة متساوية. وأظهرت النتائج تحسن في درجات الطلاب في الفهم القرائي نتيجة استخدام الاستراتيجيات التي تم التدريب عليها.

أجرت الأغا (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر تدريس مهارات الفهم القرائي في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى طالبات اللغة الإنجليزية في الجامعة الإسلامية بغزة حيث استخدمت المنهج التجريبي، والمنهج الوصفي معاً. وتمثلت أدوات المنهج التجريبي بتصميم اختبار قبلي وبعدي أجرته على خمسين طالبة في المستوى الأول، إلى جانب تدريبهن على مهارات الفهم القرائي في ٨ جلسات تدريبية، وبالنسبة للمنهج الوصفي فقد صممت استبانة خاصة بأعضاء هيئة التدريس، وأخرى للطالبات يهدف إلى التعرف على موقفهن نحو فاعلية فهم المقروء في تطوير مهارات التفكير الناقد. وأسفرت النتائج عن وجود فرق واضح في مهارات التفكير الناقد في سياق اللغة الإنجليزية نتيجة تطبيق مهارات القراءة والفهم لدى طالبات قسم اللغة الإنجليزية.

المحور الثالث: الدراسات التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة والفهم القرائي في مقررات اللغة الإنجليزية.

أجرى Jaddallah (2020) بحثاً تهدف إلى تفصي استخدام استراتيجية PQ4R في تنمية الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية ومهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف السابع في غزة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي ذو المجموعتين: تجريبية، وضابطة؛ من خلال عينة قصدية مكونة من ٧٢ طالباً من مدرسة موسى ابن نصير للبنين، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعة ضابطة بواقع (٣١) طالب تم تدريبهم بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية بواقع (٣١) طالب تم تدريس طلاب المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية PQ4R. وتضمنت أدوات الدراسة اختبار قبلي، وآخر بعدي لمهارات الفهم القرائي، كما تضمن أيضاً اختباراً لقياس مهارات التفكير التأملي. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات متوسطي المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

أقام Andres (2020) بحثاً إجرائياً هدف إلى الكشف عن فاعلية القراءة المركزة في تنمية مهارات الفهم القرائي لطلاب المستوى الثالث تخصص هندسة الحاسب، وتكونت العينة من ١٤ طالب، وطالبتين بمدينة باستو في كولومبيا. استخدمت الدراسة أدوات متنوعة في ثلاث مراحل؛ حيث اعتمدت المرحلة الأولى على تصميم اختبار تشخيصي، واستمارات ملاحظة، وثلاثة استبانات، وفي مرحلة التنفيذ تم عقد ورش عمل، واختبارات قراءة للكشف عن مدى فاعلية استراتيجيات الفهم القرائي المستخدمة. وتضمنت مرحلة التقويم اختبارات القراءة، وصحف المعلمين، واستبانات موجهة للطلاب. وبينت النتائج فاعلية القراءة المركزة في تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب.

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

تبرز فائدة الدراسات السابقة في تحديد هدف البحث الحالية، وأسلوب تحديد العينة، واختيار المنهج البحث المناسب، والأدوات المستخدمة وتصميمها، والأساليب الإحصائية، وتحليل النتائج، ومناقشتها.

تميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة بعدة أمور منها:

يتميز هذا البحث باقتراح استراتيجية قائمة على مهارات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي في مقررات اللغة الإنجليزية المطورة لطالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر (Mega Goal 3)، حيث إنه لم يتم تصميم استراتيجية مقترحة قائمة على مهارات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي في مقررات اللغة الإنجليزية المطورة في حدود علم الباحثة.

منهج البحث وإجراءاته

اتبع البحث المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم التجريبي المكون من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ذات الاختبارين القبلي والبعدي لمناسبتها لأهداف البحث.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع الطالبات المسجلات في الصف الثاني الثانوي خلال الفصل الأول للعام الدراسي ١٤٤٢-١٤٤٣ في المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من: (٥٩) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي طبيعي، شعبة (ب) و (ج) من الثانوية الخامسة بمحافظة حفر الباطن للعام الدراسي ١٤٤٢-١٤٤٣، وتم اختيار المدرسة، وعينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة (القرعة).

أدوات البحث:

أولاً: قائمة مهارات الفهم القرائي:

قامت الباحثة ببناء قائمة مهارات الفهم القرائي باتباع الخطوات التالية:

- الهدف من بناء القائمة: وتهدف القائمة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي بمستوياته: الحرفي، والاستنتاجي، والناقد المناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي.
- مصادر بناء القائمة: وتمثلت المصادر بالرجوع إلى البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بالفهم القرائي؛ لتحديد مستويات الفهم القرائي، واشتقاق قائمة المهارات الفرعية. كما تم الاطلاع على الأدب التربوي الذي تناول خصائص طالبات المرحلة الثانوية.

- وصف القائمة: تم بناء مهارات الفهم القرائي المبدئية بلغة واضحة وسليمة، كما تم تحديد مستويات الفهم القرائي وهي: (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد)، وتضمن كل مستوى عدد من المهارات الفرعية. وبذلك بلغ عدد المهارات الفرعية ١٣ مهارة إذ تضمن كل من مستوى الفهم الحرفي، ومستوى الفهم الاستنتاجي ٥ مهارات، بينما تضمن مستوى الفهم الناقد ٣ مهارات.

- صدق القائمة:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق قائمة مهارات الفهم القرائي من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين وقد بلغ عددهم (١٦) محكم من أعضاء هيئة التدريس المختصين في مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية وبعض مشرفات ومعلمات اللغة الإنجليزية. وتم استخدام مقياس تقدير ثنائي الأبعاد للحكم على مدى مناسبة مهارات الفهم القرائي لمستوى طالبات الصف الثاني الثانوي، وارتباط المهارات للمستوى الذي تنتمي إليه، ووضوح الصياغة من الناحية اللغوية والنحوية، وحذف أو إضافة أو تعديل ما يرويه مناسباً من المهارات. وتم حساب نسبة الاتفاق على وضوح الصياغة من الناحية اللغوية والنحوية قائمة الفهم القرائي، والوزن النسبي لأهمية المهارات.

ثانياً: اختبار مهارات الفهم القرائي:

قامت الباحثة ببناء اختبار الفهم القرائي لقياس مستوى الفهم القرائي لدى أفراد العينة للتحقق من فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي، وتضمن بناء الاختبار الخطوات التالية:

- الهدف من الاختبار:

تم تحديد الهدف من الاختبار حيث إنه يهدف إلى قياس فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي في مستوياته: (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد) لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة.

– مصادر الاختبار:

اعتمدت الباحثة في بناء اختبار فهم قرائي على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الفهم القرائي، ومستوياته، وخصائص طالبات المرحلة الثانوية، وقائمة مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

– وصف الاختبار:

قامت الباحثة ببناء جدول مواصفات اختبار فهم قرائي كما هو موضح في ملحق (٣). وتضمن الاختبار ثلاثة أسئلة مكونة من ٢٤ فقرة من نوع اختيار من متعدد ذي ٤ بدائل؛ وقد وضع بعين الاعتبار عند كتابة فقرات الاختبار بأن تكون واضحة، وأن تقيس هدفاً واحدة في كل فقرة، وألا تحتل الفقرة أكثر من إجابة. كما تضمن الاختبار نص قرائي تم اختياره من خارج المقرر، وتعليمات تمت كتابتها بلغة سهلة وواضحة في ورقة منفصلة عن الاختبار توضح الهدف منه، وتبين عدد الأسئلة والفقرات، وطبيعة الاستجابة.

– صدق الاختبار:

للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، ومشرفات ومعلمات اللغة الإنجليزية حيث طلب منهم تحديد مدى ملائمة الاختبار لمستوى طالبات الصف الثاني الثانوي، ومدى ارتباط الفقرة بالمستوى الذي تمثله، ووضوح الفقرات من حيث الصياغة اللغوية، ومناسبة زمن الاختبار، واقتراح أي تعديل أو إضافة يرونها مناسبة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين أجري التعديل على الفقرات التالية: (٢٤، ٢٣، ١٣، ١١، ٤)، ويوضح الملحق (٤) اختبار الفهم القرائي بصورته النهائية.

– ثبات الاختبار:

تم تجريب الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث، وتكونت العينة من (٣٠) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي طبيعي (أ) من الثانوية الخامسة بحفر الباطن للعام الدراسي ١٤٤٢-١٤٤٣، وأعيد تطبيقه على العينة ذاتها بعد مرور أسبوعين، وتم استخراج معاملات ثبات الاختبار لإيجاد معاملات الارتباط (بيرسون) بين الفقرات في التطبيق الأول والثاني للاختبار، ويبين الجدول التالي معاملات الثبات لفقرات الاختبار.

جدول ١ معاملات الثبات لفقرات الاختبار بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠.٥٤٧	٩	**٠.٩١٧	١٧	**٠.٦٥٧
٢	**٠.٥٤٧	١٠	**٠.٦٢٥	١٨	*٠.٤٩٧
٣	**٠.٦٣٩	١١	**٠.٨٢٢	١٩	**٠.٧٣٠
٤	**٠.٧٤٢	١٢	**٠.٧٤٢	٢٠	**+٠.٥٤٨
٥	**١.٠٠٠	١٣	**٠.٨٢٣	٢١	**٠.٥٤٨
٦	**٠.٧٣٠	١٤	**٠.٨٢٢	٢٢	**٠.٦٣٩
٧	*٠.٤٥١	١٥	*٠.٤٧٨	٢٣	**٠.٦٧٨
٨	**٠.٧٤٢	١٦	**٠.٨٢٩	٢٤	**٠.٦٦٤

بالنظر إلى معاملات الارتباط في الجدول السابق، يتضح بأن الاختبار يتمتع بمعاملات ثبات دالة، حيث إن معامل الارتباط بين درجات كل سؤال في التطبيق الأول والتطبيق الثاني دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) و (٠.٠١)، مما يدل على الثبات العالي الذي تتمتع به فقرات الاختبار.

– الاتساق الداخلي:

تم استخدام بيانات العينة الاستطلاعية في استخراج معاملات الارتباط للتحقق من صدق الاتساق الداخلي (ارتباط الفقرات بمهارات الفهم القرائي)، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، ويبين الجدول التالي نتائج معاملات ارتباط فقرات الاختبار بمهارات الفهم القرائي.

جدول ٢ معاملات ارتباط الفقرات بمهارات الفهم القرائي باستخدام معامل ارتباط بيرسون

البعد	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
مهارات الفهم الحرفي	١	*٠.٥١٤	١١	*٠.٤٦٩
	٢	*٠.٤٦٩	١٢	*٠.٤١٨
	٣	**٠.٥٦٠	١٩	**٠.٥٦٠
	١٠	**٠.٦١٩	٢٠	*٠.٣٤١
مهارات الفهم الاستنتاجي	٤	*٠.٤٧٤	١٤	**٠.٥١٩
	٥	**٠.٥٤٣	١٥	*٠.٣١٥
	٦	**٠.٥١٩	١٦	**٠.٧٨٨
	٧	*٠.٤٣٠	٢١	**٠.٦٦١
مهارات الفهم الناقد	١٣	*٠.٣٢٩	٢٢	*٠.٤٤٨
	٨	*٠.٤٩٩	١٨	**٠.٦٢٦
	٩	*٠.٤١١	٢٣	**٠.٦٢٦
	١٧	**٠.٧٦٢	٢٤	*٠.٤٧٧

* ارتباط دال عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).



** ارتباط دال عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

يتضح من الجدول السابق بأن الفقرات تتميز بمعاملات ارتباط جيدة مع أبعاد الاختبار، حيث كانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، مما يدل على أن الاختبار يتصف بصدق داخلي جيد، يجعل من الاختبار أداة مناسبة ويعتمد عليها في تحقيق أهداف الدراسة.

وبين الجدول (٣) درجة ارتباط مستويات الفهم القرائي والدرجة الكلية للاختبار. وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين مستويات الفهم القرائي والدرجة الكلية للاختبار وجاءت النتيجة كما يلي:

جدول ٣ ارتباط مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية

معامل الارتباط	مستويات الفهم القرائي
**٠.٧١٠	المستوى الحرفي
**٠.٨٤٩	المستوى الاستنتاجي
**٠.٦٩٣	المستوى الناقد

يتضح من الجدول السابق أن درجة ارتباط مستوى الفهم الحرفي بالدرجة الكلية للاختبار جاءت معنوية عند مستوى (٠.٧١٠)، وأن درجة ارتباط مستوى الفهم الاستنتاجي بالدرجة الكلية للاختبار جاءت معنوية عند مستوى (٠.٨٤٩)، وأن درجة ارتباط مستوى الفهم الناقد بالدرجة الكلية للاختبار جاءت معنوية عند مستوى (٠.٦٩٣)؛ مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من البناء الداخلي.

– معاملات الصعوبة والتمييز:

تم استخراج معاملات التمييز والصعوبة الخاصة بفقرات الاختبار، وذلك بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية باستخدام المعادلات الرياضية التالية:

• معامل الصعوبة لفقرات الاختبار باستخدام المعادلة التالية:

عدد الإجابات الخاطئة ÷ عدد الطلاب المستجيبين $\times 100$

• معامل التمييز لفقرات الاختبار باستخدام المعادلة التالية:

(عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا – عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا) ÷ عدد الطلاب في إحدى المجموعتين

* المجموعة العليا والدنيا تأتي بعد ترتيب الطلاب وفق مجموع درجاتهم ثم تقسيمها إلى مجموعتين. ويوضح الجدول التالي معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار.

جدول ٤ معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار الفهم القراني

الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠.٣٨	٠.٢٥	٩	٠.٤٢	٠.٣٣	١٧	٠.٤٢	٠.٥٠
٢	٠.٣٨	٠.٢٥	١٠	٠.٣٣	٠.٥٠	١٨	٠.٤٦	٠.٢٥
٣	٠.٣٨	٠.٤٢	١١	٠.٣٨	٠.٤٢	١٩	٠.٣٨	٠.٤٢
٤	٠.٤٢	٠.٣٣	١٢	٠.٤٢	٠.٣٣	٢٠	٠.٣٣	٠.٣٣
٥	٠.٤٢	٠.٥٠	١٣	٠.٤٦	٠.٢٥	٢١	٠.٣٨	٠.٤٢
٦	٠.٣٨	٠.٥٨	١٤	٠.٣٨	٠.٢٥	٢٢	٠.٣٨	٠.٢٥
٧	٠.٥٠	٠.٣٣	١٥	٠.٣٣	٠.٣٣	٢٣	٠.٤٦	٠.٢٥
٨	٠.٣٨	٠.٥٨	١٦	٠.٤٢	٠.٦٧	٢٤	٠.٤٦	٠.٢٥

يتضح من الجدول السابق بأن معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار تراوحت بين (٠,٣٣-٠,٥٠)، والتي تقع في نفس الفترة التي حددها علام (٢٠١٤) بأنها معاملات الصعوبة المقبولة للفقرات، والتي يوصى بالاحتفاظ بها، كما تذكر العفون والجليل (٢٠١٣) أن قيمة معامل الصعوبة المقبولة لا تزيد عن (٠,٨)، ولا تقل عن (٠,٢)؛ وبذلك تكون فقرات الاختبار جيدة، وضمن المدى المحدد، وهذا يدل على مناسبتها للتطبيق.

كما يبين الجدول السابق أن معاملات التمييز تراوحت ما بين (٠,٢٥-٠,٦٧)، وتقع هذه القيم في الفترة (٠,٢-١) التي حددها العزاوي (٢٠١٣)، وعلام (٢٠١٤) بأنها فقرات ذات معاملات التمييز مقبولة يمكن الاحتفاظ بها.

– الصدق التمييزي:

ويسمى بصدق المقارنة الطرفية، وفيه تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية في حساب الصدق التمييزي للاختبار، حيث تم ترتيب درجات الاختبار للدراسة الاستطلاعية تنازلياً وتم اختيار ٢٧% من الفئة العليا و ٢٧% من الفئة الدنيا، وبعد ذلك تم حساب الفروق بين متوسطي المجموعتين عن طريق اختبار (ت) للعينات المستقلة، ويبين الجدول التالي نتيجة الاختبار.

جدول ٥ اختبارات للعينات المستقلة لإيجاد دلالة الفروق بين طلاب المجموعة

العليا والمجموعة الدنيا لفحص تمييز الاختبار

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
العليا	٧	٢٠.٨٦	٢.١٢	١١.٢٥	١٢	*٠.٠٠١
الدنيا	٧	٨.٠٠	٢.١٦			

* فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو أقل منه.



يتبين من الجدول (٥) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو أقل منه، بين متوسط درجات المجموعة الدنيا ومتوسط درجات المجموعة العليا، مما يعني أنه يتم التمييز بين الدرجات الدنيا والعليا، أو بمعنى آخر أن الاختبار يراعي الفروق الفردية بين أفراد العينة، ويدل ذلك على أن الاختبار صادق ويقس ما وضع لأجله.

تكافؤ مجموعتي البحث:

تم تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي لقياس مستوى الفهم القرائي في مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal 3 على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٣، وذلك قبل البدء في تجربة الدراسة من أجل التحقق من تكافؤ المجموعتين قبل تقديم أي معالجة. استخدمت الباحثة اختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent samples T Test) للتأكد من الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين في مستويات الفهم القرائي (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد)، ومهارات الفهم لكامل الاختبار، وبين الجدول (٦) نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار.

جدول ٦ المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبارات للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للاختبار التحصيلي

مهارات الفهم	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
فهم حرفي	الضابطة	٣٠	٦.٦٠	١.٥٧	٠.٦٤٠	٥٧	٠.٥٢٥
	التجريبية	٢٩	٦.٣٤	١.٤٩			
فهم استنتاجي	الضابطة	٣٠	٥.٣٣	٢.٨٨	٠.٢٧٣	٥٧	٠.٧٨٦
	التجريبية	٢٩	٥.١٤	٢.٦٠			
فهم ناقد	الضابطة	٣٠	٢.٨٠	١.٤٠	١.٥٤٩	٥٧	٠.١٢٧
	التجريبية	٢٩	٣.٣٨	١.٤٧			
مهارات الفهم ككل	الضابطة	٣٠	١٤.٧٣	٤.٩٠	٠.١٠١	٥٧	٠.٩٢٠
	التجريبية	٢٩	١٤.٨٦	٤.٨٨			

يبين الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي في المستوى الحرفي بلغ (٦.٣٤) بانحراف معياري (١.٤٩)، وللمجموعة الضابطة بلغ (٦.٦٠) بانحراف معياري (١.٥٧)، وأظهرت نتائج اختبار (ت) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين.

وأن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي في المستوى الاستنتاجي بلغ (٥.١٤) بانحراف معياري (٢.٦٠)، وللمجموعة الضابطة بلغ (٥.٣٣) بانحراف معياري (٢.٨٨)، وأظهرت نتائج اختبار (ت) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين.

كما يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي في المستوى الناقد بلغ (٣.٣٨) بانحراف معياري (١.٤٧)، وللمجموعة الضابطة بلغ (٢.٨٠) بانحراف معياري (١.٤٠)، وأظهرت نتائج اختبار (ت) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين.

وكما يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في الاختبار التحصيلي القبلي للمجموعة التجريبية بلغ (١٤.٨٦) بانحراف معياري (٤.٨٨)، وأن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (١٤.٧٣) بانحراف معياري (٤.٩٠).

وللتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو أقل منه بين متوسطات درجات الطالبات في كامل الاختبار، وفي درجات أبعاد الاختبار (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد) على حد سواء، استخدمت الباحثة اختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent samples T Test). ويبين الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو أقل منه بين متوسطات درجات الطالبات في كامل الاختبار، وفي درجات أبعاد الاختبار (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد) على حد سواء، مما يدل على تجانس عينة الدراسة؛ ويشير ذلك إلى إمكانية البدء بتطبيق التجربة. فضلاً عن تكافؤ المجموعتين من حيث العمر الزمني حيث أنه بعد الاطلاع على ملفات الطالبات تبين أن أعمارهن تتراوح بين (الخمس عشرة سنة وستة أشهر) إلى (السابعة عشر سنة)، والظروف الاقتصادية والاجتماعية حيث أن جميع الطالبات يسكن في المنطقة المحيطة بالمدرسة. بالإضافة إلى تشابه الخصائص العمرية، والخبرات التعليمية لانتمائهن لمرحلة تعليمية واحدة.

اختبار اعتدالية البيانات:

لتحديد طبيعة البيانات التي يتم التعامل معها بهدف اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب، قامت الباحثة بإجراء اختبار شابيرو - ويلك لاختبار اعتدالية التوزيع لدرجات الطلاب في المجموعتين سواء في التطبيق القبلي أو في التطبيق البعدي، ويبين الجدول التالي نتائج اختبار شابيرو - ويلك لاختبار اعتدالية البيانات.

جدول ٧ اختبار شابيرو - ويلك لإيجاد دلالة توزيع درجات الطلاب وفق التوزيع الاعتدالي

التطبيق	المجموعة	العدد	قيمة الاختبار	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
القبلي	الضابطة	٣٠	٠.٩٦	٣٠.٠٠	٠.٤٠
	التجريبية	٢٩	٠.٩٧	٢٩.٠٠	٠.٤٤
البعدي	الضابطة	٣٠	٠.٩٣	٣٠.٠٠	٠.٠٧
	التجريبية	٢٩	٠.٩٠	٢٩.٠٠	٠.٠٨

يتبين من الجدول السابق عدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو أقل منه، مما يشير إلى أن درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي، وفي المجموعتين الضابطة والتجريبية، تتبع التوزيع الطبيعي أو الاعتدالي.

تفسير النتائج ومناقشتها

إجابة السؤال الرئيس:

وللإجابة عن السؤال الرئيسي والذي ينص على: " ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة قائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي ككل لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية؟"، فإنه تم التحقق من صحة فرضية البحث التي نصت على: "لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في مهارات الفهم القرائي ككل تُعزى إلى استخدام الاستراتيجية المقترحة قائمة على مهارات ما وراء المعرفة".

وللتحقق من صحة الفرضية، قامت الباحثة باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين، لإيجاد دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لجميع المهارات، ويبين الجدول التالي نتائج الاختبار.

جدول ٨ نتيجة اختبار ت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطي درجات

المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي في

مهارات الفهم القرائي ككل

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
الضابطة	٣٠	١٦.٠	٥.٢٧	٢.٧٢٣	٥٧	*٠.٠٠٩
التجريبية	٢٩	١٩.١	٣.٩٦			

* فرق دال عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي ككل بلغ (١٦.٠)، بانحراف معياري (٥.٢٧)، وأن المتوسط الحسابي

في مهارات الفهم القرائي ككل للمجموعة التجريبية بلغ (١٩.١)، بانحراف معياري (٣.٩٦)، وباستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين للتحقق من الفروق بين المتوسطات تبين أن قيمة ت بلغت (٢.٧٢٣)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠.٠٥)؛ وبذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل. وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي ككل؛ ويُعزى ذلك إلى فعالية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي ككل لدى طالبات المجموعة التجريبية. ولمعرفة حجم أثر استخدام الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي ككل لدى الطالبات في المجموعة التجريبية، استخدمت الباحثة معامل مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر، ويبين الجدول (٩) معامل مربع إيتا لقياس حجم أثر المتغير المستقل في المتغير التابع لدى الطالبات عينة الدراسة.

جدول ٩ معامل مربع إيتا لقياس حجم أثر الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المجموعة التجريبية

مهارات الفهم القرائي		مربع إيتا	حجم الأثر
		٠.١١	متوسط

يوضح الجدول السابق أن قيمة مربع إيتا تقع في الفترة (٠.٠٦-٠.١٤)، وتشير هذه القيمة إلى حجم تأثير متوسط للمتغير المستقل على المتغير التابع (Cohen, 2013). ويمكن تفسير ذلك أن للاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة أثر في تنمية مهارات الفهم القرائي ككل لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ وقد يُعزى ذلك إلى ما تميزت به الاستراتيجية من مراحل متعددة أسهمت في تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته: (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد) من خلال توظيف استخدام أساليب متعددة كالعصف الذهني، وتنشيط المعرفة السابقة، والتنبؤ، وطرح الأسئلة، التساؤل الذاتي، والتفكير بصوت عالٍ، والمناقشة أدت إلى زيادة وعي الطالبات بمهارات ما وراء المعرفة كالخطيط، ومراقبة الفهم والتقويم أثناء التفاعل مع النص القرائي؛ مما أدى إلى زيادة دافعية الطالبات، ونشاطهن في عملية القراءة، وقدرتهن على تحمل مسؤولية تعلمهن، ومواجهة المشكلات وحلها. فالإجراءات التي تضمنتها مراحل الاستراتيجية المقترحة جعلت الطالبات أكثر نشاطاً أثناء توظيف الاستراتيجية، وأكثر تفهماً للمعلومات، مما ساعدهن على فهم النص في جو تعاوني يسوده الإيجابية، وتحمل المسؤولية. ويدعم هذه النتيجة ما يشير إليه رجب (٢٠٠٩) أن الفهم القرائي عبارة عن عمليات تفكير

بنائية تتطلب استراتيجيات قائمة على التعلم النشط؛ فيقوم الطالب بدور أكثر إيجابية، وقدرة في السيطرة على تفكيره، وتحسين مستوى استجاباته، مما يؤدي إلى استدعاء المعرفة بشكل أسرع، وزيادة تحصيله المعرفي، وتطور مهاراته اللغوية. وبذلك يصبح الطالب أكثر قدرة على تحمل مسؤولية التعلم بشكل ذاتي والتركيز على أن يكون الطالب يقوم بدور إيجابي ونشط (Coutinho, 2008). والارتقاء بقدرتهم على إدراك عمليات التفكير التي يقومون بها كالتنبؤ، وتوليد التساؤلات، والبحث عن الإجابات المناسبة؛ وبذلك تتوفر لهم فرص الحصول على التغذية الراجعة بالنسبة لمستويات نمو مهارات الفهم القرائي المطلوبة (Meyer, 2010).

وانتقلت هذه النتيجة مع دراسة المطيري (٢٠١٤)، وحال (٢٠١٥)، وMahdi (2016)، وAhmadi (2016)، وJaddallah (2020)، وAli, Qoura، وGohar& Amin (2018)، على فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي.

إجابة السؤال الأول:

وللإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: " ما مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تميمتها لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية؟" قامت الباحثة ببناء قائمة مهارات الفهم القرائي بمستوياته: الحرفي، والاستنتاجي، والناقد المناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي بعد الرجوع إلى البحوث، والدراسات السابقة المرتبطة بالفهم القرائي، والاطلاع على الأدب التربوي الذي تناول خصائص طالبات المرحلة الثانوية.

إجابة السؤال الثاني:

وللإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: " ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي (المستوى الحرفي) لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية؟"، فإنه تم التحقق من صحة فرضية التي نصت على: " لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في مهارات الفهم القرائي الحرفي تُعزى إلى استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة. وللتحقق من هذه الفرضية، قامت الباحثة باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في مهارات الفهم القرائي الحرفي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول ١٠ اختبارات للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي في مهارات الفهم القرائي الحرفي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
الضابطة	٣٠	٧.٣٣	١.٠٩	٠.٨٦٥	٥٧	٠.٣٩١
التجريبية	٢٩	٧.١٠	٠.٩٤			

يتضح من الجدول (١٠) أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي الحرفي بلغ (٧.٣٣)، بانحراف معياري (١.٠٩)، وأن المتوسط الحسابي في مهارات الفهم القرائي الحرفي للمجموعة التجريبية بلغ (٧.١٠)، بانحراف معياري (٠.٩٤). ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للمهارة، قامت الباحثة باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة. ويبين الجدول السابق أن قيمة ت بلغت (٠.٨٦٥)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠.٠٥)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في مهارات الفهم القرائي الحرفي؛ ولذلك فإنه لا حاجة لمعرفة حجم أثر استخدام الاستراتيجية في تنمية مهارة الفهم الحرفي لدى الطالبات في المجموعة التجريبية

وتشير هذه النتيجة إلى الأثر الضعيف للاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ ويمكن أن تُعزى ذلك إلى أن مهارات الفهم الحرفي تركز على المعنى السطحي للنص القرائي دون التعمق إلى ما هو أبعد من ذلك؛ فيمكن الوصول إلى المعنى المباشر دون بذل جهد في بناء المعنى. كما يمكن تفسير ذلك بأن الطالبات في هذه المرحلة يمتلكن القدرة على استخدام أساليب تساعد على معرفة معاني المفردات، ومرادفاتها، وأضدادها، وتحديد الفكرة الرئيسية، والبحث عن معلومات محددة في النص. ويدعم هذه النتيجة ما أشارت إليه دراسة Aljboor أن (2018) أن المستوى الحرفي يمثل قراءة السطور حيث يقوم فيه القارئ بالتركيز على المفردات، ويدرك ما تحمله هذه المفردات من معان.

إجابة السؤال الثالث:

وللإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على: " ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية؟"، فإنه تم التحقق من

صحة فرضية التي نصت على: " لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في المستوى الاستنتاجي تُعزى إلى استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة.

وللتحقق من هذه الفرضية، قامت الباحثة باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في المستوى الاستنتاجي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول ١١ اختبارات للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات درجات

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
الضابطة	٣٠	٥.١٧	٣.١٤	٣.٨٦٥	٥٧	٠.٠٠٠ *
التجريبية	٢٩	٧.٨٣	٢.٠٠			

* فرق دال عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو أقل منه.

ويتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في مهارات الفهم الاستنتاجي بلغ (٥.١٧)، بانحراف معياري (٣.١٤)، وأن المتوسط الحسابي في مهارات الفهم الاستنتاجي للمجموعة التجريبية بلغ (٧.٨٣)، بانحراف معياري (٢.٠٠)، وباستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين للتحقق من الفروق بين المتوسطات تبين أن قيمة ت (٣.٨٦٥)، وهي دالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥)؛ وبشير ذلك إلى وجود فروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في المستوى الاستنتاجي؛ ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى فعالية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم الاستنتاجي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

ولمعرفة حجم أثر استخدام الاستراتيجية في تنمية مهارة الفهم الاستنتاجي لدى طالبات المجموعة التجريبية، استخدمت الباحثة معامل مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر، ويبين الجدول التالي معامل مربع إيتا لقياس حجم أثر المتغير المستقل في المتغير التابع لدى الطالبات عينة الدراسة.

جدول ١٢ معامل مربع إيتا لقياس حجم أثر الاستراتيجية المقترحة القائمة على
على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم الاستنتاجي لدى طالبات
المجموعة التجريبية

مهارات الفهم الاستنتاجي	مربع إيتا	حجم الأثر
	٠.٢٠	عالٍ

يتبين من الجدول السابق أن قيمة معامل مربع إيتا تجاوزت القيمة (٠,١٤)، وتعد هذه القيمة معامل تأثير عالٍ للمتغير المستقل على المتغير التابع، حيث بلغت معاملات التأثير قيم أعلى من المحك المقترح (Cohen, 2013). وتشير هذه النتيجة على أن طالبات المجموعة التجريبية تفوقن على طالبات المجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي، وقد يُعزى ذلك إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي. ويمكن تفسير ذلك بأن المرحلة الثالثة (الاندماج)، والمرحلة الرابعة (التفسير) أسهمت في زيادة وعي الطلاب بعمليات التفكير، ومراقبتها لبناء المعنى باستخدام أساليب متنوعة مثل: الحوار، والمناقشة، والتفكير بصوت عالٍ، والتساؤل الذاتي، والتعلم التعاوني، وطلب الدعم والمساندة من أعضاء المجموعة أو المعلم في حلة وجود صعوبة في الفهم. ويدعم هذه النتيجة ما ذكره American Academic Support Center (2006) إليه أن المستوى الاستنتاجي يشير إلى ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة، وبناء المعنى، واستخلاص النتائج.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المطيري (٢٠١٤)، وحال (٢٠١٥)، و (2016) Mahdi، و (2016) Ahmadi، و (2020) Jaddallah، و (2018) Ali, Qoura, Gohar& Amin والتي تؤكد على أهمية توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم الاستنتاجي.

إجابة السؤال الرابع:

وللإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على: " ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي (المستوى الناقد) لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية؟"، فإنه تم التحقق من صحة فرضية التي نصت على: " لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي الناقد تُعزى إلى استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة.

وللتحقق من هذه الفرضية، قامت الباحثة باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في المستوى الناقد، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول ١٣ اختبار ت لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في المستوى الناقد

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
الضابطة	٣٠	٣.٥٠	١.٥٧	٢.٢٥٠	٥٧	*٠.٠٢٨
التجريبية	٢٩	٤.٣٨	١.٤٢			

* فرق دال عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في مهارات الفهم الناقد بلغ (٣.٥٠)، بانحراف معياري (١.٥٧)، وأن المتوسط الحسابي في مهارات الفهم الناقد للمجموعة التجريبية بلغ (٤.٣٨)، بانحراف معياري (١.٤٢). وباستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين للتحقق من الفرق بين المتوسطات تبين أن قيمة ت (٢.٢٥٠)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠.٠٥)؛ ويشير ذلك إلى وجود فروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار الفهم القرائي لقياس مهارات الفهم الناقد، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى فعالية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية.

ولمعرفة حجم أثر استخدام الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم الناقد لدى الطالبات في المجموعة التجريبية، استخدمت الباحثة معامل مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر، ويبين الجدول التالي معامل مربع إيتا لقياس حجم أثر المتغير المستقل في المتغير التابع لدى الطالبات عينة الدراسة.

جدول ١٤ معامل مربع إيتا لقياس حجم أثر الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية

مهارات الفهم الناقد	مربع إيتا	حجم الأثر
	٠.٠٨	متوسط

يوضح الجدول السابق أن قيمة معامل مربع إيتا تقع في الفترة (٠.٠٦، ٠.١٤)، وتعد هذه القيمة معامل تأثير متوسط للمتغير المستقل على المتغير التابع (Cohen, 2013).

ويمكن تفسير ذلك أن للاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة أثر في تنمية مهارات الفهم الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ وقد يُعزى ذلك إلى ما تميزت به الاستراتيجية من مراحل متسلسلة أدت إلى تنمية مهارات الطالبات في الفهم الناقد بشكل تدريجي؛ إذ بدأت الطالبات بقراءة السطور، ثم ما بين السطور، حتى وصلت إلى مرحلة أكثر عمقاً في الفهم القرائي تمثلت في "قراءة ما وراء السطور"، وأصبحت قادرة على إصدار أحكام، وبناء على المعلومات، والتمييز بين الحقائق والآراء، والقيام بتنبؤات بناء على النص؛ فمرحلة التفسير (Interpretation)، والتقويم (Evaluation) ساعدت الطالبات على تقويم مدى فهم للنص، وتأمل التعلم، وتحديد الصعوبات، ومناقشة ذلك مع المعلمة، وأفراد المجموعة. ويدعم هذه النتيجة ما ذكره (AASC, 2006) أن الفهم الناقد يشير إلى قراءة ما وراء السطور أي أنه يتجاوز الفهم المباشر، واستنتاج المعاني الكامنة في النص إلى مستوى متقدم يتطلب الدقة، والتحليل، وإصدار الأحكام التقييمية بناء على الخبرة واسعة، والمعرفة المتعلقة بالموضوع.

كما يمكن تفسير الأثر المتوسط للاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في مهارات الفهم الناقد بسبب عدم حصول الطالبات على التدريب الكافي على مهارات الفهم القرائي المستوى الناقد بشكل كاف، وخصوصاً أنه تم تقسيم الفصل الدراسي إلى ثلاث مجموعات (A, B & C) لتحقيق التباعد الجسدي وفق الاحترازات الصحية للدراسة الحضورية في ظل جائحة كورونا.

الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة.

- مصادر تصميم الاستراتيجية المقترحة
- أهمية الاستراتيجية المقترحة
- أهداف الاستراتيجية المقترحة
- متطلبات الاستراتيجية المقترحة
- مبادئ الاستراتيجية المقترحة
- نموذج الاستراتيجية المقترحة
- مراحل الاستراتيجية المقترحة
- دور المعلم ودور الطالب
- تحكيم الاستراتيجية المقترحة

تسعى الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة إلى تنمية مهارات الفهم القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد) بخطوات سلسلة ومتتابعة تتم

في ثلاث مراحل: مرحلة ما قبل القراءة، ومرحلة أثناء القراءة، ومرحلة ما بعد القراءة.

مصادر تصميم الاستراتيجية المقترحة:

تسعى هذه البحث إلى تصميم استراتيجية مقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية "Mega Goal 3"؛ ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الباحثة في تصميم الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة على المصادر التالية:

- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة.
- مهارات الفهم القرائي، ومستوياته.
- خصائص طالبات المرحلة الثانوية.

أهمية الاستراتيجية المقترحة:

تبرز أهمية الاستراتيجية المقترحة على مهارات ما وراء المعرفة بالتأكيد على إيجابية الطلاب في الموقف التعليمي من خلال تهيئة بيئة صفية تمكن الطلاب من القيام بأدوار نشطة تسهم في التفاعل مع النص القرائي من جهة، والتفاعل الإيجابي بين الطلاب ومعلمهم من جهة أخرى باستخدام أساليب متنوعة كالحوار، والمناقشة، والعصف الذهني، والتفكير بصوت عالٍ، والتساؤل، والتعلم التعاوني. كما تقتضي الاستراتيجية المقترحة تنشيط الخبرات السابقة، وإيجاد روابط بينها وبين الخبرات الجديدة. كما تسعى إلى زيادة وعي الطلاب بعمليات التفكير التي يقومون بها والتي تتمثل في: التخطيط، والتنظيم، والمراقبة والتقييم لتحقيق الهدف من عملية القراءة، وتوجيهها المسار الصحيح. وتركز الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة على تحمل الطلاب للمسؤولية أثناء تنفيذ الأنشطة المختلفة مع إتاحة الفرصة لطلب الدعم والمساندة من أعضاء المجموعة أو المعلم.

أهداف الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة:

تهدف الاستراتيجية المقترحة إلى عدة أهداف تتمثل فيما يلي:

- زيادة فاعلية الطلاب واندماجهم في الموقف التعليمي.
- تشجيع الطلاب على التعاون وبناء علاقات إيجابية مع أفراد المجموعة.
- تشجيع الطلاب على تحمل المسؤولية.
- رفع مستوى وعي الطلاب بعمليات التفكير وتنظيمها.
- تنمية مهارات الفهم القرائي.
- تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم.

متطلبات الاستراتيجية المقترحة:

- حسن الإعداد لتنفيذ الدرس وأنشطته.
- تقسيم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة لا تتجاوز ستة طلاب.
- تحفيز الطلاب وإثارة الحماس والدافعية لديهم.
- وعي الطلاب بعمليات ما وراء المعرفة.
- تشجيع الطلاب وبث الطمأنينة في نفوسهم.
- تدريب الطلاب على استخدام هذه الاستراتيجية.
- توفير فرص للحوار والمناقشة مع الأقران في جو تعاوني.
- متابعة عمل المجموعات أثناء المراحل لغرض التوجيه والمتابعة.
- تقديم الدعم والتغذية الراجعة.

مبادئ الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة:

اعتمدت الاستراتيجية المقترحة على مجموعة من المبادئ لم تختلف عن مبادئ استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومن أهمها يلي (جابر، ١٩٩٩):

١. **مبدأ المفهوم القبلي:** ويشير إلى أهمية الخبرة السابقة لدى الطالبة حيث إن المفاهيم الجديدة تُبنى على المعرفة المتوافرة في أذهان الطالبات.

٢. **مبدأ الهدف:** ويهتم بالتأكيد على المستويات العليا من الأهداف المعرفية كالتحليل، والتقويم، والتركيب.

٣. **مبدأ العملية:** حيث ينبغي إثارة حماس الطالبات وتحفيز الإبداع لديهن. كما يتركز الاهتمام حول أنشطة التعلم وعملياته كتوليد الأسئلة، والتلخيص، والتقويم، والتحليل وغير ذلك من الأنشطة الذهنية أكثر من الاهتمام بالنواتج.

٤. **مبدأ الوظيفة:** حيث ينبغي أن يكون دور الطالبة فاعلاً ونشطاً في عملية التعلم، وأن تكون على وعي كافٍ بالاستراتيجيات التي سيتم توظيفها، والعلاقة بين هذه الاستراتيجيات وأهداف التعلم. حيث ينبغي أن تكون الطالبة على وعي بمهارات الفهم القرائي، ومعرفة كيفية توظيف هذه الاستراتيجيات أثناء القراءة.

٥. **مبدأ المساندة:** يشير إلى أن مسؤولية التعلم تتحول تدريجياً إلى الطالبة حتى تصبح قادرة على تحمل مسؤولية تعلمها، وتحسينه مع مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات. واستعدادات الطالبات. كما يشير أيضاً إلى ضرورة تقديم التغذية الراجعة لمساعدة الطالبات على التغلب على المشكلات التي تواجههن في عملية التعلم.

٦. **مبدأ التأملية:** حيث ينبغي أن تتدرب الطالبة على كيفية تنظيم تعلمها وتشخيصه ومراجعتها؛ بحيث يتم تدريب التلميذات على تقويم أنفسهن أثناء معالجة الموضوعات من خلال المشاركة في مناقشة وتوضيح إجابات

٧. نموذج الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة:

مراحل الاستراتيجية المقترحة:

مراحل الاستراتيجية المقترحة:

تتضمن الاستراتيجية المقترحة مجموعة من المراحل سيتم تحديدها فيما يلي:

المرحلة الأولى: التهيئة (Warming Up)

تتضمن هذه المرحلة المقدمة الجاذبة (Hook) وهي أول خطوة تقوم المعلمة بتنفيذها في الاستراتيجية المقترحة حيث تهدف إلى جذب انتباه الطالبات، فتقوم المعلمة في هذه المرحلة بإثارة حماس الطلاب، وتحفيزهم باستخدام أسلوب جاذب يتوافر فيه الخصائص التالية:

- أن يكون مرتبطاً بأهداف الدرس.
- أن يثير دافعية الطلاب نحو التعلم.
- أن يكون قصير في مدته من ٣-٥ دقائق.
- كما تقوم المعلمة باختيار المقدمة الجاذبة (Hook) ذات علاقة باهتمامات الطالبات واحتياجاتهن، ومرتبطة بالنص القرائي كأحد الأساليب التالية:
- صورة: عرض مجموعة من الصور ذات علاقة بالنص القرائي.
- سؤال. تقديم أسئلة مفتوحة ومقيدة تثير التفكير لديهم.
- أحجية: تقديم أحجية مسلية وهادفة.
- لعبة: عرض لعبة إلكترونية تعليمية هادفة.

المرحلة الثانية: الاستطلاع (Previewing)

تهدف هذه المرحلة إلى تنمية قدرة الطالبة على القراءة الشاملة المسح (skimming)، والتساؤل، والتنبؤ، والعصف الذهني لأفكار الطالبات حول النص. وتقوم المعلمة في هذه المرحلة بعدد من الإجراءات تتضمن ما يلي:

- عرض عنوان الدرس.
- عرض أهداف الدرس.
- تنشيط المعرفة السابقة Prior knowledge العصف الذهني
- مناقشة الصور، والعناوين، والنص.

وفي هذه المرحلة يتم تحديد الغرض من التعلم (بأن تحدد الطالبة المعارف والمهارات المرتبطة بالأهداف والتي يحب تعلمها)، وتشجيع الطلاب على التنبؤ، وطرح أسئلة حول النص ليتم الإجابة عليها فيما بعد. فتقدم المعلمة نموذجاً تخطيطياً معداً مسبقاً كورقة عمل تحتوي على الإجراءات السابقة وتدونها الطالبة بنفسها. بعدما

تقوم المعلمة بعرض عنوان الدرس وتحديد الأهداف التعليمية، ونبذة مختصرة عن مهارات الفهم القرائي المطلوبة. وتقوم المعلمة بترتيب المجموعات، وتشجع الطالبات على التعاون فيما بينهن، ثم تقدم نموذج الاستراتيجية المقترحة وتدرهن عليها. بعد ذلك تقرأ الطالبات النص قراءة شاملة سريعة للتعرف على الفكرة الرئيسية للنص، تنظيم الأفكار في النص، وتحدد المفردات الصعبة. وبذلك ستتمكن من إنشاء صورة عامة وسريعة عن النص تمكنها من الحكم على النص في مرحلة الاندماج (أثناء القراءة) والتحقق مما إذا كان التنبؤ صحيحاً أو غير ذلك. وتحدد الطالبات المفردات الصعبة، وتقوم المعلمة بشرحها، كما تقوم المعلمة بتقديم أهم المفردات في النص.

المرحلة الثالثة: الاندماج Engagement

تمثل هذه المرحلة "مرحلة القراءة الفعلية" التي تهدف إلى تطوير مهارات القراءة، والقدرة على الاستنتاج، وتكوين الارتباطات حول ما يدور في النص، ورسم الصور، أو تدوين ملاحظات هامشية، والإجابة عن الأسئلة التي طرحت في مرحلة الاستطلاع، وتحديد مدى صحة التنبؤات باستخدام عدة استراتيجيات كالتفكير بصوت عالٍ، والتساؤل الذاتي لمراقبة الفهم. فتقوم المعلمة بتشغيل المسار الصوتي للنص، وتطلب من الطالبات الاستماع، وبعد الانتهاء من تشغيل المسار الصوتي للنص تطلب المعلمة من الطالبات قراءة النص بمفردهن بتأني وتحرص (Scanning) للتحقق من صحة التنبؤات السابقة، والإجابة على الأسئلة.

وتتضمن هذه المرحلة مراقبة الفهم، وتحديد مدى تقدم فهم الطالبة للنص، فعندما توجد صعوبة في الفهم أثناء القراءة كالقراءة دون فهم، أو صعوبة في تصور المعلومات المعروضة في النص، وتكوين ارتباطات مثلاً. فإنه ينبغي استخدام أحد الأساليب:

- إعادة القراءة بتأني.
- التعرف على الكلمات الجديدة من خلال البحث عنها في القاموس.
- طلب المساعدة من أحد أفراد المجموعة أو المعلمة.

المرحلة الرابعة: التفسير Explanation

في هذه المرحلة تقوم الطالبات بحل الأسئلة التقويمية بشكل فردي، ثم تناقش المعلمة النص، والأسئلة التقويمية مع الطالبات بشكل جماعي. بعد ذلك تقدم المعلمة نشاط على حسب طبيعة الدرس باستخدام أحد الاستراتيجيات التالية: الخرائط الذهنية، أو الخرائط المعرفية، أو الرسوم التوضيحية، أو التلخيص التي تهدف إلى تحليل النص بشكل أعمق، وترسيخ الأفكار المقدمة في النص. وتنفذ الطالبات النشاط في مجموعات أو ثنائيات.

المرحلة الخامسة: التقويم Evaluation

وتتضمن هذه المرحلة التأمل (Reflection) والتقويم (Evaluation): وتهدف هذه المرحلة إلى التأمل حيث توجه المعلمة انتباه الطالبات إلى تقويم مدى فهم النص القرآني من الإجابة على السؤال (ماذا تعلمت؟). وفي هذه المرحلة تقوم الطالبات بالتأمل ما تعلمن من معارف ومهارات ويناقشنه مع أعضاء المجموعة، ثم يكتبنه في الجزء المخصص لذلك. وبعد ذلك تقوم المعلمة باستعراض ما تم الوصول إليه من أجل إصدار الأحكام، وتقديم التغذية الراجعة.

المرحلة السادسة: التوسع (Expansion)

تهدف مرحلة التوسع إلى تقديم أنشطة إثرائية تؤدي إلى تحقيق تكامل القراءة مع المهارات اللغوية الأخرى، وتوثيق الصلة بالمهارات الحياتية. تحت المعلمة الطالبات على بذل المزيد من الجهد لإثراء تعلمهن فتقدم لهن بروابط مفيدة تتضمن أنشطة إثرائية لتوسيع وتعميق معارفهن تؤديها الطالبات كمهام منزلية.

دور المعلمة في تنفيذ الاستراتيجية المقترحة:

- إعداد الدرس إعداد جيداً حيث يتضمن: (المقدمة الجاذبة، وأهداف الدرس، ونموذج الاستراتيجية، والأنشطة التعليمية، وأسئلة التقويم).
- تقسيم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة لا تتجاوز لا تتجاوز ستة طلاب.
- تحفيز الطلاب وإثارة الحماس والدافعية لديهم.
- تعزيز الثقة بالنفس وبث الطمأنينة لدى الطلاب.
- توفير فرص للحوار والمناقشة مع الأقران في جو تعاوني.
- متابعة عمل المجموعات أثناء المراحل من أجل التوجيه والمتابعة.
- تشجيع الطلاب على الاعتماد على النفس، ومراقبة الفهم، وفي حال تعذره يمكن طلب المساعدة من أفراد المجموعة أو المعلم.
- تقديم الدعم والتغذية الراجعة لتعميق الفهم القرآني لدى الطلاب.

دور الطالبة في تنفيذ الاستراتيجية المقترحة:

- التفاعل الإيجابي مع الأنشطة التي يقدمها المعلم في (المقدمة الجاذبة، ونموذج الاستراتيجية، والأنشطة التعليمية، وأسئلة التقويم).
- التعرف على أهداف الدرس والسعي إلى تحقيقها.
- المشاركة الفاعلة مع أفراد المجموعة، والتعاون معهم.
- الاعتماد على النفس، ومراقبة الفهم، ويمكن طلب المساعدة من أفراد المجموعة أو المعلم عند الحاجة.

– تنفيذ الأنشطة الإثرائية من أجل تعميق الفهم، وتحقيق التكامل مع الأنشطة اللغوية الأخرى.

تحكيم الاستراتيجية: تم عرض الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة بصورتها الأولية على مجموعة من المختصين في المناهج وطرق التدريس العامة، واللغة الإنجليزية وتقييم مدى مناسبتها لمهارات ما وراء المعرفة، وتم التعديل وفق الملاحظات المقدمة.

توصيات البحث:

١. ضرورة استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لطالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية.

٢. عقد برامج تدريبية تستهدف توعية معلمات اللغة الإنجليزية (أثناء الخدمة) بأهمية استراتيجيات " ما وراء المعرفة"، وكيفية تطبيقها لتنمية مهارات الفهم القرائي في مقررات اللغة الإنجليزية.

٣. دعوة مؤلفي مناهج اللغة الإنجليزية ومطوريهما إلى التوسع في مهارات الفهم القرائي بحيث تتضمن المستوى الناقد إلى جانب المستوى الحرفي، والاستنتاجي في مقرر Mega Goal 3.

مقترحات البحث:

– إجراء دراسة علمية تهدف إلى التعرف على فعالية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي في صفوف دراسية وفي مراحل تعليمية أخرى.

– إجراء دراسة علمية تهدف إلى التعرف على أثر الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية المهارات اللغوية الأخرى في صفوف دراسية وفي مراحل تعليمية أخرى.

– إجراء دراسة علمية تهدف إلى المقارنة بين فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة، واستراتيجيات ما وراء المعرفة الأخرى في تنمية الفهم القرائي لدى الطالبات في المرحلة الثانوية.

قائمة المصادر والمراجع:

- الأغا، هيا ياسر (٢٠١٩). تطوير من خلال تدريس مهارات القراءة والفهم في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى طالبات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الجامعة الإسلامية بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية.
- بدوي، أحمد زكي (١٩٨٦). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. بيروت: مكتبة لبنان.
- بهلول، إبراهيم أحمد (٢٠٠٣). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة، (٣٠)، ١٤٨ - ٢٨٠.
- الثبتي، مريم سعيد (٢٠١٤). استراتيجية مقترحة في ضوء ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الطائف.
- الثبتي، مريم سعيد (٢٠١٨). فاعلية استراتيجيه مقترحه في ضوء ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس ابتدائي بمحافظة الطائف. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢(١٤)، ٥٧-٧٤.
- جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٩). استراتيجيات التدريس والتعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- حال، وائل محمد (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، (١٧)، ٥٢٧-٥٦٧.
- الحربي، عبد الله عواد (٢٠١٨). مبادئ البحث التربوي. الدمام: المتنبى.
- الحوامدة، محمد فؤاد، والبلهيد، فيصل حمود (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية القراءة الموجهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. دراسات: العلوم التربوية، ٤٣(١)، ١١٧٠-١٩٢.
- رجب، ثناء عبد المنعم (٢٠٠٩). برنامج مقترح لتعليم التفكير التحليلي، وفاعليته في تنمية الفهم القرائي والوعي بعمليات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، (١٣٢)، (١٩٢-١٣٢).
- زعر، هاني حميدان (٢٠١٢). أثر استخدام ما وراء المعرفة في اكتساب مهارات التفكير (الإبداعي- التأملي) في درو القراءة للصف الثالث الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية.

- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣). تعليم التفكير (رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة). القاهرة: عالم الكتب.
- شحاتة، حسن، والنجار، زينب (٢٠١١). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الصمداني، هاشم أحمد (٢٠١٦). فاعلية نموذج لتدريس اللغة الإنجليزية قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (١٧)، (١٧٢-٢٢٣).
- الطناوي، عفت مصطفى (٢٠٠١). استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد وبعض مهارات لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحوث النفسية والتربوية، ١٦ (٢)، ٥٢٧-٥٦٤.
- عبد النضير، هبة محمد (٢٠٠٨). فعالية نموذج تدريسي مقترح على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة قناة السويس.
- العزاوي، رحيم يونس (٢٠١٣). المنهل في العلوم التربوية: القياس والتقويم في العملية التدريسية. عمان: دار دجلة للنشر والتوزيع.
- عطروز، نادية (٢٠١٨). أثر التدريس باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفة على قلق القراءة ودافعيته لدى طلبة اللغة الإنجليزية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك.
- عفانة، عزو إسماعيل، والخندار، نائلة نجيب (٢٠٠٤). التدريس الصفي بالذكوات المتعددة (ط. ١). غزة: آفاق للنشر والتوزيع.
- العفون، نادية حسين، وجليل، وسن ماهر (٢٠١٣). التعلم المعرفي واستراتيجيات معالجة المعلومات. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠١٤). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- لافي، سعيد عبد الله (٢٠٠٦). القراءة وتنمية التفكير (ط. ١). القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- اللقاني، أحمد حسين، والجمال، علي أحمد (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.

المطيري، فاطمة متعب (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة جدة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣ (٢٠)، ١٠٠-١٢٠.
الناقعة، محمود كامل، وحافظ، وحيد السيد (٢٠٠٢). تعليم اللغة العربية مدخله وفنياته، الجزء الأول. القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس.
وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (٢٠٠٧). مسترجع بتاريخ ١٥-٨-

٢٠٢٠ من <https://www.manhal.net/art/s/12262>

المراجع الأجنبية:

- Abu Shamla, K. A. (2010). The Effectiveness of a Suggested Program Based on Prior Knowledge to Develop Eighth Graders' English Reading Comprehension Skills (Unpublished Master Thesis), The Islamic University of Gaza.
- Ahmad, S. (2018). A Proposed Program Based on Literature Circles for Developing Secondary Stages Students' Reading Comprehension Skills and Attitudes toward Studying English (Unpublished Doctoral Dissertation), faculty of education, Damieetta University.
- Ahmadi, M. (2016). the Effects of Reciprocal Teaching Strategy on Reading Comprehension, Motivation and Metacognition among Iranian EFL University Learners. Retrieved on 18/8/2020 from <https://scholar.google.com/scholar?q=>
- Ahmadi. M. R, Ismail. H.N& Kabilan, K.M. (2013). The Importance of Metacognitive Reading Strategy Awareness in Reading Comprehension. *Canadian Center of Science and Education English Language Teaching*, 6(10),35-39. doi:10.5539/elt. URL: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n10p235>
- Al Aila, M. Z. (2015). *Effectiveness of Using Scaffolding Strategy on Developing Seventh Graders' Reading Comprehension Skills*. (Unpublished Master Thesis), The Islamic University of Gaza.
- Alfallaj, F. (2017). Competence of the Saudi EFL Learner: Empowering the Teachers through Linguistics. *Advances in Language and Literary*, 8 (3), 12-17.

- Ali, A. & Razali B. (2019). A Review of Studies on Cognitive and Metacognitive: Reading Strategies in Teaching Reading Comprehension for ESL/EFL. *Learners Canadian Center of Science and Education*, 12 (6), 94-111.
- Ali. D., Qiura, A., Gohar, R., & Amin, A. (2018). A Proposed Metacognition-Based CALL Program to Improve EFL Students' Reading Comprehension Skills and Motivation. *JRCIET Journal*, 4 (4), 109-134.
- Al jbor, Mohammad Ahmad. (2018). *The Effect of a Reciprocal Strategy-Based Instructional Program on Ninth-Grade Students' Reading Comprehension and Reading Fluency in Public Schools in Jordan* (Unpublished Master Thesis), Yarmouk University Faculty of Education.
- Al-Nooh, A. (2013). The Effectiveness of Reading Techniques Used in Saudi Arabian Secondary School Classroom as Perceived by Students and Teachers. *Arab World English Language*, 4 (1), 331-345.
- Al-Qahtani, A. (2016). Why Do Saudi EFL Readers Exhibit Poor Reading Abilities? *English Language and Literature Studies*, 6 (1), 1-15.
- Al-Samdani, H. (2011). Saudi Students Awareness of Reading Strategies and Factors Affecting their EFL Reading comprehension. *British Journal of arts and social Sciences*, 2(2), 57- 87.
- Al-Shumaimeri, M. (2011). The se of Mother Tongue in Saudi EFL Classroom. *Journal of International Educational Research*, 7 (4), 95 -101.
- American Academic Support Centre. (2006). Comprehension levels. Australian Council for Educational Research Ltd, Hong Kong. Retrieved on 5-1-2021 from <http://WWW./Academic/Comprehension/ Reading/Teaching and assessment>.

- Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The modern language journal*, 75(4), 460-472.
- Andres, I. (2020). Enhancing Reading Comprehension through an Intensive Reading Approach. *How Journal*. 27 (1), 69-82.
- Bani abdelrahman, A. & Al-shumaimeri, Y. (2013). Strategies used by Saudi EFL students to determine the meaning of English words. *English Language Teaching Journal*. 7 (1), 75-91.
- Bernhardt, E. (2000). *Second-Language Reading as a Case Study of Reading Scholarship in the 20th Century*. New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Borich, G.D. (1996). *Effective Teaching Methods* (3rd ed.). New Jersey: prentice Hall.
- Burns. B., Roe, B. & Stodt, B. (1978). *Reading instruction in secondary schools*. U.S.A: Rand McNally College Publishing Company
- Caldwell, J., Jennings, J., & Lerner, J. (2010). *Reading Problems: Assessment and Teaching Strategies*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (1999). *Language and reading disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Chamot, U., Kupper, L. (2010). Learning Strategies in Foreign Language Instruction. *Foreign Language Annals*, 22, 13-24. Retrieved from <http://www.google.ps/url?sa=t&rct=j&q=reading+comprehension+skills+vs.+strategies&source=web&cd=6&cad=rja&ved=0CFwQFjAF&url=http%3A%2F%2Fw>
- Cohen, A. D. (1990). Strategies in second language learning: Insights from research. Retrieved on 10/1/2021 from <https://carla.umn.edu/strategies/resources/SBIclarify.pdf>
- Cohen, J. (2013). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. NY: Routledge *Contemporary Educational Psychology*, 19 (4), 460 – 475.

- Coutinho, S. (2008). Self-efficacy, metacognition, and performance. *North American Journal of Psychology*, 10, 165-172.
- Diaz, D. (2018). *Improving Literacy in Adult ELLs Through Metacognitive Strategies for Reading Comprehension and Academic Achievement* (Unpublished Doctoral Dissertation), Graduate Faculty of the School of Education, Northcentral University, Essex.
- Drayton, A. (2016). Case study of the reported use of metacognitive reading Strategies by postsecondary instructors of Developmental reading courses with struggling adult Readers to increase comprehension, *Achievement* (Unpublished Doctoral Dissertation), Florida Atlantic University.
- Education & Training and Evaluation Commission. (2019). English Language Standards Document. Retrieved on 18/8/2020 from <https://www.etec.gov.sa/>
- Flavel, J. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, (34) ,906-911.
- Floris, F. D., & Divina, M. (2015). A study on the reading skills of EFL university students. *Teflin Journal*, 20 (1), 37–47.
- Frodd.S.H, Megee.P.L.& wilen, D.K. (1994) *Instructional Assessment: An integrative Approach to Evaluating Students Performance*. New York: Addison wiley Publishing company.
- Grabe, W. (1991). *Current developments in second language reading research*. *TESOL quarterly*, 25 (3), 375-406.
- Gray R. & Redmen, S. (2000). *Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary*. New York: Cambridge University Press.
- Gu, P. Y. (2003). Fine brush and freehand: The Vocabulary-Learning Art of Two Successful Chinese EFL Learners. *TESOL Quarterly*, 37, 73-104.
- Hallahan, D.P.& Kauffman, J.M, (1994). *Exceptional children: Introduction to special Education*. London: Allyn and Becon,

- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching. Reading Process* (3rd ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Harvey, S., and Goudvis, A. (2000). *Strategies that work: Teaching Comprehension to Enhance Understanding*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Hazaea, A. & Al-Zubi, A. (2016). The Effectiveness of Using Mobile on EFL Learners Reading Practices in Niger on University. *English language teaching*, 9 (5),8-21.
- Henson, K.T.& ELLer, B.F. (1999). *Educational psychology for Effective Teaching* (2nd ed.). Boston: Wadsworth publishing company.
- Iwai, Y. (2016). Promoting strategic readers: Insights of preservice teachers' understanding of metacognitive reading strategies. *International Journal Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1) 1-7
- Kaddoumi, N. (1995). *The Reading Comprehension Strategies of Low Achievers*. In EEL Reading in the Second Secondary Literacy Stream in Jordan (Unpublished Master Thesis), University of Jordan.
- Kalosa, S., B. (2017). *The Impact of Using Meatacognitive Strategies on Improving Eleventh Gradelrs' Writing Skills and Attitudes towards English* (Unpublished Master Thesis). The Islamic university of Gaza.
- Karlin, R., & Karlin, A. R. (1984). Writing for Reading. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 24 (2).
- Keshta, A (2016). *The Impact of Using Jigsaw Strategy on Improving Reading Comprehension and Communication Skills among 11th Grader in Rafah* (Unpublished Master Thesis), Islamic University.
- Kirby, J. R. (2006). *Reading Comprehension, what have we learned about reading comprehension?* Faculty of Education, Queen 's University. Retrieved on 20-1-2021 from [http://www0b"b"0.edu.gov.on.ca/eng/research/kirby.pdf](http://www0b)

- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Cross linguistics constrains on second language reading development. *Language Learning*, 57(1), 1-44.
- Mahdi, A. (2016). The Effectiveness of Using Meta Cognitive Strategies on 10th Graders Reading Comprehension and Attitudes. (Unpublished Master Thesis), Al-zahra University.
- McKown B. A.& Barnett C. L. (2007). Improving Reading Comprehension throughout Higher-order Thinking Skills (Unpublished Mater Thesis). the Graduate Faculty of the School of Saint Xavier, University of Chicago.
- Mehrdad, A., Ahaghar, M., & Ahagar, M. (2012). The Effect of Teaching Cognitive and Metacognitive Strategies on EFL Students' Reading Comprehension across Proficiency Levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 46 (2), 3757-3763.
- Meyer, K. (2010). Diving into reading': Revisiting reciprocal teaching in the middle years. *Literacy Learning: The Middle Years*, 18 (1), 41-52.
- Muhid, A., Rizki, E., Budiana, N., Barid M. (2020). The Effect of Metacognitive Strategies Implementation on Students' Reading Comprehension Achievement. *International Journal of Instruction*, 13 (2), 847-862.
- Nadeau, A. (1999). *English Language Development Standards*. California: California State Board of Education.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Academy Press.
- Nietfeld, J. L., Cao, L., & Osborne, J. W. (2005). Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom. *Journal of Experimental Education*, 74 (1), 7-28.
- O'Neil, H. F., Abedi, J. (1996). Reliability and Validity of State Metacognitive Inventory: Potential for Alternative Assessment. *The Journal of Educational Research*, 89, 234-245.

- Qadan, S. S. (2018). *The Impact of Employing some Active Learning Based Strategies on Improving Reading Comprehension Skills and Self-Efficacy among Fifth Graders in Gaza* (Unpublished Master Thesis), The Islamic University of Gaza.
- San Antonio College. (2006). "Four levels of comprehension." Mt. San Antonio College Learning Assistance Centre. Retrieved on 23/12/2020 from <http://www.mtsac.edu/instruction/learning/Lac/pdf/4levels.pdf>.
- Saudi English Language framework. (2014). English Language Curriculum for Elementary, Intermediate and Secondary Schools in the Kingdom of Saudi Arabia: Grades 4 to 12. Ministry of Education. Retrieved on 23/12/2020 from <https://eelyanbu.files.wordpress.com/2014/02/english-language-curriculum-for-schools-in-the-ksa-final.pdf>
- Schraw, G. (1998). Promoting General Metacognitive Awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1023/A:1003044231033>
- Scraw, G. & Dennison R. (1994): Assessing Metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R & D Program in Reading Comprehension*. CA: Rand Education, Santa Monica.
- Soto, C., Antonio, P., Blume, G., Jacovina, M., McNamara, D., Benson, N., & Riffo, B. (2019). Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills. *Educational Psychology & Counseling*, 1(1), 1-20.
- the in instruction Reading). 2004. (B, Stodt., & B, Roe. www:// http, from Retrieved. schools secondary .8765 com. read reading and instruction Vo
- Tierney, J. E. (Ed.). (2005). *Reading strategies and practices* (6th Ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. New York: Oxford University Press.
- Wang, M. (2009). Effects of Metacognitive Reading Strategy Instruction on EFL High School Students' Reading

Comprehension, Reading Strategy Awareness, and Reading Motivation (Unpublished Doctoral Dissertation), the University of Florida.

Westwood, P (2001). *Reading and Learning Difficulties Approaches to Teaching*. U.K: David Fulton Publishers.

Yapp, D. Rick d. G.& Huub, v. (2021). Effects of Reading in English as a Second Language on Students' Academic Reading Comprehension. *Language Teaching Research*. Retrieved on 23/12/2020 from

<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1362168820985236>

Zintz, M. (1978). *The Reading Process. The Teacher and the Learner*. University of Mexico. WM.C. Dubuque, Iowa, USA. Brown Company Publishers.



تحليل مسارات العلاقات بين الحرية الأكاديمية والإنتاجية العلمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية

**Paths analysis of relationships between academic freedom,
scientific productivity, and organizational citizenship
behavior among a sample of faculty members in Saudi
universities**

إعداد

د. رضية محمد حميد الدين

DR. Radeah Mohammed Hamididdin

**أستاذ علم النفس المشارك - كلية الآداب والعلوم الانسانية - جامعة الملك
عبد العزيز بجده**

Doi: 10.21608/jasep.2025.402629

استلام البحث : ٢٤ / ١٠ / ٢٠٢٤

قبول النشر : ٢١ / ١١ / ٢٠٢٤

حميد الدين، رضية محمد (٢٠٢٥). تحليل مسارات العلاقات بين الحرية الأكاديمية والإنتاجية العلمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية . *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٤)، ٣٥٩ – ٤٠٦.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

تحليل مسارات العلاقات بين الحرية الأكاديمية والإنتاجية العلمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل مسارات العلاقات بين الحرية الأكاديمية والإنتاجية العلمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية ، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في كل الحرية الأكاديمية والإنتاجية العلمية وسلوك المواطنة التنظيمية وفقاً للنوع- التخصص- الدرجة الأكاديمية- سنوات الخبرة- . واشتملت عينة الدراسة على (٤٣٨) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، بمتوسط عمري قدره (٤٢,٤٠ عاماً)، وانحراف معياري قدره (٨,٨٦ عاماً)، وتم تطبيق الأدوات التالية : استمارة البيانات الأولية ، مقياس الحرية الأكاديمية إعداد صبرينة و محمد. (٢٠١٩)، مقياس الإنتاجية العلمية إعداد الباحثة مقياس سلوك المواطنة التنظيمية اعداد (Yurcu & Akincy 2017): ترجمة مجده الكشكي(٢٠٢٣) ، واسفرت الدراسة عن عدة نتائج منها : وجود مستوى مرتفع من الحرية الأكاديمية وسلوك المواطنة التنظيمية ، وجود مستوى منخفض من الإنتاجية العلمية لدى عينة الدراسة ، وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الحرية الأكاديمية و بين كل من الإنتاجية العلمية وسلوك المواطنة التنظيمية و وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الإنتاجية العلمية وسلوك المواطنة التنظيمية ، كما كشفت الدراسة أن متغير الإنتاجية العلمية قوى العلاقة بين الحرية الأكاديمية وسلوك المواطنة التنظيمية ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحرية الأكاديمية وفقاً للنوع ؛ لصالح الإناث بينما لا توجد فروق دالة إحصائية وفقاً للتخصص والدرجة الأكاديمية وسنوات الخبرة ، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإنتاجية العلمية وفقاً للنوع والتخصص ووجود فروق دالة إحصائية وفقاً للدرجة الأكاديمية وسنوات الخبرة . وجود فروق دالة إحصائية في سلوك المواطنة التنظيمية وفقاً للنوع لصالح الإناث ، كذلك وجدت فروق دالة إحصائية وفقاً للتخصص لصالح التخصصات العلمية ، وعدم وجود فروق دالة إحصائية وفقاً للدرجة الأكاديمية وسنوات الخبرة . وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم عدد من التوصيات منها عقد ورش ودورات وندوات عن تعزيز وممارسة الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس والاهتمام بالبحث العلمي ، ووضع الميزانيات المناسبة له.

الكلمات المفتاحية : الحرية الأكاديمية -الإنتاجية العلمية -سلوك المواطنة التنظيمية - تحليل مسار- أعضاء هيئة التدريس- الجامعات السعودية

Abstract:

The current study aimed to analyze the paths of relationships between academic freedom, scientific productivity, and organizational citizenship behavior among a sample of faculty members in Saudi universities, in addition to identifying the differences in academic freedom, scientific productivity, and organizational citizenship behavior according to gender-specialization - academic degree - years of experience. The study sample included (438) faculty members in Saudi universities, with an average age o (42.40 years) and a standard deviation (8.86 years), they completed the data form, academic freedom scale (Sabrina & Muhammad,2019), Scientific Productivity Scale prepared by the researcher, Organizational Citizenship Behavior Scale (Yurcu & Akincy, 2017): Translated by Mogeda El Keshky(2023). Results showed that there is a high level of academic freedom , organizational citizenship behavior, and a low level of scientific productivity among the study sample, there is a positive, statistically significant correlation between academic freedom and both scientific productivity and organizational citizenship behavior, and there is a positive, statistically significant correlation between scientific productivity and organizational citizenship behavior. The study also revealed that the scientific productivity variable strengthened the relationship between academic freedom and organizational citizenship behavior, There are statistically significant differences in academic freedom according to gender in favor of females, while there are no statistically significant differences according to specialization, academic degree, and years of experience, there are no statistically significant differences in scientific productivity according to gender and specialization, and there are statistically significant differences

according to academic degree and years of experience. There are statistically significant differences in organizational citizenship behavior according to gender in favor of females, there are also statistically significant differences according to specialization in favor of scientific specializations, there are no statistically significant differences according to academic degree and years of experience. In the light of the study results, a number of recommendations were presented, as holding workshops courses. and seminars on enhancing and exercising academic freedom for faculty members, interest in scientific research, and setting appropriate budgets for it.

Key words: academic freedom - scientific productivity - organizational citizenship behavior - path analysis -faculty members - Saudi universities

المقدمة

إن الجامعات هي الجهة التي تمثل نظم التعليم العالي في العصر الحالي والتي يعتمد عليها الشعوب والحكومات لقيادة الفكر و إنتاج المعرفة ونشرها ، وتهيئة الكوادر والقيادات المؤهلة بجميع التخصصات مما يساعد في تحقيق نهضة اجتماعية واقتصادية وعلمية شاملة ،حيث أن الآمال حول العمل الجامعي تحتم على الجامعات بأن تكون في حراك مستمر لمواكبة التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتقنية المتسارعة وهذا يوجب أن تكون الجامعات بيئة عمل منفتحة ومنتجة للمعرفة ، ومحفزة على الابتكار (الحربي ، ٢٠٢٣).

وحتى تحقق الجامعات وظائفها بنجاح وكفاية، تحتاج إلى قدر كاف من الحرية الأكاديمية، وإلى توافر مناخ ملائم يضمن الحرية الأكاديمية لأساتذتها ، وإلى أن تتمتع هذه المؤسسات بحرية البحث والتقصي والتفكير. (خطابية والسعود ، ٢٠١١)،

وبلاشك يعتمد نجاح أي جامعة على كفاءة عضو هيئة التدريس فهو يقع على عاتقه مسؤوليات كبيرة، فهو محور الارتكاز في التعليم الجامعي، والعامل الأساسي في نجاح الجامعة في تحقيق أهدافها ، فهو يحمل على عاتقه عبء إعداد

القوى البشرية وتدريبها كمصدر للثروة، وتحقيق التنمية الشاملة (الحوالدة و عناب ، ٢٠١٧).

وهذا ما أكدت عليه كل من زروالي و ابريعم (٢٠١٨) على أن مكانة الجامعة ودورها الريادي في التنمية المجتمعية للدول والمجتمعات المحلية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمستوى أعضائها ودرجة ممارستهم للحرية الأكاديمية، وقيادتهم لحوارات ونقاشات مجتمعية بناءة لذا فإنه سيزداد الاهتمام بإجراء الدراسات والبحوث التي تهدف إلى تقويم الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.

وحتى يتسنى لعضو هيئة التدريس تحقيق أدائه المهني بكفاءة كان لازماً على الجامعة أن تولي جل اهتمامها لتطوير أدائه المهني ، وتلبية حاجاته ومتطلباته، وهذا لا يأتي إلا إذا توفرت أجواء من الحرية للجامعات في إدارة نشاطاتها العلمية والأكاديمية والبحثية وأجواء من الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس كي يمارس أدائه المهني بفعالية واقتدار (العجلوني، ٢٠١٦).

فالحرية الأكاديمية هي حرية العلماء في البحث عن الحقيقة والتحقق منها وفق معايير عالية المهنية، حيث يعود السعي الدؤوب لاكتشاف المعرفة والبحث عن الحقيقة بفوائد كبيرة على المجتمع، وأكثر من هذا تتحقق بحرية الفكر إنسانية الإنسان في الكشف والبحث والتمحيص (Downs, ٢٠٠٩).

وبما إن لكل مؤسسة أهداف خاصة تسعى لتحقيقها، ونظراً لأن عضو هيئة التدريس يقوم بممارسة مهامه ووظيفته من خلال الجامعة فإن إنتاجيته البحثية سوف تتأثر بالبيئة الأكاديمية ومناخ الجامعة التي يعمل بها، وهوما يسمى بسلوك المواطن التنظيمية الذي يقوم بدوره فاعلاً في نجاح مؤسسات التعليم العالي والارتقاء بها، واستمرارها في تحقيق أهدافها؛ إذ يزيد مستوى الرضا عن العمل، ويعزز مستوى - شعور العاملين بالانتماء لمؤسساتهم، وبالتالي يسهم في تحسين الأداء للجامعات عن طريق إدارة العلاقات التبادلية بين العاملين والإدارات المختلفة (مومني ، ٢٠١٦).

وتتبع أهمية سلوكيات المواطن التنظيمية في النتائج الإيجابية التي يمكن أن تحققها الجامعة، إذ يهتم سلوك المواطن التنظيمية بتنمية مهارات العاملين وتوطيد العلاقات بينهم، ويوفر المرونة في العمل، والقدرة على الإبداع والابتكار ، وحل المشكلات، والشعور بالمسؤولية تجاه المنظمة التي يعمل بها، مما ينعكس ايجابياً على الاداء المتميز، ويزيد من فاعليته وكفاءته فهو مطلباً أساسياً تسعى الجامعات إلى تنميته عند موظفيها .

إذن إن سلوك المواطن التنظيمية يؤدي دوراً بارزاً في تطوير جميع المؤسسات وتقديمها، وخاصة سلوك المواطن التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس

بالجامعات، ويعد تمثلهم والالتزام به شرطاً رئيساً لنجاح الجامعات في تحقيق أهدافها (Dirican & Erdil, 2016:352).

وبناء على ما سبق تجد الباحثة أن موضوع الدراسة الحالية هو تحليل مسارات العلاقات بين الحرية الأكاديمية والإنتاجية العلمية وسلوك المواطن التنظيمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من أهم الموضوعات التي نحتاجها في الوقت الحالي.
مشكلة الدراسة:

تؤدي الجامعات وظائف متعددة للفرد والمجتمع على حد سواء. ومن أهم وظائف الجامعة الاهتمام بالبحث العلمي وإنتاج المعرفة وتطويرها لتحقيق التقدم العلمي والتقني في إطار ما يسمى بوظيفة توليد المعرفة (الزبون والشيخ، ٢٠١٥)، كما أنها المسؤولة عن قيادة وإدارة العملية البحثية وتطويرها لكي يصل مداها إلى المجتمع الخارجي ويسهم في تطويره وتحقيق غاياته من جانب، ويسهم في تحقيق التقدم والتطور والريادة للجامعة من جانب آخر (خشافة، ٢٠٢١). ويعد النشاط البحثي أحد أهم وظائف الجامعة والعمود الفقري لمعايير تصنيف الجامعات (Lukman, Krajnc&Glavič, 2010)، وأن أي ضعف في هذه الوظيفة قد يؤدي إلى إحداث اختلال في وظائفها الأخرى (Aithal, 2016).

وبناء على ما سبق تواجه الجامعات في العالم الآن ضغوطاً متزايدة لتحسين قدرتها البحثية الأكاديمية في السوق التنافسية للتعليم العالي بسبب دورها الاستراتيجي في بناء الاقتصادات القائمة على المعرفة (Alzuman, 2015:1). لذلك فإن رسم سياسة للبحث العلمي وترشيد الموارد العلمية والبحثية، ووضع خرائط بحثية مرسومة وفق احتياجات المجتمع وخطط التنمية الاقتصادية والصناعية والاجتماعية، وحسب الإمكانيات المتوافرة، من الأمور الضرورية اللازمة لتوجيه بحوث الجامعة؛ وذلك حتى لا تترك الأمور البحثية للاهتمامات الشخصية والجهود الفردية التي قد تتواكب وحاجات المجتمع أو تأتي بعيداً عنها. وفي هذا الصدد تشير التقارير العربية إلى أنه لا وجود عملياً في أغلب الأقطار العربية لاستراتيجيات والسياسة علمية معلنة عن خطط البحث العلمي في الجامعات (جامعة الدول العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٨، ١٥٢-١٥٣).

ي ضوء الأهمية القصوى التي يحتلها البحث العلمي فقد اهتمت سياسة التعليم العالي في المملكة على تشجيع الباحثين للقيام بالبحوث العلمية، في ظل التناقص في حجم الانتاجية العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية ولقد اظهرت دراسة الكبيسي والراوي (٢٠١٠). أن ما ينشر سنوياً من البحوث في البلاد العربية لا

يتعدى ١٥ ألف بحث حالياً. ولما كان عدد أعضاء هيئة التدريس الجامعي في البلاد العربية يزيد عن ٥٥ ألفاً فإن معدل الانتاجية هو في حدود ٣٠% بحث، وهو يعد معدل ضعيف مع الامكانات العلمية والتقنية المتوفرة في مجال الانتاجية في الدول المتقدمة نظراً لكون أعضاء هيئة التدريس الجامعي هم من تقع عليهم مسؤولية ومهمة تطوير الإنتاجية العلمية داخل الجامعات فإن عملية تحديد مستوى الإنتاجية العلمية والعوامل المؤثرة عليها يعد في غاية الأهمية (المخلفي والضويحي، ٢٠٢٠)

أكدت الأدبيات والدراسات والبحوث التي تناولت الإنتاجية العلمية على وجود عدة عوامل متشابكة تؤثر في البحث العلمي وفي الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات حيث توصلت دراسة (Elijah Dickens, 2016) إلى أن العوامل التي تؤثر على الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس ضعف التمويل (المالي والدعم)، متطلبات البنية الأساسية، وكذلك مكافآت هيئة التدريس غير الملائمة، المناخ السائد في الجامعة والرضا الوظيفي، والانتماء المؤسسي والحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس.

وبناء على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

- ١- ما مستوى الحرية الأكاديمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية ؟
- ٢- ما مستوى الإنتاجية العلمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟؟
- ٣- ما مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟؟
- ٤- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحرية الأكاديمية والإنتاجية العلمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية ؟
- ٥- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحرية الأكاديمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية ؟
- ٦- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإنتاجية العلمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟
- ٧- ما مسارات العلاقات بين الحرية الأكاديمية والإنتاجية العلمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟
- ٨- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحرية الأكاديمية وفقاً للنوع- التخصص- الدرجة الأكاديمية- سنوات الخبرة- لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟

٩- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الانتاجية العلمية وفقا للنوع- التخصص- الدرجة الأكاديمية- سنوات الخبرة- لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟

١٠- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك المواطنة التنظيمية وفقا للنوع- التخصص- الدرجة الأكاديمية- سنوات الخبرة- لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟

أهداف الدراسة :-

تهدف الدراسة الى الكشف عن :

١ مستوى كل من الحرية الأكاديمية و الإنتاجية العلمية و سلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية .

٢- عما إذا كانت توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحرية الأكاديمية والإنتاجية العلمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية .

٣- عما إذا كانت توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحرية الأكاديمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية

٤- عما إذا كانت توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإنتاجية العلمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟

٥- عن مسارات العلاقات بين الحرية الأكاديمية والإنتاجية العلمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟

٦- فروق ذات دلالة إحصائية في الحرية الأكاديمية وفقا للنوع- التخصص- الدرجة الأكاديمية- سنوات الخبرة- لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟

٧- فروق ذات دلالة إحصائية في الانتاجية العلمية وفقا للنوع- التخصص- الدرجة الأكاديمية- سنوات الخبرة- لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟

أهمية الدراسة :-

أ- الأهمية النظرية : تكمن أهمية الدراسة النظرية في :

- كونها الدراسة المحلية العربية الاولى في حدود علم الباحثة التي تناولت تحليل مسارات العلاقات بين الحرية الأكاديمية والإنتاجية العلمية وسلوك المواطنة التنظيمية

لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية

- تستمد الدراسة أهميتها من مواكبتها للتوجه الحديث في علم النفس وهو التركيز علي دراسة المتغيرات الإيجابية وخاصة في بيئة العمل .

- أهمية الفئة المستهدفة وهم أعضاء هيئة التدريس لما لهم من دور فعال ومؤثر في العملية التعليمية والتنمية المجتمعية.
- أهمية متغير الحرية الأكاديمية التي تعتبر ضرورة لأي مؤسسة تعليمية وبالأخص الجامعات مما يساعد على نمو التفكير وازدهار الثقافي وتفتح للأبداع والابتكار والتقدم .
- يعتبر موضوع الإنتاجية العلمية من الموضوعات لا تزال تشغل اهتمام الباحثين لما للإنتاج العلمي من أهمية في تنمية المؤسسات التعليمية بمختلف تخصصاتها .
- ندرة الدراسات التي تناولت متغير سلوك المواطن التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس .

- إتاحة وفتح المجال للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات في متغيرات الدراسات.
ب- الأهمية التطبيقية :

- من الممكن ان تفيد نتائج الدراسة المسؤولين في وزارة التعليم العالي في تطوير الاداء البحثي لأعضاء الهيئة التدريسية.
- إثراء المكتبة العربية بمقياس الإنتاجية البحثية بعد التحقق من خصائصه السيكمترية ، مما يفتح آفاقاً جديدة للبحوث المستقبلية
- قد تفيد نتائج الدراسة القائمين على برامج تطوير منسوبي الجامعات في تقديم البرامج الوقائية وعقد الندوات التي تساهم في تعزيز سلوك المواطن التنظيمية .
مصطلحات الدراسة :

١- الحرية الأكاديمية Academic Freedom

يعرفها الزبون والحجوي (٢٠١٧:١١٦) "بأنها ممارسة عضو هيئة التدريس أو الباحث العلمي في الجامعات لحرية الوصول إلى مصادر البيانات والمعلومات، وتبادل الأفكار والآراء، ونشرها دون قيود".

وعرفها (Cary Nelson, 2021) بأنها حق الأستاذ والطالب في التعبير عن آرائهم واختياراتهم - بالقول والكتابة داخل وخارج الحرم الجامعي على حد سواء دون خوف من العقاب ، ما لم يكن أسلوب التعبير يضر بشكل كبير بحقوق الآخرين .
٢٠٢٣:٥٣٠

كما عرفها حسن (٢٠٢٣:٥٣٠) بأنها "تمتع المعلم الجامعي بالاستقلالية التامة في اختيار اساليب التدريس والبحث ونشر النتائج واختبار الموضوعات الدراسية ، وإظهار الاحترام لآراء الآخرين وإتاحة الفرصة لطلابهم بمناقشتهم والتعبير عن آرائهم دون قيود بما يعود بالنفع على المؤسسة التي يعملون بها".

وتعرفها الباحثة إجرائياً وفقاً لتعريف صبرينة وقوارح (٢٠١٩) بأنها حق عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية في البحث والتدريس في مجال تخصصه داخل وخارج الجامعة، وحقه في المشاركة في اتخاذ القرارات والتعبير بحرية عن آرائه، وثقاس بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس من عينة الدراسة علي مقياس الحرية الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية من إعداد صبرينة وقوارح (٢٠١٩).

٢ - الإنتاجية العلمية : Academic studies :

يعرف المخلافي والضويحي (١٥١٦: ٢٠٢٠) الإنتاجية العلمية بأنها " كمية ما أنتجه عضو هيئة التدريس من أعمال علمية خلال الخمس سنوات السابقة وفقاً للمؤشرات الكمية الإحدى عشر التي تحددت في هذه الدراسة والتي تعد مناسبة لقياس الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي

عرفها الوديناني (٩٤٩: ٢٠٢٢) بأنها " هي ظروف بيئة العمل داخل القسم/ كلية في الجامعة منها العملية وتكون بالمهام الموكلة لعضو هيئة التدريس، والتنظيمية وتكون في العمليات الادارية، الرضا الوظيفي، الحوافز والمكافآت، وتوفر المكان الملائم والمستلزمات التي تساعد عضو الهيئة التدريسية لإنجاز مهامه".

كما عرف الاحمدي والصائغ (٣٦٣: ٢٠٢٤) "بأنها حق أعضاء هيئة التدريس، في جامعة الملك عبد العزيز في جدة، في التعبير عن وجهات نظرهم وآرائهم، وتدريسهم، وحرية اختيارهم محتوى المقرر الدراسي، وحرية كتابتهم البحث العلمي ونشره، وحرية التوثيق والإنتاج دون تدخل خارجي من أي جهة، في مناخ من الحرية المسؤولة والمنضبطة"

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها هي العملية التي يتم من خلالها الإضافة العلمية إلى رصيد المعرفة القائم من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية عبر الأنشطة العلمية المتعددة كالنشر العلمي، والإشراف على الرسائل العلمية، وتحكيم الأبحاث العلمية، والمشاركة في المؤتمرات، وحضور دورات تدريبية في مجال البحث العلمي ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها كل فرد من عينة الدراسة على مقياس الإنتاجية العلمية المعد في الدراسة الحالية من قبل الباحثة .

٣ - سلوك المواطنة التنظيمية : Organizational Citizenship Behavior :

يعرفه أمين (٥٤٩: ٢٠٢١) بأنه " كل ما يقوم به أعضاء هيئة التدريس من أفعال تطوعية اختيارية، ولا توجد في التوصيف الوظيفي الخاص بهم، وتسهم في زيادة فعالية الكلية، والارتقاء بمستوى الأداء الكلي، ولا تتم مكافأته من خلال نظم الحوافز الرسمية بالجامعة، كما أنه لا يمكن معاقبة من لم يقوم بها".

كما عرفه العبدلي ، وموزة (٢٠٢٣:٢٠٨) "بأنها سلوك اختياري تطوعي تقوم به الموارد البشرية لإنجاز العمل بطريقة غير مباشرة في بيئة العمل، ينبع من الدور الإضافي ويقع خارج نطاق الواجبات الوظيفية الرئيسية، بهدف مساعدة الموارد البشرية أو المنظمة، ولا يخضع للنظام الرسمي للمكافآت والعقوبات، ويقوم بها الموظف من أجل الارتقاء بكفاءة المنظمة وفعاليتها".

أما مخلوف وآخرون (٢٠٢٤:٩٩) فيعرفه بأنه "مبادرات طوعية مستمرة الأداء بعض المهام، أو الكف عن بعضها، لترقيته الأداء المطلوب، وذلك خارج الأطر الرسمية وبما يفيد المنظمة ككل، دونما انتظار أية عوائد"

تتبنى الباحثة تعريف الكشكي(٢٠٢٣:٢٩) الاجرائي لسلوك المواطنة التنظيمية بأنه "سلوك أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية الذي يتم في بيئة العمل الجامعية بصورة اختيارية طوعية ويهدف إلى تحقيق أهداف الجامعة، ويتمثل هذا السلوك في الايثار، ووعي الضمير، والكياسة، والسلوك الحضاري، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس سلوك المواطنة التنظيمية لـ (Yurcu & Akincy, 2017) ترجمة (الكشكي، ٢٠٢٣) والمستخدم في الدراسة الحالية .

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس:

عمدت دراسة السلامي (٢٠٢١) إلى قياس الحرية الأكاديمية بمجالاتها (المشاركة باتخاذ القرار، البحث العلمي، التدريس، خدمة المجتمع) و أثرها على الانتماء التنظيمي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بابل/ كلية الفنون الجميلة بجمهورية العراق، واشتملت العينة على (٩٨) عضو هيئة تدريس ، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى كل من الحرية الأكاديمية والانتماء التنظيمي كان بدرجة (متوسط)، وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية إيجابية بين الحرية الأكاديمية والانتماء التنظيمي عند مستوى معنوية (٠.٠٥.٠).

بينما هدفت دراسة الزامل وسويلم (٢٠٢٣) إلى توضيح مفهوم الحرية الأكاديمية، ودراسة مدى توفرها في الجامعات السعودية وجامعة الأميرة نورة ؛ من خلال ممارسة أعضاء هيئة التدريس وطالبات الدراسات العليا، طبقت الدراسة على (٢٤٩) عضو هيئة تدريس، و (٢١٥) طالبة من طالبات الدراسات العليا في الجامعة، وأشارت النتائج إلى أن ممارسة الحرية الأكاديمية كانت متوسطة، لدى عينة الدراسة

من أعضاء هيئة تدريس وتبين أن هناك اختلافاً ذا دلالة في ممارسة الحرية الأكاديمية تعزى للدرجة العلمية.

كما هدفت دراسة (Topkanlo (2024 إلى دراسة العلاقة بين الحرية الأكاديمية والسلطة العلمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة سمنان، بحث التطبيقي، وقد تم باستخدام المنهج المسحي. وتم اختيار أفراد العينة بطريقة العينة العشوائية، ووفقاً لنتائج البحث من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فإن الإنتاجية العلمية هي الأعلى متوسطاً. كما كان المتوسط العام للحرية الأكاديمية أقل من المتوسط، ومن بين مؤشرات جاءت حرية التبادل والنشر الأكاديمي في أعلى المتوسط، وحرية التعبير العلمي والثقافي في أدنى المتوسط. كما أظهرت النتائج وجود اختلاف كبير بين آراء أعضاء هيئة التدريس في المجالات الدراسية المختلفة حول السلطة العلمية والحرية الأكاديمية، حيث كان أعلى متوسط في كلا المتغيرين في المجال الهندسي وأدنى متوسط في مجال العلوم الإنسانية والعلوم. العلوم الاجتماعية. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحرية الأكاديمية والسلطة العلمية..

ثانياً : دراسات تناولت الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس:

كما هدفت دراسة الويدناني (٢٠٢٢) إلى التعرف على واقع بيئة العمل الأكاديمي وواقع الانتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس كما هدفت التعرف على العلاقة بين بيئة العمل الأكاديمي والإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة ام القرى، كانت عينه الدراسة (١٧٥) عضو / عضوه وتوصلت الدراسة إلى ان واقع بيئة العمل الأكاديمي كانت بدرجة (عالية) وواقع الانتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة (متوسطة)، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين بيئة العمل الأكاديمي والإنتاجية العلمية، ووجود فروق ذات دلالة احصائية لمحور الانتاجية العلمية تعزى للجنس لصالح الذكور والرتبة الأكاديمية "أستاذ" والتخصص لصالح التربية الخاصة، كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة لصالح سنوات الخبرة من ٥ - أقل من ١٥ سنة.

وجاءت دراسة محمد (٢٠٢٣) للتعرف إلى مفهوم الإنتاجية العلمية والعوامل المؤثرة فيها، وتحليل واقع الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم في ضوء بعض التصنيفات العالمية للجامعات، بالإضافة إلى تعرف واقع ومعوقات الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ، وصممت الباحثة بطاقة مقابلة من أجل رصد واقع الإنتاج العلمي لعينة الدراسة ، ومعرفة وجهة نظرهم حول معوقات الإنتاجية العلمية لهم، وتوصلت الدراسة إلى أن

واقع الإنتاجية العلمية لعينة الدراسة يتمثل في: مشاركتهم في الإشراف على الرسائل العلمية ، تلاها نشر البحوث العلمية في الدوريات المحلية، ثم النشر في الدوريات الدولية، وضعف مشاركتهم في تأليف وترجمة الكتب العلمية، وعدم مشاركتهم في تسجيل براءات اختراع في مجال التخصص وهذا يبرهن على وجود العديد من المعوقات التي تضعف الإنتاجية العلمية .

وهدف دراسة عبد ربه (٢٠٢٣) إلى التعرف على الإنتاجية العلمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى عضوات هيئة التدريس بكلية الآداب جامعة عمر المختار. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) عضوة من عضوات هيئة التدريس بكلية الآداب بجامعة عمر المختار وتوصلت الباحثة إلى أهم النتائج الآتية : وارتفاع مستوى الإنتاجية العلمية لدى الإناث من أعضاء التدريس و وجود علاقة موجبة قوية بين الرضا الوظيفي والإنتاجية العلمية لدى عضوات هيئة التدريس كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإنتاجية العلمية لدى عينة الدراسة وفقا لمتغير الدرجة العلمية ووفقا لمتغير المؤهل العلمي ولمتغير الفئة العمرية.

ثالثاً: دراسات تناولت سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس :

هدفت الدراسة أمين (٢٠٢١) إلى تحديد أبعاد ومؤشرات ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية، و الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة دمنهور (الدرجة العلمية، والتخصص، وسنوات الخبرة) حول التزامهم بسلوك المواطنة التنظيمية، ودراسة طبيعة العلاقة أو الارتباط بين متغيري الدراسة (سلوك المواطنة التنظيمية، وسلوك العمل غير المنتج) لديهم، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في سلوك المواطنة التنظيمية تبعاً لمتغيرات الدرجة العلمية والتخصص وسنوات الخبرة، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائية بين سلوك المواطنة التنظيمية وسلوك العمل غير المنتج لدى عينة الدراسة ، وهذا يعني أنه كلما زاد سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس ، انخفض معه سلوك العمل غير المنتج لديهم، و العكس أيضاً صحيح.

وهدف دراسة داود (٢٠٢٢) إلى تناول دور الممارسات التنظيمية و التمكين النفسي في تعزيز رشاقة قوة العمل وسلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو التغيير بالجامعات السعودية، و التعرف على الدور الوسيط لرشاقة قوة العمل في العلاقة بين الممارسات التنظيمية و التمكين النفسي وبين سلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو التغيير ، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات باستخدام قائمة الاستقصاء المصممة لهذا الغرض ؛ وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٦٨) مفردة ، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها تؤثر الممارسات التنظيمية، و التمكين

النفسى تأثيراً موجباً معنوياً في سلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو التغيير و وجود تأثير إيجابي لرشاقة قوة العمل على سلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو التغيير لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات موضع التطبيق، وأخيراً وجود دور وسيط جزئي لرشاقة قوة العمل في العلاقة بين التعلم التنظيمي والتدريب، ونظام المكافآت وبين سلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو التغيير.

هدفت دراسة محمد (٢٠٢٢) إلى الكشف عن واقع ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية وعلاقته بالصورة الذهنية للجامعات السودانية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والموظفات بجامعة أم درمان الإسلامية (مجمع الطالبات)، ثم استخدام المنهج التاريخي لجمع البيانات الخاصة ، وكذلك المنهج الوصفي التحليلي . كما تم استخدام الاستبيان لجمع البيانات وتم اختيار عينة عشوائية طبقية بلغت (٥٧) عضوة هيئة تدريس، و(٥٥) موظفة توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين سلوك المواطنة التنظيمية والصورة الذهنية . عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية. بين آراء عينة الدراسة نحو سلوك المواطنة التنظيمية تعزى لمتغيرات (الوظيفة، ومدة الخدمة، والمؤهل العلمي).

كما هدفت دراسة الكشكي (٢٠٢٣) إلى التعرف على دور الذكاء الثقافي كمتغير معدل للعلاقة بين التمكين النفسي وسلوك المواطنة التنظيمية لدى القيادات النسائية بالجامعات السعودية بمنطقة مكة المكرمة بالإضافة إلى التعرف على الفروق في كل من الذكاء الثقافي والتمكين النفسي وسلوك المواطنة التنظيمية وفقاً للحالة الاجتماعية وسنوات الخبرة والمنصب القيادي تكونت عينة الدراسة من (١٢٦) من القيادات النسائية في الجامعات السعودية بمنطقة مكة المكرمة طبق عليهم مقاييس الذكاء الثقافي ، والتمكين النفسي وسلوك المواطنة التنظيمية بالإضافة إلى استمارة بيانات ديموغرافية. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الثقافي والتمكين النفسي وسلوك المواطنة التنظيمية، للذكاء الثقافي دور معدل للعلاقة بين التمكين النفسي وسلوك المواطنة التنظيمية، وجود فروق جوهرية في سلوك المواطنة التنظيمية وفقاً لسنوات الخبرة، وعدم وجود فروق في سلوك المواطنة التنظيمية وفقاً للحالة الاجتماعية.

رابعاً: دراسات تناولت متغيرين من متغيرات الدراسة :

هدفت دراسة مسعود (٢٠٢٢) إلى التعرف على العلاقة بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة مصراته ، وبيان هذه العلاقة باختلاف الجنس، والخبرة، والدرجة العلمية. تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة للدراسة، والتي تم توزيعها على (٤٧) على عينة الدراسة

وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج منها : توجد علاقة ارتباط طردية ذات دلالة إحصائية بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي لدى عينة الدراسة . ووجود مستوى الحرية الأكاديمية لدى عينة الدراسة جاء متوسطا . ومستوى الولاء التنظيمي لدى عينة الدراسة جاء عاليا . بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي ، لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس ومتغير الدرجة العلمية ومتغير سنوات الخبرة .

تعليق عام على الدراسات السابقة :

١- أجريت العديد من الدراسات العربية والأجنبية حول متغيرات الدراسة ولكن مع متغيرات أخرى، ولا يوجد دراسات -في حدود علم الباحثة تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة الثلاثة مجتمعة لدى أعضاء هيئة التدريس مما يميز الدراسة الحالية.

٢- توجد دراسات جمعت فقط بين متغيرين من متغيرات الدراسة الحالية كدراسة مسعود (٢٠٢٢) والتي درست العلاقة بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي .

٣- تنوعت الدراسات السابقة في الهدف واتفقت في العينة والتي شملت أعضاء هيئة تدريس (ذكور-إناث) واتفق أغلبها في استخدام المنهج الوصفي . وأما من حيث النتائج فقد اختلفت النتائج المتعلقة بكل من مستويات متغيرات الدراسة واختلفت أيضاً في النتائج المتعلقة بالفروق في متغيرات الدراسة تبعا لكل من (النوع- التخصص- الدرجة الأكاديمية- سنوات الخبرة) .

٣- تنفرد الدراسة الحالية بتحليل مسارات العلاقات بين الحرية الأكاديمية والإنتاجية العلمية وسلوك المواطن التنظيمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

٤- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد الأهداف، واختيار العينة، والوقوف على تعريفات وأبعاد متغيرات الدراسة، كما استفادت منها في تحديد الأدوات والأساليب التي تم استخدامها، كما أنها أعانتها في تفسير النتائج.

منهج الدراسة وأجراءاتها:

منهج الدراسة

بناء على أسئلة الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن كونه المنهج الأكثر ملائمة لأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع أعضاء هيئة التدريس ممن هم على رأس العمل بالجامعات السعودية المقيدين بالعام الجامعي ١٤٤٥/٢٠٢٤م في مختلف التخصصات (علمي وأدبي).

عينة الدراسة:

تم التوصل إلى عينة الدراسة عن طريق كرات الثلج، وتم التطبيق عن طريق استبانة الكترونية تم نشرها من خلال وسائل التواصل الاجتماعي والايمل الجامعي، وشملت العينة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من سعوديين وغير سعوديين. واشتملت عينة الدراسة على عيّنتين هما:

- عينة الدراسة الاستطلاعية:

قبل الشروع في التطبيق على عينة الدراسة الأساسية، تم تطبيق مقاييس الدراسة على عينة استطلاعية بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس. تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٥٠) عضو من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، منهم (٨٢) ذكور، و(٦٨) إناث، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (٢٥ - ٥٨ عامًا)، بمتوسط عمري قدره (٤٠,٧٧ عامًا)، وانحراف معياري قدره (٩,٠٨ عامًا).

-عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من(٤٣٨) تم حذف(٥٠) حالة منهم كونهم معيدين ، والعينة المستهدفة أعضاء هيئة تدريس (أستاذ مساعد- أستاذ مشارك – أستاذ) وبذلك أصبحت عينة الدراسة النهائية (٣٨٨) عضو من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (٢٥ - ٥٩ عامًا)، بمتوسط عمري قدره (٤٢,٤٠ عامًا)، وانحراف معياري قدره (٨,٨٦) عامًا.

ادوات الدراسة:

لتحقيق اهداف الدراسة تم استخدام الأدوات التالية:

١- استمارة البيانات الأولية وتشمل بيانات عن العمر، النوع، الجنسية، الحالة الاجتماعية، الدرجة الأكاديمية، سنوات الخبرة.

٢- مقياس الحرية الأكاديمية: صبرينة و محمد(2019) .

يتكون من (٢٤) فقرة موزعة بالتساوي على أربعة ابعاد هي الحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرار، والحرية الأكاديمية في مجال حرية التعبير، والحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرار، والحرية الأكاديمية في مجال التسجيل الاستجابة

عليها وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي: (١) أبداً، (٢) نادراً، (٣) أحياناً، (٤) غالباً، و (٥) دائماً.

قاماً معداً المقياس بالتحقق من صدقه بطريقتي صدق المحكمين وصدق المقارنة الطرفية، أما الثبات فتم التحقق منه بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وتمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة (صبرينة ومحمد، ٢٠١٩).

٢- مقياس الإنتاجية العلمية إعداد الباحثة (٢٠٢٤)

قامت الباحثة بإعداد مقياس لتحديد مستوى الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية وقد تم إعداده وتطويره في ضوء مشكلة البحث وأسئلته وأهدافه والاستفادة من الإطار النظري والإطلاع على عدد من مقاييس الإنتاجية العلمية والتي تم إعدادها في دراسات سابقة ومنها دراسة المالكي (٢٠١٨) والحويطي (٢٠١٧) وهاشم (٢٠٢١) و عبد ربه (٢٠٢٣) وقد اشتمل المقياس في صورته الأولية على (٨) أسئلة تغطي مؤشرات الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس، وقد تم عرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس (١٠) في تخصصات مختلفة لإبداء رأيهم في مدى ملائمة الأسئلة لمقياس الإنتاجية العلمية، ودرجة وضوح الأسئلة ودقة صياغتها، وتم إجراء ما طلبه المحكمين من تعديلات على صياغة سؤالي من أسئلة المقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس الإنتاجية العلمية:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس كما يلي:

- ١- صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بعدة طرق هي: الاتساق الداخلي، والصدق البنائي، والصدق التمييزي، وفيما يلي نعرض هذه النتائج:
- أ- صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وبوضوح ذلك جدول (١).

جدول (١). معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الإنتاجية العلمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية (ن=١٥٠)								
الفقرة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
الارتباط	٠,٨٨**	٠,٨٦**	٠,٨٦**	٠,٨٦**	٠,٨٥**	٠,٨٨**	٠,٨٥**	٠,٨٤**
** معاملات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة								

يتبين من جدول (١) أن الدرجة الكلية لمقياس الإنتاجية العلمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية ارتبط ارتباطاً دالاً بدرجة كل فقرة من فقرات المقياس عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى أن مقياس الإنتاجية العلمية صادق عن طريق الاتساق الداخلي؛ وأنه صالح للاستخدام في الدراسة الحالية.

ب-الصدق البنائي: استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية التحليل العاملي التوكيدي؛ للتأكد من الصدق العاملي التوكيدي لمقياس الإنتاجية العلمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

كما أن مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى المقبول لها، ويمكن توضيح معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لنموذج مقياس الإنتاجية العلمية ودلالاتها الإحصائية في جدول (٢)، بينما يوضح جدول (٣) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس الإنتاجية العلمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

جدول (٢). معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية ودلالاتها الإحصائية لتنبؤات الفقرات على العامل الكامن لمقياس الإنتاجية العلمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية (ن=١٥٠)					
الفقرة	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
فقرة ١	٠,٨٦	١,٠٠٠	-	-	-
فقرة ٢	٠,٨٧	٠,٩٦	٠,٠٦	١٤,٣٣	٠,٠٠١
فقرة ٣	٠,٨٦	٠,٩٥	٠,٠٦	١٣,٨٨	٠,٠٠١
فقرة ٤	٠,٨٦	٠,٩٨	٠,٠٧	١٣,٧٤	٠,٠٠١
فقرة ٥	٠,٨٥	٠,٩٨	٠,٠٧	١٢,٦١	٠,٠٠١
فقرة ٦	٠,٨٧	٠,٩٨	٠,٠٧	١٣,٥٦	٠,٠٠١
فقرة ٧	٠,٨٧	١,٠٠	٠,٠٧	١٢,٨٢	٠,٠٠١
فقرة ٨	٠,٨٣	٠,٨٣	٠,٠٦	١٣,٠٣	٠,٠٠١

جدول (٣). مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس الإنتاجية العلمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية (ن=١٥٠)

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة والتفسير	المدى المثالي للمؤشرات
الاختبار الإحصائي كا ^٢ مستوى دلالة كا ^٢	٣٨,٩٧ دالة ٠,٠٠٧	أن تكون قيمة كا ^٢ غير دالة، وأحياناً تكون دالة؛ يرجع ذلك إلى حجم العينة.
درجة الحرية DF	٢٠	-
النسبة بين كا ^٢ إلى درجة حريتها (df/)	١,٩٤ (ممتاز)	صفر إلى أقل من ٥
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٣ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٧ (ممتاز)	من صفر إلى أقل من ٠,٠٨
مؤشر المطابقة التزايدى (IFI)	٠,٩٥ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر تاكر- لويس (TLI)	٠,٩٤ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر جودة المطابقة (GFI)	٠,٩٥ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١

يتضح من خلال جدولي (٢، ٣) أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى تشير إلى أن المقياس يتمتع بنموذج فياسي ممتاز، وهذا ما أكدته مؤشرات

حسن المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي، حيث بلغت النسبة بين كا^٢ إلى درجة حريتها (١,٩٤)، وكانت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (٠,٩٣)، وبلغت قيمة مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (٠,٠٧)، بينما كانت قيمة مؤشر المطابقة التزايدية (٠,٩٥)، كما بلغت قيمة مؤشر تاكر- لويس (٠,٩٤)، وكانت قيمة مؤشر جودة المطابقة (٠,٩٥)، كما تشبعت كل فقرة من فقرات المقياس على العامل العام، كما كانت جميع التشبعات دالة إحصائياً؛ مما يجعلنا نطمئن إلى مدى صلاحية وملائمة النموذج الحالي في قياس الإنتاجية العلمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وبالتالي يمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

د- الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية): للتحقق من صدق مقياس الإنتاجية العلمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية تم استخدام الصدق التمييزي، وذلك من خلال المقارنة بين الحاصلين علي أعلى الدرجات (الربع الأعلى)، الحاصلين علي أقل الدرجات (الربع الأدنى)، باستخدام اختبار "ت"، ويوضح ذلك جدول (٤).

جدول (٤). الفروق بين متوسطي درجات الربع الأعلى والربع الأدنى على مقياس الإنتاجية العلمية باستخدام اختبار "ت" T-Test لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية (ن=١٥٠)					
الربع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأعلى	٣٧	٢٢,٨٦	١,٥١	٣٩,٣٠	٠,٠٠١
الأدنى	٣٧	٦,٦٥	٢,٠٠		

يتضح من جدول (٤) وجود فروق دالة إحصائياً بين الربع الأعلى والربع الأدنى في الإنتاجية العلمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٣٩,٣٠)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)، وكانت الفروق في اتجاه الربع الأعلى؛ مما يدل على الصدق التمييزي لمقياس الإنتاجية العلمية لدى عينة الدراسة، وبالتالي يمكن استخدام المقياس في الدراسة الحالية.

٢- ثبات المقياس: للتحقق من ثبات المقياس استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ وماكدونالد أوميغا ومعامل ثبات التجزئة النصفية لحساب ثبات الإنتاجية العلمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وتم تصحيح معامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلتَي سبيرمان- براون، وجتمان، ويوضح جدول (٥) قيم معاملات ثبات للمقياس.

جدول (٥). قيم معاملات الثبات لمقياس الإنتاجية العلمية باستخدام ألفا كرونباخ وماكدونالد أوميغا والتجزئة النصفية للمقياس لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية (ن=١٥٠)					
عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	ماكدونالد أوميغا	معامل الارتباط بين النصفين	بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان- براون	بعد التصحيح بمعادلة جتمان
٨	٠,٩٥	٠,٩٥	٠,٨٨	٠,٩٤	٠,٩٤

يتضح من جدول (٥) أن الدرجة الكلية لمقياس الإنتاجية العلمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية ثابت سواء بطريقة معامل ألفا كرونباخ أو ماكدونالد أوميغا أو بطريقة التجزئة النصفية للمقياس، مع تصحيح معامل الارتباط بين نصفي المقياس باستخدام "معادلة سبيرمان- براون"، "ومعادلة جتمان"؛ حيث كان معامل ألفا كرونباخ للمقياس (٠,٩٥)، أما معامل ماكدونالد أوميغا للمقياس فبلغ (٠,٩٥)، بينما بلغ معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة سبيرمان- براون (٠,٩٤)، في حين بلغ معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة جتمان (٠,٩٤). وتوضح النتائج السابقة أن مقياس الإنتاجية العلمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة ، وبالتالي يمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

٣- مقياس سلوك المواطنة التنظيمية Organizational Citizenship Behavior Scale (OCB) اعداد (Yurcu & Akincy, 2017): ترجمة مجده الكشكي(٢٠٢٣)

يتكون المقياس من ١٧ فقرة، يتم تسجيل الاستجابة عليها وفقا لمقياس ليكرت الخماسي: (١) أبداً، (٢) نادراً، (٣) أحياناً، (٤) غالباً، و (٥) دائماً. وتعتبر الدرجة الكلية على المقياس عن سلوك المواطنة التنظيمية. يتضمن سلوك المواطنة التنظيمية في هذا المقياس أربعة أبعاد هي الإيثار (٤ فقرات أرقام ١-٤)، وعي الضمير (٦ فقرات أرقام ٥-١٠) والكياسة (٣ فقرات ١١-١٣)، والسلوك الحضاري (٤ فقرات ١٤-١٧).

قامت مترجمة المقياس بالتحقق من صدقه باستخدام الصدق العاملي التوكيدي، أما الثبات فتم التحقق منه باستخدام معامل ألفا كرونباخ ومعامل ثبات التجزئة النصفية، وتمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة (الكشكي، ٢٠٢٣).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

قبل عرض نتائج الدراسة باستخدام الطرق الإحصائية المناسبة تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيم الالتواء، والتفطح الخاصة بمتغيرات الدراسة الحالية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؛ للتحقق من اعتدالية توزيع درجات عينة الدراسة الحالية، وانتمائها للمجتمع الطبيعي المأخوذة

منه، ويتضح ذلك في جدول (٦) الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة الحالية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

جدول (٦) الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة الحالية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية (ن=٣٨٨)						
المتغيرات	أقل درجة	أعلى درجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء	التفطح
الحرية الأكاديمية	١٤	٣٠	٢٢,٧٠	٣,١٥	٠,٧١	٠,٢٤
	٨	٣٠	٢٢,٦٨	٣,٢٦	٠,٢٧	١,٤٠
	١٢	٣٠	٢٢,٨٥	٣,٠٧	٠,٦٤	٠,٣١
	٨	٣٠	٢٢,٤٨	٣,١٥	٠,٣٩	١,٢٩
	٤٥	١١٩	٩٠,٧٢	١١,٣٧	٠,٨٣	١,٢٣
الإنتاجية العلمية						
سلوك المواطنة التنظيمية	٠	٢٤	١٣,١٤	٦,٠٥	٠,١٣	٠,٥٩
	٩	٢٠	١٥,٢٧	٢,١٥	٠,٥٠	٠,٣١
	١٧	٣٠	٢٣,٠٦	٣,٠٠	٠,٧١	٠,٢٥
	٧	١٥	١١,٤٩	١,٧١	٠,٤٥	٠,١٩
	٨	٢٠	١٥,٣٩	٢,١٤	٠,٤٠	٠,٠٣
الدرجة الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية						
	٤٧	٨٥	٦٥,٢٢	٧,٩٥	٠,٨٨	٠,١١

يتبين من جدول (٦) من خلال المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيم الالتواء، والتفطح أن متغيرات الدراسة الحالية موزعه توزيعاً اعتدالياً لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؛ حيث لم يزيد معامل الالتواء عن $\pm 1,96$ ، كما لم يزيد معامل التفطح عن $\pm 3,29$ ، وبناء على ذلك تم استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية، وفيما يلي عرض تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها.

- تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الأول:

نص التساؤل الأول على "ما مستوى الحرية الأكاديمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟"؛ وللإجابة على هذا التساؤل؛ تم إجراء اختبار (ت) للعينة الواحدة One Sample T-test للتحقق من دلالة الفرق بين

المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لإيجاد مستوى الحرية الأكاديمية وأبعادها لدى عينة الدراسة الحالية، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج:

جدول (٧) مستوى الحرية الأكاديمية وأبعادها لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية (ن = ٣٨٨)								
الحرية الأكاديمية	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر	المستوى
في مجال اتخاذ القرار	٦	٢٢,٧٠	٣,١٥	١٨	٢٩,٣٨	***,٠٠٠	١,٤٩	مرتفع
في مجال حرية التعبير	٦	٢٢,٦٨	٣,٢٦	١٨	٢٨,٢٨	***,٠٠٠	١,٤٤	مرتفع
في مجال البحث العلمي	٦	٢٢,٨٥	٣,٠٧	١٨	٣١,٠٧	***,٠٠٠	١,٥٨	مرتفع
في مجال التدريس	٦	٢٢,٤٨	٣,١٥	١٨	٢٧,٩٥	***,٠٠٠	١,٤٢	مرتفع
الدرجة الكلية	٢٤	٩٠,٧٢	١١,٣٧	٧٢	٣٢,٤٣	***,٠٠٠	١,٦٥	مرتفع
*** دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ . ≤ ٠,٨٠ تأثير كبير.								

يتضح من جدول (٧) وجود مستوى مرتفع من الحرية الأكاديمية وأبعادها لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؛ حيث كان المتوسط الحسابي لأفراد العينة على بعد الحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرار وبعد الحرية الأكاديمية في مجال حرية التعبير وبعد الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي وبعد الحرية الأكاديمية في مجال التدريس والدرجة الكلية للحرية الأكاديمية (٢٢,٦٨، ٢٢,٧٠، ٢٢,٨٥، ٢٢,٤٨، ٩٠,٧٢) على التوالي، وهو أعلى من المتوسط الفرضي (١٨) للأبعاد، و(٧٢) للدرجة الكلية، وأن قيم "ت" لأفراد العينة بلغت (٢٩,٣٨، ٢٨,٢٨، ٣١,٠٧، ٢٧,٩٥، ٣٢,٤٣) لبعد الحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرار وبعد الحرية الأكاديمية في مجال حرية التعبير وبعد الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي وبعد الحرية الأكاديمية في مجال التدريس والدرجة الكلية للحرية الأكاديمية على التوالي، وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١)، كما بلغت قيم حجم الأثر لهذه الأبعاد والدرجة الكلية للحرية الأكاديمية (١,٤٩، ١,٤٤، ١,٥٨، ١,٤٢، ١,٦٥) على التوالي، وهي قيم تدل على أن حجم الأثر كبير. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة صديق (٢٠١٩) والتي أظهرت أن أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة تدريس يمتلكون الحرية الأكاديمية في مستوى مرتفع ولكنها اختلفت مع نتائج دراسة كل من العجلوني (٢٠١٦) و الغامدي (٢٠١٨) السلامي (٢٠٢١) و مسعود (٢٠٢٢) و الزامل وسويلم (٢٠٢٣) التي أظهرت أن المتوسط الحسابي العام لدرجات ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة البلقاء في محافظات الشمال جاء بدرجة متوسطة، ودراسة (Topkanlo 2024) التي أظهرت نتائجها أن المتوسط العام للحرية الأكاديمية كان أقل من المتوسط لدى عينة الدراسة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة أن الحرية الأكاديمية تعني حرية أعضاء هيئة

التدريس في ممارسة الأنشطة العلمية بكل حرية وبدون أي ضغوط، وهذا يعني ان افراد العينة لديهم القدرة على اتخاذ القرار وذلك من خلال مجالس الاقسام والتي يتم فيها مناقشة الامور العلمية والفنية في القسم واتخاذ القرارات الخاصة بالعملية التعليمية والندوات والمؤتمرات العلمية سواء داخل الجامعة او خارجها وكل ما يحقق الاهداف العلمية للقسم ويكون ذلك من خلال جو ديمقراطي لاعضاء الهيئة التدريسية للتعبير من افكارهم بعيدا عن اي ضغوط بالاضافة الى ذلك حرية عضو هيئة التدريس في كتابة البحوث العلمية في الموضوعات التي يريدون البحث عنها ونشر بحوثهم في المجالات العلمية المحكمة باختيارهم (صديق، ٢٠١٩)

- تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الثاني:

نص التساؤل الثاني على "ما مستوى الإنتاجية العلمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟"؛ وللإجابة على هذا التساؤل؛ تم إجراء اختبار (ت) للعينة الواحدة لمعرفة ما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الإنتاجية العلمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية والمتوسط الفرضي. ويوضح الجدول التالي هذه النتائج:

جدول (٨) مستوى الإنتاجية العلمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية (ن=٣٨٨)							
عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر	المستوى
٨	١٣,١٤	٦,٠٥	٢٤	٣٥,٣١-	***٠,٠٠٠	١,٧٩	منخفض
*** دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٠١. $\leq ٠,٨٠$ تأثير كبير.							

يتضح من جدول (٨) وجود مستوى منخفض من الدرجة الكلية للإنتاجية العلمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؛ حيث كان المتوسط الحسابي لأفراد العينة (١٣,١٤)، وهو أقل من المتوسط الفرضي (٢٤)، وأن قيمة "ت" لأفراد العينة بلغت (٣٥,٣١-)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (١,٧٩)، وهي قيمة تدل على أن حجم الأثر كبير. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من المخلافي و الضويحي (٢٠٢٠) و محمد (٢٠٢٣) التي توصلت إلى أن مستوى الإنتاج العلمي ككل جاءت بمستوى منخفض لدى عينة الدراسة، ولكنها اختلفت مع نتائج دراسة كل من الحويطي (٢٠١٧) و الغامدي (٢٠١٨) و الويزناني (٢٠٢٢) حيث جاءت بدرجة متوسطة، واختلفت أيضاً هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد ربه (٢٠٢٣) التي توصلت الى ان مستوى الإنتاجية العلمية لدى عينة الدراسة كان مرتفعاً. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية ليس لديهم الوقت الكافي للقيام بالأبحاث فهم لا يقومون بالتدريس فقط بل لديهم العديد من المهام الأخرى مثل تكليفهم بالأعمال

الإدارية التابعة للقسم والكلية ، والأشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه ، بالإضافة إلى التعقيدات الإدارية المتعلقة بصرف مكافآت الإنتاج العلمي للأبحاث المنشورة و نقص الدعم المالي والتمويل اللازم لإجراء البحوث و ارتفاع تكاليف الإنتاج العلمي التي يتحملها عضو هيئة التدريس. وندرة المؤتمرات والندوات المتخصصة داخل الجامعة ، وقد تتأثر الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة بعدد كبير من العوامل الشخصية. من بين هذه العوامل القدرات الفطرية كالذكاء، والنوع، والعمر، الظروف الاجتماعية والأسرية ، هذا فضلاً عن التأثيرات البيئية الشخصية ومنها نوعية الإعداد والتدريب الذي يحصل عليه عضو هيئة التدريس، والثقافة السائدة في القسم ، جميع هذه العوامل قد تكون مساهمة في انخفاض الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية .

- تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الثالث:

نص التساؤل الثالث على "ما مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟"؛ وللإجابة على هذا التساؤل؛ تم إجراء اختبار (ت) للعينة الواحدة لمعرفة ما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات سلوك المواطنة التنظيمية وأبعاده لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية والمتوسط الفرضي. ويوضح الجدول التالي هذه النتائج:

جدول (٩) مستوى سلوك المواطنة التنظيمية وأبعاده لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية (ن= ٣٨٨)								
المتغير	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر	المستوى
بعد الإيثار	٤	١٥,٢٧	٢,١٥	١٢	٧٢,٥٩	***,٠٠٠	٣,٦٨	مرتفع
بعد وعي الضمير	٦	٢٣,٠٦	٣,٠٠	١٨	٣٣,٢٢	***,٠٠٠	١,٦٨	مرتفع
بعد الكياسة	٣	١١,٤٩	١,٧١	٩	٢٨,٥٩	***,٠٠٠	١,٤٥	مرتفع
بعد السلوك الحضاري	٤	١٥,٣٩	٢,١٤	١٢	٣١,٢٦	***,٠٠٠	١,٥٨	مرتفع
الدرجة الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية	١٧	٦٥,٢٢	٧,٩٥	٥١	٣٥,٢٥	***,٠٠٠	١,٧٩	مرتفع
*** دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ . $\leq ٠,٨٠$ تأثير كبير.								

يتبين من جدول (٩) وجود مستوى مرتفع من سلوك المواطنة التنظيمية وأبعاده لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؛ حيث كان المتوسط الحسابي لأفراد العينة على بعد الإيثار وبعد وعي الضمير وبعد الكياسة وبعد السلوك الحضاري والدرجة الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية (١٥,٢٧ ، ٢٣,٠٦ ، ١١,٤٩ ، ١٥,٣٩ ، ٦٥,٢٢) على التوالي، وهو أعلى من المتوسط الفرضي (١٢) لبعد الإيثار

وبعد السلوك الحضاري، و(١٨، ٩) لبعد وعي الضمير وبعد الكياسة و(٥١) للدرجة الكلية، وأن قيم "ت" لأفراد العينة بلغت (٧٢,٥٩، ٣٣,٢٢، ٢٨,٥٩، ٣١,٢٦، ٣٥,٢٥) لبعد الإيثار وبعد وعي الضمير وبعد الكياسة وبعد السلوك الحضاري والدرجة الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية على التوالي، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)، كما بلغت قيم حجم للأبعاد والدرجة الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية (٣,٦٨، ١,٦٨، ١,٤٥، ١,٥٨، ١,٧٩) على التوالي، وهي قيم تدل على أن حجم الأثر كبير. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة قهوجي ومقدود (٢٠٢١) التي أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى أفراد العينة مرتفعة، ولكنها اختلفت مع دراسة كل من الفقهاء وسلامة (٢٠٢٠) ودراسة مومني (٢٠١٧) وشهري (٢٠١٩) وأظهرت نتائجهم أن مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة دراستهم كان مستوى متوسط، وتفسر الباحثة ذلك بأن من أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية (الإيثار - الكياسة - السلوك الحضاري - وعي الضمير) وتعتبر هذه الأبعاد مقياس لدرجة ممارسة افراد المنظمة السلوكيات المواطنة التنظيمية، حيث كلما زادت درجة ممارسة هذه السلوكيات يعد ذلك مؤشر على ارتفاع درجة ممارسة المواطنة التنظيمية في المنظمة والعكس صحيح (عبد الوهاب، ٢٠٢٠). ولا شك أن عضو هيئة التدريس بعد وصوله لهذه المكانة المرموقة يسعى جاهدا لتقديم الدعم والمساعدة غير الإلزامية الى زملائه في القسم في أداء مهامهم، مثل: توجيه الأعضاء الجدد، مساعدة الزملاء اللذين لديهم ضغط عمل، تعويض غياب أحد الزملاء، كما انه وصل الى مرحلة التفاني والإخلاص في العمل والالتزام بما يفوق الحد الأدنى من المتطلبات الوظيفية فيما يتعلق باللوائح التنظيمية وقوانين العمل، مثل: الالتزام بالقوانين حتى في غياب الرقابة والعمل لساعات إضافية والحصول على فترات راحة كما أنه يقوم بمراعاة الآخرين ولا يتسبب في مشاكل للآخرين واحترام احتياجات الآخرين، كما أنه دائم السعي للمشاركة الإيجابية البناءة النابعة عن الشعور بالمسؤولية، فعضو هيئة التدريس هو سفير لجامعته امام الجهات الخارجية فهو يجب عليه خلق صورة ايجابية للجامعة التي ينتمي لها.

- تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الرابع:

نص التساؤل الرابع على " هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحرية الأكاديمية والإنتاجية العلمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟"؛ وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، ويوضح الجدول التالي نتائج هذا التساؤل.

جدول (١٠) معاملات ارتباط بيرسون بين الحرية الأكاديمية والإنتاجية العلمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية (ن=٣٨٨)	
الحرية الأكاديمية وأبعادها	الإنتاجية العلمية
بعد الحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرار	**٠,١٦
بعد الحرية الأكاديمية في مجال حرية التعبير	**٠,١٤
بعد الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي	*٠,١٢
بعد الحرية الأكاديمية في مجال التدريس	**٠,١٤
الدرجة الكلية للحرية الأكاديمية	**٠,١٦
* دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥	** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من جدول (١٠) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الإنتاجية العلمية وكل من بعد الحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرار وبعد الحرية الأكاديمية في مجال حرية التعبير وبعد الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي وبعد الحرية الأكاديمية في مجال التدريس والدرجة الكلية للحرية الأكاديمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، أي أن كلما زادت درجة الحرية الأكاديمية زادت درجة الإنتاجية العلمية والعكس صحيح؛ حيث كانت قيم معاملات الارتباط بين الإنتاجية العلمية وكل من بعد الحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرار وبعد الحرية الأكاديمية في مجال حرية التعبير وبعد الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي وبعد الحرية الأكاديمية في مجال التدريس والدرجة الكلية للحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي. وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لبعد الحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرار وبعد الحرية الأكاديمية في مجال حرية التعبير وبعد الحرية الأكاديمية في مجال التدريس والدرجة الكلية للحرية الأكاديمية، و(٠,٠٥) لبعد الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي.

وقد اتفقت هذه النتيجة نتيجة دراسة الغامدي (٢٠١٨) التي أظهرت وجود علاقة دالة بين المتغيرين ولكنها اختلفت مع دراسة ابراهيم (٢٠١٩) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة غير دالة إحصائياً بين الحرية الأكاديمية و الإنتاجية العلمية عند عينة الدراسة ، وترى الباحثة ان مفهوم الحرية الأكاديمية في أبسط معانيها لدى عضة هيئة التدريس في الجامعة، تضمن حرية الجامعة واستقلالها مالياً، وإدارياً، وأكاديمياً، وحرية عضو هيئة التدريس في البحث، والتدريس، والمشاركة في صنع القرار الجامعي، كما يرى الطويل (٢٠٠١) أن الحرية الأكاديمية تتجسد في التعامل مع جميع الأفكار والمفاهيم و الآراء على قدر المساواة ويشمل ذلك حرية المربي والمتعلم في عرض وجهات نظرهم وأفكارهم مع احترام

الرأي الآخر وتقدير الاختلاف والتباين، وحرية العاملين الآخرين في المؤسسات التربوية ، وبهذا المعنى السابق للحرية الأكاديمية فإن نتيجة هذه التساؤل تبدو منطقية فلاشك ان عضو هيئة التدريس الذي يتمتع بالحرية الأكاديمية سوف تزيد أعماله وجهوده التي يؤديها في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع فشعوره بحرية مرتفعة في البحث العلمي سوف يسهم بكل تأكيد في عدم ترده وتخوفه من طرق مجالات بحثية جديدة وإعلان نتائج أبحاثه، ونشرها ومناقشتها مع زملائه. إن هذه الحرية هي التي سوف تدفعه إلى مستويات عالية من الإنتاجية البحثية - تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الخامس:

نص التساؤل الخامس على " هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحرية الأكاديمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟"، وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، ويوضح الجدول التالي نتائج هذا السؤل.

جدول (١١) معاملات ارتباط بيرسون بين الحرية الأكاديمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية (ن=٣٨٨)					
المتغيرات	بُعد الإيثار	بُعد وعي الضمير	بُعد الكياسة	بعد السلوك الحضاري	الدرجة الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية
بعد الحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرار	**٠,٦٥	**٠,٦٦	**٠,٥٧	**٠,٦٣	**٠,٧٢
بعد الحرية الأكاديمية في مجال حرية التعبير	**٠,٦٤	**٠,٦٤	**٠,٥٨	**٠,٥٩	**٠,٧٠
بعد الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي	**٠,٦٨	**٠,٧٢	**٠,٦٢	**٠,٦٣	**٠,٧٦
بعد الحرية الأكاديمية في مجال التدريس	**٠,٦٦	**٠,٦٤	**٠,٦٠	**٠,٦١	**٠,٧٢
الدرجة الكلية للحرية الأكاديمية	**٠,٧٣	**٠,٧٤	**٠,٦٦	**٠,٦٨	**٠,٨٠
* دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١					

يتضح من جدول (١١) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الحرية الأكاديمية وأبعادها وسلوك المواطنة التنظيمية وأبعادها لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، أي أن كلما زادت درجة الحرية الأكاديمية زادت درجة سلوك المواطنة التنظيمية والعكس صحيح؛ حيث كانت قيم معاملات الارتباط بين بعد الحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرار وكل من بعد

الإيثار وبعد وعي الضمير وبعد الكياسة وبعد السلوك الحضاري والدرجة الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية (٠,٦٥, ٠,٦٦, ٠,٥٧, ٠,٦٣, ٠,٧٢) على التوالي، كما كانت قيم معاملات الارتباط بين بعد الحرية الأكاديمية في مجال حرية التعبير وكل من بعد الإيثار وبعد وعي الضمير وبعد الكياسة وبعد السلوك الحضاري والدرجة الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية (٠,٦٤, ٠,٦٤, ٠,٥٨, ٠,٥٩) على التوالي، كذلك كانت قيم معاملات الارتباط بين بعد الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي وكل من بعد الإيثار وبعد وعي الضمير وبعد الكياسة وبعد السلوك الحضاري والدرجة الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية (٠,٦٨, ٠,٧٢, ٠,٦٢, ٠,٦٣) على التوالي، أيضاً كانت قيم معاملات الارتباط بين بعد الحرية الأكاديمية في مجال التدريس وكل من بعد الإيثار وبعد وعي الضمير وبعد الكياسة وبعد السلوك الحضاري والدرجة الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية (٠,٦٦, ٠,٦٤, ٠,٦٠, ٠,٦١) على التوالي، كما كانت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للحرية الأكاديمية وكل من بعد الإيثار وبعد وعي الضمير وبعد الكياسة وبعد السلوك الحضاري والدرجة الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية (٠,٧٣, ٠,٧٤, ٠,٦٦, ٠,٦٨) على التوالي، وهي قيم جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١). وقد أتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة مسعود (٢٠٢٢) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباط طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس و دراسة كل من صبرينة وقوارح (٢٠١٩) التي خلصت نتائجها إلى وجود علاقة بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي ، وتفسر الباحثة ذلك أن توفير الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الإنجاز العلمي والبحثي ينعكس على العضو نفسه عن طريق زيادة معرفته في مجال تخصصه، والمكانة العلمية التي يحتلها في المجتمع و رفع معنوياته وشعوره بالرضا والولاء في عمله بما قدمه وما قدم له من حرية، وتنعكس النتائج الايجابية على الأستاذ،

- تفسير ومناقشة نتائج التساؤل السادس:

نص التساؤل السادس على " هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإنتاجية العلمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟" وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، ويوضح الجدول التالي نتائج هذا التساؤل.

جدول (١٢) معاملات ارتباط بيرسون بين الإنتاجية العلمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية (ن=٣٨٨)	
سلوك المواطنة التنظيمية وأبعاده	الإنتاجية العلمية
بعد الإيثار	NS ٠,٠٥
بعد وعي الضمير	* ٠,١٠
بعد الكياسة	* ٠,١٠
بعد السلوك الحضاري	* ٠,١٣
الدرجة الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية	* ٠,١١
NS غير دالة إحصائيًا. * دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥	

يتبين من جدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الإنتاجية العلمية وكل من بعد وعي الضمير وبعد الكياسة وبعد الحر السلوك الحضاري والدرجة الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، أي أن كلما زادت درجة سلوك المواطنة التنظيمية زادت درجة الإنتاجية العلمية والعكس صحيح؛ حيث كانت قيم معاملات الارتباط بين الإنتاجية العلمية وكل من بعد وعي الضمير وبعد الكياسة وبعد الحر السلوك الحضاري والدرجة الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية (٠,١٠، ٠,١٠، ٠,١٣، ٠,١١) على التوالي، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بينما لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإنتاجية العلمية وبعد الإيثار لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؛ حيث كانت قيمة معامل الارتباط (٠,٠٥)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا. وتبدو هذه النتيجة منطقية فكلما زاد رضا عضو هيئة التدريس وولائه للجامعة التي ينتمي لها زاد عمله وضاعفت جهوده العلمية والبحثية، أن سلوك المواطنة التنظيمية أهمية كبيرة ودوراً فاعلاً في نجاح الجامعات والارتقاء بها، واستمرارها في تحقيق أهدافها إذ يزيد مستوى الرضا عن العمل، ويعزز مستوى شعور العاملين بالانتماء لمؤسساتهم. وبالتالي يسهم في تحسين الأداء للجامعات عن طريق أعضائها - فهو يهتم بتنمية مهارات العاملين وتوطيد العلاقات بينهم، ويوفر المرونة في العمل، والقدرة على الإبداع والابتكار من خلال تنمية وتعزيز الأفكار والمقترحات المقدمة، والالتزام وحل المشكلات، والشعور بالمسؤولية تجاه المنظمة التي يعمل بها، مما ينعكس إيجابياً على الأداء المتميز، ويزيد من فاعليته وكفاءته (مومني، ٢٠١٧)، وهذه أهم العوامل التي تساعد على رفع إنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس.

- تفسير نتائج التساؤل السابع:

نص التساؤل السابع على أنه "ما مسارات العلاقات بين الحرية الأكاديمية والانتاجية العلمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟"؛ وللإجابة على هذا التساؤل أمكن استخدام تحليل المسار باستخدام برنامج الأموس "Spss" Amos v23، والذي يعتمد على نظرية نمذجة المعادلات البنائية، والتي من ضمنها اختبار العلاقات السببية وتحليلات المسار والانحدار، ومن هذا المنطلق يهدف التحقق من صحة هذا التساؤل للتعرف التأثير المباشر وغير المباشر بين الحرية الأكاديمية (متغير مستقل) والانتاجية العلمية (متغير وسيط) وسلوك المواطنة التنظيمية (متغير تابع) لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وقبل إجراء تحليل المسار تم استخدام معامل ارتباط بيرسون؛ للتعرف على مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة الحالية بعضها ببعض، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج.

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة الحالية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية (ن=٣٨٨)											
المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
١	١										
٢	***,٧٤	١									
٣	***,٧٠	***,٧٣	١								
٤	***,٧٦	***,٧٩	***,٧٤	١							
٥	***,٨٩	***,٩١	***,٨٨	***,٩٢	١						
٦	***,١٦	***,١٤	***,١٢	***,١٤	***,١٦	١					
٧	***,٦٥	***,٦٤	***,٦٨	***,٦٦	***,٧٣	NS,٠٥	١				
٨	***,٦٦	***,٦٤	***,٧٢	***,٦٤	***,٧٤	***,١٠	***,٧٢	١			
٩	***,٥٧	***,٥٨	***,٦٢	***,٦٠	***,٦٦	***,١٠	***,٦٧	***,٦٨	١		
١٠	***,٦٣	***,٥٩	***,٦٣	***,٦١	***,٦٨	***,١٣	***,٦٩	***,٧٣	***,٦٦	١	
١١	***,٧٢	***,٧٠	***,٧٦	***,٧٢	***,٨٠	***,١١	***,٨٧	***,٩٢	***,٨٣	***,٨٧	١

يتضح وجود تأثير مباشر موجب بين الحرية الأكاديمية والانتاجية العلمية، ووجود تأثير مباشر موجب بين الحرية الأكاديمية وسلوك المواطنة التنظيمية، كذلك وجود تأثير مباشر موجب بين الانتاجية العلمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، يوضح جدول (١٣) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة ودلالاتها الإحصائية في النموذج المقترح بين متغيرات الدراسة الحالية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

جدول (١٤) التأثير المباشر وغير المباشر ودلالاتها الإحصائية في النموذج المقترح بين متغيرات الدراسة الحالية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية (ن=٣٨٨)

المسارات	نوع التأثير	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	مستوى الدلالة
الحرية الأكاديمية	<-	الانتاجية العلمية	مباشر	٠,٠٠١
الحرية الأكاديمية	<-	سلوك المواطنة التنظيمية	مباشر	٠,٠١
			غير مباشر	٠,٠١
			المجموع	٠,٠٠١
الانتاجية العلمية	<-	سلوك المواطنة التنظيمية	مباشر	٠,٠٠١

يتبين من جدول (١٤) وجود تأثير مباشر موجب بين الحرية الأكاديمية والإنتاجية العلمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، أي أن كلما زادت درجة الحرية الأكاديمية زادت درجة الانتاجية العلمية والعكس صحيح؛ حيث كانت بلغت نسبة التأثير المباشر (٠,٥٢)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، في حين يوجد تأثير مباشر موجب بين الحرية الأكاديمية وسلوك المواطنة التنظيمية، أي أن كلما زادت درجة الحرية الأكاديمية زادت درجة سلوك المواطنة التنظيمية والعكس صحيح؛ حيث كانت نسبة التأثير المباشر (٠,١٦)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، كما يوجد تأثير مباشر موجب بين الانتاجية العلمية وسلوك المواطنة التنظيمية، أي أن كلما زادت درجة الانتاجية العلمية زادت درجة سلوك المواطنة التنظيمية والعكس صحيح؛ حيث كانت قيمة معامل التأثير المباشر (٠,٣٧)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠١). كما يتضح من جدول (٢٧) وجود تأثير غير مباشر موجب بين الحرية الأكاديمية وسلوك المواطنة التنظيمية من خلال الانتاجية العلمية؛ حيث كانت قيمة التأثير غير المباشر (٠,١٩)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١)، أي أن متغير الانتاجية العلمية قوى العلاقة بين الحرية الأكاديمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؛ لأن قيمة التأثير غير المباشر بين الحرية الأكاديمية وسلوك المواطنة التنظيمية في حالة وجود الانتاجية العلمية وهي (٠,١٩) أعلى من قيمة التأثير المباشر بين الحرية الأكاديمية وسلوك المواطنة التنظيمية وهي (٠,١٦)، وبذلك يكون إجمالي نسبة التأثيرات الدالة إحصائياً للحرية الأكاديمية على سلوك المواطنة التنظيمية ٣٥%؛ مما يعني أن ٣٥% من العوامل المساهمة في سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية ترجع إلى الحرية

الأكاديمية، كما أن الانتاجية العلمية تقوي هذا الاسهام بنسبة ١٩%، وبالتالي فإن متغير الانتاجية العلمية يتوسط العلاقة بين الحرية الأكاديمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؛ فقد كان نوع الوساطة جزئية؛ لأن التأثير المباشر بين الحرية الأكاديمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في وجود الانتاجية العلمية مازال دال إحصائياً. أي أن متغير الانتاجية العلمية قوى العلاقة بين الحرية الأكاديمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية وتبدو هذه النتيجة منطقية فالإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات تتأثر بعدد كبير من العوامل الشخصية. من بين هذه العوامل القدرات الفطرية كالذكاء، والنوع، والعمر، الظروف الاجتماعية والأسرية ، هذا فضلاً عن التأثيرات البيئية الشخصية ومنها نوعية الإعداد والتدريب الذي يحصل عليه عضو هيئة التدريس، والثقافة السائدة في القسم ، جميع هذه العوامل تساهم في ارتفاع الانتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس بالجامعات السعودية والتي لا يستطيع الوصول لها بدون ان يكون لديه مستوى مرتفع من الحرية في ممارسة الأنشطة العلمية وان لديهم القدرة على اتخاذ القرار وذلك من خلال مجالس الاقسام والتي يتم فيها مناقشة الامور العلمية والفنية في القسم واتخاذ القرارات الخاصة بالعملية التعليمية والندوات والمؤتمرات العلمية سواء داخل الجامعة او خارجها وكل ما يحقق الاهداف العلمية للقسم ويكون ذلك من خلال جو ديمقراطي لاعضاء الهيئة التدريسية للتعبير من افكارهم بعيدا عن اي ضغوط ومع وجود انتاجية وحرية اكاديمية مرتفعة لا شك أن عضو هيئة التدريس سوف يسعى جاهدا لتقديم الدعم والمساعدة غير الإلزامية الي زملائه في القسم في أداء مهامهم، وملتزم بالقوانين حتى في غياب الرقابة كما أنه دائم السعي للمشاركة الإيجابية البناءة النابعة عن الشعور بالمسؤولية ، مما يزيد من انتمائه لجامعته واخلاصه لها وتحقيق أهدافها .

- عرض وتفسير نتائج التساؤل الثامن:

نص التساؤل الثامن على أنه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحرية الأكاديمية وفقا للنوع- التخصص- الدرجة الأكاديمية- سنوات الخبرة- لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟" وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار "ت"؛ لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث، والتخصص (علمي/ أدبي) في الحرية الأكاديمية ، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق وفقا للدرجة الأكاديمية وسنوات الخبرة في الحرية الأكاديمية لدى عينة الدراسة الحالية كما في جدول (١٥)، وذلك في جدول (١٦).

جدول (١٥) اختبار "ت" لدلالة الفروق وفقاً للنوع والتخصص في الحرية الأكاديمية لدى عينة الدراسة الحالية (ن=٣٨٨)						
المتغيرات		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	حجم الأثر
النوع	ذكور	٢٣٧	٨٨,٦٣	٩,٣٨	٤,٦٤***	٠,٢٩
	إناث	١٥١	٩٣,٩٩	١٣,٣١		
التخصص	علمي	٢٨٠	٩٠,٤٩	١٠,٤٢	٠,٦٣ NS	٠,٠٠
	أدبي	١٠٨	٩١,٣٠	١٣,٥٥		
NS غير دالة إحصائياً. * دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ *** دالة عند مستوى ٠,٠٠١. ٠,٢٠ > ٠,٤٩ تأثير صغير.						

يتضح من جدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الحرية الأكاديمية؛ حيث كانت قيمة "ت" (٤,٦٤)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وكانت الفروق في اتجاه الإناث؛ حيث كان متوسط درجات الإناث أعلى من متوسط درجات الذكور، كما بلغت قيم حجم الأثر للحرية الأكاديمية وفقاً للنوع (٠,٢٩)، وهي قيمة تدل على أن حجم الأثر صغير، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً للتخصص (علمي/ أدبي) في الحرية الأكاديمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؛ حيث كانت قيمة "ت" (٠,٦٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من العجلوني (٢٠١٦) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً للجنس لصالح الذكور، واختلفت أيضاً مع دراسة للزبون والحجوي (٢٠١٧)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الحرية الأكاديمية تعزى لمتغيرات الجنس ودراسة صديق (٢٠١٩) التي أظهرت عدم وجود فروق بين عينة الدراسة في الحرية الأكاديمية تعزى للجنس، ولكنها اتفقت فيما يخص التخصص مع نتائج دراسة كل من صديق (٢٠١٩) و العجلوني (٢٠١٦) في عدم وجود فروق بين المتوسطات في الحرية الأكاديمية في جميع المجالات والأداة ككل تبعاً لمتغير التخصص وتفسر الباحثة وجود فروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الحرية الأكاديمية لصالح الإناث أن معظم الجامعات في المملكة العربية السعودية تتعامل بمساواة بين الرجل والمرأة، فالقرارات لا تفرق بين رجل وامرأة، كما أصبحت المرأة اليوم لديها المتسع من الوقت لكثير من المشاركات والممارسات، سواء في الأنشطة، أم في البحث، أم في اللجان، حتى أضحت ممارسة هذه الحريات ثقافة سائدة بين الإناث في الجامعة. ومن مؤشرات ذلك وجود عميدة ووكيلة على رأس الهرم الإداري في كثير

من الكليات بالجامعات المختلفة . فإن واقع حرية المرأة بشكل عام في المجتمع ينعكس على شعورها بالحرية داخل المجتمع الجامعي. أما فيما يخص عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً للتخصص (علمي/ أدبي) في الحرية الأكاديمية فهذه نتيجة منطقية حيث تتشابه الظروف في الكليات بالجامعات المملكة ، كما أن القوانين والقرارات واللوائح جميعها تصدر للكليات بمختلف التخصصات وتطبق نفس السياسات على جميع الكليات ، فمن الطبيعي أن تكون الحريات المتاحة للجميع هي نفسها في الكليات بتخصصاتها المختلفة . كما أن أعضاء هيئة التدريس في التخصصات العلمية والنظرية ينظرون إلى واقع ممارسة الحرية الأكاديمية بالجامعات السعودية بنظرة متساوية ، وبالتالي لا يوجد تأثير للتخصص في عملية ممارسة الحرية الأكاديمية.

جدول (٦) نتائج تحليل التباين الأحادي بين متوسطات درجات عينة الدراسة الحالية وفقاً للدرجة الأكاديمية (أستاذ مشارك- أستاذ مساعد- أستاذ) وسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات/ ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة/ ١٥ سنة فأكثر) في الحرية الأكاديمية (ن=٣٨٨)						
المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الدرجة الأكاديمية	بين المجموعات	٥٢,٥١	٢	٢٦,٢٥	٠,٢٠	NS ٠,٢٠
	داخل المجموعات	٤٩٩٧٣,٤٣	٣٨٥	١٢٩,٨٠		
	الكل	٥٠٠٢٥,٩٤	٣٨٧			
سنوات الخبرة	بين المجموعات	٥٤٥,٣٦	٣	١٨١,٧٩	١,٤١	NS٠,٢٤
	داخل المجموعات	٤٩٤٨٠,٥٨	٣٨٤	١٢٨,٨٦		
	الكل	٥٠٠٢٥,٩٤	٣٨٧			
NS غير دالة إحصائيًا.						

يتضح من جدول (١٦) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة الحالية وفقاً للدرجة الأكاديمية (أستاذ مساعد- أستاذ مشارك - أستاذ) وسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات/ ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة/ ١٥ سنة فأكثر) في الحرية الأكاديمية؛ حيث كانت قيم "ف" وفقاً للدرجة الأكاديمية (٠,٢٠)، و (١,٤١) وفقاً لسنوات الخبرة، وهي قيم غير دالة إحصائية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من دراسة العجلوني (٢٠١٦) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في الحرية الأكاديمية في جميع المجالات والأداة ككل تبعا لمتغير والرتبة الأكاديمية. ودراسة الزبون والحجوي (٢٠١٧) التي أظهرت عدم وجود فروق في الحرية الأكاديمية تعزى لمتغيرات والخبرة و متغير الرتبة الأكاديمية و دراسة صديق (٢٠١٩) التي أظهرت أيضاً عدم وجود فروق دالة بين عينة الدراسة في الحرية الأكاديمية تعزى للقب العلمي و لكنها اختلفت مع

دراسة الخوالدة وعناب (٢٠١٧) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الرتبة الأكاديمية وكانت لصالح رتبة أستاذ مقابل الرتب الأخرى و دراسة الزامل وسويلم (٢٠٢٣) والتي أوضحت انه هناك اختلافاً ذو دلالة في ممارسة الحرية الأكاديمية تعزى للدرجة العلمية، وتعزو الباحثة عدم وجود فروق في الحرية الأكاديمية تعزى للدرجة الأكاديمية وسنوات الخبرة إلى أن الحرية الأكاديمية لجميع الرتب تنظمها نفس التعليمات، وتطبق على جميع أعضاء هيئة التدريس رتبهم فالقوانين والقرارات واللوائح جميعها، تطبق على جميع أعضاء هيئة التدريس باختلاف درجاتهم العلمية وباختلاف سنوات خبراتهم. إن الدرجة العلمية لا تؤثر في ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي والنشر، ومحال التعبير عن الرأي.

- عرض وتفسير نتائج التساؤل التاسع:

نص التساؤل التاسع على أنه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإنتاجية العلمية وفقاً للنوع- التخصص- الدرجة الأكاديمية- سنوات الخبرة- لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟" وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار "ت"؛ لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث، والتخصص (علمية/ إنسانية) في الإنتاجية العلمية وذلك في جدول (٣٠)، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق وفقاً للدرجة الأكاديمية وسنوات الخبرة في الإنتاجية العلمية لدى عينة الدراسة كما في جدول (١٧)،

جدول (١٧) اختبار "ت" لدلالة الفروق وفقاً للنوع والجنسية والتخصص في الإنتاجية العلمية لدى عينة الدراسة الحالية (ن=٣٨٨)					
المتغيرات		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
النوع	ذكور	٢٣٧	١٣,٣١	٦,٢٢	NS٠,٦٦
	إناث	١٥١	١٢,٨٩	٥,٧٩	
التخصص	علمي	٢٨٠	١٣,١١	٦,٠٦	NS٠,١٨
	أدبي	١٠٨	١٣,٢٤	٦,٠٦	

NS غير دالة إحصائياً.

يتضح من جدول (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإنتاجية العلمية وفقاً للنوع والتخصص لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؛ حيث كانت قيم "ت" وفقاً للنوع والتخصص في الإنتاجية العلمية (٠,٦٦)، (٠,١٨)، (٠,٠١) على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائياً. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة المخلافي والضويحي (٢٠٢٠) التي أوضحت نتائجها عدم وجود فروق في الإنتاجية العلمية وفقاً للجنس و اختلفت مع دراسة الويذاني (٢٠٢٢)

التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية لمحور الانتاجية العلمية تعزى للجنس لصالح الذكور، وتفسر الباحثة هذه أن عضو هيئة التدريس (ذكر أو انثى) لديه نفس المعرفة بأهمية الإنتاج العلمي له، كما أن الاقسام العلمية يتم فيها تقييم عضو هيئة التدريس على مجموعة من العناصر من أهمها الانتاج العلمي، بصرف النظر عن نوع عضو هيئة التدريس، لذلك فحرص عضو هيئة التدريس على القيام بالأبحاث والانشطة العلمية نفسه بين الذكر والانثى.

جدول (١٨) نتائج تحليل التباين الأحادي بين متوسطات درجات عينة الدراسة الحالية وفقاً للدرجة الأكاديمية (أستاذ مشارك- أستاذ مساعد- أستاذ) وسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات/ ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة/ ١٥ سنة فأكثر) في الانتاجية العلمية (N=٣٨٨)							
المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الدرجة الأكاديمية	بين المجموعات	٦٤٦٠,٩٧	٢	٣٢٣٠,٤٨	١٦١,٢٢	***,٠٠٠	٨,١٩
	داخل المجموعات	٧٧١٤,٣٦	٣٨٥	٢٠,٠٤			
	الكل	١٤١٧٥,٣٣	٣٨٧				
سنوات الخبرة	بين المجموعات	٥١١٣,٠٢	٣	١٧٠٤,٣٤	٧٢,٢٢	***,٠٠٠	٣,٦٦
	داخل المجموعات	٩٠٦٢,٣١	٣٨٤	١٣,٦٠			
	الكل	١٤١٧٥,٣٣	٣٨٧				
*** دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٠١. $\leq ٠,٨٠$ تأثير كبير.							

يتضح من جدول (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الانتاجية العلمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية وفقاً للدرجة الأكاديمية (أستاذ مساعد- أستاذ مشارك- أستاذ) وسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات/ ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة/ ١٥ سنة فأكثر)؛ حيث كانت قيم "ف" وفقاً للدرجة الأكاديمية (١٦١,٢٢)، و (٧٢,٢٢) وفقاً لسنوات الخبرة، وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)؛ ولتحديد اتجاه الفروق وفقاً للدرجة الأكاديمية وسنوات الخبرة في الانتاجية العلمية تم استخدام طريقة المقارنات البعدية Post Hoc Test باستخدام اختبار L.S.D، كما في جدول (١٩).

جدول (١٩) المقارنات الثنائية وفقاً للدرجة الأكاديمية (أستاذ مشارك- أستاذ مساعد- أستاذ) وسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات/ ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة/ ١٥ سنة فأكثر) في الانتاجية العلمية باستخدام اختبار L.S.D (N=٣٨٨)							
الدرجة الأكاديمية	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة	اتجاه الفروق	
الدرجة الأكاديمية	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	٥,٢٤	٠,٥٨	٠,٠٠١	أستاذ مشارك	
	أستاذ	أستاذ مشارك	٦,١١	٠,٥٣	٠,٠٠١	أستاذ	
	أستاذ	أستاذ مساعد	١١,٣٥	٠,٦٤	٠,٠٠١	أستاذ	
سنوات الخبرة	٥ إلى أقل من ١٠	أقل من ٥ سنوات	٥,٨٦	٠,٧٢	٠,٠٠١	٥ إلى أقل من ١٠	

تحليل مسارات العلاقات بين الحرية الأكاديمية والإنتاجية العلمية وسلوك د. رضية حميد الدين

سنوات					سنوات
١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	أقل من ٥ سنوات	٩,٠٧	٠,٧٨	٠,٠١	١٠ إلى أقل من ١٥ سنة
١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٣,٢٠	٠,٦٣	٠,٠١	١٠ إلى أقل من ١٥ سنة
١٥ سنة فأكثر	أقل من ٥ سنوات	١١,٥٤	٠,٨٤	٠,٠١	١٥ سنة فأكثر
١٥ سنة فأكثر	٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٥,٦٨	٠,٦٩	٠,٠١	١٥ سنة فأكثر
١٥ سنة فأكثر	١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	٢,٤٨	٠,٧٦	٠,٠١	١٥ سنة فأكثر

تم الاختصار فقط على المقارنات الثنائية الدالة وحذف المقارنات غير الدالة.

يتبين من جدول (١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أستاذ مشارك وأستاذ مساعد في الانتاجية العلمية؛ وكانت الفروق في اتجاه أستاذ مشارك؛ حيث كان متوسط درجات أستاذ مشارك أعلى من متوسط درجات أستاذ مساعد، كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أستاذ وكل من أستاذ مشارك وأستاذ مساعد في الانتاجية العلمية؛ وكانت الفروق في اتجاه أستاذ؛ حيث كان متوسط درجات أستاذ أعلى من متوسط درجات أستاذ مشارك وأستاذ مساعد، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات وسنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات في الانتاجية العلمية؛ وكانت الفروق في اتجاه سنوات الخبرة ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات؛ حيث كان متوسط درجات سنوات الخبرة ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات أعلى من متوسط درجات سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات، كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة وكل من سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات وسنوات الخبرة ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات في الانتاجية العلمية؛ وكانت الفروق في اتجاه سنوات الخبرة ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة؛ حيث كان متوسط درجات سنوات الخبرة ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة أعلى من متوسط درجات سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات وسنوات الخبرة ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات في الانتاجية العلمية، وهي قيم جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١). كما يتضح من جدول (٣٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة ١٥ سنة فأكثر وكل من سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات و٥ إلى أقل من ١٠ سنوات و١٠ إلى أقل من ١٥ سنة في الانتاجية العلمية؛ وكانت الفروق في اتجاه سنوات الخبرة ١٥ سنة فأكثر؛ حيث كان متوسط درجات سنوات الخبرة ١٥ سنة فأكثر أعلى من متوسط درجات كل من سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات و٥ إلى أقل من ١٠ سنوات و١٠ إلى أقل من ١٥ سنة في الانتاجية العلمية، وهي قيم جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة

(٠,٠٠١). وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة عبد ربه (٢٠٢٣) و دراسة الويذاني (٢٠٢٢) التي أظهرتا عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لسنوات الخبرة، ولكنها اتفقت مع دراسة عبد ربه (٢٠٢٣) في وجود فروق لمحور الانتاجية العلمية تعزى للرتبة الأكاديمية "أستاذ" كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة لصالح سنوات الخبرة من ٥ - أقل من ١٥ سنة. ويمكن تفسير ذلك بأن الرتبة العلمية الأعلى مرتبطة الى حد ما بسنوات الخبرة ، كما أن مستوى الانتاجية تختلف باختلاف الدرجة العلمية الأعلى وباختلاف سنوات الخبرة فالرتبة الأكاديمية لها علاقة بمستوى الإنتاجية العلمية حيث أن رتبة أستاذ مشارك أكثر خبرة من استاذ مساعد ورتبة أستاذ هي الأكثر خبرة واطلاعاً وأكثر مهارة في مجال الإنتاجية العلمية من الأستاذ المساعد والمشارك ففي هذه المرحلة تقل الساعات التدريسية ويصبح لديه المزيد من الوقت للأبحاث المشاركات مما يزيد من رغبتهم وشغفهم بالعمل الأكاديمي والعلمي ويصبح أكثر سهولا ومتعة وبالتالي ترتفع لديهم مستوى الانتاجية العلمية من مشاركات علمية متنوعة و متميزة وابحاث منشورة في مجالات مصنفة.

- عرض وتفسير نتائج التساؤل العاشر:

نص التساؤل العاشر على أنه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك المواطنة التنظيمية وفقا للنوع- التخصص- الدرجة الأكاديمية- سنوات الخبرة- لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية"؛ وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار "ت"؛ لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث، والتخصص (علمي/ ادبي) في سلوك المواطنة التنظيمية وذلك في جدول (٢٠)، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق وفقا للدرجة الأكاديمية وسنوات الخبرة كما في جدول (٢١)

جدول (٢٠) اختبار "ت" لدلالة الفروق وفقاً للنوع والجنسية والتخصص في سلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة الدراسة الحالية (ن=٣٨٨)					
المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	حجم الأثر
النوع	ذكور	٢٣٧	٦٣,١٦	٦,٥٧	٠,٣٤
	إناث	١٥١	٦٨,٤٧	٨,٨٢	
التخصص	علمي	٢٨٠	٦٤,٤١	٧,٤٥	٠,٢٦
	ادبي	١٠٨	٦٧,٣٤	٨,٨٢	
NS غير دالة إحصائياً. * دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ *** دالة عند مستوى ٠,٠٠١.					
٠,٢٠ > ٠,٤٩ تأثير صغير.					

يتضح من جدول (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في سلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة الدراسة؛ حيث كانت قيمة "ت" (٦,٧٨)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وكانت الفروق في اتجاه الإناث؛ حيث كان متوسط درجات الإناث أعلى من متوسط درجات الذكور في سلوك المواطنة التنظيمية، كما بلغت قيم حجم الأثر لسلوك المواطنة التنظيمية وفقاً للنوع (٠,٣٤)، وهي قيمة تدل على أن حجم الأثر صغير، كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً للتخصص (علمي/ أدبي) في سلوك المواطنة التنظيمية؛ حيث كانت قيمة "ت" (٣,٣٠)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وكانت الفروق في اتجاه التخصصات العلمية؛ حيث متوسط درجات علمية أعلى من متوسط درجات إنسانية في سلوك المواطنة التنظيمية. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة كل من مومني (٢٠١٧) و شهري (٢٠١٩) و قهوجي ومقدود (٢٠٢١) والتي توصلتا إلى عدم وجود فروق في مستوى سلوك المواطنة التنظيمية وفقاً للجنس واختلفت جزئياً مع دراسة المطيري (٢٠١٨) بوجود فروق في مستوى المواطنة التنظيمية لدى عينة الدراسة تعزى لصالح الذكور واختلفت جزئياً أيضاً مع دراسة الفقهاء وسلامة (٢٠٢٠) التي أظهرت وجود فروق مستوى سلوك المواطنة لمتغير الكلية ولصالح الكليات الإنسانية. وتفسر الباحثة وجود فروق لدى عينة الدراسة تعزى للنوع في سلوك المواطنة التنظيمية لصالح الإناث إلى أن أعضاء هيئة التدريس من الإناث يقمن بمسؤولياتهم على أكمل وجه بل يعملن أكثر من الواجبات والمهام المناطة بهن ويقدمن أداء أعلى من المتوقع منهن، لتعزيز كفاءة الجامعة، وتحقيق النجاح والتميز فهن يملن إلى الحماس والمبادرة للتعاون مع الزملاء وتقديم المساعدة لهم لأثبت كفاءتهن على العمل ورغبة في تحقيق الذات والتفوق، وهذه من شأنه أن يزيد من مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لهن أكثر من الذكور. كما يمكن تفسير وجود فروق لدى عينة الدراسة في سلوك المواطنة التنظيمية وفقاً للتخصص (علمي/ أدبي) لصالح التخصصات العلمية إلى أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية أكثر انشغالا بالعمل المهني والأكاديمي فهو يقضي وقت أطول من الذي يقضيه عضو هيئة التدريس في الكليات النظرية، كما أن في الكليات العلمية يهتموا بسلوك المواطنة التنظيمية بتنمية مهارات العاملين وتوطيد العلاقات بينهم، وتوفير المرونة في العمل، والقدرة على الإبداع والابتكار من خلال تنمية وتعزيز الأفكار والمقترحات مما ينعكس إيجابياً على الأداء المتميز للعضو هيئة التدريس، ويزيد من فاعليته وكفاءته وسلوك المواطنة التنظيمية لديه.

جدول (٢١) نتائج تحليل التباين الأحادي بين متوسطات درجات عينة الدراسة الحالية وفقاً لسلوك المواطنة التنظيمية (أستاذ مشارك- أستاذ مساعد- أستاذ) وسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات/ ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة/ ١٥ سنة فأكثر) في الحرية الأكاديمية (ن=٣٨٨)						
المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الدرجة الأكاديمية	بين المجموعات	٤١,٧٥	٢	٢٠,٨٧	٠,٣٣	NS ٠,٧٢
	داخل المجموعات	٢٤٤٠٧,٧٤	٣٨٥	٦٣,٣٩		
	الكل	٢٤٤٤٩,٤٩	٣٨٧			
سنوات الخبرة	بين المجموعات	٣٦١,٢٩	٣	١٢٠,٤٣	١,٩٢	NS ٠,١٢
	داخل المجموعات	٢٤٠٨٨,٢٠	٣٨٤	٦٢,٧٣		
	الكل	٢٤٤٤٩,٤٩	٣٨٧			

NS غير دالة إحصائياً.

يتضح من جدول (٢١) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة الحالية وفقاً للدرجة الأكاديمية (أستاذ مساعد- أستاذ مشارك - أستاذ) وسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات/ ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة/ ١٥ سنة فأكثر) في سلوك المواطنة التنظيمية؛ حيث كانت قيم "ف" وفقاً للدرجة الأكاديمية (٠,٣٣)، و (١,٩٢) وفقاً لسنوات الخبرة، وهي قيم غير دالة إحصائياً. وقد اتفقت هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة شهري (٢٠١٩) التي أكدت نتائجها عدم وجود فروق في سلوك المواطنة التنظيمية تعزى لسنوات الخبرة لدى عينة الدراسة ودراسة قهوجي ومقدود (٢٠٢١). التي أكدت عدم وجود فروق تعزى للمتغيرات الدرجة العلمية، بعكس سنوات الخبرة وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة مومني (٢٠١٧) التي أظهرت وجود فروق لدى عينة الدراسة على في سلوك المواطنة التنظيمية بسبب اختلاف فئات سنوات الخبرة في جميع المجالات، وجاءت الفروق لصالح ممن خبرتهم (١٠) سنوات فأكثر. و دراسة زناتي (٢٠١٩) ، التي بينت وجود فروق بين استجابات العينة تعزى لمتغيري: الخبرة والدرجة العلمية، وتعزو الباحثة عدم وجود فروق لدى عينة الدراسة في سلوك المواطنة التنظيمية وفقاً للدرجة الأكاديمية وسنوات الخبرة أن سلوك المواطنة التنظيمية يتضمن مجموعة من السلوكيات مثل مدى قيام الموظف بمساعدة (زملاء، ورؤساء، ومرؤوسين في منظمته للقيام بأعمالهم، وتقديم المساعدة الطوعية والسعي لتجنب إثارة المشاكل والخلافات في العمل، فهو مجموعة من التصرفات الإيجابية الزائدة عما هو موصوف رسمياً في المنظمة، والتي تمتاز بالطبيعة الاختيارية غير الإكراهية، وغير الخاضعة للمكافأة مباشرة وصراحة في نظام الحوافز الإداري للمنظمة وهذه

السلوكيات والتصرفات ليس لها علاقة بالرتبة العلمية أو سنوات الخبرة بل لها علاقة بمدى انتماء العضو بجامعة وحبه لعمله

التوصيات :

- ١- عقد ورش ودورات وندوات عن تعزيز وممارسة الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.
- ٢- الاهتمام بالبحث العلمي، ووضع الميزانيات المناسبة له.
- ٣- توفير المزيد من الجوائز والمكافآت الخاصة بالبحث العلمي وتكريم الباحثين.
- ٤- تطوير أعضاء هيئة التدريس من خلال إقامة الدورات التدريبية التي تساهم في تنمية مهاراتهم البحثية.
- ٥- إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس للاطلاع على نتائج تقييم أدائهم لتحسين وتطوير أدائهم المهني والبحثي.
- ٦- توفير أعضاء هيئة التدريس الوقت الكافي للقيام بالبحوث العلمية.
- ٧- توفير أوعية متعددة للنشر الإنتاج العلمي داخل الكلية.
- ٨- تحفيز أعضاء هيئة التدريس على عقد شراكات بحثية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

الاحمدي ، أشواق عزيز ، الصائغ ، نجاة محمد سعيد (٢٠٢٤). ممارسة الحريات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز في جدة، مجلة الدراسات التربوية والانسانية ، كلية التربية جامعة دمنهور المجلد السادس عشر العدد الثاني (أبريل).

أمين، مصطفى. (٢٠٢١). مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة دمنهور بسلوك المواطنة التنظيمية وأثره على الحد من سلوك العمل غير المنتج لديهم. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٥ (٩)، ٥٤١-٦١٢.

تيغزة، أحمد بوزيان. (٢٠١٢). *التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جامعة الدول العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٨). خطة تطوير التعليم في الوطن العربي التربية والتعليم العالي والبحث العلمي (ط٢) تونس

الحربي ، فيصل بن عبيد بن حمود (٢٠٢٣) . واقع الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية (دراسة تحليلية)، مجلة الفنون والادب وعلوم الانسانيات والاجتماع ، العدد ٦٩ ص ص ٢٤١-٢٤٩

حسن ، أحمد محمد شبيب ٢٠٢٣. الحرية الاكاديمية وعلاقتها بالمسؤولية المهنية لدى المعلم الجامعي كما يراها طلبة كلية التربية -جامعة الأزهر (دراسة تنبؤية) ، مجلة التربية ، جامعة الأزهر ، العدد ١٩٩ الجزء ١

حسن، & أحمد محمد شبيب. (٢٠٢٣). الحرية الأكاديمية وعلاقتها بالمسؤولية المهنية لدى المعلم الجامعي كما يراها طلبة كلية التربية-جامعة الأزهر (دراسة تنبؤية). التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية)، ٤٢ (١٩٩)، ٥٢٣-٥٤٠.

الحويطي، عواد. (٢٠١٧). معوقات الانتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك دراسة ميدانية إلتربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية 36 (174)، (ج٢)، ٤٠٩-٤٤٣

خشافة، ندى منصور (٢٠٢١) الاستثمار في رأس المال الفكري في الجامعات اليمنية في ضوء إدارة المعرفة: تصور مقترح. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (١٢)، ص ص ١١٢-١٩٣.



الخوالد، محمد محمود وعناب، تغريد محمود (٢٠١٧). الحرية الأكاديمية كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الأردنية ، مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الثاني والثلاثون، العدد الأول ١٧٥-٢٠٨.

داود، سناء. (٢٠٢٢). دور الممارسات التنظيمية والتمكين النفسي في تعزيز رشاقة قوة العمل وسلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو التغيير: دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في مدينة الرياض. مجلة البحوث المالية والتجارية، ٢٣(١)، ١٦٠-٢٢٠.

الزامل ، وفاء عبد العزيز ، السويلم ، أنوار سعود(٢٠٢٣) ، الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس وطالبات الدراسات العليا في جامعة الأميرة نورة ، دراسة تطبيقية تحليلية، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية ، العدد (٣٥) ، ص ص ٢٨-٤٨.

الزبون، محمد سليم، والشيخ، منال محمود(٢٠١٥) واقع إدارة المعرفة في الجامعات الأردنية الخاصة من

زروالي، وسيلة.. (٢٠١٨). درجة ممارسة الحرية الأكاديمية بالجامعة الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس . المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. مج. ١١، ع. ٣٦، ص ص. ١٧٥-١٩٥

زناتي، أمل محسوب محمد. (٢٠١٩). الدعم القيادي والمواطنة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة العريش) دراسة ميدانية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ٢٥(١٢.٣)، ٢٤٥-٣٨٢.

السلامي ، يمامة مظهر عزاوي. (٢٠٢١). الحرية الأكاديمية وأثرها على الانتماء التنظيمي دراسة تطبيقية على أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الفنون الجميلة-

جامعة بابل مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانوني، 5(3)، 125-143 شهري، مينة سليمان الوناس. (٢٠١٩). سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية الجزائرية: من وجهة نظر القادة الأكاديميين. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، مج ١٥، ع ٣٤، ٣٧٣ - ٤٠٢.

صبرينة، غربي و محمد، قوارح. (2019) . الحرية الأكاديمية كمدخل لتنمية الولاء التنظيمي (دراسة تحليلية بجامعة قاصدي مرباح). مجلة آفاق للعلوم، مج ٤(١٥): ١٩٣-٢٠٥.

صديق، سيار تمر. (٢٠١٩). الحرية الأكاديمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دهوك وعلاقته ببعض المتغيرات من وجهة نظرهم : دراسة تحليلية مقارنة. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية. مج. ١٦، ع. ١، صص. ٣١٣-٣٥٠

الطويل ، هاني عبد الرحمن صالح (٢٠٠١) . الإدارة التعليمية : مفاهيم وآفاق . (ط ٢) . عمان : دار وائل للطباعة والنشر.

العجلوني، محمود حسن (٢٠١٦م) الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية التابعة الجامعة البلقاء التطبيقية في محافظات شمال الأردن المحلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٢ (٤) ٤٧٩ - ٤٩٤ .

الغامدي، عمير بن سفر عمير. (٢٠١٨). الحرية الأكاديمية وعلاقتها بالإنتاجية البحثية لعضو هيئة التدريس: دراسة ميدانية بجامعة أم القرى /المجلة التربوية، ج ٥٥ ، ١٢٢ - ٨٥

الفقهاء، شعاع شراري صياح، و سلامة، كايد محمد. (٢٠٢٠). درجة توفر متطلبات البيئة التنظيمية في الجامعات الأردنية الخاصة وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم والقادة الأكاديميين (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد

الكبيسي، عبد الواحد حميد والراوي، عادل صالح (٢٠١٠) . الانتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الانبار من البحوث العلمية ومعوقاته للخصائص الانسانية. مؤتمر استراتيجية البحث العلمي في الوطن العربي جامعة بغداد، كلية التربية للبنات .

الكشكي، مجده السيد علي. (٢٠٢٣). الذكاء الثقافي كمتغير معدل للعلاقة بين التمكين النفسي وسلوك المواطنة التنظيمية لدى القيادات النسائية بالجامعات السعودية بمنطقة مكة المكرمة. المجلة العلمية للعلوم التربوية والنفسية، المجلد ٥، العدد ٢: ١٩-٧٦.

المالكي، فهد عبد الرحمن. (٢٠١٨). معوقات الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة جدة من وجهة نظرهم. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. مج ١١ (٣٣): ١٧٥-٢٠٩.

محمد ، حنان عثمان عمسب (٢٠٢٢). واقع سلوك المواطنة التنظيمية وعلاقته بالصورة الذهنية للجامعات السودانية بالتطبيق على جامعة أم درمان الإسلامية (مجمع الطالبات)، المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات، ٣ (٢٨)، صص ٤٠-٧٩

محمد، & أسماء عبد السلام أحمد. (٢٠٢٣). واقع الإنتاجية العلمية ومعوقاتها لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم (دراسة ميدانية). مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية،

محمد، أحمد حسين عبد المعطي (٢٠١٥). استراتيجية مقترحة لتطوير الإنتاجية العلمية البحثية لأعضاء هيئات التدريس بالجامعات المصرية في ضوء المعايير العالمية لتصنيف الجامعات: دراسة تحليلية " مجلة كلية، التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٣١) العدد٣.

محمد، تغريد، محمد محمود الخوالدة، تغريد محمود عناب. (٢٠١٧). الحرية الأكاديمية كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الأردنية. *Humanities and Social Sciences Series*, 32(1).

المخلافي. محمد سرحان، الضويحي. عادل بن عبدالمحسن (٢٠٢٠). واقع الإنتاجية العلمية ومعوقاتها لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٣(٤)، ١٥٣٧-١٥٠٢.

مخلوف، محمد جمال، عزازي، محمد فتحي، رضوان، ايمان هاشم، حجازي، محمد حافظ، ٢٠٢٤. تأثير سلوك المواطنة التنظيمية على الصراع التنظيمي بالتطبيق على أعضاء الهيئة المعاونة بالمعاهد العليا بمحافظة الإسكندرية، جامعة مدينة السادات معهد الدراسات والبحوث البيئية مجلة الدراسات والبحوث البيئية، ١٤(١) ص ٩١-١٢٢

المرسي، منار حامد محمد. (٢٠١٩). بعض العوامل التي تؤثر على الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١٠٧(٤)، ٣٦٥-٤٠١

مسعود، خالد عاشور محمد والقائد، خالد مصطفى. ٢٠٢٢. العلاقة بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة مصراتة. المجلة العلمية لكلية التربية، مج. ٨، ع. ٢٠، ص ص. ٥١٠-٥٣٧.

مصطفى، أحمد سيد (٢٠٠٤). إدارة الموارد البشرية الإدارية العصرية لرأس المال الفكري. دار المعادي الجديدة.

المطيري، خزنة ثامر (٢٠١٦)، العلاقة بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب في جامعة الملك سعود، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية، جامعة الملك سعود.

مومني. خالد سليمان احمد (٢٠١٧). مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٥ (١٨)، ص ص ٢٢٧-٢٤٤.

الميموني، مشعل سعود الميموني. (٢٠١٩). تحسين الانتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت في ضوء متطلبات إدارة المعرفة. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٣ (٤)، ٩٩٥-١٠٤٨.

هاشم، رضا. (٢٠٢١). الانتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بعمادة السنة لتحضيرية بجامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل بالمملكة العربية السعودية (دراسة ميدانية). مجلة البحث العلمي في التربية، مجلد ٢٢ (٧): ٩٢-٥٦.

DOI: 10.21608/jsre.2021.77005.1320

هواجي، أمينة، مقدود، وهيب، و مطالي، ليلي. (٢٠٢١). تحليل أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من الأساتذة في الجامعات الجزائرية. مجلة إقتصاديات شمال إفريقيا، مج ١٧، ع ٢٦٤، ٣٧٧ - ٣٩٤.

الوديناني. بسمة بنت محمد بن معيض (٢٠٢٢). بيئة العمل الأكاديمي وعلاقتها بالانتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى. مجلة الشرق الأوسط للعلوم التربوية والنفسية، ٢ (١)، ١١٦-٨٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Aithal, P. S. (2016). *How to increase research productivity in higher educational institutions - SIMS model*.
- Al-Madi, B. (2013). Academic freedom in Al al-Bayt University and the level of practicing it from the view point of the faculty members based on some variables. *Educational Research and Reviews*, 8(13), 967-979.
- Al-Maliki, & Fahd bin Abdul Rahman. (2018). Obstacles to scientific productivity among faculty members at the College of Education at the University of Jeddah from their point of view. *Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education*, 11(1).
- Alzuman, A. (2015). *Faculty Research Productivity in Saudi Arabian Public Universities: A Human Capital Investment Perspective* (Doctoral Dissertation, University of Virginia

- Commonwealth University.(Retrieved From <http://scholarscompass.vcu.edu/etd/4020>.
- Bergan, S., Egron-Polak, E., Noorda, S., & Pol, P. (2016, December). *Academic freedom and institutional autonomy. What role for the EHEA. In the Background document for the thematic session at the meeting of the Bologna Follow-Up Group*, 8-9 December, Bratislava. Retrieved from [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/20161024_Podgorica/75/1/Edit Text Board SK ME 51_5 FundamentalValues 642751.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/20161024_Podgorica/75/1/Edit%20Text%20Board%20SK%20ME%2051_5%20Fundamental%20Values%20642751.pdf)
- Cary Nelson.(2021) Defining Academic Freedom president of the American Association of University Professors and professor of English at the University of Illinois at Urbana-Champaign. www.insidehighered.com
- Dirican, Ayşe Hatun & Erdil, Oya. (2016). An Exploration of Academic Staff's Organizational Citizenship Behavior and Counterproductive Work Behavior in Relation to Demographic Characteristics, 12th International Strategic Management Conference, ISMC 2016, 28-30 October 2016, Antalya, Turkey, Procedia - Social and Behavioral Sciences 235, pp 351 – 360, Available online at www.sciencedirect.com.
- Downs, D. A. (2009). Academic Freedom: What It Is, What It Isrit, and How to Tell the Difference. John William Pope Center for Higher Education Policy, Raleigh, North Carolina. Educational and Environmental Indicators. Journal of Cleaner Production, 18(7), 619-628.DOI:10.1016/j.jclepro.2009.09.015.
- Elijah Dickens. (2016). Opportunities and Challenges of Academic Staff in Higher Education in Africa , Journal of

Higher Education Vol. 5, No. 3, Published by Sciedu Press
236 ISSN 1927-6044 E-ISSN 1927-6052.

Institutions –SIMS Model. Published in: International Journal of
Scientific Research and Modern Education (IJSRME) ISSN,
01(01), pp. 447-458. Retrieved From [https://mpira.ub.uni-](https://mpira.ub.uni-muenchen.de/71750/)
[muenchen.de/71750/](https://mpira.ub.uni-muenchen.de/71750/)

Lombardi, J. , & Carig ,D. (2008). *The Top American Research
Niversities* [Anoccasional Paper] The Lombardl Program On
Measuring University Performance. Retrieved April 16, 2022.

Lukman, R., Krajnc, D., & Glavič, P. (2010). University Ranking
Using Research,

Educational and Environmental Indicators. Journal of Cleaner
Production, 18(7), 619-628.DOI:10.1016/j.jclepro.2009.09.015.

Panicker, Aneesya; Agrawal, Rakesh Kumar and Khandelwal,
Utkal. (2018). Inclusive workplace and organizational
citizenship behavior Study of a higher education institution.
*India, Equality, Diversity and Inclusion: An International
Journal*, Emerald Publishing Limited, 37(6), pp 530 -550.

Taber, K.S. (2017) The Use of Cronbach's Alpha When
Developing and Reporting Research Instruments in Science
Education. *Research in Science Education*, 48, 1273-1296.
<https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>

Topkanlo ,Mahmoudi, H. (2024). Scientific Authority in the
Light of the Development of Academic Freedom: A Study of
Faculty Members' Perspectives. *Rahyaft, National Research
Institute for Science Policy (N.R.I.S.P)*, 33 (1),

Vrielinka ,Jogchum et al (2011), Academic Freedom as a
Fundamental Right. *Procedia .Social and Behavioral
Sciences*, (13), 117–141.



**درجة توافر معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم
(ISTE) لدى القيادات المدرسية بمنطقة الرياض من وجهة
نظر معلمات المرحلة الثانوية**

**The degree of availability of the International Society for
Technology in Education (ISTE) standards among school
leaders in the Riyadh region from the perspective of
secondary school teachers**

إعداد

**سارة بنت علي الضبيب
Sarah Ali Al-Dhabib**

ماجستير قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود

**د. أشواق بنت عبدالله السحيم
Dr. Ashwaq Abdullah Al-Suhaim**

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، كلية التربية، جامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/jasep.2025.402630

استلام البحث: ٢٤ / ١٠ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢١ / ١١ / ٢٠٢٤

الضبيب، سارة بنت علي و السحيم، أشواق بنت عبدالله (٢٠٢٥). درجة توافر معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE) لدى القيادات المدرسية بمنطقة الرياض من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٤)، ٤٠٧ – ٤٤٢.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

درجة توافر معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE) لدى القيادات المدرسية بمنطقة الرياض من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE) لدى القيادات المدرسية بمنطقة الرياض، من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات وشملت العينة (٢٩١) معلمة بمنطقة الرياض. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم لدى القيادات المدرسية بمنطقة الرياض من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية جاءت بدرجة متوسطة. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر هذه المعايير لدى القيادات المدرسية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح المعلمات الحاصلات على درجة البكالوريوس. في المقابل لم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة توافر المعايير مرتبطة بمتغير سنوات الخبرة. وأوصت الدراسة بضرورة تنظيم دورات تدريبية مُتقدمة ومستمرة للقيادات المدرسية والمعلمات حول كيفية تطبيق المعايير التقنية بفعالية، مع التركيز على التطبيقات العملية، وأفضل الممارسات العالمية، والاستثمار في تحديث البنية التحتية التقنية للمدارس، بما في ذلك تحسين سرعة الإنترنت، توفير أجهزة حديثة، وصيانة الأنظمة التقنية بشكل دوري.

الكلمات الافتتاحية: معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE)، القيادات المدرسية، معلمات المرحلة الثانوية.

Abstract:

The study aimed to explore the availability of the International Society for Technology in Education (ISTE) standards among school leaders in Riyadh, from the perspective of secondary school teachers. The research employed a descriptive methodology and utilized a questionnaire as a data collection tool, with a sample size of 291 female teachers in Riyadh. The results indicated that the degree of availability of the ISTE standards among school leaders in Riyadh, according to secondary school teachers, was at a moderate level. The findings also revealed statistically significant differences in the degree of

availability of these standards among school leaders attributed to the variable of academic qualifications, with differences favoring teachers holding a bachelor's degree. There were no statistically significant differences found based on years of experience.

The study recommends the need for organizing ongoing advanced training courses for school leaders and teachers on how to effectively implement technology standards, with a focus on practical applications and best international practices. It also suggests investing in upgrading the technological infrastructure of schools, including improving internet speeds, providing modern devices, and conducting regular maintenance of technical systems.

Keywords: ISTE, School leadership, Secondary school teachers.

المقدمة:

يشهد قطاع التعليم تحولاً كبيراً من أجل مواكبة التحديات والتغيرات المستجدة في العالم اليوم، لاسيما التغيرات التكنولوجية المتسارعة، الأمر الذي أدى إلى ضرورة التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية. والإدارة المدرسية في ظلّ هذه التغيرات يجدر بها أن تتحول من الإدارة التقليدية إلى إدارة مدرسية رقمية حديثة، مسايرة لعصر التقدم التكنولوجي وثورة المعلومات حتى تسهم في تطوير العملية الإدارية والتعليمية في المدرسة (خليل، ٢٠١٨). وهو ما يتطلب ضرورة التغيير في أدوار القيادات التعليمية، لتتمكن من التعامل مع تحدي التحول الرقمي والتطور التكنولوجي الهائل الذي فرض على المؤسسات التعليمية اكتساب العديد من المهارات والكفايات التكنولوجية للقائمين على العملية التعليمية إدارةً وتعليمًا في ضوء متطلبات التحول الرقمي. (قزمان وآخرون، ٢٠٢٣).

ويعتمد نجاح التحول الرقمي على القيادات المدرسية؛ باعتبارها ركيزةً أساسيةً في توجيه المؤسسة التعليمية. إذ يتوقف تقدم المؤسسات التعليمية وازدهارها على كفاءات القيادات، ووضوح رؤيتهم، ومقدرتهم على تبني أحدث الوسائل والتقنيات، وتمكنهم من توظيفها بالقيادة بما يحقق أهداف المؤسسة ويرفع من كفاءتها (الشمري والثويني، ٢٠٢٣). ومن هنا برز مفهوم القيادة الرقمية الذي يمثل سلوكاً قيادياً يجمع بين أسلوب القيادة واستخدام التكنولوجيا الرقمية في زيادة وكفاءة العمل في العصر

الرقمي (zhu, 2015). ويُعرف الجدوع (٢٠٢٣) القيادة الرقمية بأنها: "مصطلح يُقصد به دمج وتوظيف القيادات للتقنيات والتطبيقات الرقمية والتكنولوجية داخل المؤسسات التعليمية؛ بغرض تغيير وتطوير الثقافة الإدارية والتنظيمية والتعليمية داخل المدرسة من حيث الرؤية والرسالة والممارسات المهنية والتقييم والتقييم". وأشار الخضير (٢٠١٩) إلى أن للقيادة الرقمية أدوارٌ متعددة في المؤسسة التعليمية، منها: قدرتها على تلبية الاحتياجات المختلفة للمتعلمين، واعتمادها على قاعدة بيانات للمؤسسة التعليمية لتسهيل عملية الوصول لكافة المعلومات، واسترجاعها، وترتيبها، وتصنيفها. كما يرى ميلر (Miller, 2022) أن القادة الذين يمارسون أدواراً نشطة في تطبيق التقنية، يمتلكون القدرة على إدارة ميزانية المدرسة ومواردها التكنولوجية، ويمكنهم تحسين كفاياتهم المهنية، ولديهم القدرة على توجيه المعلمين وتحسين ممارساتهم التقنية من أجل تعزيز تعلم الطلاب مما ينعكس على نجاح المنظومة التعليمية والأهداف التي وُضعت من أجلها. ويستلزم القيام بهذه الأدوار والممارسات إعداد قادة مؤهلين مهنيًا يمتلكون كفايات تكنولوجية ومهارات تقنية وفق معايير تنظم وتحدد الجوانب التطبيقية والمهنية في أعمالهم (علاونة وآخرون، ٢٠٢٢). لذا تعد المعايير بمثابة العقد المتفق عليه للأداء التربوي من خلال تحديد مستويات معيارية محددة ومرغوبة، لضمان تحقيق أهداف التعليم وتحسين جودته وتأكيد التوقعات المجتمعية (القحطاني، ٢٠٢٢).

وقد قدمت الجمعية الدولية للتقنية في التعليم International Society for Technology in Education (ISTE) قائمة معايير أساسية لمساعدة القيادات التربوية لاستخدام التكنولوجيا ودعم التعلم في العصر الرقمي (الزامل والبلوي، ٢٠٢٠). وتُعد الجمعية من أبرز المؤسسات التي اهتمت بتوظيف التكنولوجيا في التعليم، حيث وضعت معايير لجميع عناصر العملية التعليمية من مدراء ومعلمين وطلاب (Grant & Basye, 2014). كما صنفت معايير الجمعية، القيادة في العصر الرقمي إلى خمسة محاور رئيسية، وهي: القيادة ذات الرؤية، وثقافة التعلم في العصر الرقمي، والتميز في الممارسات المهنية، والتحسين والتطوير المستمر، والمواطنة الرقمية (ISTE, 2009). كما تم استحداث معايير جديدة لقيادة التعليم في المؤتمر الذي أقيم في شيكاغو (ISTE, 2018) حيث شملت المعايير الآتية: الإنصاف والمواطنة الرقمية، مخطط لرؤية مستقبلية، التعلم المهني والمستمر، تمكين القائد، بناء الفرق والأنظمة (أبو جودة والحيلة، ٢٠٢٢).

وتركز اهتمام الجمعية على تطوير التعليم وفتح الآفاق نحو المستقبل، من خلال تفعيل الاستخدامات المبتكرة للتقنية، ووضع معايير تحكم العملية التعليمية، وتقديم

دليل إرشادي تستفيد منه القيادات الإدارية والمعلمون والطلاب لامتلاك مهارات العصر الرقمي العالمي (الطفاح، ٢٠١٥). وتعكس هذه المعايير الجهود اللازمة لاتخاذ القيادات المدرسية خطوة نحو الانتقال بمدارسهم إلى إعادة تنظيم ممارساتهم للتعامل مع ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصال ومطالب المجتمع المتغيرة باستمرار (الزامل و البلوي، ٢٠٢١). وانطلاقاً من الدور الجوهرى للقيادات المدرسية في دمج التقنية في التعليم، جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة توافر معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم لدى القيادات المدرسية بمنطقة الرياض من وجهة نظر المعلمات.

مشكلة الدراسة:

في ظل التطورات التكنولوجية التي يشهدها القرن الواحد والعشرين، وتماشياً مع رؤية 2030 بتقديم تعليم متميز ينافس عالمياً، تسعى وزارة التعليم إلى بناء منظومة تعليمية إلكترونية متكاملة؛ تدعم استخدام التقنيات الحديثة وتوظيفها، وفقاً لأحدث الممارسات والمنهجيات العالمية (وزارة التعليم، 1444). كما تولي الوزارة اهتماماً بالغاً بالقيادات المدرسية، باعتبارها أحد أهم الركائز الأساسية في المنظومة التعليمية، وذلك لما لها من دور رئيس في توجيه عمليات التحول الرقمي لخدمة الميدان التربوي، وذلك من خلال تمكينه من استثمار ومواكبة المستجدات التكنولوجية المتسارعة ودمجها في البيئة المدرسية (الريس والعيفان، ٢٠٢٢).

ونظراً لدور القيادة في توفير بيئة تعليمية فعالة ومستدامة غنية بالتكنولوجيا، فقد أوصت العديد من الدراسات بضرورة تطوير أداء القيادات التربوية التكنولوجية، كدراسة الحربي (٢٠٢٠) التي أكدت أهمية القيادة الرقمية كعامل أساسي في خلق بيئة غنية بالخبرات التعليمية تسهم بالارتقاء بالمنظومة التعليمية، وأوصت بضرورة تعزيز الوعي لدى القيادات المدرسية لتحسين ممارساتهم التكنولوجية. وبالمثل أكدت دراسة السلمي (٢٠١٦) على أهمية توفير المتطلبات التقنية للقيادات التربوية لتطوير أدائهم.

وهذا الأمر دفع العديد من المنظمات لصياغة معايير ومؤشرات تكنولوجية للقيادات التربوية، حيث تعمل هذه المعايير التكنولوجية كخارطة طريق للتطوير التكنولوجي واستخدامه في العملية التعليمية، كما تحدد المعايير والمؤشرات مستوى أداء القيادات في استخدام التكنولوجيا (الصعيدى، ٢٠٢١). ويؤكد متكالف ولافرانس (Metcalf & Lafranc, 2013) ضرورة تضمين برامج إعداد القيادات التربوية معايير القيادة التكنولوجية وربطها بالمعارف والمهارات اللازمة للقيادة التكنولوجية. وأكدت نتائج دراسة سيمبسون (Simpson, 2011) أن المعايير التكنولوجية أسهمت في تطوير المهارات التكنولوجية لقادة المدارس في ولاية جنوب كارولينا، إذ تم

الاعتماد على هذه المعايير في تقييم ممارساتهم التكنولوجية. كما أشارت محمود (٢٠٢٢) إلى دور القيادة في توفير بيئة تعليمية فعالة ومستدامة غنية بالتكنولوجيا، الأمر الذي دفع العديد من المنظمات لصياغة معايير ومؤشرات تكنولوجية للقيادات التربوية منها الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم.

وعليه حددت الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE عددًا من المعايير التي تمكن القيادات المدرسية من توظيف وسائل التكنولوجيا والمعلومات في تحقيق أهداف المؤسسة التربوية (أبو خليل، ٢٠٢٢). وجاءت العديد من الدراسات التي توصي بأهميتها وضرورة تضمينها برامج إعداد القيادات، كدراسة المطري والراسبيبة (٢٠٢١) التي أوصت بتعزيز توافر المعايير لدى القيادات، والحث على توظيفها في ممارساتهم التربوية، وتضمينها برامج الانماء المهني لمديري المدارس، ونشر ثقافة المعايير المتعلقة بالممارسات الإدارية والتعليمية وأهميتها في مجال التعليم. ودراسة أبو جودة والحيلة (٢٠٢٣) التي أوصت بتوفير الدعم الفني اللازم لتطبيق معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم، وعقد الدورات التدريبية لإكسابهم المهارات اللازمة لمواكبة مستجدات العصر.

وبناءً على ما سبق، ونظرًا لندرة الدراسات الحديثة المحلية التي تناولت معايير الجمعية الدولية للقيادات المدرسية - على حد علم الباحثات - جاءت هذه الدراسة لإلقاء الضوء على درجة توافر معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم لدى القيادات المدرسية بمنطقة الرياض من وجهة نظر المعلمات.

أسئلة الدراسة:

- ما درجة توافر معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم لدى القيادات المدرسية بمنطقة الرياض من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم لدى القيادات المدرسية تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على درجة توافر معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم لدى القيادات المدرسية بمنطقة الرياض من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية.

- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة تحقق معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم لدى القيادات المدرسية تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

- تبرز أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:
- تتماشى مع التوجهات الحديثة لوزارة التعليم نحو التحول الرقمي؛ تحقيقاً لأهداف رؤية المملكة، وتسهيلها الضوء على القيادات المدرسية التي تُعدُّ عنصراً هاماً لتحقيق هذا التحول في المؤسسات التربوية والتعليمية.
 - كما تكمن أهمية هذه الدراسة باستنادها على معايير عالمية لدمج التقنية في التعليم.
 - قد تفيد نتائج الدراسة في الكشف عن الواقع الحالي لتوافر معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم لدى القيادات المدرسية، وتحديد نقاط القوة والضعف، وبالتالي وضع خطط التحسين الملائمة.
 - يؤمل أن تكون هذه الدراسة إضافةً علميةً للدراسات المحلية والعربية في مجال معايير الجمعية، وفتح الآفاق أمام الباحثين لإجراء دراسات أخرى تُعزز تطبيق المعايير.
 - قد تساعد نتائج الدراسة المسؤولين في تحديد الكفايات التقنية المطلوبة لدى القيادات المدرسية في ضوء معايير الجمعية، وتضمينها في خطط التنمية المهنية.

حدود الدراسة:

- تُحدد إجراءات الدراسة في إطار الحدود التالية:
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرَت الدراسة على معرفة درجة توافر معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE) لدى القيادات المدرسية.
 - **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة على معلمات المرحلة الثانوية في مدارس البنات بمنطقة الرياض.
 - **الحدود الزمانية:** طبقت أداة الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٤-١٤٤٥م

مصطلحات الدراسة:

- الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE: (International Society for Technology in Education) وهي جمعية تقنية أمريكية، مقرها واشنطن، تعمل مع المجتمع التعليمي لتسريع استخدام التقنية لحل المشكلات الصعبة، وإلهام الابتكار، وتلتزم بتوفير موارد منسقة لمساعدة المعلمين والقادة والمدرسين والطلاب في استخدام التقنية (ISTE, 2021, P5).
- معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم للقيادات المدرسية: مجموعة من المعايير وضعتها الجمعية الدولية لتقنية التعليم للقيادات التربوية عام (٢٠٠٢م)، وتضم (٥) معايير رئيسة، هي (المساواة والمواطنة الرقمية، مخطط لرؤية مستقبلية، تمكين

القائد، مصمم للأنظمة، التعلم المهني والمستمر) و(٢٤) مؤشراً لتحقيقها (ISTE, 2021).

وتُعرف إجرائيًا بأنها مستويات معيارية محددة من الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، يتم من خلالها تقييم الممارسات التكنولوجية لدى القيادات المدرسية لدعم وتحسين العملية التعليمية، وتُقاس درجة توافرها ضمن الدراسة الحالية من خلال استجابات أفراد العينة على المحاور التالية: (المساواة والمواطنة الرقمية، مخطط لرؤية مستقبلية، تمكين القائد، مصمم للأنظمة، التعلم المهني والمستمر).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري.

يشهد القرن الواحد والعشرين ثورةً تقنيةً هائلةً أسهمت في النمو المتسارع للمعلومات، وأصبح المستقبل يعتمد على مدى قدرة المؤسسات التعليمية على احتواء وتوظيف هذه المعلومات بكفاءة عالية من خلال اتباع قادتها الممارسات التي تسهم في إدارة عملياتها وتطويرها والارتقاء بأدائها وقدرتها على المنافسة والتميز (آل كردم، ٢٠١٦). وتشكل القيادة قاعدة أساسية تستند عليها معظم النشاطات المدرسية، لاسيما في ضوء ما تشهده المؤسسات التعليمية من نقلة نوعية في السنوات الأخيرة من زيادة الاهتمام بتوظيف التقنية في العملية التعليمية، الأمر الذي أدى إلى ضرورة امتلاك القيادات المهارات اللازمة التي تنعكس إيجابياً على آليات العمل المدرسي من أجل تلبية الطموحات المستقبلية لمؤسساتنا التعليمية، ومواكبة التطورات العصرية (الجدوع، ٢٠٢١).

ويؤكد إيرين وكارت (Eren & Kurt, 2011) على المسؤولية التي يتحملها قادة المدارس نحو تطبيق التقنية واستخدامها ودعم الممارسات التقنية للانتقال بالعملية التعليمية للأفضل تلبية للتوقعات المتزايدة من الطلاب وأولياء الأمور. وتؤيده ويسبر (Webster, 2017) بأن إعداد الطلاب نحو المستقبل يعتمد على إعطاء القادة أهمية أكبر للتقنية وجعلها أكثر مواءمة مع الأهداف التعليمية.

كما تلعب القيادة المدرسية دوراً محورياً في نشر ثقافة التقنية في مجتمع المدرسة، وتستند عملية تطوير التعليم على مقدرتها على دمج ومواكبة التطورات في مجال تكنولوجيا المعلومات (بصيلي، ٢٠٢٢). إذ يؤثر موقف القيادات المدرسية نحو التكنولوجيا، وما يمتلكون من معارف ومهارات تقنية على قدرة المعلمين على دمج التكنولوجيا في الفصول الدراسية، وتوظيفها في التدريس بكفاءة عالية (Ifenthaler, 2021). ويذكر المهدي والديحاني (٢٠٢٢) بأن المعلمين يحتاجون إلى قائد رقمي

يستطيع تقديم الدعم اللازم لضمان فاعلية استخدام التقنية؛ باعتبارها أداة فاعلة لتعلم الطلاب وإكسابهم فهمًا عميقًا للمواد الدراسية من خلال حل المشكلات والتفكير النقدي ومشاركة المعرفة، كما تعزز المهارات التكنولوجية للقيادات المدرسية في توظيف تكنولوجيا المعلومات والتقنيات الرقمية في العمليات الإدارية المختلفة وتنفيذها بشكل إلكتروني دون وجود حواجز مكانية وزمانية، مما يسهم في توحيد الإجراءات وتوفير البيانات والمعلومات اللازمة، وسرعة التنفيذ، وخفض التكاليف، بهدف تطوير جودة العمليات الإدارية وتحقيق أهداف المؤسسة بأقل وقت وجهد وتكلفة (العشماوي والعصيمي، ٢٠٢١).

وانطلاقًا من أهمية امتلاك القائد المهارات والكفايات التقنية ظهرت عدة مؤسسات تهدف إلى توظيف التكنولوجيا وتقنيات التعليم في إدارة العمليات الإدارية والتعليمية، ومن أبرزها: الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE) التي أعدت معايير خاصة للقيادات المدرسية تستهدف الكفاءات المطلوبة للقادة للاستفادة من التقنية لتغيير ممارساتهم القيادية وتطوير العملية التعليمية (سكر وأبو حية، ٢٠٢٢). والجمعية الدولية لتقنية التعليم هي منظمة غير ربحية تعمل على المستوى التعليمي العالمي لتعزيز استخدام التكنولوجيا في كافة مجالات العملية التعليمية وحل مشاكلها وتشجيع وتدعيم الإبداع والابتكار التكنولوجي (International Society for technology in Education, 2019). كما تُعدُّ من الجمعيات الرائدة في مجال التعليم والتكنولوجيا في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تمَّ إنشاؤها في واشنطن عام 1979 ولها فروع في مدينة Eugene بولاية Oregon، ومدينة Alexandria بولاية Virginia، وتضم الجمعية في عضويتها أكثر من مئة ألف عضو من القيادات التربوية، والمعلمين، وأصحاب القرارات، ومنسقي التكنولوجيا في أكثر من ٨٠ دولة حول العالم (أبو جودة والحيلة، ٢٠٢٣).

وتُعدُّ معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من المصادر الموثوقة لتطبيقها في البيئات التربوية في كافة أنحاء العالم؛ من أجل تنمية وتطوير أنظمتها التعليمية بما يحقق تقدمها نحو المستقبل. وترتكز معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم على الأبحاث التربوية وخبرات الممارسين، وتهدف إلى ضمان أن استخدام التكنولوجيا يُمكن أن يُنتج خبرات تعليمية عالية، ومنصفة لجميع المتعلمين (محمود، ٢٠٢٢). كما تلتزم الجمعية الدولية لتقنية التعليم في تطبيق أولويات في إطار خطتها المستقبلية، وهي أن التقنية بمثابة العمود الفقري في التعليم؛ باعتبارها أداة لتحسين المدرسة، ومصدرًا رئيسيًا للمعارف والمهارات المطلوبة للتعلم. كما تلتزم بتصميم مناهج تعليمية حديثة، تزيد من مشاركة المتعلمين بفاعلية في العملية التعليمية ودمجها بالتقنية،

وتأكيد غرس الخبرات التقنية في جميع المدارس والفصول الدراسية، والعمل على تقليص الفجوة الرقمية، وتوطين التقنيات في مجال التعليم، وإقامة منظومات وطنية تتناسب مع احتياجات القيادات المدرسية والمعلمين والطلاب، والقدرة من الوصول للتطبيقات الخاصة بالفصول الافتراضية والخدمات المتعلقة بتقنية التعليم، وأيضاً تشجيع الابتكار في التعليم لمواكبة الأهداف والطموحات المستقبلية، وتعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى المتعلمين (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١٥).

وتعمل معايير الجمعية الدولية لتقنية في التعليم (ISTE) على بناء إطار موحد، ومواصفات مقاييس عالمية لقياس المؤشرات الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجال التعليمي، حيث يتطلب تطبيقها إحداث تغيير في توقعات واتجاهات المعلمين، والمتعلمين، والإداريين؛ لمواكبة التطورات السريعة التقنية من وسائل وأدوات وتطبيقات ومنصات وخدمات وشبكات، وموارد تكنولوجية. كما يتطلب تغيير الممارسات التربوية داخل الفصول الدراسية، وتغيير ثقافة المجتمع لتقبل الاتجاهات الحديثة النافعة في التعليم، فضلاً عن الحاجة إلى قيادة تربوية فعالة تؤمن بالتكنولوجيا ودورها في تحقيق أهداف المؤسسة التربوية، وكذلك دورها في تغيير المجتمعات بما يُحقق تطورها وازدهارها (إبراهيم والشعيلية، ٢٠٢٠). ويتطلب تطبيق المعايير في أي مؤسسة تربوية قائدًا رقميًا فعالاً وقادرًا على مواجهة التحديات التقنية في بيئة التعلم، ودعم فرق العمل والتعاون بين الموارد المتاحة لضمان التنفيذ الفعال للتكنولوجيا والاستغلال الأمثل للموارد التقنية (Sow & Aborbie, 2018).

وقد أصدرت الجمعية معايير متنوعة تشمل جميع عناصر العملية التعليمية من قادة ومعلمين وطلاب ومدرسين. وفي مجال القيادة التربوية طرحت الجمعية الدولية لتقنية التعليم إصدارها الأول في ٢٠٠٢، وتضمن ثمانية معايير، هي: القيادة والرؤيا، التخطيط والتصميم لبيئات وخبرات التعلم، التدريس والتعلم والمنهج، التقييم والتفويم، الممارسات المهنية، القضايا الاجتماعية والأخلاقية والقانونية والإنسانية، والسياسات والإجراءات، وإعداد ميزانية البيئة التكنولوجية (إبراهيم، ٢٠١٨). وتم طرح الإصدار الثاني عام ٢٠٠٩ وتضمن خمسة معايير للقيادات التربوية، هي: القيادة الحكيمة، وثقافة تعلم العصر الرقمي، والتميز في الممارسات المهنية، والتحسين والتطوير المنظم، والمواطنة الرقمية (إبراهيم والنافعي، ٢٠٢٠). وفي ٢٠١٨ طوّرت الجمعية معايير القيادات التربوية بالاستفادة من المداخلات والتعليقات في مؤتمر شيكاغو الذي حضره ١٣٠٠ معلم وقائد من مختلف الولايات الأمريكية، وأسفر عن طرح خمسة معايير تتضمن الموضوعات الأكثر حداثة في التعليم، وهي: الإنصاف، والمواطنة الرقمية، والأنظمة، والتحسين والنمو المهني المستمر (الصعدي، ٢٠٢٠).

وتهدف معايير القادة إلى مساعدتهم على التغلب على التحديات التي يواجهونها في إدارة مدارسهم ومحاولاتهم لدمج التقنية في التعليم. وتتمثل هذه المعايير بقدرة القائد على نشر ثقافة التقنية في مختلف مستويات المدرسة، ومشاركة أصحاب المصلحة بصنع القرارات، وتوفير المصادر والحوافز اللازمة لدمج المعلمين في برامج التطوير المهني والمراجعة المستمرة للخطط وتطويرها (المالكي، ٢٠٢٢). وتمكن هذه المعايير القيادات من نقل المدارس وتوجيهها لمواكبة التغيرات في المجتمع، وتساعد القيادات على فهم أدوارهم كقادة في مجال التقنية، وتوفير الاحتياجات التعليمية لجميع أصحاب المصلحة، وتحقيق التكامل التكنولوجي في العملية التعليمية، كما يمكن النظر إلى معايير ISTE للقادة على أنها انعكاس للتغيير في السياسة التعليمية (Domeny, 2017).

وتوضح الجمعية الدولية لتقنية التعليم معايير القادة كما وردت في موقع الجمعية على النحو التالي (ISTE, 2018):

المعيار الأول: المساواة والمواطنة الرقمية، حيث يستخدم القادة التقنية لزيادة المساواة والشمول والمواطنة الرقمية، من خلال المؤشرات الفرعية التالية:

- التأكد من أن جميع الطلاب لديهم معلمون ماهرون في استخدام التقنية لتلبية احتياجاتهم.
- التأكد من حصول جميع الطلاب على التقنية والاتصال الضروري للمشاركة في فرص التعلم الحقيقية والجذابة.
- نمذجة المواطنة الرقمية من خلال التقييم النقدي للموارد عبر الإنترنت، واستخدام الأدوات الرقمية للمساهمة في التغيير الاجتماعي الإيجابي.
- تعزيز السلوك المسؤول عبر الإنترنت، بما في ذلك الاستخدام الآمن والقانوني والأخلاقي للتقنية.
- المعيار الثاني: مخطط لرؤية مستقبلية، حيث يقوم القائد بإشراك أصحاب المصلحة في وضع رؤية وخطة إستراتيجية وتقييم مستمر لتحويل التعلم باستخدام التقنية، من خلال المؤشرات الفرعية التالية:
- إشراك أصحاب المصلحة في التعليم في تطوير واعتماد رؤية مشتركة لاستخدام التقنية لتحسين عملية التعلم ونجاح الطلاب.
- بناء خطة إستراتيجية لتحقيق الرؤية المشتركة بشكل تعاوني توضح كيفية استخدام التقنية لتعزيز التعلم.
- تقييم تقدم الخطة الإستراتيجية وإجراء تصحيحات للمسار وقياس الأثر، وتوسيع نطاق الأساليب الفعالة لاستخدام التقنية في التعليم.

- التواصل الفعال مع أصحاب المصلحة لجمع المدخلات حول الخطة والانخراط في التحسين المستمر، والاحتفاء بالنجاحات.
- مشاركة الدروس المستفادة وأفضل الممارسات والتحديات وتأثير التعليم بالتقنية مع قادة التعليم الآخرين.
- المعيار الثالث: تمكين القائد، حيث ينشئ القائد ثقافة من خلال تمكين المعلمين والمتعلمين من استخدام التقنية بطرق مبتكرة لإثراء التدريس والتعلم، من خلال المؤشرات الفرعية التالية:
- تمكين المعلمين من الممارسات المهنية، وبناء مهارات القيادة للمعلم ومتابعة التعلم المهني الشخصي.
- بناء الثقة والكفاءة للمعلمين لوضع معايير ISTE للطلاب والمعلمين موضع التنفيذ.
- تشجيع ثقافة الابتكار والتعاون التي تتيح الوقت والمكان لاستكشاف وتجربة الأدوات الرقمية.
- دعم المعلمين في استخدام التقنية لتعزيز التعلم الذي يلبي الاحتياجات المتنوعة للطلاب.
- تطوير وسائل تقييم التعلم لقياس مستوى تقدم الطلاب بروية شخصية وقابلة للتنفيذ.
- المعيار الرابع: مصمم للأنظمة، حيث يقوم القادة ببناء فرق وأنظمة لتنفيذ واستدامة وتحسين استخدام التقنية لدعم التعلم، من خلال المؤشرات الفرعية التالية:
- قيادة فرق العمل بشكل تعاوني، بما يسهم في إنشاء بنية تحتية قوية وأنظمة ضرورية لتنفيذ الخطة الإستراتيجية.
- التأكد من كفاية الموارد اللازمة لدعم الاستخدام الفعال للتقنية وأنها قابلة للتطوير لتلبية الطلب في المستقبل.
- حماية الخصوصية والأمان من خلال التأكد من التزام الطلاب والموظفين بسياسات الخصوصية وإدارة البيانات بفاعلية.
- إقامة شراكات تدعم الرؤية الإستراتيجية، وتحقيق أولويات التعلم، وتحسين العمليات.
- المعيار الخامس: التعلم المهني والمستمر، يحث بشكل القادة نموذجًا لتعزيز التعلم المهني المستمر لأنفسهم وللآخرين، من خلال المؤشرات الفرعية التالية:

- أهداف حديثة تبقى القائد على اطلاع دائم بالتقنيات الناشئة للتعليم، والابتكارات في طرق التدريس، والتقدم في علوم التعلم.
 - المشاركة المنتظمة في شبكات التعلم المهنية عبر الانترنت بشكل تعاوني مع المهنيين الآخرين وتوجيههم.
 - استخدام التقنية للمشاركة باستمرار في الممارسات التأملية التي تدعم النمو الشخصي والمهني.
 - تطوير المهارات اللازمة لقيادة التغيير، وتطوير النظم وتعزيز عقلية التحسين المستمر لكيفية تحسين التقنية في التعليم.
- ثانيًا: الدراسات السابقة.

فيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تناولت معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE)، وقد تم ترتيب هذه الدراسات وفقاً للتسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث:

قام إبراهيم (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان المعايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم من وجهة نظر المشرفين الإداريين. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات، وبلغت عينة الدراسة من (٤٥) مشرفاً إدارياً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة امتلاك مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان لمعايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم من وجهة نظر المشرفين الإداريين جاءت بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (٠,٠٥) تُعزى إلى متغيري الجنس والمؤهل العلمي.

وأجرى الصعدي (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة للمعايير التكنولوجية في ضوء التوجهات العالمية. وتكونت عينة الدراسة من (١٧٠) مشرفاً ومشفرة للقيادة المدرسية من جميع الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم جاءت بدرجة منخفضة على مستوى المعايير مجتمعة، وعلى مستوى كل معيار على حدة. وأشارت كذلك إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغيري النوع، والمنطقة التعليمية. وأوصت الدراسة بإعداد برامج لإكساب القادة المعايير التكنولوجية،

وتضمنها برامج الإعداد التربوي، ونشر ثقافة تكنولوجيا التعليم وتوفير الدعم اللازم للقيادات المدرسية.

وقام المالكي وآخرون (٢٠٢١) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق القيادة التكنولوجية في المدارس الثانوية بجدة في ضوء جائحة كورونا من وجهة المعلمين والمعلمات. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات والمعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (٧٣٨) معلماً ومعلمة. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق القيادة التكنولوجية في المدارس الثانوية بجدة في جميع مجالات الدراسة (القيادة والرؤية، الإنتاجية والممارسة المهنية، التعلم والتعليم، القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية، الدعم والإدارة والعمليات، التقييم والتقييم) جاءت بدرجة متوسطة. حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتطبيق القيادة التكنولوجية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير المؤهل لصالح الدراسات العليا، ولمتغير عدد سنوات الخدمة لصالح ١٠ سنوات وأكثر، ولمتغير نوع المبنى لصالح المباني الحكومية.

كما هدفت دراسة المطري والراسبي (٢٠٢١) إلى التعرف على درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE, 2018) لدى مديري مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة التي تمّ بناؤها بالاعتماد على معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم. حيث تكونت العينة من (٥٣) مديراً ومديرة من مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر المعايير لدى مديري المدارس جاءت بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (٢.٦٠)، وبنسبة مئوية (٨٦.٦). ولم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة توافر معايير ISTE تعزى لمتغير الجنس أو المؤهل العلمي. في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الخبرة الوظيفية على معيار مخطط لرؤية مستقبلية، وعلى معيار تمكين القائد، وعلى معيار مصمم للأنظمة، وعلى معيار التحسين المستمر والنمو المهني. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز توافر المعايير لدى مدراء المدارس والحث على توظيفها في ممارساتهم التربوية، واهتمام القائمين بوزارة التعليم على تضمين هذه المعايير في برامج النمو المهني لمديري المدارس.

كما أجرى سكر وأبو حية (٢٠٢٢) دراسة للتعرف على درجة تطبيق مديري مدارس الأونروا بمحافظة غزة لمعايير القيادة الرقمية من وجهة نظر المعلمين. والكشف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة

الدراسة حيال تطبيق المديرين للقيادة الرقمية وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة، والتخصص، والمرحلة التعليمية للمدرسة، والمنطقة التعليمية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢٢) معلماً ومعلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق مدراء المدارس لمعايير القيادة الرقمية جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي مقداره (٣.٢٠). كما وجدت فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة، وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية. وعدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغيرات الجنس، والمرحلة التعليمية للمدرسة، وعدد سنوات خدمة المعلم، والمؤهل العلمي، والتخصص. لذا أوصت الدراسة باعتماد معايير القيادة الرقمية التي وضعتها الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم في إعداد مديري المدارس واختيارهم.

في حين هدفت دراسة ميلر (Miller, 2022) إلى فهم كيفية استجابة قادة المدارس في مرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر لمعايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم. واشتملت عينة الدراسة على القادة الذين أثبتوا نجاحهم في تنفيذ تقنيات التعلم في إعدادات المستوى الابتدائي والمتوسط في المناطق المدرسية الكبرى في الضواحي الجنوبية في الولايات المتحدة الأمريكية. أشارت نتائج الدراسة إلى استفادة قادة المدارس من إطار معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم لتوفير بيانات تعليمية جاهزة للمستقبل. كما استخدمت المعايير دليلاً تكنولوجياً لزيادة المساواة والشمول والمواطنة الرقمية واستفادة قادة المدارس من المشاركة كمعلمين مشاركين. وأجرى جيرلاد (Gerlad, 2022) دراسة هدفت إلى قياس ممارسات القيادة التكنولوجية من وجهة نظر المديرين أنفسهم. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الكمي، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة بالاعتماد على معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم للقادة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٣) مديراً من مديري المدارس الحكومية في فيرجينيا/الولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت نتائج الدراسة أن المدراء أظهروا سلوكاً قيادياً في مجال التكنولوجيا بدرجة متوسطة.

وسعت دراسة أبو جودة والحيلة (٢٠٢٣) إلى الكشف عن درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE) لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة مأدبا في الأردن من وجهة نظر معلميه. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وشملت عينة الدراسة (٩٢) مديراً ومديرة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توافر معايير (ISTE) لدى مديري المدارس جاءت بنسبة متوسطة لجميع المعايير. وأوصت الدراسة بتوفير الدعم الفني اللازم للمديرين لمساعدتهم في تطبيق معايير

الجمعية الدولية للتكنولوجيا التعليم، وعقد الدورات التدريبية التي تساهم في إكسابهم الكفايات والمهارات التقنية اللازمة في ضوء معايير الجمعية.

التعقيب على الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة يتضح أنها جميعاً تناولت موضوع معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم لدى القيادات المدرسية وهو ما يتوافق مع موضوع الدراسة الحالية، مما ساهم بالاستفادة منها في تحديد محاور الإطار النظري للدراسة واختيار المنهجية العلمية المناسبة، وبناء أداة الدراسة وتحديد أساليب التحليل الإحصائي المناسبة. كما تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تبني المنهج الوصفي؛ نظراً لمناسبته لأهداف الدراسة، وتختلف عنها في مكان تطبيقها والعينة المستهدفة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

انطلاقاً من طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، تمّ استخدام المنهج الوصفي باعتباره الأنسب للدراسة الحالية، إذ يهدف إلى وصف وتشخيص الظاهرة والكشف عن جوانبها، وتحديد العلاقة بين عناصرها. ويعرف العساف (٢٠١٨، ص ١١٩) المنهج الوصفي بأنه: "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطتها استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم؛ من أجل وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها وواقعها وتفسيرها".

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمنطقة الرياض للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٤) والبالغ عددهن (٦٦٠٢) معلمة حسب المعلومات الإحصائية الواردة عن وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية للعام ٢٠٢٢-٢٠٢٣. وقد تم اختيار عينة الدراسة باستخدام أسلوب العينات العشوائية، حيث بلغت (٢٩١) معلمة، وهن اللاتي أجبن على أسئلة الاستبانة. أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation)؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.

- التكرارات والنسب المئوية؛ للتعرف على خصائص أفراد الدراسة، وكذلك تحديد إجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تضمنتها الدراسة.
- المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض إجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات).
- الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف إجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.
- اختبار T.Test.
- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم اعتماد الاستبانة كأداة لجمع البيانات، والتي تم تصميمها وبنائها بناءً على معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم لدى القيادات التربوية، والرجوع إلى بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وقد تكونت الاستبانة من قسمين: القسم الأول ويحتوي البيانات الأولية لعينة الدراسة وهي: (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، وتكون القسم الثاني من (٢٥) عبارة، تمثل مؤشرات صُنفت في خمسة معايير تمثل معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE التي تمت ترجمتها من موقع الجمعية، وهي: معيار المساواة والمواطنة الرقمية وتضمن (٥) عبارات، التخطيط لرؤية مستقبلية وتضمن (٦) عبارات، ومعياري تمكين القائد وتضمن (٥) عبارات، ومعياري مصمم للأنظمة وتضمن (٥) عبارات، والمعياري الخامس التعلم المهني والمستمر وتضمن (٤) عبارات. وتم تقدير الاستجابات وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي.

جدول (١) معيار الحكم على نتائج الدراسة وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي

المستوى	مدى المتوسطات الحسابية
منخفضة	١ إلى أقل من ١.٦٧
متوسطة	١.٦٧ إلى أقل من ٢.٣٤
كبيرة	٢.٣٤ إلى ٣

صدق وثبات الأداة:

تم عرض الاستبانة على عددٍ من المُحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وذلك للتأكد من سلامة صياغة العبارات وصحتها. وقد

تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإخراج الاستبانة في صورتها النهائية دون حذف أي من المعايير ومؤشراتها. وبعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارة الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة. وتبين أن جميع قيم معاملات الارتباط لجميع المعايير وعبارات الدراسة جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يُعطي دلالة على ارتفاع معامل الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق عالية. كما تم حساب ثبات الأداة، باستخدام معامل ألفا كرونباخ وذلك كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (٢): نتائج اختبار الثبات لأداة الدراسة

المعيار	عدد العبارات	كرونباخ ألفا
المساواة والمواطنة الرقمية	5	0.886
مخطط لرؤية مستقبلية	6	0.943
تمكين القائد	5	0.935
مصمم للأنظمة	5	0.937
التعلم المهني والمستمر	4	0.941
الثبات الكلي	25	0.981

ويوضح الجدول رقم (٢) أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ كانت مقبولة في جميع المعايير، وتراوح بين (٠.٨٨٦) و (٠.٩٤٣)، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠.٩٨١) وهي قيم مرتفعة، وتدل على جودة أسئلة الاستبانة، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

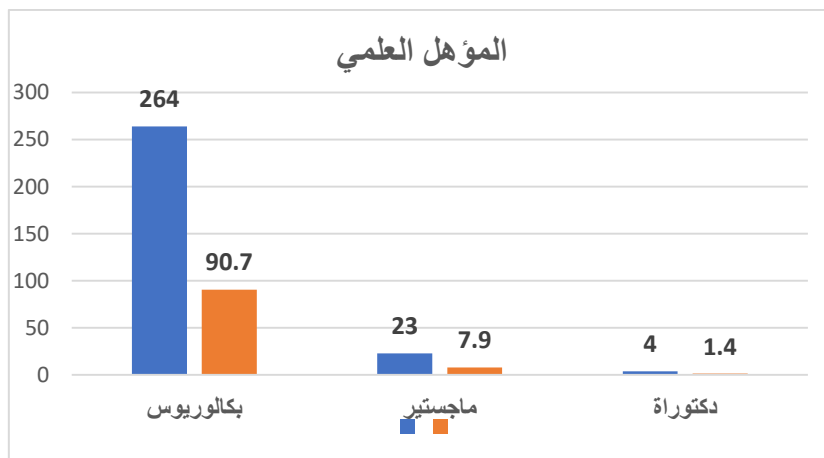
خصائص عينة الدراسة:

جدول (٣): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
بكالوريوس	264	90.7
ماجستير	23	7.9
دكتوراه	4	1.4
المجموع	291	100.0

يوضح الجدول رقم (٣) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث جاءت فئة الحاصلين على مؤهل (بكالوريوس) بنسبة مرتفعة بلغت (٩٠.٧%) أي بواقع (٢٦٤) معلمة، يليها بفارق كبير فئة الحاصلين على مؤهل (ماجستير)

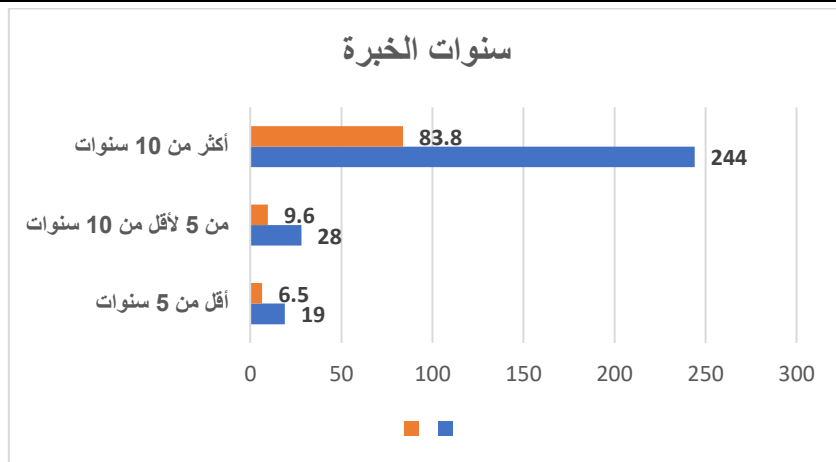
بنسبة (٧.٩%) وبواقع (٢٣) معلمة، بينما جاءت فئة الحاصلين على مؤهل (دكتوراه) بنسبة ضئيلة بلغت (١.٤) أي بواقع (٤) معلمات، والشكل التالي يوضح ذلك.



شكل (١): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي
جدول (٤): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

النسبة	التكرار	سنوات الخبرة
6.5	19	أقل من ٥ سنوات
9.6	28	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات
83.8	244	أكثر من ١٠ سنوات
100.0	291	المجموع

ويوضح الجدول رقم (٤) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث جاءت فئة المعلمات ممن كانت سنوات الخبرة لديهم (أكثر من ١٠ سنوات) بنسبة مرتفعة بلغت (٨٣.٨%) أي بواقع (٢٤٤) معلمة، يليها بفارق كبير فئة المعلمات ممن كانت سنوات الخبرة لديهم (من ٥ لأقل من ١٠ سنوات) بنسبة (٩.٦%) وبواقع (٢٨) معلمة، بينما جاءت فئة سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات) بنسبة (٦.٥) أي بواقع (١٩) معلمة، والشكل التالي يوضح ذلك.



شكل (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينصُّ على: "ما درجة توافر معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم لدى القيادات المدرسية بمنطقة الرياض من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية؟" للإجابة على ذلك تم حساب التكرارات والنسب المئوية وكذلك المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد العينة على معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم لدى القيادات المدرسية بمنطقة الرياض

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
1	المساواة والمواطنة الرقمية	2.33	0.56	0.78	1	متوسطة
2	مخطط لرؤية مستقبلية	2.28	0.64	0.76	5	متوسطة
3	تمكين القائد	2.32	0.62	0.77	2	متوسطة
4	مصمم للأنظمة	2.31	0.64	0.77	3	متوسطة
5	التعلم المهني والمستمر	2.29	0.66	0.76	4	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.31	0.58	0.77		متوسطة

يتضح من جدول (٥) أن درجة توافر معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE) لدى القيادات المدرسية بمنطقة الرياض من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية جاء بدرجة متوسطة. حيث بلغ المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة

(٢٠٣١)، وبانحراف معياري قيمته (٠.٥٨) مما يدل على أن معظم المعلمات يرون أن هناك مجالاً للتحسين في كيفية تطبيق القيادات المدرسية لمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم في منطقة الرياض. كما تشير النتيجة أيضاً إلى أن التطبيق الحالي قد لا يلبي التوقعات أو الاحتياجات التعليمية بالكامل، مما يؤكد الحاجة إلى إستراتيجيات تطوير محددة تعمل على تعزيز فهم واستخدام هذه المعايير بشكل أكثر فعالية.

كما تباينت تقديرات أفراد العينة نحو معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE) وقد تبين أن معيار (المساواة والمواطنة الرقمية) جاء في مقدمة المعايير بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٢.٣٣) وبانحراف معياري قيمته (٠.٥٦)، يليه معيار (تمكين القائد) بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٣٢) وبانحراف معياري قيمته (٠.٦٢)، ثم جاء معيار (مصمم للأنظمة) بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي (٢.٣١) وبانحراف معياري بلغ (٠.٦٤)، يليه معيار (التعلم المهني والمستمر) بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي قيمته (٢.٢٩) وبانحراف معياري (٠.٦٦)، في حين جاء في الترتيب الأخير معيار (مخطط لرؤية مستقبلية) بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٢.٢٨) وبانحراف معياري قيمته (٠.٦٤).

وتعزو الباحثات تلك النتيجة إلى عدة عوامل رئيسية، منها: نقص في التدريب المناسب إذ قد لا تتاح للقيادات المدرسية فرص كافية للتدريب المتخصص في استخدام التقنيات الحديثة وتطبيق المعايير الدولية بشكل فعال، مما يؤدي إلى تطبيقات غير كاملة أو غير مستقرة. وهو ما يشير إلى الحاجة لمزيد من التدريب المنهجي والمستمر للقيادات المدرسية لتمكينهم من فهم وتطبيق معايير التقنية بشكل أكثر فعالية. كما أن النقص في الموارد المالية والتقنية يمكن أن يكون عائقاً كبيراً أمام تطوير وتطبيق المعايير التقنية بشكل كامل، مما يؤثر على جودة وفعالية العملية التعليمية.

(المقاومة للتغيير) حيث قد تواجه القيادات المدرسية مقاومةً من بعض الأفراد داخل المؤسسة التعليمية الذين قد يفضلون الطرق التعليمية التقليدية على التقنيات الجديدة، مما يُعيق الانتقال السلس إلى استخدام التقنيات الحديثة. وكذلك (الافتقار إلى سياسات داعمة) قد يكون هناك نقص في السياسات التي تدعم تطوير وتطبيق المعايير التقنية بشكل فعال، بما في ذلك التخطيط الإستراتيجي والرؤية الواضحة لاستخدام التقنية وتوفير الدعم المستمر للمعلمين والقيادات.

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة إبراهيم (٢٠١٨) التي بينت أن درجة امتلاك مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان المعايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم من وجهة نظر المشرفين الإداريين جاءت بدرجة متوسطة، ومع

دراسة أبو جودة والحيلة (٢٠٢٣) التي توصلت إلى أن درجة توافر معايير (ISTE) لدى مديري المدارس جاءت بنسبة متوسطة لجميع المعايير، وأيضاً مع دراسة جيرلاد (Gerlad, 2022) التي بينت نتائجها أن المديرين أظهروا سلوكاً قيادياً في مجال التكنولوجيا بدرجة متوسطة. واختلفت مع دراسة الصعيدي (٢٠٢٠) التي أشارت نتائجها إلى أن تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم جاءت بدرجة منخفضة، ومع دراسة كلاً من المطري والراسبيبة (٢٠٢١) التي بينت أن درجة توافر معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم لدى مديري المدارس جاءت بدرجة كبيرة.

ومن أجل تفصيلات كل معيار من معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم، تستعرض الدراسة هذه المعايير حسب الرتبة التي حصل عليها في الجدول السابق على النحو التالي:

- النتائج المتعلقة بدرجة توافر معيار المساواة والمواطنة الرقمية لدى القيادات المدرسية:

جدول رقم (٦) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لعبارات معيار المساواة والمواطنة الرقمية.

م	العبارة	التكرار النسبة	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
			كبيرة	متوسطة	منخفضة					
1	يتأكد القائد من أن جميع الطلاب لديهم معلمون ماهرون في الجانب التقني؛ لتلبية احتياجات تعلم الطلاب.	ك	128	136	27	2.35	0.64	0.78	2	كبيرة
		%	44.0	46.7	9.3					
2	يتأكد القائد من حصول جميع الطلاب على التقنية والاتصال اللازم للمشاركة في فرص التعلم الحقيقية والجذابة.	ك	120	135	36	2.29	0.67	0.76	3	متوسطة
		%	41.2	46.4	12.4					
3	يسعى القائد إلى نمذجة المواطنة الرقمية من خلال تقييم الموارد التعليمية المقدمة للمتعلمين تقييماً موضوعياً.	ك	114	144	33	2.28	0.66	0.76	5	متوسطة
		%	39.2	49.5	11.3					
4	يستخدم القائد الأدوات الرقمية للمساهمة في التغيير الاجتماعي الإيجابي.	ك	128	119	44	2.29	0.71	0.76	4	متوسطة
		%	44.0	40.9	15.1					
5	يوضح القائد السلوك المسؤول على الإنترنت، بما في ذلك الاستخدام الآمن والأخلاقي والقانوني للتقنية.	ك	162	95	34	2.44	0.69	0.81	1	كبيرة
		%	55.7	32.6	11.7					
المساواة والمواطنة الرقمية			2.33	0.56	0.78	متوسطة				

يتضح من جدول (٦) أن درجة توافر معيار المساواة والمواطنة الرقمية كأحد معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE) لدى القيادات المدرسية بمنطقة الرياض من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة (٢.٣٣)، وبانحراف معياري قيمته (٠.٥٦). وتشير هذه النتيجة إلى أن هناك تقديرًا معتدلاً للجهود المبذولة في تطبيق هذا المعيار من وجهة نظر المعلمات، وأن القيادات تقدّر أهمية التكامل التقني في التعليم وتسعى لتحقيقه، لكن قد تكون هناك حاجة للمزيد من التدريب، وتبني إستراتيجيات تنفيذ أكثر فعالية لرفع هذا المعيار إلى مستوى أعلى من الكفاءة والفاعلية. وهو ما يتفق مع نتائج دراسة أبو جودة والحيلة (٢٠٢٣)، ويختلف مع دراستي الصعدي (٢٠٢٠) والمطري والراسبية (٢٠٢١) والتي قد تعزى للتغيرات التي حدثت في التعليم والتحول الرقمي بعد جائحة كورونا.

وجاءت العبارة رقم (٥) التي نصّت على: "يوضح القائد السلوك المسؤول على الإنترنت، بما في ذلك الاستخدام الآمن والأخلاقي والقانوني للتقنية" بالترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢.٤٤)، وبدرجة (كبيرة)، وبانحراف معياري (٠.٦٩)، مما يدل على حرص القيادات على الالتزام بالمعايير الأخلاقية والاستخدام الآمن للتقنية، وقد يرجع ذلك أيضا إلى جهود الوزارة في تضمين الأدلة الرقمية وتفعيل الآداب السلوكية أثناء استخدام المنصات الرقمية التي استحدثتها الوزارة على المستوى التعليمي والإداري، مما يعكس حرصهم على تفعيل السياسات الآمنة والقانونية للاستخدام الأمثل للتقنية. وهي بذلك تتفق مع دراسة المطري والراسبية (٢٠٢١) التي أظهرت درجة توافر كبيرة في هذا المؤشر لدى القيادات المدرسية، بينما جاءت العبارة رقم (٣) وهي "يسعى القائد إلى نمذجة المواطنة الرقمية من خلال تقييم الموارد التعليمية المقدمة للمتعلمين تقييماً موضوعياً" بالترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٢.٢٨)، وبدرجة (متوسطة)، وبانحراف معياري (٠.٦٦) وقد يُعزى ذلك إلى قلة الخبرة لدى القيادات المدرسية ونقص التدريب الكافي للقيام بعمليات التقييم وقياس جودة الموارد التعليمية.

النتائج المتعلقة بدرجة توافر معيار تمكين القائد لدى القيادات المدرسية:

جدول رقم (٧) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لعبارات معيار تمكين القائد

م	العبارة	التكرار النسبة	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
			منخفضة	متوسطة	كبيرة					
1	يساعد القائد في بناء مهارات القيادة لدى المعلم ويتابع التعلم المهني الشخصي.	ك	29	121	141	2.38	0.66	0.79	1	كبيرة
		%	10.0	41.6	48.5					
2	ينشر القائد ثقافة المعايير العالمية للتقنية ويضعونها موضع التنفيذ.	ك	49	117	125	2.26	0.73	0.75	4	متوسطة
		%	16.8	40.2	43.0					
3	يلهم القائد ثقافة الابتكار والتعاون بين المعلمين لاستكشاف وتجربة الأدوات الرقمية.	ك	48	122	121	2.25	0.72	0.75	5	متوسطة
		%	16.5	41.9	41.6					
4	يدعم القائد المعلمين في استخدام التقنية لتعزيز التعلم الذي يلبي احتياجات الطلاب المختلفة.	ك	34	113	144	2.38	0.69	0.79	2	متوسطة
		%	11.7	38.8	49.5					
5	يطور القائد أساليب تقييمات التعلم التي تبين مستوى تقدم الطلاب في الوقت الفعلي.	ك	33	128	130	2.33	0.67	0.78	3	متوسطة
		%	11.3	44.0	44.7					
تمكين القائد						2.32	0.62	0.77	متوسطة	

ويتضح من جدول (٧) أن درجة توافر معيار تمكين القائد كأحد معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE) لدى القيادات المدرسية بمنطقة الرياض من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة (٢.٣٢)، وبانحراف معياري قيمته (٠.٦٢). وتشير هذه النتيجة إلى أن المعلمات يرون أن هناك تقدماً في تمكين القيادات المدرسية، لكن يظل هناك مجال للتحسين لتحقيق الاستفادة القصوى من الإمكانيات التي توفرها التقنيات التعليمية. وجاءت العبارة رقم (١) التي نصّت على "يساعد القائد في بناء مهارات القيادة لدى المعلم ويتابع التعلم المهني الشخصي" بالترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢.٣٨)، وبدرجة (كبيرة)، وبانحراف معياري (٠.٦٦)، وقد يُعزى ذلك إلى إيمان القيادات بالدور الفاعل للمعلم في البيئة المدرسية، وما يترتب عليه من نجاح العملية التعليمية. بينما جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "يلهم القائد ثقافة الابتكار والتعاون بين المعلمين لاستكشاف وتجربة الأدوات الرقمية" بالترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٢.٢٥)، وبدرجة (متوسطة)، وبانحراف معياري (٠.٧٢). وهذه النتيجة تؤكد ما توصلت إليه نتائج دراسة الصعيدي (٢٠٢٠) في أن تطبيق معيار ثقافة الابتكار وتشجيع المعلمين لتجربة الأدوات الرقمية المختلفة ما زالت دون المستوى المأمول، حيث إن التحول

درجة توافر معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE) سارة الضبيب - د. أشواق السحيم

الرقمي الذي يشهده التعليم يستلزم نشر الثقافة الرقمية وتوفير بيئة تحفيزية تشجع على التعاون وتجربة الأدوات الرقمية المختلفة التي من شأنها تساهم في رفع مستوى العملية التعليمية.

النتائج المتعلقة بدرجة توافر معيار مصمم للأنظمة لدى القيادات المدرسية:
جدول رقم (٨) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لعبارات معيار مصمم للأنظمة

م	العبارة	التكرار النسبة	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
			منخفضة	متوسطة	كبيرة					
1	يقود القائد فرق العمل بشكل تعاوني لإنشاء بنية تحتية قوية وأنظمة ضرورية لتنفيذ الخطة الإستراتيجية.	ك	48	109	134	2.30	0.73	0.76	3	متوسطة
		%	16.5	37.5	46.0					
2	يتأكد القائد من كفاية الموارد اللازمة لدعم الاستخدام الفعال للتقنية في التعليم.	ك	42	111	138	2.33	0.72	0.78	2	متوسطة
		%	14.4	38.1	47.4					
3	يتأكد القائد من قابلية تطوير الموارد اللازمة لاستخدام التقنية لتلبية احتياجات الطلاب والمعلمين المختلفة.	ك	47	115	129	2.28	0.73	0.76	4	متوسطة
		%	16.2	39.5	44.3					
4	يحمي القائد الخصوصية والأمان من خلال إلزام المعلمين والطلاب بسياسات الخصوصية وإدارة البيانات الفعالة.	ك	30	108	153	2.42	0.67	0.81	1	كبيرة
		%	10.3	37.1	52.6					
5	يعقد القائد شراكات لدعم الرؤية الإستراتيجية وتحقيق أولويات التعلم وتحسن العمليات.	ك	50	124	117	2.23	0.72	0.74	5	متوسطة
		%	17.2	42.6	40.2					
مصمم للأنظمة					2.31	0.64	0.77		متوسطة	

يتضح من جدول (٨) أن درجة توافر معيار مصمم للأنظمة كأحد معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE) لدى القيادات المدرسية بمنطقة الرياض من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة (٢.٣١)، وانحراف معياري قيمته (٠.٦٤). وتشير هذه النتيجة إلى أن القيادات المدرسية في منطقة الرياض تمتلك إدراكًا وتطبيقًا متوسطًا لأهمية تصميم ودمج الأنظمة التقنية في البيئة التعليمية.

وجاءت العبارة رقم (٤) التي نصّت على: "يحمي القائد الخصوصية والأمان من خلال إلزام المعلمين والطلاب بسياسات الخصوصية وإدارة البيانات الفعالة" بالترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢.٤٢)، وبدرجة (كبيرة)، وانحراف معياري (٠.٦٧). بينما جاءت العبارة رقم (٥) وهي: "يعقد القائد شراكات لدعم الرؤية الإستراتيجية وتحقيق أولويات التعلم وتحسن العمليات" بالترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٢.٢٣)، وبدرجة (متوسطة)، وانحراف معياري (٠.٧٢). وقد يُعزى ذلك

إلى قصور مهارات القيادات المدرسية، وافتقارهنّ إلى تبني رؤية واضحة لتحديد الأولويات وإشراك أصحاب المصلحة من أجل دعم وتحسين العمليات المختلفة في المدرسة. إضافةً إلى الأعباء المالية التي تحول دون دعم المدرسة في توفير بيئة رقمية فاعلة. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة المالكي وآخرون (٢٠٢١) في أن الاحتياجات المالية والدعم المادي من المؤسسات المختلفة قد تُعوق القيادات من الوصول إلى الأهداف المنشودة في البيئات التعليمية.

النتائج المتعلقة بدرجة توافر معيار التعلم المهني والمستمر لدى القيادات المدرسية:

جدول رقم (٩) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لعبارات

معيار التعلم المهني والمستمر

م	العبارة	التكرار	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
		النسبة	منخفضة	متوسطة	كبيرة					
1	يضع القائد أهداف حديثة بشأن التقنيات الناشئة والابتكارات في مجال التعليم.	ك	51	112	128	2.26	0.74	0.75	3	متوسطة
		%	17.5	38.5	44.0					
2	يشارك القائد في شبكات التعلم المهني عبر الإنترنت للتعلم بشكل تعاوني مع المتخصصين الآخرين.	ك	45	127	119	2.25	0.71	0.75	4	متوسطة
		%	15.5	43.6	40.9					
3	يستخدم القائد التقنية للمشاركة بانتظام في الممارسات التي تدعم النمو الشخصي والمهني.	ك	43	121	127	2.29	0.71	0.76	2	متوسطة
		%	14.8	41.6	43.6					
4	يحرص القائد على تطوير المهارات اللازمة لقيادة التغيير، وتطوير الأنظمة وتعزيز عقلية التحسين المستمر لكيفية تحسين التقنية للتعلم.	ك	43	105	143	2.34	0.72	0.78	1	كبيرة
		%	14.8	36.1	49.1					
التعلم المهني والمستمر					2.29	0.66	0.76			متوسطة

يتضح من جدول (٩) أن درجة توافر معيار التعلم المهني والمستمر كأحد معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE) لدى القيادات المدرسية بمنطقة الرياض من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة (٢.٢٩)، وبانحراف معياري قيمته (٠.٦٦). وقد جاءت العبارة رقم (٤) التي نصّت على: "يحرص القائد على تطوير المهارات اللازمة لقيادة التغيير، وتطوير الأنظمة وتعزيز عقلية التحسين المستمر لكيفية التقنية للتعلم" بالترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢.٣٤)، وبدرجة (كبيرة)، وبانحراف معياري (٠.٧٢). كما جاءت العبارة رقم (٢) وهي: "يشارك القائد في شبكات التعلم المهني عبر الإنترنت للتعلم بشكل تعاوني مع المتخصصين الآخرين" بالترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٢.٢٥)، وبدرجة (متوسطة)، وبانحراف معياري (٠.٧١).

درجة توافر معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE) ،... سارة الضبيب - د. أشواق السحيب

وهو ما يعكس حرص القيادات المدرسية على اكتساب المهارات الجديدة التي تساهم في تطوير الممارسات المهنية في المجال الرقمي وتوظيف التقنيات الرقمية بما يخدم البيئة التعليمية، إلا أن المشاركة في شبكات التعلم المهني، وتبادل الخبرات مع المتخصصين، قد تزيد من فرص تطوير الممارسات الرقمية والاستفادة منها في دعم الأنشطة التعليمية والمهام الإدارية، وهذا يؤكد حاجة القيادات إلى زيادة الوعي بهذا النوع من الممارسة والتعلم المهني.

النتائج المتعلقة بدرجة توافر معيار مخطط لرؤية مستقبلية لدى القيادات المدرسية:

جدول رقم (١٠) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لعبارات

معيار مخطط لرؤية مستقبلية

م	العبارة	التكرار النسبة	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
			منخفضة	متوسطة	كبيرة					
1	يشرك القائد أصحاب المصلحة (معلمين / طلاب/ أولياء الأمور) في تطوير واعتماد رؤية مشتركة لاستخدام التقنية لتحسين نجاح الطلاب.	ك	48	108	135	2.30	0.74	0.77	2	متوسطة
		%	16.5	37.1	46.4					
2	يضع القائد خطة استراتيجية توضح كيفية استخدام التقنية لتعزيز التعلم بناء على الرؤية المشتركة.	ك	50	104	137	2.30	0.75	0.77	3	متوسطة
		%	17.2	35.7	47.1					
3	يقيم القائد الخطة الإستراتيجية بشكل دوري.	ك	54	116	121	2.23	0.74	0.74	6	متوسطة
		%	18.6	39.9	41.6					
4	يجري القائد التصحيحات اللازمة بناء على نتائج التقييم حول استخدامات التقنية في التعليم.	ك	50	117	124	2.25	0.73	0.75	5	متوسطة
		%	17.2	40.2	42.6					
5	يتواصل القائد بشكل فعال مع أصحاب المصلحة لجمع المدخلات حول الخطة الإستراتيجية من أجل التحسين المستمر.	ك	46	111	134	2.30	0.73	0.77	1	متوسطة
		%	15.8	38.1	46.0					
6	يتبادل القائد الدروس المستفادة وأفضل الممارسات حول استخدام التقنية في التعليم مع القادة الآخرين.	ك	42	125	124	2.28	0.70	0.76	4	متوسطة
		%	14.4	43.0	42.6					
مخطط لرؤية مستقبلية										
						2.28	0.64	0.76		متوسطة

ويتضح من جدول (١٠) أن درجة توافر معيار مخطط لرؤية مستقبلية كأحد معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE) لدى القيادات المدرسية بمنطقة الرياض من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة (٢.٢٨)، وبانحراف معياري قيمته (٠.٦٤). وقد



جاءت العبارة رقم (٥) التي نصّت على: "يتواصل القائد بشكل فعال مع أصحاب المصلحة لجمع المدخلات حول الخطة الإستراتيجية من أجل التحسين المستمر" بالترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢.٣٠)، وبدرجة (متوسطة)، وبانحراف معياري (٠.٧٣). بينما جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "يقيم القائد الخطة الإستراتيجية بشكل دوري" بالترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٢.٢٣)، وبدرجة (متوسطة)، وبانحراف معياري (٠.٧٤). وتشير هذه النتيجة إلى أن القيادات المدرسية تمتلك بعض الجهود في تطوير وتنفيذ رؤى مستقبلية لتكامل التقنية في العملية التعليمية، لكن هذه الجهود قد لا تكون كافية أو دون المستوى المطلوب. وهذا يشير إلى الحاجة لنشر الوعي لدى القيادات المدرسية بأهمية التخطيط لدمج التقنية من أجل نجاح عملية التحول الرقمي في البيئة المدرسية ووضع الرؤى والإستراتيجيات بمشاركة جميع أعضاء المنظمة التعليمية وترجمتها إلى أهداف قابلة للتحقيق. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة، كدراسة إبراهيم (٢٠١٨)، وأبو جودة والحيلة (٢٠٢٣) التي أشارت إلى توافر معيار التخطيط والرؤى المستقبلية بدرجة متوسطة لدى القيادات المدرسية. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينصّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم لدى القيادات المدرسية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، سنوات الخبرة؟"

ولتوضيح تلك الفروق، تم استخدام اختبار (ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم لدى القيادات المدرسية وفقاً لتلك المتغيرات، وجاءت النتائج كما يلي:

• الفروق وفقاً لمتغير المؤهل العلمي:

جدول (١١) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE)

الدرجة الكلية	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
	بكالوريوس	264	2.3469	0.55971	بين المجموعات	4.883	2	2.442	7.455	0.001
	ماجستير	23	1.9139	0.65289	داخل المجموعات	94.323	288	0.328		
	دكتورة	4	1.8300	0.92289	المجموع	99.207	290			

تبين من الجدول السابق أن قيمة (f) بلغت (٧.٣١٥) عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) وهي قيمة أقل من (٠.٠٥) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة توافر معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE) لدى القيادات المدرسية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي. ولمعرفة اتجاه الفروق بين فئات المؤهل العلمي لمعلمات المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض، تم إجراء المقارنة الثنائية بين فئات المؤهلات التعليمية المختلفة باستخدام اختبار L.S.D للمقارنات البعدية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٢) متوسط فروق مستوى التعليم للمعلمات بمنطقة الرياض لمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE) لدى القيادات المدرسية باستخدام اختبار

L.S.D

مستوى الدلالة	الفرق بين المجموعات	الفئات	
0.001	.43297*	ماجستير	بكالوريوس
0.074	0.51688	دكتورة	
0.001	-.43297*	بكالوريوس	ماجستير
0.787	0.08391	دكتورة	
0.074	-0.51688	بكالوريوس	دكتورة
0.787	-0.08391	ماجستير	

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠.٠٥) في درجة توافر معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE) لدى القيادات المدرسية. حيث تبين إن هناك فروقاً إحصائية بين مجموعة المؤهل العلمي (بكالوريوس) وبين مجموعة المؤهل العلمي (ماجستير)، لكن الفروق جاءت لصالح مجموعة المؤهل العلمي (بكالوريوس) حيث بلغ المتوسط الحسابي لتلك الفئة (٢.٣٤). مما يشير إلى أن معلمات المرحلة الثانوية الحاصلات على مؤهل علمي (بكالوريوس) يرون أن القيادات المدرسية تسعى بشكل أكبر لتطبيق معايير تقنية التعليم لديهم مقارنة بالمعلمات ذوات المؤهلات الأخرى. ويمكن تفسير ذلك بزيادة الوعي والمعرفة والتوقعات لدى الحاصلات على المؤهلات العليا؛ نتيجة لتعليمهن الأكاديمي وتطويرهن المهني المستمر، مما يجعل رؤيتهن لدرجة توافر معايير الجمعية لتقنية التعليم لدى القيادات المدرسية أعمق من رؤية الحاصلات على مؤهل البكالوريوس.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المالكي وآخرون (٢٠٢١) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتطبيق القيادة التكنولوجية في ضوء جائحة كورونا وفقاً

لمتغير المؤهل لصالح الدراسات العليا، وتختلف مع دراسة كلاً من المطري والراسبي (٢٠٢١) حيث لم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة توافر معايير (ISTE) لدى مديري المدارس تبعاً المؤهل العلمي، ومع دراسة إبراهيم (٢٠١٨) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (٠,٠٥) تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

• الفروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (١٣) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المعيار	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
المساواة والمواطنة الرقمية	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	28	2.15	0.57	بين المجموعات	1.313	2	0.657	2.103	0.124
	أقل من ٥ سنوات	19	2.47	0.56	داخل المجموعات	89.920	288	0.312		
	أكثر من ١٠ سنوات	244	2.34	0.56	المجموع	91.233	290			
مخطط لرؤية مستقبلية	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	28	2.37	0.64	بين المجموعات	2.270	2	1.135	2.761	0.065
	أقل من ٥ سنوات	19	2.01	0.58	داخل المجموعات	118.360	288	0.411		
	أكثر من ١٠ سنوات	244	2.30	0.65	المجموع	120.630	290			
تمكين القائد	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	28	2.48	0.57	بين المجموعات	0.784	2	0.392	1.025	0.360
	أقل من ٥ سنوات	19	2.22	0.55	داخل المجموعات	110.070	288	0.382		
	أكثر من ١٠ سنوات	244	2.32	0.63	المجموع	110.854	290			
مصمم للأنظمة	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	28	2.48	0.62	بين المجموعات	1.010	2	0.505	1.240	0.291
	أقل من ٥ سنوات	19	2.19	0.63	داخل المجموعات	117.298	288	0.407		
	أكثر من ١٠ سنوات	244	2.31	0.64	المجموع	118.308	290			

درجة توافر معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE) ،... سارة الضبيب - د. أشواق السحيب

0.249	1.398	0.615	2	1.229	بين المجموعات	0.62	2.48	28	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	التعلم المهني المستمر
		0.440	288	126.605	داخل المجموعات	0.57	2.33	19	أقل من ٥ سنوات	
			290	127.834	المجموع	0.61	2.09	244	أكثر من ١٠ سنوات	
0.185	1.700	0.579	2	1.158	بين المجموعات	0.56	2.43	28	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	الدرجة الكلية
		0.340	288	98.049	داخل المجموعات	0.54	2.13	19	أقل من ٥ سنوات	
			290	99.207	المجموع	0.59	2.32	244	أكثر من ١٠ سنوات	

وتبين من الجدول السابق أن قيمة (f) تراوحت ما بين (١.٢٤٠) (٢.٧٦١) عند مستويات دلالة أكبر من (٠.٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة توافر معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE) لدى القيادات المدرسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن المدارس قد تتبع سياسات وإجراءات موحدة لضمان تطبيق هذه المعايير بشكل ثابت بين جميع القيادات المدرسية بغض النظر عن سنوات الخبرة. إضافة إلى ذلك، التركيز على الكفاءة المهنية بدلاً من الاعتماد فقط على سنوات الخبرة يضمن تقييم القيادات بناءً على قدرتهم على تطبيق المعايير.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المالكي وآخرون (٢٠٢١) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتطبيق القيادة التكنولوجية في ضوء جائحة كورونا، وفقاً لمتغير عدد سنوات الخدمة لصالح ١٠ سنوات وأكثر.

التوصيات:

- في ضوء نتائج الدراسة قدمت الدراسة عدد من التوصيات التي يمكن من خلالها تحسين كفاءة وفعالية تطبيق معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم، مما قد يُساهم في رفع جودة العملية التعليمية وتحقيق نتائج تعليمية أفضل، منها:
١. تنظيم دورات تدريبية متقدمة ومستمرة للقيادات المدرسية والمعلمين حول كيفية تطبيق المعايير التقنية بفعالية، مع التركيز على التطبيقات العملية وأفضل الممارسات العالمية.
 ٢. ضرورة دعم الإدارة لمشاريع التحديث التقني من خلال تخصيص الميزانيات المناسبة والموارد البشرية اللازمة لضمان التنفيذ الناجح للمعايير.

٣. الاستثمار في تحديث البنية التحتية التقنية للمدارس، بما في ذلك تحسين سرعة الإنترنت، توفير أجهزة حديثة، وصيانة الأنظمة التقنية بشكل دوري.
٤. تشجيع القيادات المدرسية على بناء بيئة تعليمية تعاونية تشجع المعلمين والطلاب على المشاركة في استخدام التقنيات الجديدة وتبادل الخبرات والأفكار.
٥. تطوير وتنفيذ خطط إستراتيجية واضحة لتكامل التقنية في التعليم تشمل أهدافاً قابلة للقياس، ومراحل تنفيذ محددة، ومعايير لتقييم الأداء.
٦. تعزيز ثقافة الابتكار والتجريب في استخدام التقنيات الجديدة داخل الفصول الدراسية لتحسين تجربة التعلم وجعلها أكثر جاذبية وفعالية.

المراجع العربية:

- خليل، نبيل. (٢٠١٨). إدارة المؤسسات التربوية في بداية الألفية الثالثة، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- أبو جودة، البتول و الحيلة، محمد. (٢٠٣٢). درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم "ISTE" لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، ٣٤ (١).
- إبراهيم، حسام الدين والشعيلة، نادية محمد. (٢٠٢٠م). درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى طلبة مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، (١٨).
- إبراهيم، حسام الدين والنافعي، تركي خالد. (٢٠٢٠م). معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم كمدخل لصياغة المنظومة التعليمية المستقبلية بسلطنة عمان. مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية، ع(خاص).
- إبراهيم، حسام الدين محمد. (٢٠١٨). درجة امتلاك مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان المعايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم من وجهة نظر المشرفين الإداريين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٩ (٢)، ١٠٧-٧٤.
- آل كردم، مفرح سعيد. (٢٠١٦). واقع ممارسات سلوكيات القيادة التكنولوجية لدى قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، (١٦٧)، ١٤٣-١٧٥.
- بصيلي، أماني جبريل. (٢٠٢٢). واقع تطبيق القيادة الرقمية بمدارس التعليم العام بمنطقة أبها الحضرية من وجهة نظر القيادات التربوية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦ (٤٢).
- الجدوع، فهد عبدالله. (٢٠٢٣). درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مدارس من وجهة نظر المعلمين الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ٢ (١٦).
- الحربي، حمدان محمد. (٢٠٢٢). واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم عن بعد وإدارة الأزمات الطارئة لدى قادة المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة. مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، (١٢١).
- قزمان، داليا؛ عبدالمعطي، أحمد؛ ثابت، ثابت. (٢٠٢٣). تفعيل دور القيادات في التعليم الثانوي العام بمصر لتحقيق متطلبات التحول الرقمي. المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٩ (١٠).

الرئيس، إيمان إبراهيم والعيان، مي محمد. (٢٠٢٢). احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية في ضوء القيادة الرقمية. رسالة الخليج العربي، ١٣ (١٦٤).

الزامل، مها عثمان والبلوي، هالة نافل. (٢٠٢٠). آليات تحسين أداء قائدات المدارس الأهلية بشمال الرياض في ضوء القيادة الإلكترونية. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية.

سكر، ناجي وأبو حيلة، نجاة. (٢٠٢١). درجة تطبيق مديري مدارس الأونروا بمحافظات غزة لمعايير القيادة الرقمية وسبل تحسينها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٨ (٤).

الشهري، سعد علايم. (٢٠١٥). تعريف المعايير. مكتب التربية العربي لدول الخليج. الشهري، غادة؛ الثويني، يوسف. (٢٠٢٣). درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى القيادات التعليمية في إدارة التعليم بمنطقة حائل وسبل تطويرها. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢ (١٤٨).

الصعدي، عمر سالم. (٢٠٢١). درجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية في ضوء التوجهات العالمية الحديثة، مجلة العلوم التربوية، ٣ (٢٥).

الطفاح، سعد عبود. (٢٠١٥). مدى تحقق معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE) لدى معلمي الحاسب الآلي في المدارس المتوسطة والثانوية بمدین أبها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

العشماوي، عبد الله بن طاهر؛ والعصيمي، خالد بن محمد (٢٠٢١). القيادة الإلكترونية وعلاقتها بالوعي الرقمي لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين. مجلة شباب الباحثين (٩) ٥٢٦-٥٦٦.

علاونة، يوسف جابر وضياء، مسودة وجبارة، لبنى وغطاس، موسى. (٢٠٢٢). التعلم الإلكتروني وتحدياته المعاصرة، دار اليازوري العلمية.

القحطاني، أسماء سعد. (٢٠٢١). مستوى وعي طالبات كلية التربية في جامعة حائل بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم والتطبيقات الرقمية في ضوءها بالتعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ١ (٩).

المالكي، عادل اليزيدي، نايف، اليزيدي، عبد الرحمن، والطويرقي، وليد. (٢٠٢١). درجة تطبيق القيادة التكنولوجية في المدارس الثانوية بجدة في ضوء جائحة

كورونا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط، ٢٧ (١٠)، ٢٧٧ - ٣٢٠.

محمود، إيناس أحمد. (٢٠٢٢). قائمة مقترحة بممارسات القيادة الرقمية بالمدارس المصرية على ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لقيادة التعليم. مجلة الإدارة التربوية، (٣٤)، ٢١٣-٢٣١.

المطري، علي سعيد والراسبي، أمينة راشد. (٢٠٢١). درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE-2018) لدى مديري مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ١٠ (٣).

المهدي، ياسر والديحاني، سلطان. (٢٠٢٢). القيادة التعليمية الرقمية في المدارس: كيف يساهم المديرون في تحسين نواتج تعلم الطلبة في الأوقات العصيبة؟ مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت، (٥٥).

الهاللي، عطيه بن يتيم عطيه، والصلاح، محمد بن عيسى شنان. (٢٠٢٠). واقع كفايات العصر الرقمي لدى متعلمي التعليم العام في ضوء معايير الجمعية الدولية للتقنية التعليم. مجلة القراءة والمعرفة، (٢٢٣).

المراجع الأجنبية:

- Domeny, Jami V. (April 2017). The Relationship Between Digital Leadership and Digital Implementation In Elementary Schools, A Dissertation Presented to The Faculty of the Graduate Education Department, Southwest Baptist University, In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education.
- Eren, E., & Kurt, A. (2011). Technological Leadership Behavior of elementary school principal in the educational Sciences, 13(13), process of supply and use Technologies, Educational sciences, 13(13), 625-636.
- Grant, P.; Basye, D.(2014). Personalized Learning: A Guide For Engaging Student With Technology, Washington: International Society for Technology in Education.
- Gerald, S, (2020). Measuring principals' technology leadership and principals' behaviors: A quantitative study [Doctoral

- Dissertation]. Virginia Polytechnic Institute and University Virginia TECH.
- Ifenthaler, D. (2021). Balancing the Tension Between Digital Technologies and Learning Sciences. USA: Springer Nature.
- International Society for Technology in Education (2009). ISTE Standards Administrators. Washington.
- International Society for Technology in Education (ISTE). (2018). ISTE Standards for Education- Leaders.
<https://www.iste.org/standards/foreducation-leaders>
- Miller, Connie.(2022). "A Case Study of How Pre K-12 School Leaders' Knowledge, Skills, and Dispositions of the ISTE Standards Affect Learning Environments".
- Mouhamadou Sow & Solomon Aborbie, 2018. "**Impact of Leadership on Digital Transformation**," Business and Economic Research, Macrothink Institute, vol. 8(3), pages 139-148, September.
- Metcalf, Wendy; LaFrance, Jason (2013). Technology Leadership Preparedness: Principals' Perceptions, Journal of Research in Education, 23 (1), 58-75.
- Webster, Mark David (2017). Philosophy of Technology Assumptions in Educational Technology Leadership, Educational Technology & Society. 20(1), 25-36
- Simpson, D. (2011). An investigation of technology competence of school-based administrators in the tri-county secondary schools in the southeastern part of South Carolina (Ph.D.
- Zhu, P. (2015). Digital Master: Debunk the Myths of Enterprise Digital Maturity. Lulu Publishing Services.



من الدرجات الخام إلى المعايير: نحو فهم أعمق لتفسير الأداء

في القياس النفسي والتربوي

From Raw Scores to Norms: Towards a Deeper
Understanding of Performance Interpretation in
Psychological and Educational Measurement

إعداد

سالم بن عبد الله الحارثي

Salim Abdullah ALHarthy

طالب دكتوراه - جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان

أ.د / حسين بن علي الخروصي

Prof. Hussain Ali Alkharusi

أستاذ القياس والتقويم - جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان

Doi: 10.21608/jasep.2025.402631

استلام البحث: ٢٥ / ١٠ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٤ / ١١ / ٢٠٢٤

الحارثي ، سالم بن عبد الله و الخروصي، حسين بن علي (٢٠٢٥). من الدرجات
الخام إلى المعايير: نحو فهم أعمق لتفسير الأداء في القياس النفسي والتربوي. *المجلة
العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب،
مصر، ٩(٤٤)، ٤٤٣ - ٤٦٢.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

من الدرجات الخام إلى المعايير: نحو فهم أعمق لتفسير الأداء في القياس النفسي والتربوي

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تقديم مراجعة تحليلية نظرية لموضوع تحويل الدرجات الخام إلى معايير في القياس النفسي والتربوي. ويتناول المقال تحليلاً للأسس النظرية والتطبيقية لعملية المعايرة، مستعرضاً الطرق المختلفة لاشتقاق المعايير وتفسيرها. يعتمد المقال على المنهج الوصفي التحليلي في استعراض وتحليل الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع المعايير وطرق اشتقاقها. ويقدم المقال عرضاً لمختلف أنواع المعايير المستخدمة في القياس النفسي والتربوي، بما في ذلك الرتب المئينية، الإرباعيات والإعشاريات، التساقيات، والدرجات المعيارية والمعدلة. كما يناقش المقال المبادئ الأساسية التي يجب مراعاتها عند اشتقاق المعايير، مثل الحداثة والتمثيل والملاءمة. وقد خلص المقال إلى أهمية تحويل الدرجات الخام إلى معايير لضمان دقة وموضوعية التقييم النفسي والتربوي، مع التأكيد على ضرورة تطوير معايير محلية تراعي الخصائص الثقافية والاجتماعية للمجتمع المستهدف. ويقدم المقال توصيات عملية للباحثين والممارسين حول اختيار وتطبيق المعايير المناسبة في سياقات القياس المختلفة.

الكلمات المفتاحية: القياس النفسي، تحويل الدرجات، المعايير، الدرجات المعيارية.

Abstract

This article aims to provide a theoretical and analytical review of transforming raw scores into norms in psychological and educational measurement. The article analyzes the theoretical and practical foundations of the standardization process, reviewing various methods of deriving and interpreting norms. The article employs a descriptive-analytical methodology in reviewing and analyzing literature and previous studies on norms and procedures for deriving them. The article presents various psychological and educational measurement norms, including percentile ranks, quartiles and deciles, stanines, and standard and normalized scores. The article also discusses the fundamental principles to consider when deriving norms, such as recency, representation, and appropriateness. The article concludes by

emphasizing the importance of transforming raw scores to ensure accuracy and objectivity in psychological and educational assessment while stressing the necessity of developing local norms that consider the cultural and social characteristics of the target community. The article provides practical recommendations for researchers and practitioners regarding selecting and applying appropriate norms in different measurement contexts.

Keywords: Psychological measurement, score transformation, norms, standardized scores.

المقدمة

تتنوع أساليب وأدوات جمع وتحليل البيانات في شتى المجالات، لا سيما في مجالي التربية وعلم النفس. إذ يكتنفها التعقيد لأنها تسعى للتعبير عن سمات كامنة، ولا يمكن قياسها بشكل مباشر كما هو الحال في العلوم الطبيعية. ويترتب على نتائج الأداء على أدوات القياس قرارات على المستوى الفردي، أو المؤسسي، وكذلك المجتمعي. لذلك لا بد من تفسير هذه الدرجات بطريق تضمن التفسير الصحيح، لما يترتب عليها من قرارات. إذ يُعد القياس النفسي والتربوي من الركائز الأساسية في عملية التقييم والتشخيص في المجالات النفسية والتربوية (حسين والعنيزات، ٢٠١٩). وتمثل عملية تحويل الدرجات الخام إلى معايير خطوة محورية في تفسير نتائج القياس وإعطائها معنىً دال، حيث إن الدرجات المستمدة من أدوات القياس لا يمكن تفسيرها بمعزل عن غيرها، بل لابد من ربطها بنظام مرجعي يُضفي عليها معنى ودلالة (Lee Ong Kim, 2002).

فالدرجة الخام بحد ذاتها لا تعطي مؤشراً واضحاً عن مستوى أداء الفرد مقارنة بأقرانه، ولا تسمح بإجراء مقارنات موضوعية بين الأفراد أو المجموعات. وقد أكد (Fischer and Milfont ٢٠١٠) أن تفسير الدرجات الخام بشكل مباشر قد يؤدي إلى استنتاجات مضللة نظراً لطبيعتها غير الخطية. عند حصول طالب على درجة معينة في اختبار ما، فإن تفسير هذه الدرجة يتطلب الإجابة على سؤالين أساسيين: "كيف كان أداء بقية الطلاب؟" و"ما هو المستوى المطلوب أو المتوقع؟" هذان السؤالان يمثلان نظامين مرجعيين أساسيين في العلوم الاجتماعية لوضع الدرجات في سياقها المناسب، وهما: المرجعية المعيارية والمرجعية المحكية (Bandalos, 2018).

وتُعد عملية تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية أو محكية خطوة أساسية في عملية القياس النفسي والتربوي (Wolfe-Christensen & Callahan, 2008)، حيث تساعد في فهم وتفسير أداء الفرد بشكل أكثر دقة وموضوعية. وقد أشار Tyumaseva et al. (2020) إلى أن هذه العملية تمكّن المختصين من إجراء المقارنات المختلفة سواء بين الأفراد أو بين قدرات الفرد نفسه في المجالات المختلفة، مما يساهم بدوره في تطوير أدوات قياس دقيقة وموثوقة تساعد في فهم وتطوير قدرات الأفراد.

مشكلة الدراسة

تُعد عملية تقنين المقاييس وتطويرها من الخطوات الأساسية في البحوث التربوية والنفسية لضمان صلاحية استخدامها عبر الفئات المستهدفة. ومن بين أهم خطوات هذه العملية استخراج المعايير، التي تتيح تفسير النتائج المستخلصة من تطبيق الأداة بناءً على قيم معيارية ملائمة. ومع ذلك، تفتقر العديد من الدراسات المنشورة إلى منهجية واضحة أو موحدة لاستخراج المعايير، مما يؤثر على موثوقية النتائج وقابليتها للتعميم والمقارنة. وعلى الرغم من أهمية الدرجات المعيارية في تفسير نتائج القياس النفسي والتربوي، إلا أن العديد من الباحثين والممارسين يواجهون صعوبات في فهم وتطبيق الأساليب المختلفة لتحويل الدرجات الخام إلى معايير. وقد أدى هذا إلى تباين في الممارسات وعدم اتساق في تفسير النتائج، مما يؤثر سلباً على جودة القرارات التربوية والنفسية المبنية على هذه النتائج. بناءً على ذلك، جاء هذا المقال ليقدّم مراجعة نظرية شاملة لموضوع تحويل الدرجات الخام إلى معايير في القياس النفسي والتربوي، بهدف توضيح الأسس النظرية والتطبيقية لعملية تحويل الدرجات، وتحليل الطرق المختلفة لاشتقاق المعايير وتفسيرها، مما يساهم في تحسين ممارسات القياس والتقويم في المجالين النفسي والتربوي.

أهداف المقال

يهدف المقال إلى تقديم إطار نظري لموضوع تحويل الدرجات الخام إلى معايير في القياس النفسي والتربوي، وذلك من خلال توضيح الأسس النظرية والتطبيقية لعملية المعايرة وتحليل محدودية الدرجات الخام وأهمية تحويلها إلى معايير لتفسير نتائج القياس. كما يسعى المقال إلى استعراض وتحليل الطرق المختلفة لتحويل الدرجات الخام، بما في ذلك الرتب المئينية، الإرباعيات، الإحصاريات، التساقيات، الدرجات المعيارية والمعدلة، والمكافئات العمرية والصفية. ويتناول المقال المبادئ الأساسية التي يجب مراعاتها عند اشتقاق المعايير، وهي الحداثة والتمثيل والملاءمة.

أهمية المقال

تتجلى أهمية هذا المقال من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو التالي:

الأهمية النظرية

تكمن الأهمية النظرية للمقال في إثراء الأدب النظري في مجال القياس النفسي والتربوي من خلال عرض مقدمة نظرية حول المعايير وطرق اشتقاقها. كما يقدم المقال إطاراً مفاهيمياً يوضح العلاقات المنهجية بين الدرجات الخام وأنواع المعايير المختلفة، ويسلط الضوء على المعايير وأسسها النظرية والمنهجية. ويمثل هذا المقال مرجعاً علمياً للباحثين والمهتمين حول قصور الدرجات الخام وطرق التعامل معها بشكل صحيح، مما يساهم في توحيد الرؤى والممارسات في الميدان النفسي والتربوي. كما يقدم المقال عرضاً للأسس النظرية التي تستند إليها عملية تحويل الدرجات، مما يعزز فهم الباحثين والممارسين للأساس المنطقي والعلمي وراء استخدام المعايير المختلفة في عملية القياس.

الأهمية التطبيقية

تنبع أهمية المقال التطبيقية كونه يقدم دليلاً عملياً للباحثين والممارسين في مجال القياس النفسي والتربوي حول طرق اشتقاق المعايير وتطبيقها بشكل صحيح. ويساعد المقال في تحسين جودة القرارات التربوية والنفسية من خلال تمكين المختصين من اختيار المعايير المناسبة وتفسير النتائج بشكل دقيق وموضوعي. كما يساهم في تطوير الممارسات المهنية في مجال القياس والتقويم من خلال توضيح الإجراءات المنهجية السليمة لاشتقاق المعايير وتطبيقها في السياقات المختلفة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يُعد القياس في العلوم النفسية والتربوية عملية أساسية لتقييم أداء الأفراد. فالدرجات المستمدة من أدوات القياس لا يمكن تفسيرها بمعزل عن غيرها، بل لابد من ربطها بنظام مرجعي يُضفي عليها معنى ودلالة. وتُعد عملية تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية أو محكية خطوة أساسية في عملية القياس النفسي والتربوي، حيث تساعدنا في فهم وتفسير أداء الفرد بشكل أكثر دقة وموضوعية، وتمكننا من إجراء المقارنات المختلفة سواء بين الأفراد أو بين قدرات الفرد نفسه في المجالات المختلفة (ربيع، ٢٠١٥).

الدرجات الخام ومحدوديتها

تعريف الدرجة الخام:

تُعرّف الدرجة الخام بأنها النتيجة النهائية المباشرة التي نحصل عليها من تطبيق اختبار ما على المفحوصين، وهي تمثل التعبير الكمي المعبر عن أداء

المفحوص على الاختبار. وتختلف هذه الدرجة من شخص إلى آخر نتيجة للفروق الفردية بين الأفراد التي تظهر في تباين أدائهم على الاختبار (Lee Ong Kim, 2002).

تتكون الدرجة الخام في القياس النفسي والتربوي من مجموع استجابات المفحوص على الاختبار، وتختلف طبيعة هذه الاستجابات باختلاف نوع الاختبار. ففي اختبارات الذكاء والقدرات، تمثل الدرجة الخام مجموع الإجابات الصحيحة، مثل حصول الطالب على ٣٠ درجة خام في اختبار تصميم المكعبات. أما في اختبارات الشخصية، فتمثل الدرجة الخام مجموع الاستجابات في الاتجاه المحدد للسمة المقاسة، مثل إجابة المفحوص على ٣٨ بنداً من أصل ٤٤ بنداً في مقياس للقلق (مخائيل، ٢٠١٦).

لماذا تفقر الدرجات الخام للمعنى:

تفتقر الدرجات الخام في ذاتها إلى المعنى والدلالة، حيث لا يمكن تفسيرها بمعزل عن إطار مرجعي يوضح سياقها. فهي لا تحدد مستوى أداء الفرد مقارنة بأقرانه، ولا تأخذ في الاعتبار مستوى صعوبة الاختبار. فمثلاً، درجة ٢٠ في اختبار ما قد تكون ممتازة في اختبار صعب وضعيفة في اختبار سهل. وحتى عند التعبير عنها كنسبة مئوية، مثل ٥٠% من الإجابات الصحيحة، تظل مجردة من المعنى دون معرفة مستوى صعوبة الاختبار ومستوى أداء المجموعة المرجعية (مخائيل، ٢٠١٦).

أمثلة على محدودية تفسير الدرجات الخام:

تظهر محدودية تفسير الدرجات الخام في مواقف القياس المختلفة، فدرجة ٣٥ في اختبار الرياضيات تفقد معناها دون معرفة العدد الكلي للأسئلة وأداء بقية الطلاب ومستوى صعوبة الاختبار. وحتى النسب المئوية مثل ٦٠% قد تعني أداءً متميزاً في اختبار صعب أو أداءً ضعيفاً في اختبار سهل. كذلك لا نخبرنا الدرجة الخام عن مستوى أداء الطالب مقارنة بأقرانه في نفس العمر أو الصف الدراسي.

أنظمة تفسير الدرجات

هناك حاجة لوجود نظام مرجعي لتفسير الدرجات الخام لكي يضفي عليها معنى ودلالة. وفي مجال القياس هناك نظامان رئيسيان: النظام المعياري المرجع والنظام محكي المرجع. ويختلف استخدام كل منهما باختلاف الهدف من القياس.

أ. المرجعية المعيارية (Norm-Referenced):

التعريف والمفهوم:

المرجعية المعيارية هي نظام لتفسير الدرجات يقوم على أساس مقارنة أداء الفرد بأداء مجموعة مرجعية تسمى المجموعة المعيارية. حيث يتم توفير سياق لفهم وتفسير الدرجات من خلال المقارنة مع هذه المجموعة، مما يساعد في تحديد الموقع النسبي للفرد ضمن مجموعته. فمثلاً، عندما نقول إن طالباً حصل على درجة أعلى من ٩٠% من زملائه في اختبار الرياضيات، فإننا نستخدم التفسير معياري المرجع الذي يوضح موقع الطالب النسبي مقارنة بمجموعته المرجعية. وبهذا يصبح للدرجة معنى وسياق يمكن من خلاله فهم مستوى أداء الفرد مقارنة بأقرانه.

ب. المرجعية المحكية (Criterion-Referenced): التعريف والمفهوم:

المرجعية المحكية هي نظام لتفسير الدرجات يعتمد على مقارنة أداء الفرد بمعايير أو محكات محددة مسبقاً. فهي تركز على مقدار ما يمتلكه الفرد من السمة المقاسة وليس مقارنته بالآخرين. على سبيل المثال، عند تفسير درجات الطلاب باستخدام نظام تصنيف محدد (مثل اعتبار ٩٠-١٠٠% درجة A)، أو عندما نحدد مستوى معيناً للنجاح في اختبارات الترخيص المهني، فإننا نستخدم التفسير محكي المرجع الذي يهتم بمستوى الإتقان الفعلي للفرد بغض النظر عن أداء الآخرين. (Bandalos, 2018, p, 23)

تحويل الدرجات:

لتجاوز مشكلة محدودية معنى الدرجات الخام وافتقارها للدلالة في صورتها الأولية، يتطلب الأمر عملية تحويل منهجية تستند إلى أسس علمية. وتبرز الحاجة لهذا التحويل نظراً لأن الدرجات الخام في صورتها الأولية لا تقدم تفسيراً واضحاً لأداء الفرد، ولا تسمح بإجراء المقارنات الموضوعية. لذا يتم تحويل هذه الدرجات إلى صيغ معيارية أو محكية تمكننا من تحديد موقع الفرد بالنسبة لأقرانه، وتسمح بإجراء المقارنات المختلفة، وتوفر أساساً موضوعياً لاتخاذ القرارات التربوية والنفسية. ويتم ذلك من خلال استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة مع مراعاة خصائص المجموعة المرجعية من حيث الحداثة والتمثيل والملاءمة. وتسمى هذه العملية بتحويل الدرجات (Score Transformation).

مفهوم تحويل الدرجات:

يُقصد بتحويل الدرجات تلك العملية التي يتم من خلالها تحويل الدرجات الخام إلى صيغ أخرى أكثر قابلية للفهم والتفسير، حيث يتم إنشاء إطار مرجعي يمكن من خلاله فهم أداء الفرد وتفسيره بشكل أكثر دقة وموضوعية (ميخائيل، ٢٠١٦). وتهدف هذه العملية إلى وضع طريقة موحدة ومنظمة لمقارنة درجات الأفراد

المختلفة، بحيث يمكن ربط الأداء الفردي بأداء المجموعة المرجعية أو المعيارية. فعندما نحول الدرجات الخام، فإننا نضعها في سياق يجعلها ذات معنى ودلالة، وبالتالي يمكن استخدامها في اتخاذ قرارات تربوية ونفسية سليمة. وتعتمد عملية التحويل على أسس إحصائية رصينة تضمن الحفاظ على العلاقات النسبية بين الدرجات مع جعلها أكثر وضوحاً وفائدة في التطبيق العملي (Lee Ong Kim, 2002).

أهمية تحويل الدرجات:

تكمن أهمية تحويل الدرجات في جعل نتائج القياس النفسي والتربوي ذات معنى وقيمة تطبيقية. فتحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية أو محكية يمكننا من تفسير أداء المفحوصين بدقة وموضوعية، وإجراء مقارنات بين الأفراد في نفس الاختبار، ومقارنة أداء الفرد عبر اختبارات مختلفة. كما يساعد في تحديد نقاط القوة والضعف لدى المفحوص، مما يسهل اتخاذ القرارات التشخيصية والعلاجية المناسبة (فلاح وآخرون، ٢٠١٨).

الهدف من تحويل الدرجات:

يهدف تحويل الدرجات إلى تحقيق عدة غايات علمية وتطبيقية في القياس النفسي والتربوي، منها تحديد الموقع النسبي للفرد ضمن مجموعته المرجعية، ووضع طرق موحدة لتفسير الدرجات تمكّن المختصين من استخدام لغة مشتركة. كما يسهل إجراء المقارنات بين الاختبارات المختلفة لتتبع تطور أداء الفرد، وإنشاء مقاييس ذات معنى تساهم في تحسين جودة القرارات التربوية والنفسية (عامر وآخرون، ٢٠١٩).

المجموعة المعيارية وخصائصها:

المبادئ الأساسية في تحويل الدرجات:

تعتمد عملية تحويل الدرجات على مجموعة من المبادئ الأساسية التي تضمن دقة وموضوعية العملية. فمن الضروري استخدام المجموعات المرجعية المناسبة، والتي تُعرف بالمجموعات المعيارية، والتي تشكل الأساس الذي يتم في ضوءه تفسير الدرجات المحولة. كما يجب تطبيق الإجراءات الإحصائية المناسبة التي تضمن الحفاظ على العلاقات الأساسية بين الدرجات أثناء عملية التحويل. ويُعد الحفاظ على العلاقات الأصلية بين الدرجات مع تحسين قابليتها للفهم والتفسير مبدأً أساسياً في عملية تحويل الدرجات. فعندما نحول الدرجات، نسعى للموازنة بين الدقة في عكس المستوى الحقيقي للطالب وبين سهولة فهم وتفسير هذه الدرجات من قبل

المعلمين والطلاب وأولياء الأمور، مما يجعلها أداة فعالة في اتخاذ القرارات التربوية المناسبة.

من أهم المبادئ التي يجب مراعاتها في تحويل الدرجات ما يُعرف بـ "Three Rs"، وهي ثلاثة عناصر أساسية. أولها الحداثة (Recency)، التي تشير إلى ضرورة استخدام معايير حديثة في تفسير الدرجات، فمثلاً معايير الوزن للأطفال التي تم جمعها عام ١٩٢٠ قد لا تصلح للمقارنة مع أطفال اليوم بسبب التحسن في الرعاية الصحية والتغذية، وكذلك المجموعة المعيارية الأصلية لاختبار SAT التي تم الحصول عليها عام ١٩٤١ تختلف كثيراً عن خصائص طلاب اليوم. وثانيها التمثيل (Representativeness)، الذي يتعلق بمدى تمثيل المجموعة المعيارية للمجتمع المستهدف، فمثلاً في حالة معايير وزن الأطفال، من المهم أن تكون العينة ممثلة لجميع الأطفال في المجتمع المستهدف، كما أن اختبارات التحصيل المدرسي يجب أن تشمل عينتها المدارس الحضرية والريفية والخاصة والحكومية لضمان التمثيل المناسب. وثالثها الملاءمة (Relevance)، التي ترتبط بمدى مناسبة المعايير للمجموعة المحددة التي نعمل معها، فمثلاً عند دراسة أوزان الأطفال المولودين قبل الأوان، قد لا تكون معايير الوزن الوطنية العامة مناسبة لهم - ليس لأنها غير ممثلة على المستوى الوطني، ولكن لأنها غير ملائمة لهذه الفئة الخاصة التي تمثل مجموعة فرعية لها خصائصها المميزة (Bandalos, 2018, pp, 23-24).

طرق تحويل وتفسير الدرجات

يتطلب القياس النفسي والتربوي الدقيق تفسيراً سليماً للدرجات الخام التي يحصل عليها الأفراد في الاختبارات المختلفة. ونظراً لأن هذه الدرجات لا تحمل معنى في حد ذاتها، ظهرت طرق متعددة لتحويلها وتفسيرها بشكل يجعلها أكثر وضوحاً ودلالة. تنتوع هذه الطرق بين التحويلات المعيارية التي تقارن أداء الفرد بأقرانه، والتحويلات المحكية التي تقيس أداءه مقابل معيار محدد، والمكافئات العمرية والصفية التي تربط أداءه بمستويات عمرية أو صفية معينة. يساعد هذا التنوع في طرق التحويل والتفسير على فهم أشمل لأداء الفرد وتقديم صورة أوضح عن قدراته ومستواه في المجال المقاس. ومن هذه الطرق:

أولاً: الرتب المئينية

وهي مؤشر يوضح النسبة المئوية للأشخاص الذين حصلوا على درجات أقل من درجة معينة.

مثال: إذا كانت درجة ٧٣ تقع عند الرتبة المئينية ٥٠، فهذا يعني أن ٥٠% من المجموعة المعيارية حصلوا على درجات أقل من ٧٣.

تتميز الرتبة المئينية بأنها سهلة الفهم وقابلة للتطبيق على أي اختبار معياري المرجع. الفرق بين الرتبة المئينية والنقطة المئينية:

الرتبة المئينية (Percentile Rank):

- تمثل النسبة المئوية للأفراد الذين حصلوا على درجة أقل من درجة معينة
- تجيب عن السؤال: ما نسبة الأفراد التي تقل درجاتهم عن درجة معينة؟
- مثال: $PR_{35} = 94\%$ تعني أن ٩٤% من الأفراد حصلوا على درجة أقل من ٣٥

النقطة المئينية (Percentile Point):

- تمثل الدرجة التي تقع عندها نسبة مئوية معينة من الأفراد
- تجيب عن السؤال: ما هي الدرجة التي تقع عندها نسبة معينة من الأفراد؟
- مثال: $P_{94} = 35$ تعني أن الدرجة ٣٥ هي النقطة التي يقع عندها ٩٤% من الأفراد

معادلة الرتبة المئينية (Percentile Rank):

$$PR = \frac{cf_1 + 0.5f}{n} * 100$$

حيث:

PR: الرتبة المئينية (Percentile Rank)

cf_1 : التكرار التراكمي للفئة التي تسبق الدرجة المطلوبة مباشرة (Cumulative

Frequency)

f: تكرار الدرجة المطلوبة (Frequency)

n: العدد الكلي للأفراد (Total Number)

٥٠: نصف تكرار الفئة (بافتراض التوزيع المتساوي للدرجات داخل الفئة)

معادلة النقطة المئينية (Percentile Point):

$$P = x_{ll} + \frac{Width}{Interval\%} (P - CP\%)$$

P: النقطة المئينية المطلوبة (Percentile Point)

x_{ll} : الحد الأدنى للفترة (Lower Limit)

P: الرتبة المئينية المطلوبة (Required Percentile)

CP%: النسبة المئوية التراكمية للفترة السابقة (Cumulative Percentage)

Width: عرض الفترة (Interval Width)

Interval%: النسبة المئوية في الفترة (Interval Percentage)

الفرق بين الرتب المئينية والنقاط المئينية:

تختلف الرتب المئينية عن النقاط المئينية في طبيعتها ووظيفتها. فالرتب المئينية تمثل النسبة المئوية للدرجات الأقل من درجة معينة وتُكتب كنسبة مئوية، بينما تمثل النقاط المئينية الدرجة المقابلة لرتبة مئينية معينة وتُكتب كدرجة.

استخدام المئينات:

يتميز نظام الرتب المئينية بسهولة الفهم والتفسير وقابليته للتطبيق على أي اختبار معياري المرجع. ومع ذلك، هناك قيود مهمة في التفسير، حيث لا يمكن مقارنة الفروق بين الرتب المئينية مباشرة، ولا تعكس بالضرورة الفروق في الدرجات الخام. كما يجب توخي الحذر عند مقارنة الرتب المئينية من اختبارات مختلفة.

ثانياً، الإرباعيات والإعشاريات

الأرباع (Quartiles):

تقسم الأرباع منحنى التوزيع إلى أربعة أجزاء متساوية، حيث يضم كل جزء ٢٥% من البيانات. وتتمثل في ثلاث نقاط رئيسية:

- الربع الأول (P25): يفصل أدنى ٢٥% من البيانات
 - الربع الثاني (P50): يمثل نقطة المنتصف (الوسيط) ويقسم التوزيع إلى نصفين
 - الربع الثالث (P75): يفصل أعلى ٢٥% من البيانات
- وتستخدم الأرباع في تحديد المدى الربيعي، وتحديد القيم المتطرفة، وتقييم توزيع البيانات، والمقارنة بين المجموعات.

الأعشار (Deciles):

تقسم الأعشار منحنى التوزيع إلى عشرة أجزاء متساوية، كل جزء يحتوي على ١٠% من البيانات. وتمتد من العشير الأول (P10) الذي يفصل أدنى ١٠% من البيانات، إلى العشير التاسع (P90). وتوفر الأعشار تقسيماً أكثر دقة من الأرباع، مما يجعلها مفيدة في التصنيف الدقيق للدرجات وتحديد المستويات المختلفة للأداء.

العلاقة بين الأرباع والأعشار:

يمكن ملاحظة العلاقة في الجدول التالي:

جدول (١) العلاقة بين المئينات، الإرباعيات، والإعشاريات

المستوى	الربع	المئين	العشير	النسبة المئوية
الأعلى	Q3	P75	D7-D8	70%-80%
المتوسط	Q2	P50	D5	50%
الأدنى	Q1	P25	D2-D3	20%-30%

وتساعد هذه التقسيمات في فهم توزيع الدرجات بشكل أفضل، وتحديد موقع الفرد بالنسبة للمجموعة، واتخاذ قرارات تربوية وتقييمية مبنية على أسس إحصائية واضحة.

ثالثاً، التسايعات (Stanines):

المفهوم الأساسي

تعد التسايعات درجات معيارية شائعة الاستخدام في الاختبارات التحصيلية المقننة، وهي مقياس يشتمل على أرقام صحيحة من منزلة واحدة، تتراوح بين (١-٩). وقد تم تصميم هذا النظام من خلال تقسيم منحني التوزيع الطبيعي إلى ٩ وحدات أو فئات، تمثل كل منها نسبة مئوية معينة من المساحة تحت المنحني. ظهر هذا النظام مع بدايات استخدام الحاسوب، وصُمم بشكل يسمح بتوفير مساحة التخزين في ذاكرة الحاسوب.

التوزيع والخصائص الإحصائية

يتميز نظام الدرجات التساعية بتوزيع محدد للدرجات، حيث تمثل الدرجة ١ أدنى ٤% من الدرجات، والدرجة ٢ تمثل ٧% التالية، والدرجة ٣ تمثل ١٢%، والدرجة ٤ تمثل ١٧%، والدرجة ٥ تمثل ٢٠% الوسطى، ثم تتوزع النسب بشكل متماثل في الاتجاه الأعلى. إحصائياً، يتميز هذا النظام بمتوسط قدره ٥ وانحراف معياري يقارب ٢، ويتبع توزيعاً تقريباً طبيعياً.

جدول (٢) جدول توزيع التسايعات

التسايعي	النسبة المئوية	الرتب المئينية	المستوى	النسبة التراكمية
9	4%	96-99	مرتفع جداً	100%
8	7%	89-95	فوق المتوسط	96%
7	12%	77-88		89%
6	17%	60-76	متوسط	77%
5	20%	40-59		60%
4	17%	23-39		40%
3	12%	11-22	تحت المتوسط	23%
2	7%	4-10		11%
1	4%	1-3	منخفض	4%

التطبيقات

توفر التسايعات مقياساً بسيطاً يقلل من الميل للمغالاة في تفسير الفروق البسيطة. كما تتميز بسهولة الترميز وبساطة التفسير والفهم. وهي مناسبة بشكل خاص للتقارير المدرسية والتقييمات التربوية العامة، حيث تقدم صورة سريعة وواضحة عن موقع الفرد في المجموعة.

القيود والاعتبارات التفسيرية

رغم مميزاتها، تواجه الدرجات التساعية بعض القيود. فهي لا تصلح للتمييز الدقيق بين الدرجات وتفقد بعض المعلومات التفصيلية. كما أنها تعتبر مقياساً رتيباً بمسافات غير متساوية بين الفئات. لذلك، يجب استخدامها بحذر في القرارات التي تتطلب دقة عالية، ويُفضل تكميلها بمقاييس أخرى عند اتخاذ قرارات مهمة.

الدرجات المعيارية والدرجات المعدلة

أولاً: الدرجات المعيارية (Standardized Scores)

المفهوم الأساسي

هي درجات تقيس بُعد درجة الفرد عن المتوسط باستخدام الانحراف المعياري للمجموعة المعيارية. تعتمد على التحويلات الخطية في تحويل الدرجات وتتميز بوجود مسافات متساوية بين الدرجات. يتحقق التوزيع الطبيعي عندما يزيد حجم العينة عن ٣٠، ويكون المنحنى متماثلاً بنصفين متطابقين.

ثانياً: التوزيع الطبيعي المعياري

يمكن تحويل المنحنى الطبيعي إلى منحنى طبيعي معياري بحيث يكون وسطه الحسابي (صفر) وانحرافه المعياري (١). يشير هذا التوزيع إلى توزيع أفراد المجتمع على سمات مختلفة مثل الذكاء والتحصيل والدافعية.

ثالثاً: الدرجات الزائنية الخطية (z-scores)

تتراوح قيم الدرجات الزائنية بين (-٣، +٣)، حيث تدل القيم السالبة على أن الدرجة الخام تقع تحت الوسط الحسابي، والقيم الموجبة تدل على أنها فوق الوسط الحسابي. تُحسب باستخدام المعادلة:

$$Z = \frac{X - \bar{X}}{\sigma}$$

حيث:

X: الدرجة الخام للمفحوص

$\bar{X}$: الوسط الحسابي للمجموعة

σ : الانحراف المعياري للمجموعة



التحويلات الخطية للدرجات الزائفة (الدرجات المعدلة)

تواجه الدرجات الزائفة عدة صعوبات: وجود كسور عشرية وقيم سالبة مما يجعل حسابها وفهمها صعباً. لذلك، نستخدم تحويلات خطية لتحويلها إلى قيم أبسط وأسهل في التفسير باستخدام المعادلة الخطية التالية:

$$y = k(z) + m$$

حيث:

y : الدرجة المحولة

k : الانحراف المعياري للتوزيع الجديد

m : الوسط الحسابي للتوزيع الجديد

z : الدرجة الزائفة المراد تحويلها

يحدد مطور الاختبار المتوسط والانحراف المعياري للتوزيع الجديد بشكل اختياري. وتعد هذه التحويلات الخطية من أكثر الطرق استخداماً في الاختبارات المقننة. ومن أمثلتها:

أولاً: الدرجات التائية (T-scores)

اقترحها ثورندايك للتخلص من القيم السالبة والكسور في الدرجات المعيارية الزائفة. تحسب بضرب الدرجة الزائفة في ١٠ وإضافة ٥٠، ليصبح الوسط الحسابي (٥٠) والانحراف المعياري (١٠). المعادلة المستخدمة:

$$T = 10(z) + 50$$

ثانياً: درجات الذكاء الانحرافية (Deviation Intelligence Quotient (DIQ))

هي درجات معيارية طورها وكسلر (Wechsler, 1939) لقياس الذكاء. وذلك من خلال تحويل الدرجات الزائفة إلى مقياس متوسطه ١٠٠ وانحرافه المعياري ١٥. فيما طور (Kaplan & Saccuzzo, 1982) مقياساً آخر لدرجات الذكاء على مقياس ستانفورد - بينيه بمتوسط ١٠٠ وانحراف معياري ١٦. المعادلات المستخدمة هي:

$$DIQ(Wechsler) = 15(z) + 100$$

$$DIQ(Stanford - Binet) = 16(z) + 100$$

ثالثاً: الدرجة المحدودة Score Sten

وهي درجة معيارية معدلة تستخدم في اختبار عوامل الشخصية الذي أعده كاتل، وينتج عنها مقياس وسطه الحسابي (٥.٥) وانحرافه المعياري (٢).

$$Sten\ score = 2(z) + 5.5$$



رابعاً: الدرجة جـ Score G

وهي درجة معيارية معدلة تنسب إلى جيلفورد ، وينتج عنها مقياس وسطه الحسابي (٥) وانحرافه المعياري (٢).

$$GScore = 2(z) + 5$$

خامساً: درجة القبول في الجامعات الأمريكية College Entrance Examination Board (CEEB)

هي درجة معيارية معدلة تزيد فيها مستويات المقارنة إلى حد كبير نظراً لاتساع المدى الذي تغطيه هذه الدرجة، وينتج عنها مقياس وسطه الحسابي (٥٠٠) وانحرافه المعياري (١٠٠).

$$CEEB = 100(z) + 500$$

درجات المستوى النمائي

أنواع الدرجات الأخيرة التي سنناقشها هنا هي درجات المكافئ الصفي والعمرى. تسمى أحياناً درجات المستوى النمائي لأنها تربط الدرجات بتلك التي يحصل عليها الآخرون في نفس مرحلة النمو. تستخدم درجات المكافئ الصفي (GE) غالباً في اختبارات التحصيل التربوي كوسيلة لمقارنة تحصيل الطالب مع الطلاب الآخرين في نفس الصف. وبالمثل، تستخدم درجات المكافئ العمرى (AE) عادةً لوصف الخصائص المرتبطة بالعمر لدى الأطفال الصغار مثل المفردات أو القدرات اللغوية الأخرى، أو الخصائص الجسدية مثل الطول أو الوزن.

نظراً لأن كلاً من التحصيل المدرسي والخصائص المعرفية والحركية والجسدية المرتبطة بالعمر تميل إلى الزيادة من صف دراسي أو مستوى عمري إلى آخر، يبدو من المعقول استخدام الصف أو العمر كأساس لوضع الدرجات المعيارية. ونظراً لأن مستويات الصف والعمر هي مقاييس مفهومة على نطاق واسع، فقد أصبحت هذه الدرجات شائعة لدى المستخدمين كطريقة بديهية لفهم أداء الأطفال.

طريقة حساب المكافئات العمرية والصفية:

أولاً: المكافئ العمرى (AE):

١. حساب درجة الاختبار للطالب

٢. تحديد متوسط العمر الزمني للمجموعة المعيارية

٣. المعادلة: $AE = (\text{درجة الطالب} \times \text{متوسط العمر الزمني للمجموعة}) \div \text{متوسط درجات المجموعة}$

$$AE = \frac{Xs \times \bar{C}\bar{A}}{\bar{X}g}$$

ثانياً: المكافئ الصفي (GE):

١. حساب درجة الطالب في الاختبار
٢. تحديد متوسط درجات الصف الحالي
٣. تحديد متوسط درجات الصف الأعلى
٤. المعادلة: $GE = \text{المرحلة الصفية الحالية} + (\text{درجة الطالب} - \text{متوسط الصف الحالي}) \div (\text{متوسط الصف الأعلى} - \text{متوسط الصف الحالي})$

$$GE = \frac{Gc + (Xs - \bar{X}c)}{(\bar{X}n - \bar{X}c)}$$

الدراسات السابقة

تمثل عملية تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية قضية جوهرية في مجال القياس النفسي والتربوي، حيث أن الدرجات الخام بمفردها لا تقدم تفسيراً دقيقاً لمستوى أداء الفرد أو قدراته. وقد أكد العديد من الباحثين على أن تفسير الدرجات الخام مباشرة قد يؤدي إلى استنتاجات مضللة، نظراً لطبيعتها غير الخطية وتأثيرها بالعديد من المتغيرات الثقافية والاجتماعية. لذلك، فإن تقنين المقاييس وتحويل درجاتها إلى معايير موحدة ومناسبة للبيئة المحلية يعد خطوة أساسية في تطوير أدوات القياس النفسي وضمان دقة وموضوعية نتائجها. وفيما يلي استعراض لأهم الدراسات التي تناولت هذا الموضوع.

فقد أشار Lee Ong Kim (2002) إلى أن استخدام الدرجات الخام مباشرة قد يؤدي إلى تفسيرات مضللة لأداء الطلاب، نظراً لطبيعتها غير الخطية، حيث أن الفرق بين درجتين متتاليتين لا يمثل بالضرورة نفس مقدار القدرة المقاسة. وقد أيد (٢٠١٠) Fischer and Milfont هذا التوجه من خلال تحليلهم الشامل لمفهوم التقنين، حيث ميزوا بين ثلاثة أنواع رئيسية: تقنين الإجراءات، وتقنين التفسير، وتقنين الدرجات، مؤكدين على أهمية تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية باستخدام عدة طرق مثل التقنين بالنسبة للفرد، المجموعة، والثقافة.

وفي هذا السياق، قدم حسين والعنيزات (٢٠١٩) دراسة مهمة حول تقنين النسخة الأردنية من مقياس التحصيل WRAT-4، مؤكدين على أن نقل المقاييس من ثقافة إلى أخرى يتطلب أكثر من مجرد ترجمة حرفية، بل يستلزم تكييفاً شاملاً يراعي الخصائص الثقافية والاجتماعية للمجتمع المستهدف. وقد أظهرت نتائجهم فعالية

النسخة المعدلة في تقييم تحصيل الطلبة بعد إجراء التعديلات المناسبة وتحويل الدرجات الخام إلى معايير محلية.

وفي سياق مماثل، قام فلاح وآخرون (٢٠١٨) باستخراج معايير لاختبار أوتيس-لينون للقدرة العقلية في البيئة الجزائرية، حيث تم تحويل الدرجات الخام إلى ثلاثة أنواع من المعايير: الدرجة المعيارية الزائنية والتائنية ودرجة الذكاء الانحرافية، مما سهل عملية تفسير النتائج وتصنيف التلاميذ إلى مستويات عقلية مختلفة.

وتجدر الإشارة إلى أن دقة التقنين لا تعتمد فقط على الإجراءات الإحصائية، بل أيضاً على التزام المختصين بإجراءات التطبيق المعيارية. وهذا ما أكدته دراسة Wolfe-Christensen and Callahan (2008) التي وجدت أن متوسط الالتزام بإجراءات التقييم المعيارية لا يتجاوز ٧٠٪، مما يثير تساؤلات حول كيفية تعزيز الكفاءة المهنية في مجال التقييم النفسي.

وأخيراً، يؤكد Tyumaseva et al. (2020) على أن عملية التقنين وتحويل الدرجات، رغم أهميتها التقنية، يجب أن تنفذ بشكل يركز على تحسين الإنسان كفرد وليس مجرد تحويله إلى "رقم" أو "مورد". فالهدف النهائي هو تطوير أدوات قياس دقيقة وموثوقة تساعد في فهم وتطوير قدرات الأفراد، مع الحفاظ على البعد الإنساني في عملية التقييم.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يتضح وجود اتفاق على أهمية تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية لضمان دقة وموضوعية النتائج. فقد أكد Lee (2010), Fischer & Milfont (2002), Ong Kim (2002) على خطورة الاعتماد على الدرجات الخام في تفسير أداء الطلاب، كما قدمت دراسات حسين والعنيزات (٢٠١٩) وفلاح وآخرون (٢٠١٨) نماذج ناجحة لتقنين المقاييس وتحويل درجاتها في البيئة العربية.

ومع ذلك، لا تزال هناك فجوة واضحة في هذا المجال، حيث إن العديد من الدراسات والممارسات في الميدان التربوي والنفسية تستمر في الاعتماد على الدرجات الخام في تفسير النتائج وإصدار الأحكام، دون إجراء التحويلات المعيارية اللازمة. وقد يرجع ذلك إلى عدة أسباب منها:

١. قلة الوعي بأهمية تحويل الدرجات الخام وتأثيره على دقة النتائج.
٢. صعوبة الإجراءات الإحصائية المطلوبة للتحويل.
٣. عدم توفر معايير محلية لكثير من المقاييس المستخدمة.
٤. ضعف التزام المختصين بإجراءات التطبيق المعيارية كما أشارت دراسة Wolfe-Christensen and Callahan (2008).

الخاتمة

يتضح من خلال هذا المقال أن عملية تحويل الدرجات الخام إلى معايير تمثل ركيزة أساسية في القياس النفسي والتربوي، حيث تتجاوز كونها مجرد عملية إحصائية إلى كونها ضرورة منهجية لضمان دقة وموضوعية التقييم. وقد استعرض المقال الأسس النظرية والتطبيقية لهذه العملية، مبيناً أن الدرجات الخام بمفردها لا تقدم تفسيراً دقيقاً لمستوى أداء الفرد أو قدراته، وأن تحويلها إلى معايير يعد خطوة محورية في عملية التقييم.

وقد تناول المقال تفاصيل مختلف طرق تحويل الدرجات، بدءاً من الرتب المئينية، الإرباعيات، الإعشاريات، مروراً بالتساعيات، وصولاً إلى الدرجات المعيارية والمعدلة. كما أوضح المقال أهمية مراعاة المبادئ الأساسية في عملية التحويل، خصوصاً مبادئ الحداثة والتمثيل والملاءمة، لضمان دقة وموثوقية النتائج. ومن خلال استعراض الدراسات السابقة، تبين وجود إجماع علمي على أهمية تحويل الدرجات الخام إلى معايير، مع وجود تحديات عملية في التطبيق تتعلق بقلة الوعي وصعوبة الإجراءات وعدم توفر معايير محلية في بعض الحالات. وقد أظهرت التجارب العملية في البيئة العربية إمكانية تطوير معايير محلية فعالة عند اتباع المنهجية العلمية السليمة.

التوصيات

١. التوعية والتدريب: ضرورة تعزيز وعي المختصين في المجال النفسي والتربوي بأهمية تحويل الدرجات وتدريبهم على الطرق المختلفة لإجراء هذه التحويلات.
٢. تطوير المعايير المحلية: تشجيع البحوث الهادفة إلى تطوير معايير محلية للمقاييس المستخدمة في البيئة العربية، مع مراعاة الخصوصية الثقافية والاجتماعية.
٣. توحيد الإجراءات: وضع إرشادات موحدة لإجراءات التقييم وتحويل الدرجات في المؤسسات التربوية والنفسية، مع متابعة الالتزام بهذه الإجراءات.
٤. التوثيق والنشر: توثيق ونشر تجارب تطوير المعايير المحلية لتسهيل تبادل الخبرات وتراكم المعرفة في هذا المجال.
٥. التحديث المستمر: مراجعة وتحديث المعايير بشكل دوري لضمان استمرار ملاءمتها للمجتمع المستهدف.

المراجع العربية

حسين، حلوى محمد حمدان، والعنيزات، صباح حسن حمدان. (٢٠١٩). اشتقاق معايير للصورة الأردنية من مقياس التحصيل واسع الانتشار الإصدار الرابع-WRAT (4) للفئة العمرية من (٩-١٢) سنة. *المجلة الإنسانية والاجتماعية*، ٢ (١)، ١٣٤-١٥٢.

ربيع، محمد شحاته. (٢٠١٤). *قياس الشخصية*. عمان، الأردن: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

عامر، محمود أحمد، فخرو، حصة عبدالرحمن، السبيعي، تركي، وتركي، أمانة عبدالله. (٢٠١٩). *القياس النفسي والتربوي*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

فلاح، أحمد، وروبي، محمد. (٢٠١٨). استخراج معايير لاختبار أوتيس-لينون للقدرة العقلية المستوى المتوسط الصورة (J) حسب الجنس والمستويات الدراسية على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط بولاية سيدي بلعباس. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية*، ٢ (١)، ١٣٤-١٥٢.

مخائيل، إسماعيل نوبل. (٢٠١٦). *بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنياتها*. عمان، الأردن: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

Bandalos, D. L. (2018). *Measurement theory and applications for the social sciences*. Guilford Publications.

Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart and Winston, 6277 Sea Harbor Drive, Orlando, FL 32887.

Fischer, R., & Milfont, T. L. (2010). Standardization in psychological research. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 88-96.

Lee, O. K. (2002). Issues and problems associated with the use of raw scores in interpreting student progress.

Tyumaseva, Z. I., Kassymova, G. K., Shaimardanov, R. H., Elmendeveva, L. V., Minaeva, E. I., Gorgotz, O. V., ... & Kosov, A. V. (2020). Psychological and social aspects of

innovations and standardization in education. *Bull. Natl. Acad. Sci. Republic Kazakhstan*, 4, 274-283.

Wolfe-Christensen, C., & Callahan, J. L. (2008). The current state of standardization adherence: A reflection of competency in psychological assessment. *Training and Education in Professional Psychology*, 2(2), 111.

Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart and Winston, 6277 Sea Harbor Drive, Orlando, FL 32887.



فاعلية برنامج إرشادي لرفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى

طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان

The effectiveness of a guidance program to raise the level of self-efficacy among tenth grade students in the Sultanate of Oman

إعداد

سليمان بن خلفان بن احمد المياحي
Sulaiman khalfan Ahmed Almayyah

Doi: 10.21608/jasep.2025.402632

استلام البحث: ٢٥ / ١٠ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٤ / ١١ / ٢٠٢٤

المياحي، سليمان بن خلفان بن احمد (٢٠٢٥). فاعلية برنامج إرشادي لرفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٤٤)، ٤٦٣ – ٤٩٠.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

فاعلية برنامج إرشادي لرفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لرفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان، واشتملت عينة الدراسة على (٣٠) فرد من طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة الداخلية بسلطنة عُمان، تم تقسيمهم لمجموعتين ضابطة وتجريبية قوام كلأ منهما (١٥) فرد، واستخدم الباحث المنهج التجريبي كمنهج للدراسة، واستعان بمقياس الكفاءة الذاتية كأداة للدراسة، وقد توصل الباحث إلى فاعلية البرنامج الإرشادي لرفع مستوى الكفاءة الذاتية؛ حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الكفاءة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

كلمات مفتاحية: برنامج إرشادي- الكفاءة الذاتية- محافظة الداخلية.

Abstract

The study aimed to identify the effectiveness of a counselling program on raising the level of self-efficacy among tenth-grade students in Al Dakhiliyah Governorate. The study sample included (30) items from tenth-grade students in Al Dakhiliyah Governorate in the Sultanate of Oman. They were divided into two groups, a control and an experimental group, each consisting of (15) items. The researcher used the experimental method as a study method and used the self-efficacy scale as a study tool. The researcher concluded that the counselling program was effective in raising the level of self-efficacy, as it was found that there were statistically significant differences between the average scores of the post-measurement of the control and experimental groups in the self-efficacy scale in favour of the experimental group, and there were statistically significant differences between the average scores of the pre-and

post-measurements of the experimental group in favour of the post-measurement.

Keywords: Counseling program- self-efficacy- Al Dakhiliyah Governorate.

مقدمة الدراسة:

في ظل التغيرات المتلاحقة التي يمر بها العالم في وقتنا الحالي توجهت أنظار الباحثون في مجال علم النفس إلى دراسة المعتقدات والأفكار التي يملكها الأفراد حول ذاتهم والتي تعبر عن كفاءتهم.

وقد بدأ التفكير في مفهوم الكفاءة الذاتية في أواخر السبعينات على يد Bandura، والذي يشير إلى أن الأفراد يحملون كثيراً من المعتقدات والأحكام حول ذاتهم، وتؤدي هذه المعتقدات دوراً مهماً في سلوكهم في المواقف المختلفة، ومن هذه المعتقدات معتقدات حول قدراتهم وإمكاناتهم التي يحتاجونها للتعامل مع مواقف معينة، والتي تُحدد تصرفاتهم وسلوكياتهم في المجالات الشخصية والاجتماعية والانفعالية؛ حيث تُعتبر الكفاءة الذاتية من البناءات النظرية التي تستند إلى نظرية التعلم الاجتماعي لـ (Bandura) عام (١٩٧٧م)، والذي يعتبرها عاملاً وسيطاً في تعديل السلوك، (جابر عبد الحميد، ١٩٨٦).

ويشير سالم (٢٠٠٢) إلى أن الكفاءة الذاتية تُسهم في التنبؤ بنتائج التحصيل الدراسي؛ حيث يحتاج الطلاب إلى ما هو أكثر من القدرات والمهارات لتحقيق النجاح المرغوب، كما يحتاجون إلى مزيدٍ من الشعور بالقدرة؛ لكي يُحسنوا استخدام مهاراتهم وتنظيم تعلمهم؛ حيث يُشير الواقع في هذا المجال إلى وجود تباينات واسعة في مستويات الجهد والمثابرة التي يُبديها الطلاب في انسجامهم مع متغيرات الحياة الأكاديمية، والذي يُمكن إرجاعه إلى التباين، فيما يعتقد كل طالب من وجود قدرات وإمكانات معينة لديه، وإدراكه لذاته الأكاديمية، وهو ما يرتبط بمفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتي تُعد محوراً مهماً في توجيه سلوك الطلاب نحو تحقيق الأهداف.

وتقوم توقعات الكفاءة الذاتية على فرضيات الفرد حول إمكانيات تحقيق خيارات سلوكية معينة؛ وبالتالي فهي تتمثل في الإدراك والتقدير الفردي بين حجم القدرات الذاتية من أجل التمكن من تنفيذ سلوك معين بصورة ناجحة، وتؤثر هذه الكفاءة التي يقدرها الفرد نفسه على نوع التصرف المنجز وعلى الاستهلاك والتحمل عند تنفيذ هذا السلوك (Schwarzer. R, 1994).

ويُضيف صبري (٢٠٠٥) إلى ذلك أن الكفاءة الذاتية تكتسب أهميتها من اتساع نطاق تأثيرها في جوانب الشخصية، ومن كثرة تناول الباحثين لها؛ حيث يكون

لها دور إيجابي في تدعيم سلوك الأفراد وأفكارهم، وردود أفعالهم داخل المواقف سواء الأكاديمية أو العامة، وقد أكد أبي مولود وميدون (٢٠١٤) أن الكفاءة الذاتية تكمن أهميتها في تعزيز الاستغلال الأمثل للطاقات والقدرات التي يملكها الطالب، والعمل على توجيهها لتحقيق الأهداف من العملية التربوية والتعليمية، والسعي لتكوين شخصية متكاملة الجوانب ومتمتعة بصحة نفسية عالية.

وقد ظهرت اتجاهات واستراتيجيات أخرى مساندة للكفاءة الذاتية تهتم بذات الطالب ونفسيته نتيجة الاهتمام بتنمية الطلبة بشكل صحيح، ففي هذا السياق جاءت خرنوب (٢٠١٦) وليو وكيتامورا (Liu, Shono, & Kitamura, 2009) ليؤكدوا ضرورة الاهتمام بالرفاهية النفسية، باعتبار أن الإنسان لا يستطيع أن يتكيف مع مجتمعه ويتعامل مع محيطه إلا إذا ما ركز على الجوانب الإيجابية في حياته، وبث التفاؤل، والأمل، والسعادة، والرضا، والاستمتاع بالذات، والصمود النفسي، وغيرها من جوانب الصحة البدنية، والعقلية، والاجتماعية الكاملة.

وتبعاً لجهود سلطنة عُمان وحرصها على تعزيز تعليم أبنائها في المؤسسات التعليمية، كان لزاماً النظر نحو تبني طرق واستراتيجيات عديدة أثناء عملية التعليم قائمة على الذات والشخصية والنفسية، خاصة أن نظرة العديد من مؤسسات التعليم اختلفت؛ حيث لم يعد الاهتمام مقتصرًا على اكتساب المحتوى للمتعلمين، بل تعدى ذلك لتعزيز إمكانيات وقدرات الطالب الداخلية للقيام بمختلف الأعمال؛ من خلال الاستناد إلى استراتيجيات الكفاءة الذاتية، التي من شأنها أن تساعد الطلاب على تعزيز شخصية الفرد، ومعتقداته عن نفسه لتحديد سلوكه وتصرفاته في المجالات الشخصية والاجتماعية والانفعالية (الجهورية والظفري، ٢٠١٨).

ويعتبر الطالب من أهم العناصر التي تعتمد عليها العملية التعليمية لتحقيق أهدافها، ولكي تكون عملية التعليم محققة لأهدافها لابد من توافر الطالب المعد إعداد سليمًا في مؤسسات التعليم المختلفة (الغافري، ٢٠١١).

لذلك كان لا بد من تمكين الطالب مهارياً وتعزيز كفاءاته وقدراته والاهتمام بما يحقق له الصحة النفسية، ولن يتم ذلك إلا من خلال الاعتماد على استراتيجيات تقوم على تعزيز مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، لتوسيع الأفق العملية وتطوير المهارات الفردية، وتكوين شخصية متكاملة الجوانب ومتمتعة بصحة نفسية عالية، ولا ريب أن المدرسة أضحت في ظل الاهتمام المتنامي بالنظام التعليمي والمنظومة التربوية معنية عناية كبيرة للاهتمام أكثر بالقدرات الذاتية للطلبة؛ وذلك بتنمية كفاءتهم الذاتية، وتحقيق رفاهيتهم النفسية من أجل الاستغلال الأمثل لطاقتهم وقدراتهم التي يمتلكونها؛ ومن ثم توجيهها نحو تحقيق الأهداف التي

تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها، وهو تكوين شخصية متكاملة الجوانب، ولتحقيق هذه الغايات جاءت الدراسات الحالية لتسهم في بناء برنامج إرشادي لرفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التعليم الأساسي بسلطنة عُمان.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من اهتمام سلطنة عُمان بالجوانب النفسية للطلبة إلا أنه اسفرت العديد من الدراسات عن قصور الكفاءة الذاتية لديهم؛ حيث أشارت دراسة ملحم (٢٠١٥) إلى أن الطلاب يترجعون في مستوى الكفاءة الذاتية لديهم خلال مراحل الدراسة؛ وذلك يعود إلى عدة عوامل منها الضغط النفسي والاجتماعي الذي يصاحب التحول في طبيعة البيئة الدراسية من مرحلة إلى أخرى، وكذلك ضعف الاندماج مع المهام والأنشطة التعليمية، وضعف أساليب التدريس المستخدمة والتي تُجد من فهم واستيعاب الطلاب للمهام والأنشطة الأكاديمية، وكذلك خبرات الفشل التي يمر بها الطالب قد تُسهم في تراجع مستوى الكفاءة الذاتية.

ومن الدراسات التي أكدت على أهمية تحسين مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلاب دراسة شعله (٢٠٠٥)؛ والزق (٢٠٠٩)؛ وعبد الرحمن (٢٠١٢)؛ وأرنوط (٢٠١٥) والتي أكدت جميعها على ضرورة تبني المداخل والاستراتيجيات المختلفة من أجل الكفاءة الذاتية؛ لما لها من إيجابيات تنعكس على شخصية الفرد.

وعلى ذلك أشارت بدوي (٢٠٠١) إلى أن الكفاءة الذاتية من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية للطلاب؛ حيث إنها تمثل مركزاً مهماً في دافعية الطلاب للقيام بأي عمل أو نشاط دراسي، فهي تُساعد الطلاب على مواجهة الضغوط الأكاديمية المختلفة، والتي تعترض أداءهم التحصيلي، وأن التدريب على ممارسة الأنشطة الأكاديمية له دور مهم في رفع مستوى الكفاءة الذاتية للطلاب.

ويرى الباحث أن انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التعليم الأساسي يرتبط أيضاً بكثير من المشكلات السلوكية كالجزع، والتذمر، والغضب، والشحناء، والتنمر، وقد يُهمل الطالب في أداء واجباته المدرسية أو يتكاسل عنها؛ مما يؤثر تأثيراً كبيراً في الكفاءة الذاتية لديه.

وحسب حدود علم الباحث واطلاعه، لا توجد أي دراسة تجريبية أو شبه تجريبية أجريت في سلطنة عُمان تناولت بناء برنامج إرشادي لرفع مستوى الكفاءة الذاتية للطلاب في أي مرحلة دراسية أو عمرية، ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة للتأكيد على أهمية استراتيجيات التعليم الحديثة من خلال برنامج إرشادي لرفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التعليم الأساسي بسلطنة عُمان لبيان انعكاساته الإيجابية على الطلبة سواء في الأبعاد السلوكية والانفعالية والمعرفية في طرح

الأفكار ومناقشتها وتحليلها، فضلاً على بيان انعكاساته الإيجابية عفي تقبل الذات، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والاستقلالية، والإجادة البيئية، والهدف في الحياة، والنمو الشخصي.

أسئلة الدراسة:

وتأسيساً على ما سبق، تتبلور مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الآتي:

- ما مدى فاعلية برنامج إرشادي تدريبي في رفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التعليم الأساسي بسلطنة عُمان؟

وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الكفاءة في التطبيق البعدي للبرنامج الإرشادي المقترح على أفراد المجموعة التجريبية؟
٢. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الذاتية في كل من التطبيق القبلي والبعدي للبرنامج الإرشادي المقترح؟
٣. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الذاتية في كل من التطبيق البعدي والتتبعي (بعد شهر) للبرنامج الإرشادي المقترح؟

فرضيات الدراسة:

تنطلق الدراسة من الفرضيات التالية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لمقياس الكفاءة الذاتية لصالح القياس البعدي.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية لمقياس الكفاءة الذاتية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. معرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقاييس الكفاءة الذاتية في التطبيق البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح على أفراد المجموعة التجريبية.

٢. معرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الذاتية في كل من التطبيق القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح.

٣. معرفة الفروق الدالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات المقاييس البعدي والتبقي للمجموعة التجريبية لمقياس الكفاءة الذاتية.

أهمية الدراسة:

أولاً الأهمية النظرية: تبدو الأهمية النظرية لهذه الدراسة الحالية فيما يلي:

- الاستفادة من الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تمت في مجال الكفاءة الذاتية.

- البحث عن مهارات الكفاءة الذاتية اللازم توفرها في طلبة التعليم الأساسي بسلطنة عُمان.

- بناء برنامج إرشادي لرفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التعليم الأساسي بسلطنة عُمان.

ثانياً الأهمية التطبيقية: تبدو الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة الحالية فيما يلي:

- تدريب طلبة التعليم الأساسي على بعض مهارات الكفاءة الذاتية.
- بناء منهج مرجعي يمكن أن يستفيد منه المعلمون والقائمون على العملية التعليمية بالسلطنة؛ لتعزيز الكفاءة الذاتية لدى الطلبة.
- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تنمية بعض المهارات النفسية الإيجابية لدى طلبة التعليم الأساسي.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تتمثل في تقصي فاعلية برنامج إرشادي لرفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة الداخلية.

- **الحدود البشرية:** (الصف العاشر من التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية).

- **الحدود المكانية:** (سلطنة عُمان-محافظة الداخلية).

- **الحدود الزمانية:** فترة التطبيق المتمثلة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

مصطلحات الدراسة:

- **البرنامج الإرشادي:** يعرف زهران (٢٠١١، ١٠) البرنامج بأنه: "هو مجموعة

من الإجراءات المنظمة المخطط لها في ضوء أسس علمية وتربوية تستند إلى مبادئ وفنيات معينة؛ تهدف إلى تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات التي يقابلها في حياته أو التوافق معه".

ويعرفه الباحث بأنه مجموعة من الخبرات والفنيات التي سيتعرض لها أفراد طلبة العينة التجريبية؛ بهدف تدريبهم على بعض مهارات الكفاءة الذاتية وإمدادهم بالمعارف التي تمكنهم من تحقيق ذلك بشكل أكثر فاعلية.

● **الكفاءة الذاتية:** يشير (Bandura, 1997) إلى أنها تتمثل في معرفة المتعلمين لتوقعاتهم الذاتية، وقدرتهم على السيطرة، والتغلب على مشكلاتهم الحياتية التي تواجههم في حياتهم اليومية، وتعيق توافقهم في مجالات الحياة المختلفة.

التعريف الإجرائي: هي مجموعة الأحكام التي يكونها الطالب عن نفسه، والتي تعكس مدى ثقته في أداء المهام الدراسية، ومثابرتة في مواجهة التحديات والصعاب أثناء دراسته، وتفاعله مع الآخرين، بالإضافة إلى تصرفه في المواقف الاختبارية، ويُعبر عنها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال المقياس المُعد لهذا الغرض.

الإطار النظري

أهمية الكفاءة الذاتية:

توجد أهمية كبرى للكفاءة الذاتية لدى الفرد في حياته اليومية والعملية؛ حيث يشير شاهين (٢٠١٢) إلى أن الكفاءة الذاتية من أهم عوامل الدافعية المؤثرة في سلوك الفرد، وتحديداً من خلال عملية التعلم، فكلما زادت كفاءة الذات زادت قدرة الطلاب على المثابرة في إنجاز أهدافهم، ومواجهة العقبات التي تعترضهم، وزادت ثقتهم بقدراتهم على النجاح والتفوق، وعلى النقيض من ذلك نجد أن الافتقار للكفاءة الذاتية يؤثر سلباً في قدرة الطالب على المثابرة وإنجاز أهدافه التعليمية.

كما اعتبر عبد المعطي (٢٠٠٤) أن الكفاءة الذاتية أحد المحددات الهامة في التعلم، والتحصيل الدراسي، وتظهر أهميتها في الأداء المدرسي بمجالاته المختلفة، وأن ذلك يرتبط بظروف الأداء، وصعوبة المهمة، والاستنارات المتمثلة في حوافز أو جوانب تنشيطية أخرى.

كما أن الكفاءة الذاتية تكتسب أهميتها من مميزات عدة يُمكن حصرها فيما يلي:

- أنها تهتم بمدى قدرة الفرد على إنجاز التصرفات المطلوبة بالتعامل مع المواقف المستقبلية.
- أنها تؤثر في اختيار الفرد للأنشطة التعليمية، والمواقف البيئية تمشيًا مع كفاءته (علوان، ٢٠٠٩).

- لها جانب دافعي يرتبط بالنتائج النهائي للسلوك، ولعل ذلك يُفسر مثابرة الفرد في مواجهة العقبات، والأنشطة المعقدة (النرش، ٢٠١٠؛ خليل، ٢٠١٠).
 - تُحدث فروقاً بين الأفراد في كيفية شعورهم وسلوكياتهم في ضوء دافعيّتهم، ومدى التّحليّ بالمثابرة، وتحدّي الصعاب لتحقيق الأهداف، والنجاح خاصة في المواقف الدراسية (الفاقي، ٢٠١٠).
- وأوضح الزيات (١٩٩٩) أن الكفاءة الذاتية ترتبط على نحوٍ موجب ارتباطاً عالياً بالاختبارات الأكاديمية، وبالتحصيل الدراسي بوجه عام، وهي منبئ قوي بالأداءات الأكاديمية، كما أنها تؤثر على كم وفاعلية الجهد المبذول، وعلى مثابرة الطالب، ومقاومته للإجهاد والتعب، أو الملل خلال محاولاته تحقيق الإنجازات أو المهام الأكاديمية التي يستهدفها.
- ويخلص الباحث إلى أن الكفاءة الذاتية عامل مهم في حياة الفرد بصفة عامة، والبيئة المدرسية بصفة خاصة؛ حيث إنها تُحفز الفرد للوقوف أمام كل ما يُعيق تحقيق أهدافه الأكاديمية، كما أنها تدفع الفرد دائماً للأمام، وتُكسبه مزيداً من التفاؤل والتفكير بطريقة إيجابية، الأمر الذي يترتب عليه مزيداً من الثقة، ومستوى عالٍ من الطموح؛ حيث إن الكفاءة الذاتية المرتفعة ترتبط بالأهداف الدراسية التي يُحددها الفرد لنفسه، فكلما زادت الكفاءة الذاتية كلما حدد الطالب لنفسه أهدافاً أعلى، وكان أكثر حزمًا في الالتزام بهذه الأهداف، بخلاف ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة يعيشون حياتهم كلها في خوفٍ دائم، وإحجامٍ مستمرٍ في الأمور كلها، الأمر الذي يجعلنا نتعرف على مزيدٍ من خصائص مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية.
- الخصائص العامة لذوي الكفاءة الذاتية:**
- إن حياة الطالب بصفة عامة والمدرسية بصفة خاصة مليئة بالصعوبات والأحداث التي تُحفّز على الفرد اتخاذ قرارات بشأنها، فمنهم من يُقدّم عليها بثبات واطّزان انفعالي، ومنهم من يتّقاعس عن ذلك، وهذا يعود إلى مدى اعتقاد كل فرد عن مستوى كفاءته الذاتية الأكاديمية.
- ويعتبر زايمرمان (Zimmerman, 2000) أن الإحساس بالكفاءة الذاتية محوراً مهماً لنجاح الفرد أو فشله في مختلف المهام التي يضطلع بها، كما أنهم يتصفون بالتنظيم والأداء الجيد والهادف مهما كانت الظروف.
- ويمكن حصر بعض الخصائص التي يتميز بها مرتفعي الكفاءة الذاتية فيما يلي:
- لديهم دافعية للإنجاز بصورة مباشرة من خلال بذل الجهد وتحدي الصعاب، أو بصورة غير مباشرة من خلال الاستخدام الفعّال لاستراتيجيات التعلم المناسبة.

- أكثر قدرة على أداء المهام الأكاديمية المختلفة بإتقان، والقدرة على التفاعل مع الآخرين.
- ينظرون إلى المهام الصعبة على أنها مصادر للتحدي، ولديهم سرعة استعادة مُعتقداتهم عن كفاءتهم الذاتية عقب الفشل (الشعراوي، ٢٠٠٠).
- غالبًا ما يتوقعون النجاح؛ مما يزيد من مستوى دافعيتهم لتحقيق أفضل أداء مُمكن في الوصول إلى حلول فعّالة لما يعترضهم من عقبات (رزق، ٢٠٠٩).
- مصادر أهدافهم ودافعيتهم داخلية فلديهم قناعة ذاتية بالقدرة وبذل الجهد (ضاري، والدليمي، ٢٠١٢).
- لديهم طاقة عالية ومستوى طموح مرتفع.
- يعززون الفشل والإخفاق للجهد غير الكافي.
- التخطيط للمستقبل وتحمّل الضغوط (عبيد، ٢٠١٣).
- يتميزون بمواجهة المسائل التعليمية المعقدة، كما أنهم يتعافون بسرعة من النكسات.
- ويحددون أهدافًا صعبةً لأنفسهم (Crudden et al 2016).
- بينما الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة يتصفون بما يلي:
- يُعانون من الشعور بضعف الثقة بالنفس، والتردد في قبول المهام أو التكاليفات الأكاديمية (الزيات، ١٩٩٩).
- أكثر ميلًا للخطط الفاشلة.
- الأداء الضعيف، والإخفاق المتكرر (أبو هاشم، ٢٠٠٥).
- أكثر عُرضه للقلق والاكتئاب بسبب طموحاتهم غير المنجزة.
- يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم (المزروع، ٢٠٠٧).
- يتوقعون فشل جهودهم لتعديل المواقف التي يَمرون بها.
- يقومون بتغيير طفيف في بيئتهم المدرسية (النفيعي، ٢٠٠٩).
- مصادر أهدافهم ودافعيتهم تكون خارجية.
- ليس لديهم ثقة بقدراتهم، ويُصابون بالإحباط عند مواجهة المسائل الأكاديمية الصعبة (ضاري، والدليمي، ٢٠١٢).
- كثيرًا ما يشكون في قدراتهم ويُهلون من المهام المطلوبة.
- يقعون بسهولة ضحايا للإجهاد والاكتئاب.
- لديهم طموحات منخفضة وينشغلون بنقائصهم (عبيد، ٢٠١٣).

- يميلون إلى تجنب المهام الصعبة، وسرعان ما يفقدون الثقة في أنفسهم يتسبب في فشلهم الدراسي.
- لديهم طموحات منخفضة وضعف الالتزام تجاه أهدافهم (Crudden et al, 2016).

أبعاد الكفاءة الذاتية: self-efficacy dimensions

تعددت أبعاد الكفاءة الذاتية من دراسة إلى أخرى حسب استخدام الباحثين لها، هذا وقام الباحث الحالي بالاطلاع على عدد من الدراسات والبحوث التي استخدمت الكفاءة الذاتية للتعرف على أبعادها، ومن تلك الدراسات (سالم، ٢٠٠٢- عبد المعطي، ٢٠٠٤- Fan & williams, 2010- شرف الدين، ٢٠١٠- أبو إزريق وجردات، ٢٠١٣).

كما قام الباحث الحالي بتتبع المقاييس التي تناولها الباحثون لقياس الكفاءة الذاتية، ومن هذه المقاييس ما يلي:

مقياس (Owen&Frroman,1988)، ومقياس (Kim&Park,2000) تعريب وتعديل (الضمور، ٢٠٠٨)، ومقياس (Pastorelli&Picconi,2001)، ومقياس (سالم، ٢٠٠٢)، ومقياس (Bandura,2000) تعريب وتعديل (عثمان وخليفة، ٢٠٠٩)، ومقياس (نبيل الدين، ٢٠١٠)، ومقياس (أبو لبد، ٢٠١١). ومن خلال اطلاع الباحث على هذه المقاييس أمكنه تحديد الأبعاد الأكثر تكراراً والمتضمنة في تعريفاتهم لمفهوم الكفاءة الذاتية، وهي:

١. **الثقة في الأداء:** وقد عرفها سلام (٢٠٠٩) بأنها الثقة في القدرات والإمكانات الشخصية، والقدرة على التخطيط للأعمال التي تتطلب مهارة وجهد، والتعبير عن الذات أمام الآخرين، والمبادأة وعدم التردد عند القيام بالأعمال، والتحرر النسبي من مشاعر الخوف والقلق المتعلقة بالدراسة.

ويعرفها الباحث: بأنها تعني ثقة الطالب في مرحلة التعليم الأساسي في قدراته وإمكاناته الشخصية، ومستواه العلمي، وثقته في القدرة على التخطيط للأعمال التي تتطلب مهارة ودقة في الأداء دون خوف أو قلق متعلق بالدراسة، مع عدم خوفه من إجابته، بالإضافة إلى ثقته في التحاور مع زملائه والتأثير فيهم.

٢. **المثابرة الأكاديمية:** عرفها شرف الدين (٢٠١٠) بأنها "تتمثل في الإصرار والصبر على مواجهة التحديات الدراسية، والالتزام دون التجاوز، والجهود المستمرة، والأمل في تخطي المحن، والطموح المتجدد للأمل والطاقة الدراسية، وتحمل المسؤولية التعليمية، وتفضيل تعلم الموضوعات الجديدة والمتحدية للإرادة، وصعوبة الإقضاء عن تحقيق الأهداف".

ويعرفها الباحث: بأنها تتمثل في إصرار الطالب في مرحلة التعليم الأساسي على مواصلة المهام والدروس الصعبة، والصبر على مواجهة العقبات والتحديات التي تُقَابله، والقدرة على مواجهتها من أجل الوصول إلى حل للمشكلات الأكاديمية، وسعيه في مدارس كل ما هو جديد، والاستفادة من مرات الفشل، وعدم جعلها عقبة في حياته.

٣. التفاعل الصفّي: عرفاه وون وفرومان (Owen&Frroman,1988) بأنه: "عبارة عن اعتقاد الطلاب في قدراتهم على تنظيم خبراتهم وأفكارهم أثناء التعلم، ومدى التفاعل القائم بين المعلم والطلاب، والطلاب مع بعضهم البعض، ويشمل أيضًا معتقدات الطالب في مدى تشجيع البيئة المدرسية على التفاعل الدراسي داخل الفصل الدراسي، والمشاركة الإيجابية المناقشات والأنشطة الأكاديمية".

ويعرفها الباحث: بأنه قدرة الطالب في مرحلة التعليم الأساسي على تكوين علاقات مع أقرانه والتواصل مع معلمه؛ من أجل جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول المشكلة، مع مشاركته للآخرين والتحاور معهم، والقدرة على إقناع الآخرين برؤيته عن الموقف المشكل، ومدى تقبله للنقد الموجه له والالتزام بأخلاقيات النقاش، وتقديم المساعدة للآخرين.

٤. التصرف في المواقف الاختبارية: يُشير إليه سالم (٢٠٠٢) بأنه يتمثل في مدى مقدرة الطالب وثقته في أداء الامتحان وتنظيمه لأفكاره، واستعداده الدائم للامتحان في أي وقت، ومدى قدرته في تنظيم أفكاره بسرعة عند مواجهته بأي سؤال، مع قدرته على التركيز في الإجابة على أسئلة الامتحان دون الشعور بأي صعوبة.

ويُعرفه الباحث بأنه اعتقاد الطالب في مرحلة التعليم الأساسي في قدرته على حسن التصرف في المواقف الاختبارية، والاستعداد والتخطيط لها، والثقة في تناول الاختبار والتنظيم الجيد للإجابة، ودقة استغلال وقت الاختبار، مع التركيز والقدرة على استعادة الأفكار بسرعة.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية

هدفت دراسة أرنوط (٢٠١٥) الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية العلاج الواقعي لـ "جلاسر" في خفض الكمالية العصابية، وزيادة كفاءة الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤) طالبةً من طالبات الماجستير والدكتوراه، ممن تراوحت أعمارهم من (٢٤-٤٠) عام، وقسمن إلى مجموعتين أحدهما تجريبية الأخرى ضابطة، وتم تطبيق قائمة الكمالية (ترجمة وإعداد الباحثة)، ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية (وأظهرت نتائج

الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية والضابطة في الكمالية العصابية وفاعلية الذات الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج، وكذلك وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في الكمالية العصابية وفاعلية الذات الأكاديمية؛ مما يؤكد على فاعلية البرنامج الإرشادي، كذلك لم توجد فروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي الذي تم بعد شهرين من انتهاء البرنامج، وهذا يؤكد استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض الكمالية العصابية، وزيادة فاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد.

في حين سعت دراسة الغافرية (٢٠١٨) إلى تحري فاعلية برنامج إرشاد جامعي باستخدام مهارات إدارة الوقت والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بسلطنة عُمان وقد شارك في البحث عدد (١١) طالب وطالبة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة لبرنامج إرشادي من إعداد الباحثة، كما تم استخدام مقياسي إدارة الوقت والكفاءة الذاتية المدركة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسط درجات أفراد المجموعة العينة لمقياس إدارة الوقت، كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسط درجات أفراد العينة قبل وبعد تنفيذ البرنامج لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لصالح الكفاءة الذاتية البعدي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

وأما دراسة (Siddiqui, 2015) فقد سعت لدراسة تأثير الكفاءة الذاتية على الرفاهية النفسية لدى طلاب المرحلة الجامعية الأولى، وتكونت العينة من (١٠٠) طالب (٥٠ ذكور و ٥٠ طالبة) تم اختيارهم من جامعة (Aligarh Muslim University) بجمهورية الهند، ومن أجل جمع البيانات المطلوبة، تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية العام (S. Sud, 1995, Schwarzer and Jerusalem) والرفاه النفسي (Carol Ryff, 1989) لدراسة المشكلة المذكورة، وتم استخدام الانحدار الخطي البسيط (التحليل الخطي البسيط) لبيان أثر الكفاءة الذاتية على الرفاهية النفسية لدى طلاب المرحلة الجامعية الأولى، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة دالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والرفاهية النفسية لدى الطلاب الذكور ($R = .596$)، ولدى الطالبات الإناث بين الكفاءة الذاتية والرفاهية النفسية ($R = .551$)، كما تم تطبيق اختبار t إضافي بين الفعالية الذاتية والرفاهية النفسية لكلا المجموعتين؛ حيث وجد أن هناك فرقاً ضئيلاً بين الكفاءة الذاتية للطلاب والطالبات، لكن يوجد فرق كبير بين الرفاهية النفسية لكلا المجموعتين.

ودراسة (Mbatha, 2015) بعنوان "العلاقة بين الكفاءة الذاتية والدافعية والأداء الأكاديمي بين الطلاب من مختلف الجنسين والفئات العامة"، فقد هدفت هذه الدراسة البحثية الخاصة إلى التحقيق في العلاقة بين الكفاءة الذاتية والدافع والأداء الأكاديمي بين الطلاب من مختلف المجموعات الجنسية والأجيال في سياق جنوب أفريقيا، وكان المنهج الكمي غير التجريبي مع تصميم مجموعة المعيارية المترابطة، وتم أخذ العينات لاختيار ٢٧١ طلاب السنة الأولى في كلية العلوم الإنسانية في جامعة الدولة الحرة.

تم جمع البيانات باستخدام مسح بحثي يتكون من استبيان سيرة ذاتية واثنين من الاستبيانات الموحدة، وهي أداة الكفاءة الذاتية للكلية (CSEI) والاستراتيجيات ذات الدوافع لـ استبيان التعلم (MSLQ)، وتم حساب الأداء الأكاديمي من خلال الحصول على متوسط علامات الطلاب في الوحدات الأساسية خلال السنة الأولى، وتم العثور على فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الأكاديمي بين الذكور والإناث، ولم يكن هناك فرق إحصائي معنوي فيما يتعلق بمجموعات الأجيال المختلفة، فالدوافع الأكاديمية والفعالية الذاتية موضحة فقط (٠.٠٦) ٪ من التباين في الأداء الأكاديمي، ووجود علاقة كبيرة بين الدافع الأكاديمي والكفاءة الذاتية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة فقد اتفقت مع الدراسة الحالية في تناول الكفاءة الذاتية، وغلب عليها استخدام المنهج التجريبي والمقياس، مثل دراسة أرنوط (٢٠١٥)، بينما تختلف الدراسة الحالية عن أغلب الدراسات السابقة في تناول طلبة الصف العاشر بسلطنة عُمان، وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في تفسير نتائج الدراسة، وتتميز عن الدراسات السابقة بأنها الوحيدة في حدود علم الباحث التي تناولت فاعلية برنامج إرشادي لرفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة الداخلية.

منهجية الدراسة:

- **منهج الدراسة:** تتبع الدراسة الحالية المنهج التجريبي باستخدام التصميم التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية، كما يوضح الجدول التالي:

جدول (١) التصميم التجريبي للدراسة

القياس القبلي	عينة البحث	المعالجة التجريبية	القياس البعدي
مقياس الكفاءة الذاتية	تجريبية	البرنامج الإرشادي المقترح	مقياس الكفاءة الذاتية
	ضابطة	الطريقة التقليدية	

● **مجتمع وعينة الدراسة** يتألف مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلبة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان، وقد روعي في اختيار العينة ألا يقل حجمها عن (٣٠) في الأبحاث الارتباطية Correlational research، أما في الأبحاث التجريبية فليس أقل من (١٥) لكل مجموعة.

بحيث تمثلت عينة البحث في عدد "٣٠" طالبًا وطالبة من طلبة مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان.

أدوات الدراسة

● **مقياس الكفاءة الذاتية:** تم تقسيم المقياس إلى الأبعاد التالية: الثقة في الأداء، والمثابرة الأكاديمية، والتفاعل الدراسي، والتصرف في المواقف الاختبارية بواقع (٣٢) فقرة موزعين على أربعة أبعاد كل بعد به ثمان فقرات، ولقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة) لتصحيح أداة الدراسة؛ حيث تعطي الاستجابة لا أوافق بشدة (١)، لا أوافق (٢)، أوافق إلى حد ما (٣)، أوافق (٤)، أوافق بشدة (٥).

وقد تم التأكد من صدق المقياس بطريقتين:

● **الصدق الظاهري (وجهة نظر المحكمين):** حيث سيتم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين متخصصين في مجال الإرشاد والتوجيه النفسي، وسيستجيب الباحث لأراء المحكمين من حذف وإضافة وتعديل.

● **الصدق الداخلي (صدق الاتساق):** جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس؛ بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (١٥) فردًا من غير أفراد عينة البحث، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وأن معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وتراوح معاملات الارتباط بين (٠.٧١٢، ٠.٨٣٢)؛ وبذلك تعتبر فقرات المقياس صادق لما وضع لقياسه.

● **ثبات المقياس Reliability** وقد تم ذلك على العينة الاستطلاعية المكونة من (١٥) فردًا، عن طريق احتساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha، باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، وتبين أن قيمة معامل ألفا كرونباخ مقبولة لكل بعد من أبعاد المقياس؛ حيث تتراوح ما بين (٠.٦٠٥، ٠.٦٤٩)، بينما بلغت لجميع فقرات المقياس (٠.٦٩١)، وهذا يعني أن الثبات مرتفع ودال إحصائيًا.

ثانيًا: البرنامج الإرشادي

يعتبر هذا البرنامج بأنه الخطوات الإرشادية العملية لرفع مستوى الكفاءة الذاتية، والذي يهدف إلى تحسين وتطوير قدرة الطلبة على رفع مستوى الكفاءة الذاتية لديهم واستخدامها في حياتهم، في جميع المجالات الأكاديمية، أو العلمية، أو الحياتية، ووعيهم بها.

الهدف العام للبرنامج

- يهدف هذا البرنامج إلى إرشاد طلبة التعليم الأساسي لرفع مستوى الكفاءة الذاتية.

الأهداف الخاصة بالبرنامج

جاء هذا البرنامج بهدف تمكين طلبة التعليم الأساسي من تحقيق الأهداف التالية:

١. تحقيق مهارة الثقة في الأداء.
 ٢. تحقيق مهارة المثابرة الأكاديمية.
 ٣. تحقيق مهارة التفاعل الصفي.
 ٤. تحقيق مهارة التفوق في المواقف الاختبارية.
 ٥. تحقيق مهارة كفاءة الذات المدرسية.
 ٦. تحقيق مهارة المساندة المدرسية.
 ٧. تحقيق مهارة تنظيم الوقت المدرسي.
- وفي ضوء الإطار النظري للبحث، ومراجعة البحوث والأدبيات العربية والاجنبية ذات العلاقة؛ توصل الباحث إلى عدد من المسلمات، تم الاعتماد عليها في بناء وتحديد خصائص البرنامج الحالي، وهي على النحو التالي:
- تحقيق الكفاءة الذاتية قابل للتعلم والتدرب مع الطلبة جميعها، فلا يعد سمة شخصية أو استعدادًا وراثيًا.
 - يمكن تحسين وتنمية الكفاءة الذاتية من خلال برامج تدريبية أو إرشادية.
 - يمكن للطلبة تنظيم شعورهم ودوافعهم بنفس الطريقة التي ينظمون بها معارفهم وإدراكهم.
 - تحقيق الكفاءة الذاتية وتجعل الطلبة يقومون بتوظيفها بشكل مستقل في تحقيق أهدافهم.
 - تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة يدعم إدراكه، ويزيد من فاعلية تعلمهم، ويحافظ على دافعيتهم.
 - تعتمد مفاهيم الكفاءة الذاتية على استقلالية الطلبة في تولي مسؤولية حياتهم.
- الفئة المستهدفة من الإرشاد: طلبة مرحلة التعليم الأساسي (ذكور، إناث)

- المرشد: يعتبر الباحث المسؤول الأول عن تنفيذ البرنامج وتقييمه، وهو طالب دكتوراه في قسم الإرشاد النفسي.
- المدة الزمنية لتنفيذ البرنامج: سيخصص لكل جلسة إرشادية وعددها "١٠" جلسات مدتها خمسة وأربعون دقيقة، أما المدة الزمنية المستغرقة في تنفيذ جلسات البرنامج الكلية هي شهر وأسبوع، بواقع جلستان في الأسبوع.

جدول (٢) ملخص جلسات البرنامج

م	اسم الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	مدة الجلسة
١	الجلسة الأولى (التعارف وبناء الثقة)	التعارف وتعريف الطلبة بالبرنامج الإرشادي المقترح	الحوار والمناقشة، والألعاب	٤٥
٢	الجلسة الثانية (ماهية الكفاءة الذاتية)	التعرف على أهمية الكفاءة الذاتية	الحوار والمناقشة، وطرح الاسئلة، والتعليم المباشر، والقصة	٤٥
٣	الجلسة الثالثة (مهارة الثقة في الأداء)	التعرف على مهارة الثقة في الأداء كمهارة من مهارات الكفاءة الذاتية	الحوار والمناقشة، وطرح الاسئلة، والتعليم المباشر، والقصة	٤٥
٤	الجلسة الرابعة: (مهارة المثابرة الأكاديمية)	التعرف على مهارة المثابرة الأكاديمية كمهارة من مهارات الكفاءة الذاتية	الحوار والمناقشة، وطرح الاسئلة، التعليم المباشر، القصة	٤٥
٥	الجلسة الخامسة (مهارة التفاعل الصفي)	التعرف على مهارة التفاعل الصفي كمهارة من مهارات الكفاءة الذاتية	الحوار والمناقشة، وطرح الاسئلة، والتعليم المباشر، والقصة	٤٥
٦	الجلسة السادسة (مهارة التصرف في المواقف الاختبارية)	التعرف على مهارة التصرف في المواقف الاختبارية كمهارة من مهارات الكفاءة الذاتية	الحوار والمناقشة، وطرح الاسئلة، والتعليم المباشر، والقصة	٤٥
٧	الجلسة السابعة (مهارة كفاءة الذات المدرسية)	التعرف على مهارة كفاءة الذات المدرسية	والحوار والمناقشة، وطرح الاسئلة، والتعليم المباشر، والقصة	٤٥
٨	الجلسة الثامنة (مهارة المساندة المدرسية)	التعرف على مهارة المساندة المدرسية	والحوار والمناقشة، وطرح الاسئلة، والتعليم المباشر، والقصة	٤٥
٩	الجلسة التاسعة (مهارة تنظيم الوقت المدرسي)	التعرف على مهارة تنظيم الوقت المدرسي كمهارة من المهارات	والحوار والمناقشة، وطرح الاسئلة، والتعليم المباشر، والقصة	٤٥

١٠	الجلسة العاشرة (الختامية)	تلخيص للمهارات التي تم التدريب عليها في البرنامج وأثرها على الطلبة، وتقييم البرنامج بشكل عام من خلال بطاقة تقييم البرنامج بشكل عام، وتطبيق القياس البعدي.	الحوار والمناقشة	٤٥
----	------------------------------	---	------------------	----

الأساليب الإحصائية

قام الباحث من خلال برنامج SPSS الإحصائي باستخدام الأدوات الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، والمتوسط الحسابي النسبي، والانحراف المعياري، ومعامل ألفا كرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون.

عرض نتائج الدراسة

- نتائج التحقق من الفرضية الأولى: تنص الفرضية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية، وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney U test)؛ للتعرف على الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس الكفاءة الذاتية، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (٣) نتائج اختبار مان وتني (Mann-Whitney U test) للمجموعات

المستقلة للتحقق من دلالة الفروق في متوسط الرتب لدرجات الأفراد في

المجموعتين التجريبية والضابطة بالقياس البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية (ن=١٥)

الأبعاد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة U	قيمة W	قيمة Z	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
البعد الأول: الثقة في الأداء	30.93	3.127	15.13	9.90	23.00	345.00	8.00	120.00	.000	120.000	-4.724	.000
البعد الثاني: المثابرة الأكاديمية	30.67	2.992	15.60	.828	23.00	345.00	8.00	120.00	.000	120.000	-4.809	.000
البعد الثالث: التفاعل الدراسي	32.20	2.833	15.53	2.774	23.00	345.00	8.00	120.00	.000	120.000	-4.704	.000
البعد الرابع: التصرف في المواقف الاختبارية	31.60	3.203	15.20	2.908	23.00	345.00	8.00	120.00	.000	120.000	-4.688	.000
الدرجة الكلية	125.40	11.363	61.47	6.289	23.00	345.00	8.00	120.00	.000	120.000	-4.670	.000

يتضح من الجدول السابق: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس البعدي لمقياس

الكفاءة الذاتية؛ وذلك عند جميع أبعاد المقياس (الثقة في الأداء- المثابرة الأكاديمية- التفاعل الدراسي- التصرف في المواقف الاختبارية) وكذلك المقياس ككل؛ حيث إن جميع قيم اختبار مان وتني لجميع أبعاد المقياس وللمقياس ككل هي قيم دالة إحصائية، وقد جاءت جميع الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ما يتفق مع نتيجة دراسة (سلاف عبد الرحمن، ٢٠١٢)، والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية.

كما يمكن أن يساهم البرنامج في تحفيز الطلاب لتحسين أنفسهم، والسعي نحو التطور الشخصي من خلال تعزيز الانضباط الذاتي ومهارات الاتصال، إضافة إلى تعزيز الاستقلالية؛ حيث إنه بمساعدة الطلاب على تنمية مهارات التفكير النقدي وتحفيزهم على اتخاذ القرارات الصحيحة لأنفسهم؛ يمكن أن يزيد البرنامج من درجة استقلالياتهم، وقد تشكل هذه العوامل سبباً قوياً لتأثير البرنامج الإرشادي على تحسين ورفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان.

نتائج التحقق من الفرضية الثانية:

- تنص الفرضية على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لمقياس الكفاءة الذاتية لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام ما يلي: اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، والجدول التالي يوضحها:

جدول (٤) نتائج اختبار ولوكوكسون للمعينات المرتبطة للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية بالقياس القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية

م	الأبعاد	القياس القبلي		القياس البعدي		الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
		ع	م	ع	م						
١	البعد الأول: الثقة في الأداء	13.60	1.844	30.93	3.127	السالبة**	0a	.00	120.00	-3.411b	.001
						الموجبة**	15b	8.00			
						المتساوية***	0c	--	--		
٢	البعد الثاني: المثابرة الأكاديمية	13.87	2.031	30.67	2.992	السالبة**	0d	.00	120.00	-3.417b	.001
						الموجبة**	15e	8.00			
						المتساوية***	0f	--	--		
٣	البعد الثالث: التفاعل الدراسي	13.40	1.993	32.20	2.833	السالبة**	0g	.00	120.00	-3.412b	.001
						الموجبة**	15h	8.00			
						المتساوية***	0i	--	--		
٤	البعد الرابع: التصرف في المواقف	13.33	2.024	31.60	3.203	السالبة**	0j	.00	120.00	-3.411b	.001
						الموجبة**	15k	8.00			
						المتساوية***	0l	--	--		

م	الأبعاد	القياس القبلي		القياس البعدي		الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
		ع	م	ع	م						
	الاختبارية										
	الدرجة الكلية	54.20	7.655	125.40	11.363	الموجبة**	15n	8.00	120.00	-3.409b	.001
						المتساوية***	0o	--	--		

*القبلي < البعدي ** القبلي > البعدي *** البعدي = القبلي

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية، وذلك عند جميع أبعاد المقياس (الثقة في الأداء- المثابرة الأكاديمية- التفاعل الدراسي- التصرف في المواقف الاختبارية) وكذلك عند المقياس ككل؛ حيث إن جميع قيم اختبار ولكوكسون لجميع الأبعاد وللمقياس ككل هي قيم دالة إحصائية، وقد جاءت جميع هذه الفروق لصالح القياس البعدي.

وقد يعزو الباحث ذلك إلى أن البرنامج الإرشادي المقترح يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على تحسين ورفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان لعدة أسباب، والتي تتمثل في توفير الدعم والإرشاد؛ حيث يمكن للبرنامج الإرشادي أن يوفر دعماً وإرشاداً فردياً للطلاب لمساعدتهم على تحديد أهدافهم وتطوير مهاراتهم الذاتية، وتعزيز الثقة بالنفس من خلال استخدام تقنيات معينة من خلال البرنامج، مثل: التحفيز والتوجيه الإيجابي، ويمكن أن يزيد الطلاب من اعتمادهم على أنفسهم، وبناء ثقتهم بأنفسهم، وكذلك تحفيز التطور الذاتي. نتائج التحقق من الفرضية الثالثة:

- تنص الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية لمقياس الكفاءة الذاتية".

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام ما يلي: اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (٥) نتائج اختبار ولكوكسون للعينات المرتبطة للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية بالقياس البعدي والتتبعي لمقياس الكفاءة الذاتية

م	الأبعاد	القياس البعدي		القياس التتبعي		الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
		ع	م	ع	م						
١	البعد الأول: الثقة في الأداء	3.127	30.93	2.840	31.07	السالية*	1a	2.50	2.50	1.000b	.317
						الموجبة**	3b	2.50	7.50		
						المتساوية***	11c	--	--		
٢	البعد الثاني: المثابرة الأكاديمية	2.992	30.67	2.624	30.80	السالية*	1d	1.50	1.50	-816b	.414
						الموجبة**	2e	2.25	4.50		
						المتساوية***	12f	--	--		
٣	البعد الثالث: التفاعل الدراسي	2.833	32.20	2.712	32.07	السالية*	3g	3.33	10.00	-707c	.480
						الموجبة**	2h	2.50	5.00		
						المتساوية***	10i	--	--		
٤	البعد الرابع: التصرف في المواقف الاختبارية	3.203	31.60	3.273	31.00	السالية*	5j	4.10	20.50	1.119c	.263
						الموجبة**	2k	3.75	7.50		
						المتساوية***	8l	--	--		
	الدرجة الكلية	11.363	125.40	10.201	124.93	السالية*	7m	5.07	35.50	-837c	.403
						الموجبة**	3n	6.50	19.50		
						المتساوية***	5o	--	--		

*القبلي < البعدي ** القبلي > البعدي *** البعدي = القبلي

يتضح من الجدول السابق: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الكفاءة الذاتية، وذلك عند جميع أبعاد المقياس (الثقة في الأداء- المثابرة الأكاديمية- التفاعل الدراسي- التصرف في المواقف الاختبارية) وكذلك عند المقياس ككل؛ حيث إن جميع قيم اختبار ولكوكسون لجميع الأبعاد وللمقياس ككل هي قيم دالة إحصائية.

وقد بلورت النتائج مدى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في رفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، وقد يعزو الباحث ذلك إلى دور البرنامج ونجاحه في تطوير المهارات العقلية، ويمكن للبرنامج الإرشادي أن يساعد الطلاب على تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي؛ مما يساعدهم في حل المشكلات بشكل أكثر فعالية وتحسين قدراتهم العقلية، وتعزيز التحفيز والتفاعل الاجتماعي؛ حيث إنه خلال تنفيذ البرنامج الإرشادي بشكل جماعي، يُتاح للطلاب فرصة التفاعل مع بعضهم البعض وتبادل الخبرات والمشاعر؛ مما يعزز التحفيز والتعاون بينهم، وكذلك فاعلية البرنامج في تحسين الأداء الأكاديمي؛ حيث إنه بتحفيز الطلاب، وتعزيز قدراتهم الذاتية، ويمكن للبرنامج الإرشادي أن يؤدي إلى تحسين أدائهم الأكاديمي، وزيادة تفوقهم في الدراسة، إضافةً إلى أنه يمكن

لتقييم نتائج البرنامج الإرشادي بشكل منتظم وعلمي أن يساعد في تحديد فعالية البرنامج والتحسينات التي يجب تطبيقها لتحقيق أكبر قدر من النجاح. ويتفق ذلك مع ما اسفرت عنه دراسة أرنوط (٢٠١٥) من عدم وجود فروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي الذي تم بعد شهرين من انتهاء البرنامج، وهذا يؤكد استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي.

التوصيات:

توصل الباحث إلى عدد من التوصيات في ضوء ما توصلت إليه من نتائج في الدراسة الحالية، على النحو التالي:

- تطوير برامج تعليمية تستهدف تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة، مثل: التفكير الإيجابي، وإدارة الوقت، وحل المشكلات، والتواصل الفعال.
- العمل على تنظيم أنشطة تواصل اجتماعي يومية أو أسبوعية بين الطلبة لتعزيز الانتماء الاجتماعي والشعور بالانتماء لدى الطلبة.
- ضرورة تحفيز الطلبة على تطوير مهارات القيادة والابتكار من خلال ورش عمل ومسابقات تحفيزية.
- العمل على توفير خدمات الاستشارة النفسية والتوجيه النفسي للطلبة الذين يحتاجون إلى دعم إضافي لتعزيز صحتهم العقلية.
- خلق بيئات مدرسية إيجابية وآمنة حيث يشعر الطلاب بالدعم والتقدير من المعلمين وزملائهم.
- توفير فرص للطلاب للتعبير عن آرائهم والمشاركة في صنع القرار.
- تدريب المعلمين على استراتيجيات تدريس وتعليم تركز على الطالب تعزز الكفاءة الذاتية.
- ضرورة دمج الأساليب العلاجية القائمة على الأدلة، مثل: العلاج السلوكي المعرفي، والعلاج بالإدراك الذهني في البرامج المدرسية لتعليم الطلاب آليات التأقلم وإدارة المشاعر.

المقترحات البحثية المستقبلية:

- في ضوء الدراسة الحالية وما تم التوصل إليه من نتائج، يقدم الباحث عدد من المقترحات البحثية على النحو التالي:
- تأثير اليقظة الذهنية على الكفاءة الذاتية لدى طلاب التعليم الأساسي في سلطنة عُمان.
 - دور العوامل الثقافية في الكفاءة الذاتية لدى طلاب مدارس التعليم الأساسي بسلطنة

عُمان.

- الآثار طويلة المدى للتدخلات المبكرة على الكفاءة الذاتية لدى طلاب مدارس الحلقة الأولى في سلطنة عمان: دراسة طولية.
- تصميم وتنفيذ برامج إرشادية مشابهة لمواضيع علم النفس الإيجابي الأخرى ذات التأثير المتوقع والعلاقة المباشرة أو الغير مباشرة مثل: الإيجابية والتفاؤل، والمرونة النفسية، والابداع والانجاز، التأمل والوعي الذاتي، والرفاهية النفسية، لدى طلبة التعليم الأساسي بسلطنة عمان. وفق أسس علمية ممنهجة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أرنوط، بشرى إسماعيل أحمد (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية العلاج الواقعي في خفض الكمالية العصابية وزيادة فاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. مجلة الإرشاد النفسي، (٤٢)، ٢٣-٩٧.

بدوي، منى حسن السيد (٢٠٠١). أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١١، (٢٩)، ١٥١-٢٠٠.

جابر، عبد الحميد جابر (١٩٨٦). الشخصية: البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث، التقويم. القاهرة: دار النهضة للنشر.

الجهورية، فاطمة سعيد؛ والظفري، سعيد سليمان (٢٠١٨). علاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالتوافق النفسي لدى طلبة الصفوف من ٧-١٢ في سلطنة عُمان. مجلة الدراسات التربوية والنفسية-جامعة السلطان قابوس، المجلد ١٢، العدد ١.

خرنوب، فتون (٢٠١٦). الرفاهية النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتفاؤل: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس: جامعة دمشق -كلية التربية مج ١٤، ١٤: ٢١٧-٢٤٢.

خليل، وائل سيد أحمد (٢٠١٠). أثر التدريب على مهارات ما وراء المعرفة في فعالية الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

رزق، محمد عبد السميع (٢٠٠٩). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسياً والعاديين من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية-جامعة المنصورة، ١، (٧١)، ١٠-٤٤.

الزق، أحمد يحيى (٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. مجلة كلية العلوم التربوية -الجامعة الأردنية، مج ١٠، ٢٤، ٣٧-٥٨.

زهران، حامد (٢٠١١). علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة، ط٣، القاهرة، دار القلم.

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٩). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها. المؤتمر الدولي السادس، مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس. شاهين، هيام صابر صادق (٢٠١٢). فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم. مجلة جامعة دمشق، ٢٨، (٤)، ١٤٧-٢٠١.

شرف الدين، نبيل فضل (٢٠١٠). تطوير نموذج تعليمي توافقي وتأثيره في فاعلية الذات الأكاديمية المدركة لدى طلاب الدراسات العليا التربوية. المؤتمر السنوي العربي الخامس الدولي "العربي الخامس الدولي الثاني".

الشعراوي، علاء محمود جاد (٢٠٠٠). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، (٤٤)، ٢٨٧-٣٢٥.

صبري، أحمد محمد (٢٠٠٥). أثر نموذجين للتعليم التعاوني على فاعلية الذات الأكاديمية وفعالية الذات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

ضاري، ميسون كريم؛ والدليمي، إسماعيل طه (٢٠١٢). التحمل النفسي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة جامعة بغداد. مجلة البحوث التربوية والنفسية، (٣٤)، ٢٩٧-٣٣١.

الضمور، محمد مسلم خلف (٢٠٠٨). علاقة أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعات إقليم جنوب الأردن بالتحصيل الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

عبد الرحمن، سلاف كمال محمد (٢٠١٢). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية وعلاقتها بجودة الحياة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.

عبد المعطي، محمد السيد علي (٢٠٠٤). المساندة الاجتماعية والمساندة الأكاديمية وفاعلية الذات الأكاديمية في ضوء مستويات متباينة من التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول بالتعليم الثانوي العام. دراسات تربوية واجتماعية-كلية التربية، جامعة حلوان، ١٠، (٤)، ٢٧٨-٢٠١.

عبيد، أسماء أحمد (٢٠١٣). الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية الذات لدى الأيتام

المقيمين في قرية SOS. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

علوان، محمود دياب (٢٠٠٩). فاعلية برنامج مقترح لزيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركياً. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الغافرية، نصراء مسلم محمد (٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشادي في تحسين مهارة تنظيم الوقت ورفع المستوى التحصيلي لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية (عبري) بسلطنة عُمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية. عدد (٤)، مجلد (٢)، ص ١٠١-١١٩.

الفاقي، مدحت عبد المحسن حسن (٢٠١٠). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي وفاعلية الذات لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلتين الابتدائية والثانوية بمصر والسعودية. مجلة كلية التربية-جامعة بنها، (٨٣)، ٢٣٣-٣١٥.

أبو لبدة، محمد حافظ موسى (٢٠١١). فاعلية استراتيجية تدريس مستندة إلى التقييم التكويني في التحصيل والكفاءة الذاتية الأكاديمية العامة والخاصة لدى الطلبة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عُمان العربية. المزروع، ليلي بنت عبد الله السليمان (٢٠٠٧). علاقة هوية الأنا بفاعلية الذات والذكاء الوجداني لدى عينة من المراهقات "موهوبات، عاديات" بمكة المكرمة. دراسات الطفولة، ٤٣-٦٣.

ملحم، محمد أمين (٢٠١٥). الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في تربية لواء المزار الشمالي بالأردن. مجلة كلية التربية-جامعة الأزهر، ٢، (١٦٤)، ٢٦٨-٢٣٣.

أبي مولود، عبد الفتاح؛ وميدون، مباركة (٢٠١٤). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط-دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ بمتوسطات مدينة ورقلة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد ١٧.

النرش، هشام إسماعيل (٢٠١٠). نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات والتوجهات الدافعية الداخلية وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية-جامعة بورسعيد، ١٦، (٤)، ٢٠٥-٢٦٧.

النفيعي، فؤاد بن معتوق عبد الله (٢٠٠٩). المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية. أبو هاشم، السيد محمد (٢٠٠٥). مؤشرات التحليل البعدي meta-analysis لبحوث فاعلية الذات في ضوء نظرية باندورا. مركز البحوث بكلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Bandura, A. (1977). The self –Efficacy: Toward A unifying Theory of Behavioral change, *Psychological Review*, 84, (2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). Self- efficacy; the exercise of control, W.H. Freeman
- Fan, W. & Williams, C. (2010): The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy. Engagement and intrinsic motivation, *Educational Psychology*, 30, (1), 53–74.
- Field, L. (1990). The Quality of Life: The Missing Measurement in
- Liu, Q., Shono, M., & Kitamura, T. (2009). PSYCHOLOGICAL WELL-BEING, DEPRESSION, AND ANXIETY IN JAPANESE UNIVERSITY STUDENTS. DEPRESSION AND ANXIETY.
- Mbataha, S. (2015). The relationship between self-efficacy, motivation, and academic performance among students from various gender and generational groups. Master thesis. University of the Free State.
- Owen, S. & Forman, R. (1988): Development of college academic self-efficacy scale. Paper presented the 1998 annual meeting of the National Council on Measurement in Education.

- Owen, S. & Forman, R. (1988): Development of college academic self-efficacy scale. Paper presented the 1998 annual meeting of the National Council on Measurement in Education.
- Schwarzer. R. (1994) Optimistische Koinpetenzerwartung: zur Erfassuiig einer personellen Bewaeltigungsressource. Diagnostika. Heft 2. 40. p lo5-123.
- Siddiqu, Shamsul (2015). Impact of Self-Efficacy on Psychological Well-Being among Undergraduate, The International Journal of Indian Psychology ISSN 2348-5396 (e) ISSN: 2, 3, 2349-3429.
- Zimmerman, B. (2000) self-efficacy; An Essential motive to learn. Contemporary ed.



الذكاء الوجداني وعلاقته بالخصائص المهنية لدى عينة من

معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة جدة

**Emotional Intelligence and its relation to occupational
characteristics in a sample of middle school teachers in
Jeddah**

إعداد

عبد الحكيم بن ناصر بن عبدالله آل مقبل

Abdul Hakim Nasser Abdullah Al Muqbil

البرنامج التربوي - جامعة الملك عبد العزيز

أ.د/ نبيل محمد زايد

Prof. Nabil Mohammed Zayed

أستاذ علم النفس التربوي - برنامج الدبلوم التربوي - جامعة الملك عبد العزيز

Doi: 10.21608/jasep.2025.402633

استلام البحث: ٢٦ / ١٠ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٥ / ١١ / ٢٠٢٤

آل مقبل، عبد الحكيم بن ناصر بن عبدالله و زايد، نبيل محمد (٢٠٢٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بالخصائص المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة جدة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٤)، ٤٩١ - ٥٤٤.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

الذكاء الوجداني وعلاقته بالخصائص المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة جدة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والخصائص المهنية لمعلمي المرحلة المتوسطة بمدينة جدة ووضع المقترحات والحلول في ضوء ماأسفرت به الدراسة . واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة. أدوات الدراسة: ١- مقياس سكوت للذكاء الوجداني تعريب زايد (٢٠٠٩) ٢- مقياس الخصائص المهنية للمعلمين من إعداد زايد (٢٠٠٤) . تألفت عينة الدراسة من ١٤٠ معلماً من الذين يدرسون في المدارس الحكومية والأهلية في التعليم العام بمدينة جدة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٠/١٤٣١هـ، أظهر البحث النتائج التالية :

١. أظهرت نتائج البحث إلى أهم جوانب الذكاء الوجداني لدى معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة جدة هو جانب تنظيم الانفعالات يليه المهارات الانفعالية ثم تقدير الانفعالات ثم أقلها أهمية استخدام الانفعالات.
٢. بينت نتائج البحث أهم جوانب الخصائص المهنية لدى معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة جدة هو جانب أسلوب المعلم في عرض الدرس ثم يليه العلاقة بالتلاميذ وحل مشاكلهم ثم الإلمام بالنواحي التربوية ثم العلاقة بالرؤساء والزملاء وأولياء الأمور فالتقويم ثم الابتكار والتجديد ثم الإعداد والتخطيط للدرس ثم النشاط المدرسي ثم الإلمام بالنواحي الأكاديمية ثم أقله أهمية الالتزام بالمواعيد .
٣. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والخصائص المهنية للمعلم
٤. لا توجد تأثيرات دالة إحصائياً لسنوات الخبرة على الذكاء الوجداني للمعلم .
٥. توجد تأثيرات دالة إحصائياً لسنوات الخبرة على الخصائص المهنية للمعلم .

Abstract:

This study aimed to identify the relationship between emotional intelligence and professional characteristics of middle school teachers in Jeddah ,and the development of proposals and solutions in the light of study results , The researcher used the descriptive approach in this study. Study Tools: 1 - Scott Scale emotional intelligence arabization by Zayed (2009) 2 - scale

professional characteristics of teachers prepared by Zayed (2004).

Study Sample: The study sample consisted of 140 teachers who are studying in government schools and community in public education in Jeddah during the second semester of the year 1430/1431 H. The research showed the following results

1. Results of the search to the most important aspects of emotional intelligence of teachers in middle school in Jeddah is a feeling, followed by an organization skills, and emotional reactions, and then estimate the importance of using the least emotion ..
2. The results of the research the most important aspects of the professional characteristics of teachers in middle school in Jeddah is by way of the teacher in the presentation of the lesson and then followed by the relationship pupils solve their problems, and literacy education, and the relationship presidents, colleagues and parents, evaluation and innovation, and preparing and planning for the lesson, and school activities, and academic literacy was then at least the importance of punctuality.
3. There are significant relationship between emotional intelligence and professional characteristics of teacher
4. There are no statistically significant effects of years of experience on the emotional intelligence of the teacher.
5. There are statistically significant effects of years of experience on the professional characteristics of teachers

مقدمة:

توجهت دراسات علم النفس في الآونة الأخيرة إلى ما يسمى بعلم النفس الإيجابي وهو دراسة علمية لفعاليات قوى الإنسان العادي من حيث إبداعاته وقدراته في العمل وقيمه ووجوده في الحياة العامة ، ومن أهم مايدخل تحت القدرات العقلية

الذكاء ، ويعرف بأنه القدرة على تكيف الكائن الحي تكيفاً شعورياً للمواقف الجديدة (القوصي، ١٩٧٥: ٨٢).

وأحد مكونات المعرفة الحديثة للذكاء، الذكاء الوجداني : باعتباره منظومة تمتد جذورها في المخ البشري مركز الفكر والوجدان جميعاً و باعتباره منظومة مركبة تتجاوز بساطة الأحادية إلى ثراء التنوع بل هو منظومة مفتوحة مرنة قابلة للنمو والتعديل الذاتي وباعتباره التربة التي تنمو منها وتذبل فيها المعرفة الأكاديمية (وونغ ونغ، ٢٠٠٠: ٧)

ويطلق جولمان على مهارات الذكاء الوجداني ذكاء المشاعر ويعتبرها أهم بكثير من الذكاء التعليمي لأنها تولد الدافعية والقدرة على فهم مشاعر الذات والآخرين (جولمان، ٢٠٠٠: ٨)

وتشير نتائج الدراسات التي أجريت على العاملين والمديرين الذين يعملون في المؤسسات إلى أن الكفاءات الوجدانية والاجتماعية للعاملين هامة في رفع مستوى دافعتهم للعمل ،والذكاء الوجداني ينشئ علاقات عمل جيدة ويساهم في الحفاظ عليها. والتعليم هو أحد المجالات التي اعتنى علم النفس بها عناية واضحة من خلال كثير من الدراسات التي هدفت إلى تحسين العملية التعليمية للوصول إلى النجاح، ومن ضمن هذه الاهتمامات مفهوم الذكاء الوجداني واستخدامه في العملية التعليمية ، فقد أكدت هذه الدراسات أن الصحة الوجدانية هي أقوى منبئ عن الإنجاز وأصبحت نسبة الذكاء (IQ) بمفردها لا تكون مقياس حقيقي للنجاح ، فقد أسهمت بنسبة ٢٠% من هذا النجاح والباقي أي ٨٠% يرجع إلى الذكاء الاجتماعي والوجداني .

ولقد لوحظ وجود علاقة بين الذكاء الوجداني ونجاح المعلم في عمله ،فلاشك أن المعلم يعد عاملاً هاماً في نجاح العملية التعليمية، فالدراسات تشير إلى أن أهم الخصائص التي يتميز بها المعلم هي المهارة في التعامل الاجتماعي والنضج العاطفي (الكفاءة الوجدانية) والمرح إضافة إلى الذكاء العقلي .(السماذوني، ٢٠٠٧: ١٨٦)

كما أن الوعي بالذات يعد المفتاح الأساسي لفعالية المعلم ،حيث اتضح ضرورة أربعة موجهات يحتاجها المعلم وهي زيادة الاستقلال الذاتي في المجال وتنمية استبصار المعلمين المتوقعة تجاه واقع المهنة وزيادة الكفاية الانفعالية والاجتماعية وزيادة الدراية والانفتاح على الخبرة في المهارات العلاجية للسلوك .

وأكدت بعض الدراسات على وجود عوامل غير معرفية لازمة للنجاح في التدريس كالتكيف المهني ، والعامل الإنساني ، والكفاءة الفنية، والتكيف الاجتماعي الانفعالي ، وعامل ذاتي وعامل الأصالة...الخ(زايد، ٢٠٠٤: ٢١)

إن القرن الحادي والعشرين يحتاج إلى نوعية جيدة من المعلمين ، لديها القدرة على تنمية شخصية المتعلم وإضافة أنماط سلوكية جديدة له ، ولديها الميل إلى التجديد والتطور. وتبتعد عن الأعمال الروتينية التقليدية. (محمد ، حواله ، ٢٠٠٥ : ٩٦)
وديننا الحنيف اهتم بمعلمي الناس الخير ورغب في تعليم الناس، فالمعلم المسلم ينبغي له أن يتميز عن غيره لأن قدوته محمد رسول الله ﷺ - المعلم الأول- فقد وصفه الله تعالى فقال ﴿هو الذي بعث في الأميين رسولا منهم يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين﴾ سورة الجمعة
إن أهم خصائص المعلم الذي يعمل أن يكون عمله خالصاً لله متبعاً نبيه محمد ﷺ، صادقاً صابراً، يبذل ليعلم غيره محتسباً لينال الأجر فقد جاء في الحديث أن النبي ﷺ قال (من علم علماً فله أجر من عمل به لا ينقص من أجر العامل شيء) (الدويش، ١٤١٨: ٢٠)

وهناك خصائص مشتركة تجمع بين المعلمين الفاعلين ومنها :البشاشة والحيوية والحماسة والعدالة والأمانة والذكاء والتحلي بالأخلاق الحميدة والصبر والاحتمال وكذلك روح المعرفة والاستفهام ، وتذوق النكتة والجمال والإحساس بالقدرة والكفاية في العمل والانجاز .

والمعلم الفاعل يعمل على تطوير المنهاج وكذلك الواجبات المدرسية وهو متمكن من مادته التي يعلمها فيقوم بذلك بكل ثقة واطمئنان لأنه يثق بنفسه وقدراته وهو قادر على مجابهة المواقف الطارئة قادر على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب ، يؤمن بالتنوير والنمو المستمر (عدس، ٢٠٠٠ : ٣٦-٣٧)

إذاً فإن سلوك الفرد لا يصدر عادة كاستجابة آلية لمؤثرات البيئة لأن مجال النشاط العقلي لا يمكن فصله عن حياة الفرد الإنفعالية ودوافعه وتعمل الحاجات العاطفية والوجدانية جنباً إلى جنب مع الحاجات البيولوجية التي تمثل دوافع الفرد في المستوى البدائي (يونس ، ١٩٩٩ : ٣١٣)

لذلك على الفرد أن يقوم بأقصى ما في وسعه لينتج عنه ذلك الإنجاز الرائع (العريمي، ٢٠٠٦ : ٧١) ، ولهذا أراد الباحث أن يكون البحث بهدف التعرف على مدى العلاقة بين الذكاء الوجداني والخصائص المهنية للمعلم باعتبار أن الذكاء الوجداني من أهم العوامل المنبئة عن النجاح والإنجاز بصفة عامة.
مشكلة البحث :

إن المعلم هو أهم ركن من أركان العملية التعليمية، ولا يمكن لأي تطوير أن يؤتي ثماره إذا أغفل دور المعلم اختياراً وإعداداً وتدريباً وتقويماً، فالمعلم يعتبر من أهم

القوى المؤثرة في عملية التعليم بصفة خاصة وفي الموقف التعليمي بصفة عامة. (عماشة، ٢٠٠٧: ٧١٥)

وأصبحت الجودة التعليمية في كل مراحل التعليم مطلباً مهماً، وبتطبيق مدخل الجودة الشاملة Total Quality في التعليم مع التركيز على جودة أداء المعلم عن طريق إعدادهِ وتدريبهِ والذي يعتبر من أهم مدخلات العملية التعليمية. (سعيد، ٢٠٠٧: ٤٨٢)

إن الذكاء الوجداني من أهم الصفات التي ينبغي توافرها في المعلم وذلك لأهميته ودوره في تحسين الأداء وتحقيق قدر كبير من النجاح وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن المعلمين ذوي الكفاءات الوجدانية والاجتماعية المرتفعة يتميزون بالثقة بالنفس والمرونة في السلوك والتفكير والمبادأة والتعاون وتحمل المسؤولية الاجتماعية والتعاطف، والمساهمة في تحفيز الطلاب على عملية التعلم وزيادة الإنجاز الأكاديمي لديهم . (حسين، حسين، ٢٠٠٦: ١٦٢).

ودور المعلم الحقيقي الإرشاد والتوجيه للطلاب، فمنه يبني الإنسان بناءً اجتماعياً صالحاً، وكذلك العمل على إيصال ملاحظاته وإرشاداته إلى أسرة الطالب ليتم التعاون ما بين البيت والمدرسة على حل المشكلات التي قد تحدث ومعالجتها (عقل، ٢٠٠٧: ٧٢)

وتكمن مشكلة البحث في عدم استخدام الكثير من المعلمين المهارات المتضمنة للذكاء الوجداني وممارستها بغرض تحسين مستواهم المهني وتحسين دورهم تجاه طلابهم، بشكل تؤدي فيه هذه العوامل الانفعالية والوجدانية المتمثلة في الذكاء الوجداني دوراً يسند هذا الاتجاه ، حيث أكدت دراسة مغربي (٢٠٠٨) على وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي ومكوناته، والكفاءة المهنية للمعلم. وبذلك يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

- ١- هل هناك جوانب للذكاء الوجداني أهم من الأخرى لدى المعلم ؟
- ٢- هل هناك جوانب للخصائص المهنية أهم من الأخرى لدى المعلم ؟
- ٣- هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والخصائص المهنية للمعلم ؟
- ٤- هل يختلف الذكاء الوجداني لدى المعلم باختلاف مستوى الخبرة ؟
- ٥- هل تختلف الخصائص المهنية لدى المعلم باختلاف مستوى الخبرة ؟

أهمية البحث :

ترجع أهمية البحث إلى أنه يتعلق بدراسة أحد أهم ركائز العملية التربوية والتعليمية وهو المعلم ، ويتعرض البحث للقدرة على فهم الإدراك الدقيق لدور الانفعالات في العملية التربوية والتعليمية وتقديرها، وخاصة ما يتعلق بالمعلم ومدى

استخدامه للذكاء الوجداني في التعبير عن هذه الانفعالات ومساهمتها في التأثير الإيجابي على خصائصه المهنية . ولتأكيد المشاعر وتوظيف الذكاء الوجداني بما يخدم قيم العمل التربوي .

فقد أكدت نتائج الدراسات التي أجريت على عدة مؤسسات أن حوالي ثلثي القدرات المرتبطة بالأداء العالي هي قدرات وجدانية أو اجتماعية كالثقة بالنفس والمرونة والمشاركة الوجدانية ، والقدرة على الإنجاز العالي مع الآخرين. (السمادوني، ٢٠٠٧: ٢١٤)

وعلى هذا يمكن تحديد أهمية الدراسة فيما يلي :-
أولاً:- من الناحية النظرية :

١. أن تركيز الدراسة واهتمامها بمستوى الذكاء الوجداني والخصائص المهنية لدى معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة جدة ،للتأكد الباحث عن مدى تأثيرها في جودة التعليم.

٢. ندرة البحوث والدراسات المهمة بالمعلم وخصائصه المهنية من الجوانب النفسية - وهذا في حدود اطلاع الباحث - .

٣. التنبؤ بإسهام الدراسة في الكشف عن عوامل مؤثرة في الخصائص المهنية لمعلمي المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية أو حتى على مستوى دول الخليج العربي

ثانياً:- الأهمية التطبيقية :

أن الدراسة قد تكشف عن أهمية الذكاء الوجداني وتأثيره على الخصائص المهنية للمعلمين ، الأمر الذي يجعل المؤسسات التربوية تهتم به بتوعية العاملين بها، والتركيز عليه عند اختيار وإعداد وتدريب المعلمين عن طريق البرامج المختلفة .

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى :-

١ - التعرف على مفهوم الانفعالات ودورها في العملية التعليمية وخصوصاً المعلم الذي يعتبر عنصراً هاماً من عناصر نجاح التعليم .

٢-الكشف عن أهم جوانب الذكاء الوجداني لدى معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة جدة.

٣-الكشف عن أهم جوانب الخصائص المهنية لدى معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة جدة .

٤-التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والخصائص المهنية لدى معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة جدة .

- ٥-الكشف عن مدى تأثير سنوات الخبرة على مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة جدة.
 - ٦-الكشف عن مدى تأثير سنوات الخبرة على الخصائص المهنية لدى معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة جدة.
 - ٧-الوصول إلى نتائج يمكن من خلالها تقديم توصيات تفيد في مجال البحث.
- المفاهيم الأساسية :**
مصطلحات البحث:-

أولاً: - الذكاء الوجداني : Emotional intelligence

تشير بنية الذكاء الوجداني كسمة إلى الفروق الفردية في الإدراك والمعالجة والتنظيم واستخدام المعلومات الوجدانية ،حيث يتكون الذكاء الوجداني في هذه الدراسة من أربعة جوانب هي :

- (١) تقدير الانفعالات: الإدراك والتعبير عن الانفعال في الذات والآخرين .
- (٢) تنظيم الانفعالات : فهم وإدراك الانفعال وتخفيض الانفعالات إلى أدنى المستويات وفهم وإدراك أن النمط الوجداني يتغير من شخص إلى آخر وفهم المشاعر المعقدة في المواقف الاجتماعية .
- (٣) استخدام الانفعالات : المرونة المعرفية والتفكير الابداعي والعمليات الدافعية والانتباه.

(٤) المهارات الاجتماعية والانفعالية: وتبدو في عجز الاستخدام الفعال للاتصال الفردي مع الآخرين. (زايد ،٢٠٠٩: ٢٩، ٦٣-٦٤) .

ثانياً :- خصائص المعلم المهنية: هي مجموعة من الأساليب السلوكية المتعلقة بالطرق التربوية التي تميز معلماً عن غيره في أدائه مهمته ، وتشمل تطوره الأكاديمي ، وإلمامه بالأساليب التربوية الحديثة ، وإعداده الجيد للدرس والتخطيط له ، وأسلوبه في عرض وتنفيذ الدرس، وعلاقته بالتلاميذ وحل مشاكلهم ، ونشاطه المدرسي، وقدرته على الابتكار والتجديد والتجريب ، وعلاقته بالرؤساء والزملاء وأولياء الأمور، والتزامه بالمواعيد ، وقدرته على التقويم الجيد. (زايد ،٢٠٠٤: ٩٣-٩٤)

حدود الدراسة :- تتحد هذه الدراسة بمايلي :

- البعد الموضوعي :

تقتصر الدراسة على الذكاء الوجداني والخصائص المهنية للمعلمين.

- البعد المكاني :

اقتصار الدراسة على معلمي المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية والأهلية في مدينة جدة.

- البعد الزمني :

تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١ هـ.

الإطار النظري :

أ - الذكاء الوجداني :-

دور العاطفة والمشاعر والإنفعالات:

تعرف العاطفة بأنها " استعداد نفسي ، ينزع بصاحبه إلى الشعور بانفعالات وجدانية خاصة ، والقيام بسلوك معين حيال شيء ، أو شخص ، أو جماعة ، أو فكرة معينة، ففيها إذن انفعال وتصور وفعل ، فهي لا تخلو من تصور واضح أو غامض ، مصحوب بفعل محمود أو غير محمود " كما تعرف العاطفة بأنها " اتجاه وجداني نحو موضوع يعينه مكتسبه بالخبرة والتعلم". (الغامدي ، ١٩٩٥ : ٣٠).

وأكد دانيال جولمان Goleman (1995) مفهوم امتلاكنا لعقلين؛ أحدهما عاطفي والآخر عقلي معرفي، وكيف أنهما يشكلان معاً مصيرنا، حيث يوضح الميكانيزم الدقيق لانفعالات العاطفة وطغيانها على العقل، وكيف يتحدد من خلالها نجاحنا في إقامة علاقات جيدة مع الناس . (عبد الغفار ، ٢٠٠٣ : ١٣٥).

إن التحكم في العواطف والمشاعر لا يعني تجاهلها أو كبتها. وظيفة العواطف حماية الإنسان من الأخطار والحفاظ على وجوده. التركيبية الوجدانية للإنسان وراثية، ولكن كيفية التعامل معها مكتسبة. نحن لا نستطيع أن نقرر عواطفنا، لكننا نستطيع أن نقرر ماذا نفعل حيالها. تلعب العواطف دورها الإيجابي حينما تأتي في الوقت المناسب وبالشدة المناسبة ولفترة مناسبة . (نخبة من المختصين ، ٢٠٠٩ : ٦١).

إن العاطفة والمشاعر هي التي تجعلنا نخاف ونهرب عندما يهدد بنا الخطر، وهي التي تملأنا بالدفء الذي يقودنا نحو حماية صداقتنا مع الآخرين، وكالعادة، فإننا لا نفكر أبداً في مدى اتساع عالم العاطفة، أو عدد خلايا المخ البالغة ملياري خلية، الذي يجب تخصيصه للدوائر الكهربائية المسؤولة عن المشاعر وتشكيل معظم هذه الدوائر سيكون بمثابة الإنارة باستخدام طاقة كهربائية ذات قدرة هائلة للغاية. (حسين، ٢٠٠٧ : ٢٠٢).

العلاقة بينها العاطفة وبين الخبرة، فنجد أن العاطفة تتضمن ما يلي:

أولاً- العاطفة وجدان متبلور: فتمة في الواقع طاقة نفسية هي الوجدان، قابلة للتبلور حول أي موضوع خارجي، وقد يكون ذلك التبلور إيجابياً، فيحب المرء الموضوع،

الذي تبلور حوله بالإيجاب، كما قد يكون ذلك التبلور سلبياً، فيكره المرء الموضوع، الذي تبلور حوله بالسلب.

ثانياً: العاطفة ليست شيئاً بل حالة: فثمة حالات أو أحداث نفسية متغيرة أو متطورة، أو حتى متقبلة في بعض أحداث نفسية متغيرة أو متطورة، أو حتى متقبلة في بعض الأحيان، والعاطفة حالة أو حدث نفسي، قابل للتطور باستمرار، لأسباب بيولوجية، أو لأسباب نفسية، أو لأسباب واقعية خارجية، ومعنى هذا: أن التبلور الوجداني، حول الموضوعات بالإيجاب أو بالسلب، ليس مستمراً على الحالة نفسها، بل إن التبلور قابل للتغير من الإيجاب إلى السلب، ومن السلب إلى الإيجاب. (أسعد، ٢٠٠٠: ٣٧-٣٨).

ثالثاً: الفروق الفردية والفروق الفئوية: وهناك تباينات بعيدة المدى في مستوى الثبات العاطفي من شخص لآخر، ومن فئة إلى فئة أخرى، وذلك يرجع، إما إلى العوامل الوراثية، وأما إلى العوامل البيئية.

رابعاً: تباين الثبات العاطفي بالنسبة للشخص نفسه: فالظروف الصحية والاجتماعية والاقتصادية والأحداث المفاجئة، وغير ذلك من ظروف، تؤثر جميعاً في مدى الثبات العاطفي، بالنسبة لكل شخص. فليس هناك ثبات عاطفي مطلق، بل هناك صبغة عامة، تصطبغ بها الشخصية، إذا أخذنا في الاعتبار محصلة حياته العاطفية.

خامساً: أنماط الشخصية: فعلماء النفس، الذين اهتموا بأنماط الشخصية، قاموا بتحديد أنماط معينة، تتوزع في ضوئها البشرية بأسرها. فثمة أنماط متقبلة عاطفياً، وأنماط أخرى أقل منها تقبلاً. فكل نمط من أنماط الشخصية، عبارة عن حزمة بشرية، ينخرط فيها جميع الناس الحاملين لخصائصها العاطفية. ولا تفعل التربية وتأثير البيئة الاجتماعية، أكثر من وضع رطوش، عل القوام النفسي، لكل شخصية من الشخصيات التي تنتمي إلى نمط من الأنماط. التي وضعها علماء نفس الأنماط. (أسعد، ٢٠٠٠: ٣٨-٤٠).

قد وجد أن الناس يتوزعون إلى نماذج متنوعة فيما يتعلق بالانتباه لمشاعرهم والتعامل معها: (روبنز، سكوت، ٢٠٠٠: ٢٤٥).

الواعون بالذات أو النفس (Self Awareness): أي إدراك الأشخاص لحالاتهم المزاجية أثناء معايشتها، وهؤلاء لديهم ثراء فيما يختص بحياتهم الانفعالية.

الغارقون في انفعالاتهم (المنجرفون) (Engulfed): هؤلاء الأشخاص ليس لديهم وعي بمشاعرهم، فإنهم يشعرون أنهم غارقون في انفعالاتهم، وعاجزون عن الخروج منها، وكأن هذه الحالة قد تمكنت منهم أو تملكهم، فهم متقبلو المزاج.



يذكر جولمان (٢٠٠٠) في دراسة قام بها إدوارد دينر (Edward Diener) من جامعة إلينوي عن عمق الخبرة الانفعالية أو شدة الانفعالات، وجد أن هناك نموذجاً من البشر ليس لديهم عواطف، فهم يعيشون حياتهم دون انفعال كبير حتى في أصعب المواقف، لأنهم لا يدركون خطورة هذه المواقف. وهذا النموذج يمثل حالة متطرفة، وعلى النقيض هناك شكل آخر للتطرف هو نموذج من البشر شديد الانفعال حتى لأبسط الأسباب.

المتقبلون لمشاعرهم (Accepting) : هؤلاء على الرغم من وضوح رؤيتهم بالنسبة لمشاعرهم، فإنهم يميلون لتقبل حالتهم النفسية، دون محاولة لتغييرها. (خوالده، ٢٠٠٤: ٣٤)

إن علينا أن نثق بها ونصدق بصحتها، إن هذا لا يعني أن نثق ثقة عمياء بما يملئها علينا نضجنا العاطفي أو تفكيرنا السليم ، حين ينتابنا الغضب أو الخوف أو اليأس ، إن النضج العاطفي وسلامة التفكير يعني أن نثق بمشاعر الفرد ليقف على نوع الحالة التي يعمل فيها عقله ، هل هي حالة ايجابية ؟ أم حالة سلبية ؟ ليتصرف عندها في ضوء ذلك. (عدس، ١٩٩٧ : ٢٨٧).

ولا يمكن أن نظل على حال واحدة حتى لو كانت إيجابية، ولكن لابد أن يتحقق التوازن في حسابات القلب، لابد أن تتوازن العواطف السالبة والموجبة بما يحقق الشعور بحسن الحال على الأقل. (حسين ، ٢٠٠٧: ١٦ - ١٧)

إن إتاحة الفرصة للعاطفة أن تتغلغل في حياتنا خطوة مهمة، ولكن إبقائها في حياتنا هو إنجاز حقيقي، وأما تسخيرها لتحقيق أحلامنا فهو بمثابة إنجاز العمر، ويا له من إنجاز رائع. (تشانج، ٢٠٠٣: ٤١).

الذكاء الوجداني تاريخه وتطوره :

هيمن على تفكير الباحثين الجانب العقلي من الذكاء ردحاً من الزمن بوصفه مجموعة من القدرات المحددة، كالتفكير المجرد، والقدرة على التعلم، والتذكر، والاستدلال، والاستقراء، والحكم على الأشياء، وحل مسائل معقدة بسرعة ودقة، وغيرها من القدرات التي تنتمي إلى الجانب المعرفي، وأهمّل الجانب الوجداني من الذكاء، مما أدى إلى اختلال التوازن في النظرة إلى الإنسان بوصفه كائنًا يجمع بين العقل والوجدان. (المران، ٢٠٠٦، ١٣٦)

وتعود نشأة الذكاء الوجداني إلى عالم النفس ثورندايك (Thorndike)، (1920) اقترح نموذجاً للذكاء سماه بنموذج القدرات الطائفية للذكاء، وميز الذكاء الاجتماعي كأحد أنواع الذكاء في هذا النموذج، والذي يشير إلى التصرف بحكمة في المواقف الاجتماعية. (المران، ٢٠٠٦، ١٣٦) ، وقد قسم

ثورن دايك الذكاء إلى ثلاثة أنواع هي: ١- الذكاء الميكانيكي Mechanical Intelligence : ويبدو في المهارات العملية اليدوية الميكانيكية. ٢- الذكاء المجرد Abstract Intelligence : ويبدو في القدرة على فهم واستخدام الرموز والمعاني المجردة. ٣- الذكاء الاجتماعي Social Intelligence : ويبدو في القدرة على فهم الناس والتعامل معهم . (الدسوقي، ٢٠٠٨: ٩٣).

وأشار وكسلر عام ١٩٤٠ إلى القدرات غير المعرفية ويعني بذلك العوامل الوجدانية، والعوامل الشخصية، والعوامل الاجتماعية وفي بدايات عام ١٩٤٣ ذكر أن القدرات غير العقلية تنتبأ بقدرة الفرد على النجاح في الحياة، واستمر وكسلر عام ١٩٥٢ في تطوير اختبار الذكاء باعتبار القدرات الانفعالية جزءاً من القدرات العقلية. (عبد الوارث، ٢٠٠٧: ١٠).

أنه في عام ١٩٦٧ عدل جليفورد Guilford نموذج الذي قدمه عام ١٩٥٦ وأعاد عرضه على نحو أكثر تفصيلاً، كما أشار إلى ذلك أبوحطب (١٩٩٦)، وأشار جليفورد إلى المحتوى السلوكي على أنه معلومات تتسم في جوهرها بأنها غير لفظية وتشمل التفاعل الاجتماعي الذي يتطلب الوعي بمدركات وأفكار ومشاعر ورغبات وانفعالات ومقاصد وأفعال الأشخاص الآخرين وكذلك الوعي بذلك كله في أنفسنا، إلا أن برنامج البحث عند جليفورد ركز على القسم الأول من معنى المحتوى السلوكي (أي ما يتصل بإدراك الآخرين) وهو في جوهره الذكاء الاجتماعي، أما القسم الثاني منه (والذي يتصل بإدراك الذات) فلم يحظ باهتمام بحثي يذكر وقد أعاد جليفورد تأكيد نفس الموقف في عرضه الثالث لنموذجه. (عبد الوارث، ٢٠٠٧: ١١).

ثم توصل "بوزان" (Buzan "a، 1980 b، c) في نموذجه الذي يوضح العلاقة بأنها عملية التفاعل بين الجانب العقلي والانفعالي يمكن أن يظهر ويتبلور من خلال "الذكاء الانفعالي" والذي يعبر عن نفسه في صور سلوكية متعددة منها إدراك الانفعالات الذاتية وإدراكها وإدراك انفعالات الآخرين. (عثمان، رزق، ١٩٩٨: ٥).

واهتم ستيرنبرج (١٩٨١) بقضايا الذكاء وإدراكه - إلى أن اختبارات الذكاء ربما لا تعكس جميع قدرات الإنسان، وعلى ضوء ذلك حدد ستيرنبرج تصوره عن الذكاء في ثلاثة أنواع هي: الذكاء التحليلي Analytical والقائم على المكونات المعرفية، والذكاء الإبداعي Creative القائم على جوانب الخبرة في الحياة، أما النوع الثالث فهو الذكاء العملي Practical والقائم على الجوانب الاجتماعية السياقية Contextual والذي يتضمن القدرة على فهم وتحليل المواقف في الحياة اليومية. (الدسوقي، ٢٠٠٨: ٩٣)

ثم جددت نظرية جاردنر (Gardner، ١٩٨٣) الدعوى لعدم حصر مفهوم الذكاء في القدرات الذهنية المعرفية وفي كتابه "أطر العقل" (Frames of Mind) جاء بمفهوم الذكاء المتعدد (Multiple Intelligence) يشتمل على جانب القدرة اللغوية والرياضية والمكانية والموسيقية والتناسق الحركي للبدن والذاتية والطبيعية والوجدانية وصنف ما سماه بالذكاء الشخصي (Personal Intelligence) إلى شقين أحدهما أسماه (Interpersonal Intelligence) الذكاء الذاتي (Intrapersonal Intelligence) والآخر الذكاء الاجتماعي المتصل بالعلاقة بين الفرد والآخرين، والأول يتناول الجانب الذاتي والوجداني للفرد والقدرة على التقريب بين الانفعالات المختلفة وتسميتها وتوظيفها، وهو ما يتداخل مع الذكاء الوجداني بشكل مباشر. (عثمان، ٢٠٠٩: ٣٩)

ويتداخل مفهوم أبو حطب للذكاء الشخصي جزئياً مع مفهوم جاردنر (١٩٨٣) من حيث قدرة الفرد على الاستبصار الداخلي لذاته، ويؤكد أبو حطب على أنه الدقة وحسن المطابقة بين التقرير الذاتي للمفحوص عن عالمه الداخلي ومحكات موضوعية مرتبطة بالملاحظة الخارجية، حيث يمكن تقديره كمياً أو كيفياً بالفرق بين التقرير الذاتي ومحك خارجي حيث كلما قل الفارق بينهما زاد الذكاء الشخصي، والعكس صحيح، لكنه يتناول الخبرة الذاتية بصورتها العامة، وليس الخبرة الانفعالية تحديداً كما عبر عنها جاردنر. (عثمان، ٢٠٠٩: ٣٩)

ثم قدم جرينسبان (Greenspan، 1989) النموذج بأن الذكاء الانفعالي متغير عقلي انفعالي مكتسب، يمر تعلمه بثلاثة مستويات من التعلم وهي:
أولاً: التعلم الجسدي Somatic Learning وفيه يتعلم الطفل الانفعالات والمعارف المرتبطة بالحاجات الجسمية،

ثانياً: التعلم بالنتائج Consequence Learning وهو مستوى متداخل مع المستوى الأول والمستوى الثالث وفيه يتعلم الطفل الأفكار والمعاني والانفعالات من خلال ما يتبع السلوك المتعلم من أثر أو نتيجة (كآليات التعلم بالتعزيز) ، ثالثاً: التعلم التركيبي التمثيلي Representational- Structural Learning . (عثمان، رزق، ١٩٩٨: ٥).

وابتكر كل من سالوفي وماير مصطلح الذكاء الوجداني عام ١٩٩٠، ويرجع ذلك إلى يقظتهما إلى أعمال الباحثين الآخرين الذين ركزوا في دراستهم على الجوانب غير المعرفية للذكاء من بينهم جاردنر ١٩٨٣ فقد تركز اهتمامهما على النهج الفكري لجاردنر والذي ينادي بفكرة التعددية في الذكاء. لذلك كان رؤيتهما أوسع له وحاولا وضع تعريفاً جديداً للذكاء يصف فيه القدرات غير المعرفية التي يكون لها دوراً مهماً

للنجاح في الحياة عامة . لذلك وصفا الذكاء الوجداني على أنه شكل من أشكال الذكاء الاجتماعي - على الرغم من وجود استقلالية بين المصطلحين ، حيث يشير عليه على أنه قدرة الفرد مراقبة مشاعره وانفعالاته وانفعالات الآخرين للتمييز بينهم ، واستخدام هذه المعلومات للاسترشاد وتبكير وفعل الفرد.

وقد كان دانيال جولمان واعياً ومتيقظاً لأعمال سالوفي وماير في تلك الفترة مما حدا به إلى نشر كتابه المعروف " الذكاء الوجداني " عام (١٩٩٥). (السمادوني، ٢٠٠٧: ٤٠)

بدأت بحوث بارون ١٩٩٧ عند بحثه عن الذكاء الوجداني الاجتماعي، وعندما بدأ في إجراءات القياس لمفهوم دراسته (ESI) Emotional Social Intelligence ، تحصل على مفهوم جديد أطلق عليه "معامل الوجدان" (EQ) ، ثم فيما بعد وتطور دراساته وإدراكه للمفهوم أسماء (EI) الذكاء الوجداني، وفسر بارون معامل الوجدان بأنه يمثل الجانب الوجداني الفطري، (الإحساس بالمشاعر Emotional Sensitivity، تذكر الانفعالات Emotional Memory، معالجة الانفعالات Emotional Processing ، وتعلم الانفعالات Emotional Learning)، وعلى هذا فإن البحوث والمواد العلمية وعناية المؤسسات مازالت مستمرة حتى الآن. (عثمان، ٢٠٠٩: ٢٥)

ومما سبق فإنه يتضح لنا أن النظريات قامت بدراسة العلاقة بين الذكاء والعاطفة باعتبارهما متكاملين وليس متضادين. (خوالده، ٢٠٠٤: ٢٨).

مفهوم الذكاء الوجداني :

يعتبر الذكاء الوجداني، ويسمى أيضاً الذكاء العاطفي والذكاء الانفعالي وذكاء المشاعر، مفهوماً حديثاً في علم النفس المعاصر، ويكتنفه كثير من الغموض، فهو يقع في منطقة تفاعل بين النظام المعرفي والنظام الانفعالي. والتعريفات التي تم رصدها للذكاء الوجداني تؤكد هذا الغموض. (معمرية، ٢٠٠٩: ١٧).

ويستخدم العلماء اصطلاح الانفعالي Emotion ليشمل كل الحالات الوجدانية من عاطفة وانفعال ووجدان ودافع للتعبير عن قدرة عقلية وجدانية توجد في الدماغ(عثمان، ٢٠٠٩: ٢٧).

ومن ثم فإن الذكاء الوجداني يعتبر قدرة وراء النجاح في التنظيم لمختلف الأنشطة الحياتية وينطوي على كفاءتين مهمتين للنجاح، هما:

- أ- القدرة على تنظيم انفعالات الفرد، وانفعالات الآخرين.
- ب- القدرة على استخدام المعلومات لحل الصراعات، وحل المشكلات، وتحسين التفاعلات مع الآخرين. (عجاج، ٢٠٠٢: ٣٢)



من الواضح أن هناك عدة تعريفات لكل من الوجدان والذكاء، ومن ثم فإن أي مفهوم يشملهما لا يمكن أن يكون له تعريف واحد محدد، ولذا يرى (ماير وسالوفي، ١٩٩٧) أن بعض الناس لديه ما يربو عن (١٢٠ نوعاً) من الذكاء من بينها الذكاء الوجداني، وقد خلاصا إلى التعريف التالي للذكاء الوجداني على أنه: " القدرة على ملاحظة مشاعر وانفعالات الفرد والآخرين، والتمييز بينهما، واستخدام هذه المعلومات، لتوجيه التفكير والسلوك لدى الفرد".

ويلخص ماير، وآخرين في أحدث دراساتهم أن مفهوم الذكاء الوجداني يمثل منتجاً منبثقاً من اتحاد نظم المعرفة والوجدان، فالنظام المعرفي في العقل يتضمن مبررات تجريدية عن المشاعر، بينما نظام الوجدان يمثل الدافع للمقدرة الوجدانية لدى الشخص. (عثمان، ٢٠٠٩: ٢٩)

يعرفه جولمان (١٩٩٥) بأنه مجموعة من القدرات المتنوعة التي يمتلكها الأفراد واللازمة للنجاح في جوانب الحياة المختلفة، والتي يمكن تعلمها وتحسينها وتشمل المعرفة الانفعالية وإدارة الانفعالات والحماس والمثابرة وحفز النفس وإدراك انفعالات الآخرين وإدراك العلاقات الاجتماعية. (سعيد، ٢٠٠٨: ١١).

يعرف بارأون Bar-on (١٩٩٧) الذكاء الوجداني: بأنه مجموعة من القدرات غير المعرفية والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد في التكيف مع المتطلبات البيئية وضغوطها. (السمادوني، ٢٠٠٧: ١٠٦)

أما جاردنر Gardner ١٩٩٧ فيعرف الذكاء الوجداني على أنه القدرة على التعاطف مع الآخرين وفهم التنظيم المنطقي للمشاعر مع فهم المشاعر المختبئة أو المستترة بالنسبة للآخرين. (حسونة، أبو ناشي، ٢٠٠٦: ٤٩)

وقد حدد هاتز Hatzes الذكاء الوجداني على أنه: " السلوك الذي يضم القدرات التالية،

القدرة على ضبط الانفعالات، المثابرة Persistence ، المهارات البيئية الشخصية، التفهم، إعادة التشكيل الإيجابي Positive Refarming .

كما عرف سيد أحمد عثمان ذكاء الوجدان على أنه " نوع من حساسية الفؤاد، ورهافة الشعور، وجيشان الانفعال، ونبل العاطفة، مما نجده ناشطاً ورايياً، مؤثراً وموجهاً عند العابد والشاعر، والفنان، والساعي بإحسان إلى خير أخيه الإنسان ونجد درجات منه متفاوتة بين سائر البشر". (عجاج، ٢٠٠٢: ٣٧- ٣٨)

ويعرف إبراهيم (١٩٩٩) الذكاء الوجداني بأنه القدرة على تنظيم انفعالات الذات والآخرين والفصل بينهما واستخدام تلك المعلومات في التحكم في تفكير الفرد وردود أفعاله. (حسونة، أبو ناشي، ٢٠٠٦: ٤٩)

وعرفه العيني بأنه عملية تغيير أنماط التفكير، وطريقة النظر إلى الأمور، بحيث تولد في النفس أكبر قدر ممكن من المشاعر الإيجابية، ولا طول فترة ممكنة. (العيني، ٢٠٠٣: ١٩)

ومن خلال مراجعة الباحث تعريفات الذكاء الوجداني يمكن ملاحظة مايلي :-
- تنوع تعريفات الذكاء الوجداني عند الباحثين مع تركيزها على اعتباره معرفة الفرد نفسه ومعرفة الآخرين وذلك عن طريق الوعي بالذات وغدارة الانفعال وتحفيز الذات والتعاطف وفهم مشاعر الآخرين وإتقان التواصل معهم .
- أن الذكاء الوجداني اندماج بين المعرفة والانفعال .
- تؤكد التعريفات على أهمية الذكاء الوجداني ودوره في نجاح الفرد في العمل وفي الحياة بصفة عامة .

النظريات والنماذج المفسرة للذكاء الوجداني :-

إن البحث في مجال الذكاء الوجداني وإعداد نماذج ونظريات تفسره يزداد تقدماً يوماً بعد يوم في تاريخ علم النفس فلذلك تعددت النظريات المفسرة للذكاء الوجداني وكانت كل نظرية قام المهتمين بوصفها تعتبر محاولة لفهم وتوضيح أفضل للمهارات والسمات والقدرات المرتبطة بالذكاء الاجتماعي والوجداني (السمادوني، ٢٠٠٧: ١٠٠).

وتقسم النظريات إلى ثلاثة أقسام وهي :-

أولاً:- نظريات تناولت الذكاء الوجداني على أنه سمة فقد اقترح (بترابيدس وفيرنهام ٢٠٠٣) فطريقة التقرير الذاتي هي الطريقة المعتادة في تقدير الذكاء الوجداني (زايد، ٢٠٠٩: ٦) ومن أصحاب هذه النظرية بار – أون Bar-on. **ثانياً:-** نظريات تناولت الذكاء الوجداني على أنه قدرة عقلية مثل نظرية بيترسالوفي وجون ماير Salovey & Mayer (١٩٩٠) وأنه مثل أنواع الذكاء الأخرى وهو مجموعة من من القدرات التي تفسر اختلاف الأفراد في مستوى إدراكهم وفهمهم للانفعالات. (السمادوني ، ٢٠٠٧: ١٠٦).

ثالثاً:- نظريات تناولت الذكاء الوجداني بشكل مختلط mixed models والتي تمزج قدرات الذكاء الوجداني مع سمات وخصائص الشخصية وهذا النموذج كنموذج دانيال جولمان Danial Goleman (١٩٩٥) وكذلك نظرية بار- أون on-Bar (١٩٩٧) للذكاء الوجداني فتشير النظرية إلى وجود تداخل بين الذكاء الوجداني وسمات الشخصية، وعرف الذكاء الوجداني على أنه مكون يشتمل على مجموعة من الكفاءات غير المعرفية (الشخصية) Cognitive competencies non. (السمادوني ، ٢٠٠٧: ١٠٣)

وسياخذ الباحث بنظرية بار - أون Bar-on التي تناولت الذكاء الوجداني كسمة ... ويمكن عرض بعض النماذج التي اهتمت بدراسة طبيعة الذكاء الوجداني: أولاً: نموذج بار- أون للذكاء الوجداني (١٩٨٨) Bar-on تعتبر نظرية بار- أون Bar-On أولى النظريات التي فسرت الذكاء الوجداني وكان عام (١٩٨٨) معتمداً على مفهوم نسبة الذكاء Emotional Quotient Inventory ويتصل ذلك النموذج بقياس قدرات وإمكانات الأداء الوظيفي والنجاح المهني للفرد وهو من مقاييس التقرير الذاتي حيث الدرجة تعكس إجابات الفرد على أسئلة المقياس، ويعتبر ذلك المقياس باعثاً ومحفزاً على الوصول إلى النتائج الجيدة وليس فقط مجرد إحصاء النتائج التي يتوصل إليها الأفراد، حيث يركز على مجموعة من القدرات والكفاءات الاجتماعية والوجدانية والتي تتمثل في مهارة الفرد في إدراك المشاعر الخاصة به وفهمها ومحاولة التعبير عنها وقدرته في إدراك المشاعر الخاصة به وفهمها ومحاولة التعبير عنها وقدرته في إدراك المشاعر المتصلة بالآخرين وفهمها ومحاولة التعبير عنها والقدرة على التعامل مع المواقف الوجدانية والانفعالية الصعبة والقدرة على إحداث وتطبيق التغييرات السلوكية وحل المشكلات الفردية والاجتماعية على حد سواء ، حيث يتناول ذلك النموذج خمسة أبعاد أساسية للذكاء الوجداني، وهي:

- ١- الذكاء الشخصي Intrapersonal
 - ٢- الذكاء البينشخصي Interpersonal
 - ٣- القدرة على التكيف Adaptability
 - ٤- إدارة الضغوط Stress management
 - ٥- الحالة المزاجية العامة General mood
- ويحتوي كل بعد من تلك الأبعاد الخمسة على مكونات أخرى فرعية ويفترض بار- أون أن الذكاء الوجداني مهارة يتم تنميتها وتطويرها بمضي الوقت من خلال خضوع الفرد لبرامج تدريبية هدفها الأول تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية. ويتبين لنا أن نموذج بار أون (٢٠٠٠) للذكاء الوجداني يتكون من خمسة عشر مكوناً تم ترتيبهم في خمسة أبعاد رئيسية، حيث يشتمل على:
- أولاً: الذكاء الشخصي: والذي يمثل القدرات والكفاءات والمهارات المرتبطة بداخل ذلك الفرد.
- ثانياً: الذكاء البينشخصي: ويمثل القدرات والمهارات البينشخصية ومحاولة تطبيقها على أرض الواقع والاستفادة منها في إدارة ذلك الفرد لعلاقاته مع الآخرين.

ثالثاً: القدرة على التكيف: ويوضح كيفية نجاح الفرد في مواكبة الظروف والمتطلبات البيئية والتكيف معها من خلال زيادة مهارات ذلك الفرد في مرونة في التعامل مع الآخرين وحل المشكلات بمنطقية ومهارة.

رابعاً: إدارة الضغوط: ويمثل قدرة الفرد على إدارة الضغوط والتكيف معها بفعالية كبيرة.

خامساً: الحالة المزاجية العامة: ويمثل قدرة ذلك الفرد ومهاراته في الاستمتاع بالحياة وفي الحفاظ على مكانته ومركزه الإيجابي داخل المجتمع والذي يضم كل من السعادة والتفؤل. (حسين، حسين، ٢٠٠٦: ٥٦-٥٥)

ثانياً: نموذج ماير وسالوفي للذكاء الوجداني (Mayer & Salovey (١٩٩٠):

بدا الاهتمام بدرجة كبيرة بالجوانب غير المعرفية للذكاء من قبل هؤلاء الباحثين منذ عام ١٩٩٠، والدافع لوضع نظريتهما للذكاء الوجداني تطوير النظرة له والتي تختلف عن نظرية بار - أون وتحليل مكوناته وإعداد أدوات قياسه التي تختلف عن المقاييس الأخرى التي تعاملت مع الذكاء الوجداني على أنه سمة من سمات الشخصية، والتعامل معه على أنه قدرة عقلية مثله مثل أنواع الذكاء الأخرى، وقد أتت تلك النظرة على قياس الفروق الفردية حيث يرى سالوفي وماير ١٩٩٠ من أن المقاييس التقليدية للذكاء فشلت في دراسة الفروق في الوعي والإدارة الفعالة للانفعالات والمعلومات الانفعالية .

فالذكاء الوجداني عند ماير وسالوفي مجموعة من القدرات التي تفسر اختلاف الأفراد في مستوى إدراكهم وفهمهم للانفعالات وبشكل أكثر تحديداً هو: القدرة على إدراك المشاعر والانفعالات والتعبير عنها ، والقدرة على استيعاب المشاعر في الأفكار ، والقدرة على فهم المشاعر وتبريرها في الذات والآخرين .

ولقد أوضح ماير وسالوفي (١٩٩٧) أن الذكاء الوجداني يشتمل على أربعة قدرات رئيسية وهي :

أولاً: القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير عنها بدقة :

وتعني قدرة الفرد على التعبير عن الانفعالات من خلال ملامح الوجه والتلميحات أو الإشارات ، وينعكس ذلك في معرفة الشخص مكوناته مشاعره والوعي بالذات ، والتعرف على كيفية مشاعره تماماً.

ثانياً: القدرة على استخدام الانفعالات لتسهيل عملية التفكير (توظيف الانفعالات):

إن تلك القدرة تعني " الدقة والكفاءة في ربط الانفعالات وأحاسيس أخرى كالإحساس باللون مثلاً، والقدرة على استخدام الانفعالات لتغيير انطباعات الشخص نحو الأشياء أو لتحسين التفكير في الموضوعات.

ثالثاً: القدرة على فهم وتحليل الانفعالات :
إن الانفعالات تكون مجموعة رمزية غنية وملينة بالعلاقات المعقدة التي حيرت وأسعدت الفلاسفة لعدة قرون.
وتعني تلك القدرة " قدرة الشخص على تحليل الانفعالات وتسميتها ، والقدرة على فهم التغيرات التي تحدث للانفعالات المشابهة ، والقدرة على فهم المشاعر المركبة في القصص.

رابعاً: القدرة على إدارة الانفعالات:
وتعني تلك القدرة " قدرة الشخص على إدارة انفعالاته ، وقدرته على إدارة انفعالات الآخرين وتمثل في الانفتاح والتقبل للمشاعر السارة وغير السارة ، والاقتراب أو الابتعاد من انفعال بشكل تأملي وملاحظة الانفعالات في الذات والآخرين وإدارة الانفعالات في الذات والآخرين .
عن نموذج ماير وسالوفي " يفسر لنا أن القدرات الفرعية للذكاء الوجداني مرتبة تطورياً من الأدنى مرتبة إلى الأعلى مرتبة ، وكذلك محتوياتها ، فالترتيب يعكس مراحل النمو الوجداني للشخص . كما أن الشخص الأكثر ذكاءً وجدانياً يمررون بصورة أسرع في تلك المراحل ويقعون في المستوى الأعلى منها.(السمادوني ٢٠٠٧: ١٠٦-١٠٨)

ثالثاً: نموذج فريق جولمان وآخرون Goleman، et al. (2002)
أكدوا أن الذكاء الوجداني يتضمن مهارات متعلمة وليس كما كان يظن البعض أنه ملكات داخلية، ولقد قسم الفريق الذكاء الوجداني إلى أربع مهارات أساسية تتضمن داخلها مكونات فرعية:

- ١- الوعي الذاتي: Self- awareness
أ- الوعي الذاتي العاطفي Emotional self- awareness
ويتضمن قراءة عواطف الآخرين وتعرف تأثيرها باستخدام الحدس بهدف تحديد القرار الخاص تجاههم.
- ب- التقدير الدقيق للذات Accurate self –assessment : يتضمن معرفة الفرد لنقاط القوة بداخله والحدود التي يسلك وفقاً لها.
- ج- الثقة بالنفس Self –confidence : هو إحساس صحيح بقيمة الذات وقدراتها.
- ٢- إدارة الذات: Self- management
أ- الضبط العاطفي للذات Emotional self- control : ويتضمن وضع العواطف والرغبات المباشرة تحت السيطرة.
- ب- الشفافية Transparency : ويتضمن التحلي بالأمانة والثقة.

- ج- التكيف Adaptability: وتتضمن المرونة في الاستجابة للمواقف المتغيرة وتخطي العقبات.
- د- الإنجاز Achievement : هو الحافز على تحسين الأداء لتحقيق مستويات التميز الداخلية كما يحسها الفرد.
- هـ- الاستثارة Initiative : ويعني الاستعداد لاستغلال الفرص والتحرك نحوها.
- و- التفاؤل Optimisms : هو رؤية الجانب الإيجابي للأحداث.
- ٣- الوعي الاجتماعي Social awareness
- أ- التعاطف Empathy : الإحساس بمشاعر الآخرين وفهمهم ومراعاة اهتمامهم.
- ب- الوعي التنظيمي Organizational awareness : قراءة الأحداث وصناعة القرار على المستوى التنظيمي.
- ج- الخدمة Service : تعرف احتياجات الآخر.
- ٤- إدارة العلاقات Relationship management
- أ- القيادة المأمولة Inspirational leadership : امتلاك الدافعية وشمولية الرؤية.
- ب- التأثير Influence : مهارة الإقناع.
- ج- تنمية الآخرين Developing others : تشجيع ودعم قدرات الآخرين من خلال التغذية الراجعة والإرشاد.
- د- التغيير كعامل منشط Change catalyst : الاستثارة للإدارة والتعلم في اتجاه جديد.
- هـ- إدارة الصراع Conflict- management : القدرة على حل النزاعات وتسوية الخلافات.
- و- بناء روابط قوية Building Bonds شبكة من العلاقات والحرص على استثمارها.
- ز- العمل في فريق Team work and collaboration : التعاون والسعي لتحقيق الأهداف من خلال العمل في فريق.
- ويرى الفريق البحثي Goleman، (2002) et al. أن تنمية الذكاء الوجداني تتطلب من الفرد أن يملك زمام تعلمه بنفسه، فهو بحاجة لأن يفهم جيداً (من يكون الآن؟) و(أين يريد أن يكون في المستقبل؟). (عبد الغفار، ٢٠٠٣: ١٤٠)
- رابعاً: نموذج ستينر للذكاء الوجداني (Steiner، ١٩٩٧) :
- تناول ستينر نموذج جولمان ١٩٩٥، ١٩٩٧ وقام بتوضيحه مشيراً إلى أن الذكاء الوجداني يشتمل على المكونات التالية :
- ١- الوعي بالذات : وتعني قدرة الفرد على فهم مشاعره الذاتية.

- ٢- إدارة الانفعالات: وتعني قدرة الشخص على التعبير عن مشاعره وانفعالاته على نحو فعال ، وقدرته على إدارتها وضبطها .
- ٣- التعاطف: وتعني قدرة الفرد على معرفة مشاعره وإدراك انفعالات الآخرين السيئة، والتعامل معها على نحو فعال .
- ٤- العلاقات الاجتماعية: قدرة الفرد على مساعدة الآخرين لتهذبة مشاعرهم .
- ٥- الاتصال : وتعني قدرة الفرد على الإصغاء للآخرين وقدرته على التحدث بعقلانية وقدرته على التعبير عن مشاعره وانفعالاته على نحو فعال.(السمادوني، ٢٠٠٧: ١١٧)

خامساً: نموذج كوبر وصواف للذكاء الوجداني (١٩٩٧) Coopeer & Sawaf: وضع كوبر وصواف (١٩٩٧) نموذجاً يفسر مكونات الذكاء الوجداني اللازمة في العمل وهي: القدرة على تحديد وتقدير الانفعالات أو القوى التي يمتلكها الفرد وحفز الذات والتعاطف وتناول العلاقات والنمط الشخصي ويشير النمط الشخصي أن الشخص ذا الذكاء الوجداني العالي لديه القدرة على العمل بفاعلية تحت الضغط ، كما يتميز بقدرته على تحمل المسؤولية .

سادساً: نموذج ديولويس وهيجز للذكاء الوجداني (١٩٩٩) Dulewicz & Higgs: قام كل من ديولويس وهيجز بعمل دراسة لتحليل مفهوم الذكاء الوجداني لدى العديد من الباحثين للوقوف على ما يعنيه هذا المفهوم ، وقد توصل الباحثان إلى أن الذكاء الوجداني يشتمل على خمسة مكونات وهي : الوعي بالذات وتنظيم الانفعالات والقدرة على تأجيل إشباع الحاجات وحفز الذات واتعاطف والمهارات الاجتماعية (السمادوني، ٢٠٠٧: ١١٨-١١٩)

الذكاء الوجداني والمهنة :-

إن القدرات العقلية وحدها ليست العلامة التي تميز الموظفين الأعلى أداء من غيرهم الأدنى أداء، فغالبية الموظفين تقريباً قد تم اختيارهم على درجة ذكائهم العقلي أساساً، وعلى مستوى شهاداتهم العليا في المقام الأول، ولكن ما إن يصبح هؤلاء متساوين تقريباً في هذا المعيار، فإن ما يميز الموظفين الأميز أداء هو مستوى دافعتهم، ومهارات العلاقات الإنسانية مع الآخرين ومهارات التكتيك، ... إلخ. (نخبة من المختصين، ٢٠٠٩، ١٨٩).

وكشفت دراسة (Gardner)، (1995) عن أن الذكاء المعرفي يسهم في التنبؤ بالنجاح المهني بنسبة تتراوح بين ١٠-٢٠% تاركاً نسبة تتراوح ٨٠-٩٠% يمكن تفسيرها لمتغيرات أخرى منها الذكاء الانفعالي. (عثمان، ١٩٩٨: ١٢)

فقد أشار براون (Brown)، (1999) إلى أن النجاح في العمل يرجع إلى نجاح القائم به، فقد أجريت الدراسة على (٣٧١) عاملاً للتعرف على أسباب النجاح في العمل لدى العاملين في مختلف المؤسسات، وتوصلت الدراسة على أن مفاتيح النجاح في العمل لدى العاملين في مختلف المؤسسات ، وتوصلت الدراسة إلى أن مفاتيح النجاح في العمل ترجع إلى نسبة الذكاء الوجداني، وأيضاً العلاقات بين فريق العمل والمرونة والتلقائية لتحقيق أهداف المهنة وأكدت النتائج على أن الذكاء الوجداني يعتبر عاملاً مهماً للإنجاز في العمل أو التوافق المهني. (السمادونى، ٢٠٠٧: ١٢٣)

وإذا نظرنا للمحاسب فإنه يساعده ذكاؤه العقلي وخاصة قدرته العديدة، على التعامل مع الأرقام، والميزانيات، ولكنه لن يسعفه كثيراً في التعامل مع رؤسائه وزملائه في العمل. ولا في التعامل مع ضغوط العمل، ولن يمدّه بالدافعية اللازمة للعطاء، وهي أمور هامة للنجاح الوظيفي، والتاجر لن ينجح دون قدرات حفز الذات رغم الإحباطات، والإصرار والمثابرة والتفاؤل، والمبادرة والمرونة في التغيير . ومهارات العلاقات الاجتماعية. (الخصر ، ٢٠٠٨: ١٤).

وفي دراسة أجريت على مندوبي مبيعات شركة تأمين وطنية، توصلت إلى أن المندوبين الذين بلغت نسبة مبيعاتهم كما هي مسجلة في بوليصة التأمين حوالي ٥٤ ألف دولار كانوا يفتقرون إلى معدلات عالية من الذكاء الوجداني ويفتقرون إلى الثقة بالنفس والمبادرة والتعاطف الوجداني بمقارنتهم بالذين لديهم نسبة ذكاء وجداني مرتفعة والذين حققوا مبيعات بحوالي ١١٤ ألف دولار. (السمادونى ، ٢٠٠٧: ١٢٥).

وفي دراسة أخرى تلقى المراقبين في بعض المصانع بعض البرامج التدريبية لتفعيل دور أبعاد الذكاء الوجداني من بينها: الإنصات الجيد، ومساعدة الموظفين على حل مشكلاتهم وتوفير الوقت اللازم للأعمال، والذي قللت بنسبة حوالي ٥٠% ، وانخفضت متوسط سوء الأداء من (١٥) كل عام إلى (٣) ومن الجدير بالذكر أن تلك المصانع استطاعت تحقيق سياساتها الإنتاجية بكفاءة بنسبة حوالي ٢٥٠ ألف دولار، فقد زادوا الإنتاج بنسبة ١٧% نتيجة لتدريب المشرفين على الإنتاج على مهارات (أبعاد) الذكاء الوجداني. (السمادونى ، ٢٠٠٧: ١٢٥).

وكذلك تبين دور الذكاء الوجداني في بيئة العمل الالكترونية التي فرضها الاقتصاد الشبكي فقد أصبح اختيار الأذكياء وجدانياً واجتماعياً هو الميزة التنافسية الوحيدة في عالم الإنترنت والأسواق الافتراضية. "فكلما صار العالم أكثر تفاعلاً وأصبحت الأسواق أكثر تعقيداً وتشابكاً كلما صارت البساطة والفطرة والسلوك الإنساني مدخلاً للنجاح المهني والتفوق الاقتصادي". (إلياس، ٢٠٠٩: ١٥).

إن الذكاء الوجداني هو إضافة حقيقية بالفعل لأي وظيفة، فالتعامل مع الزملاء والمديرين دائماً ما يتطلب لمسة (مسحة) شخصية رشيقة وموقفًا إيجابياً تجاه الآخرين، ومن الحكمة أن تظل محافظاً على ذكائك العاطفي في أوجه إذا كنت في مواقع عمل تتضمن تفاعلاً على نطاق واسع مع العامة مثل: معلم، معلم خاص، مستشار (حسين، ٢٠٠٧: ٢٠٢).

إن ذوو الذكاء الوجداني المرتفع يشجعون الآخرين على المشاركة بدلاً من الإصرار على القيام بالمهام كلها بأنفسهم. لذا تقيم هذه النوعية من الأشخاص علاقات قوية قائمة على الثقة المتبادلة والاحترام والإخلاص. (العامري، ٢٠٠٧: ٧٢).
وهم مرنون فقد تعلموا أن يمضوا مع تيار الحياة عندما يكون عليهم ذلك وأن يقوموا بالقليل الضروري من الانعطافات والتنازلات على طريق إنجاز أهداف أكبر. إنهم يبقون نوافذهم مفتوحة. وهم يستطيعون الاحتفاظ بـ "الصورة الكبيرة" في بؤرة التركيز ويرتاحون في تغيير فهمهم لهذه "الصورة الكبيرة" حين يكون ذلك ضرورياً. (سلامه، ٢٠٠٧: ٣٠٢-٣٠٣)

الذكاء الوجداني والمعلم :

إن مشاعر الغضب والحزن والانتقام متعبة للإنسان. ومن أجل تحقيق السعادة والالتزان والنظرة المتفائلة للحياة، ولعل المعلم أولى بالعناية فيما يتعلق بالالتزان، وهذا ينطبق على كل المعلمين سواء كانوا قداماء متمرسين أو جدد ما زالوا يخطون خطواتهم الأولى في مهنة التعليم. إن التعليم حرفة ومهنة تهدف إلى تقديم الخدمة والمساعدة للآخرين. (وونغ، ونغ، ٢٠٠٣: ٢٩)

ففي العقدين الأخيرين أصبح ينظر إلى المعلم على أنه مركز مشكلات التربية وحلولها في الوقت نفسه، (Clarendon، 1999)، حيث يعتبر المعلمون من أهم المجموعات المهنية التي لها الدور الكبير في بناء المستقبل (Bishay، 1996). (أحمد، ٢٠٠٦: ٦٩)

ولهذا أكد المحبوب (٢٠٠٠) إن تهيئة الجو المناسب للعمل يعتبر من الأولويات الملقة على عاتق مدير المدرسة الذي ينظر إليه كقائد تربوي قادر على بناء علاقات إنسانية متناغمة بينه وبين المدرسين من جهة أو بين المدرسين أنفسهم من جهة أخرى، والذي يمكن أن يكون قادراً على تحسين ظروف العمل في ظل الإمكانيات المتاحة، وقادراً على خلق جو عمل ينعم بالأمن والطمأنينة والاستقرار يشعر فيه المعلم بالسعادة والألفة. (أحمد، ٢٠٠٦: ٤١)

وبعضهم يبين ذلك ويقول المعلم الذكي وجدانياً هو الذي يتميز بالتفكير والتعبير عن الوجدان وتمييزه وإدارته، واختيار السلوك المؤثر. (Nelson، nd).

إن المعلم يستطيع أن يعلم طلابه كيفية التحكم في الكأبة، وإيجاد بيئة مريحة، وتيسير الفرص للطلاب في تعلم ضبط الوجدان. (Mathew&Roberts 2002) يعتبر المعلم من أهم الشخصيات التي تلعب دوراً كبيراً في حياة الطلاب، ويتجلى هذا الدور في تقمص بعض الطلاب لشخصية معلمهم، وعن طريق هذا يمتص الطلاب كثيراً من قيمه واتجاهاته وأنماط سلوكه، والمعلم الناجح هو الذي يساهم في حياة طلابه الخاصة،

فلا يقتصر دوره على تزويدهم بالمعلومات والمعارف، بل يتعين عليه فهم مشاعرهم وحالتهم الوجدانية ويعطى اهتماماً لحاجاتهم ويستمتع إليهم ويفهم مشكلاتهم، ويقدم الدعم المناسب لهم.

ولقد ثبت أن المعلم المستقر وجدانياً عادة ما ينقل هذه المشاعر إلى طلابه وكذلك المعلم المضطرب وجدانياً عادة ما يوصل هذه المشاعر والانفعالات السلبية إلى طلابه مما يؤثر تأثيراً سلبياً على حالتهم النفسية، ولذلك يجب العمل بشتى الوسائل على تنمية المهارات الوجدانية للمعلمين حتى يمكنهم الوعي بمشاعرهم الداخلية والتحكم فيها وفهم مشاعر الطلبة والعمل على إدارتها وتوجيهها الوجهة المناسبة ويتم ذلك من خلال تنمية مهارات الذكاء الوجداني لديهم، فمن الضروري أن يدرك القائمون على العملية التربوية أنه لا عائد تربوي يرجى من المناهج المدرسية ما لم تشتمل على مهارات الذكاء الوجداني وتدعم بمعلمين ذوي كفاءات وجدانية واجتماعية مختلفة.

وهذا مما يعني أن مهارات الذكاء الوجداني لها دور كبير في نجاح المعلم في أداء مهامه التعليمية وأن نجاح المعلم يتوقف بالدرجة الأولى على توظيف ما لديه من كفاءات وجدانية واجتماعية بصورة واضحة في إدارة المواقف التعليمية وأداء المهام التعليمية لإحداث التغيير المطلوب. (حسين، حسين، ٢٠٠٦: ٢٣٥)

فقد توصلت بعض الدراسات إلى ضرورة تضمين برامج التدريب في العملية التعليمية وبشكل مكثف، ليستفيد المعلمون بل والطلاب أيضاً. (Palomera et al, 2008)

الذكاء الوجداني من منظور إسلامي :

يقول الدقس إذا بحثنا عن المعاني الوجدانية في المفهوم الإسلامي وجدناها تدور حول القلب. ويقول الترمذي "هو معدن التقوى والسكينة والوجل والإخبات واللين والطمأنينة والخشوع والتحميص والطهارة" وقال أيضاً "إن اسم القلب جامع يقتضي مقامات الباطن كله" ويقول (يالج، ١٩٧٧) "القلب أو الوجدان غريزة الأخلاق في الإنسان في نظر الإسلام، فإن الإنسان ما دام لم تفسد فيه هذه الغريزة، يضيق

بالإثم ويطمئن بالخير ويعمل البر، وفي صحيح مسلم قال رسول الله ﷺ: "البر حسن الخلق، والإثم ما حاك في صدرك وكرهت أن يطلع عليه الناس" رواه مسلم. (بار، ١٤١٦: ٦٣-٦٤)

هاهو يحثنا القرآن الكريم على فهم مشاعرنا وعواطفنا الخاصة. {قَدْ نَعْلَمُ إِنَّهُ لَيَحْزَنُكَ الَّذِي يَقُولُونَ فَإِنَّهُمْ لَا يُكَذِّبُونَكَ} الأنعام: ٣٣.

و نذكرنا ويكثر من التفصيل كيف يتكيف الناس مع عواطفهم، وكيف تتغير مشاعرهم. إذ يقول لصاحبه لا تحزن إن الله معنا {التوبة: ٤٠}. (مبيض، ٢٠٠٣: ١٥٨-١٥٩). ولو نظرن وتدبرنا الآيات لوجدنا أن هناك آيات تخاطب وتعالج القلب والانفعال ومنها:

١. الرأفة والرحمة ﴿ وجعلنا في قلوب الذين اتبعوه رأفة ورحمة ورهبانية ﴾ (٢٧) الحديد.
٢. الألفة ﴿ وألف بين قلوبهم لو أنفقت مافي الأرض جميعاً ما ألفت بين قلوبهم ﴾ (٦٣) الأنفال.
٣. الانسراح ﴿ أفمن شرح الله صدره للإسلام فهو على نور من ربه ﴾ (٢٢) سورة الزمر.
٤. الإنابة ﴿ من خشي الرحمن بالغيب وجاء بقلب منيب ﴾ (٣٣) سورة ق.
٥. العقل ﴿ أفلم يسيروا في الأرض فتكون لهم قلوب يعقلون بها ﴾ (٤٦) سورة الحج.
٦. إنزال السكينة ﴿ هو الذي أنزل السكينة في قلوب المؤمنين ليزدادوا إيماناً مع إيمانهم ﴾ (٤) سورة الفتح.
٧. الاشتمزاز ﴿ وإذا ذكر الله وحده اشمأزت قلوب الذين لا يؤمنون بالآخرة ﴾ (٤٥) الزمر.
٨. الغيظ ﴿ ويذهب غيظ قلوبهم ويتوب الله على من يشاء ﴾ (١٥) سورة التوبة.
٩. أن أعظم أثر للقران إنما هو في القلب: فأعظم ما يحدثه الإقبال على القران هو حياة القلب وصلاحه ، وأعظم داء يصاب به المعرض عن القران هو موت القلب وقسوته ، ولذا قصرت الذكرى على من كان له قلب ، أو اجتهد في إحضار قلبه مع القران كما قال تعالى ﴿ إن في ذلك لذكرى لمن كان له قلب أو القى السمع وهو شهيد ﴾ (٣٧) سورة ق

وأكدت التربية الإسلامية على مكانة الانفعالات في السلوك الإنساني، وتوجهت نحو ترقيتها، وعدم كبتها، وإلغاء عفويتها، واتخذت في ذلك منهجاً متكاملًا، لا يتصادم مع الفطرة الإنسانية، ويتسم بالربانية والشمول. (سعيد، ٢٠٠٨: ١٥٢-١٥٣).
إذاً إن ما أثبتته الأبحاث من قدرة الإنسان على تغيير نفسه، يتماشى مع المبدأ الذي اقره تعالى في كتابه الكريم واصفا النفس البشرية بأنها قابلة للتزكية وللتدسية، وأن الإنسان هو الذي يتحمل مسؤولية ذلك قال تعالى (قد أفلح من زكاها وقد خاب من دساها) [الشمس : ٩١ / ٩ - ١٠] وقد أكد نبينا الكريم عليه الصلاة والسلام أن الصفات النفسية يمكن اكتسابها ، كما يكتسب العلم تماماً ، فعن أبي الدرداء رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال : " إنما العلم بالتعلم والحلم بالتحلم " رواه الطبراني في الكبير. (العتي ، ٢٠٠٧: ٢٥)

فيتضح لنا مما سبق أن ديننا الإسلامي أشار إلى الترابط والتكامل بين العقل والوجدان فما حوجنا كباحثين ودارسين ومتخصصين في علم النفس أن نناقش ونمعن النظر فيما جاء به هذا الدين من موضوعات نفسية ومن ثم دراستها وتطبيقها بمايخدم المجتمعات المسلمة وبما يحقق السعادة للناس.

ب: الخصائص المهنية للمعلم :

سوف يعرض الباحث مجموعة من النظريات في هذا الإطار ، ثم يخلص للنظرية التي يسير عليها.

بدأ سوبر منذ عام ١٩٥٢ مع مجموعة من تلاميذه في دراسة الأنماط المهنية ، إلى تبلور مجموعه من النظريات والتي وضحها زايد (٢٠٠٤) وسنتناول بعضها فيما يلي :

أ- نظريه جينز برج : (Ginzberg ١٩٥١)

تعتبر نظريه جينز برج وزملائه من المحاولات الأولى ليوضح نظريه تفصيلية للنمو المهني ، إذا كان الاهتمام منصب على توضيح المراحل التي يمر بها نمو الفرد المهني حتى يصل إلى الالتحاق بمهنة معينة .

الأساس الأول الاختيار المهني عملية نمائية، والأساس الثاني : الاختيار المهني أمر لا نكوص فيه ولا رجعة ، والأساس الثالث : الاختيار المهني نتاج توفيق Compromise متعدد.

ب- نظريه سوبر:

قام سوبر بصياغة نظريه شامله مؤداها أن التوافق المهني يعتبر عملية إنمائية ، تتفاعل مع العوامل الفردية العديدة ، والبيئة التي اقرها سوبر . ولقد استحسن سوبر صياغة جينز برج لتسلسل المراحل في عملية النمو المهني ، لكن تصوره كان أكثر

شمولاً، وتتضمن نظرية سوبر خمس مراحل تعبر عن تسلسل مراحل الحياة ، وهي النمو Groth والاستكشاف Xpioration والتأسيس Establishmen والاستقرار Maintenance الهبوط (أو الانحدار) Decline .

ج- نظرية هولاند :

وتقوم نظريته على أساس أن بلوغ الشخص السن التي يكون عليه فيها أن يختار المهنة التي سيلتحق بها يعتبر ناتجاً لتفاعل الوراثة مع العديد من القوى الثقافية والشخصية ، وقد افترض هولاند ست بيئات مهنية.

ومن الجدير بالذكر أن الأخصائي الاجتماعي أو المعلم أو المرشد المهني يدخل ضمن البيئة المهنية (المعاونة Suportive). (زايد ٢٠٠٤ : ٨١)

د- نموذج بلاو D.M.BLAW التصوري للاختيار المهني :

اهتم بلاو في نمودجه بتوضيح الدور الهام الذي تقوم به المؤسسات الاجتماعية في الشكل البناء الهرمي التفصيلي للشخص . إذ يؤثر البناء الاجتماعي (أنواع الأنشطة القائمة ، وأنماط التفاعل الاجتماعي ، والأفكار المتداولة بين الجماعات المختلفة) في نمو شخصيه الأفراد الذين يختارون المهن ويحدد كذلك الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية التي تتم من خلال عملية الاختيار .

وهذه النظرية هي التي يتخذها الباحث في دراسته لعلاقتها بالدراسة وبدرجة كبيرة ، حيث أن نظرية هولاند مثلاً ، أوضحت انه يمكن التعرف على مستوى قدرة الفرد وتقييمه لذاته ، باستخدام اختبار الذكاء ومقاييس المركز الاجتماعي والاختبارات التي تساعد على تبين درجة إدراك الفرد لمهارته ، ودرجه تقديره لذاته بالمقارنة مع الآخرين ، كما يساعد نموذج " بلاو " على وصف وتوضيح إطار نظريه هولاند (زايد ٢٠٠٤ : ٧٣)

إن المعلم الذي نريده في هذا العصر هو الفاعل المبدع المتطور المبتكر، الذي يطور نفسه باستمرار أكاديمياً ومهنياً، القادر على تحسس مشاكل طلابه ويعمل على حلها، القادر على استخدام تقنيات التربية الحديثة، الذي ينوع في أساليبه وطرقه ويعرف متى يستخدم كلا منها. الذي يشجع طلابه على البحث والاكتشاف والإبداع، الذي يقوم نفسه باستمرار ويستفيد من التغذية الراجعة، الذي يوازن بين مهماته الفنية والإدارية، الذي يتمتع بعلاقة طيبة مع المجتمع المحلي. القادر على إقامة علاقات إيجابية مع زملائه ومع الطلاب، القادر على تفعيل أنماط التعليم (بصري- سمعي- حركي) والاستفادة من جانبي الدماغ. ضرورة الإطلاع الخارجي والاستئناس بالمراجع العلمية والتربوية. تدون الأخطاء المطبعية والعلمية وما يراه المعلم من

إضافة أو حذف أو تعديل على المنهج على مدى العام الدراسي. (عبيد ، ٢٠٠٦ : ٢٨-٢٩)

ويحدد كل من جود وتوماس وبروفي ثلاثة خصائص يتميز بها المعلم الناجح ويمكن أن تنطبق على كل المعلمين. هذه الخصائص معروفة ويمكنك بسهولة أن تتعلم كيف تكون معلماً ناجحاً ، فالتعليم حرفة تتطلب درجة عالية من المهارة التي يمكن تعلمها:

-التوقعات الإيجابية : التوقعات الإيجابية تعني ببساطة يؤمن المعلم بقابليات وقدرات طلابه على التعلم.

-الإدارة الصفية : تتطلب الإدارة الصفية الناجحة اتخاذ بعض التدابير والإجراءات التي يجب أن يطبقها المعلم ليهيئ ويحافظ على أجواء تعليمية مناسبة.

- إتقان مادة الدرس : إتقان المادة هو ما يظهره الطالب من فهم واستيعاب للفكرة أو المادة أو مستوى كفاءة أدائه لمهارة من المهارات وفق تقدير المعلم وتقييمه لذلك. (وونغ، ونغ، ٢٠٠٣ : ١٣)

ولقد عرض زايد (٢٠٠٤) الخصائص المهنية للمعلم، في ضوء تعريف الخصائص المهنية للمعلم والذي اعتمد عليه الباحث وهي كما يلي :

أ-الإلمام بالنواحي الأكاديمية :

يتفق مجموعه من الباحثين على ضرورة إلمام المعلم بماده تخصصه ، وحبه لهذه المادة ، فيطور نفسه باستمرار فيها ، ويلم بالحديث والجديد من المعارف والمعلومات المتعلقة بها ، حتى يكون قادر على ثقة واحترام تلاميذه ، وحتى لا ينغلق على نفسه بمعلومات قد يكون عفا عليها الزمان .

ب - الإلمام بالنواحي التربوية :

يتفق معظم المؤلفين على ضرورة الإلمام بالمجال التربوي في فتره الإعداد المهني للمعلم ، وعلى ضرورة كثرة الاطلاع على المجالات المهنية ، والاستفادة مما توفره أدلة المعلم في المواد المختلفة ، كذلك توجيهات المناهج وأهدافها ، والكتيبات التي تصدرها الإدارات التعليمية المختلفة ، بجانب المراجع الحديثة التي تصل إليه .

ج- الإعداد والتخطيط للدرس :

وجد اتفاق في غالبية المؤلفات المتعلقة بطرق التدريس والتخطيط له ومهارته على ضرورة وجود خطه للدرس ، وتعتبر تلخيصا لمحتواه ، ولأنشطة التعليم والتعلم التي تحقق أهدافه. (زايد، ٢٠٠٣ : ٩٧)

إن خطة الدرس هي الدليل الذي يعين المدرس لتحديد أعمال ذلك اليوم. ففيها يوضح المدرس أهداف الدرس وعناصره ومحتواه وطرق شرحه وتقديمه، والوسائل

التوضيحية المساعدة وكذلك الواجبات والأعمال المراد تعيينها على الطلبة.
(الشميري ٢٠٠٢: ٢٨)

د - أسلوب المعلم في عرض وتنفيذ الدرس:

يمكن تحديد عناصر رئيسيه للحديث فيه ، مثل عرض تبسيط وتلخيص الدرس والتدرج فيه ، والاهتمام بالوسائل التعليمية ، وتنوع طرق التدريس ، وجذب انتباه التلاميذ ، والقدرة على إدراك المناقشة ، ومراعاة الفروق الفردية ، وربط الدرس ببعض الدروس الأخرى ، وبالمواد الأخرى وبالبيئة ، والقدرة على توصيل المعلومات والإقناع ، والخط وطلاقه اللسان وغيرها.
هـ- العلاقة بالتلاميذ وحل مشاكلهم :

ويقصد بها علاقة الود والتفاهم بين المعلم وتلاميذه ، مع القدرة على ضبطهم وتنظيمهم ، والمرونة والتسامح معهم ، واحترام مشاعرهم ، وحل المشاكل التي قد تعترضهم.

و- التقويم :

ويهدف إلى معرفه مدى نمو التلميذ في جميع النواحي ، فلا ينصب على الناحية العقلية وحدها ، أو ينصب - حسب وجهه نظر التربية التقليدية - على جانب التحصيل والحفظ ، دون النواحي العقلية الأخرى .

يحاول التقويم مساعده المتعلم على تحديد الأهداف وتشخيص الحاجات والتخطيط للعمل المقبل ، فالتعليم يركز على أهداف ، توجه كل الجهود والإمكانات والاستراتيجيات لتحقيقها ، والتقويم يحاول معرفه مدى ما حققته الجهود في سبيل تحقيق الأهداف .

ويميز الأدب التربوي الحديث بين نوعين رئيسيين للتقويم : التقويم الشخصي DIAGNOSTIC E والتقويم الشامل SUMMATIVE E لكل منهما وظائفه التي يؤديها .

ز- النشاط المدرسي :

لا يقتصر دور المعلم على مجرد إلقاء الدرس فحسب ، وإنما عليه أن يتعرف على الجمعيات العلمية بالمدرسة ، ويعرف لجان الرحلات و لجان النشاط الاجتماعي ، والرياضي وغيرها من لجان النشاط .

ح- الالتزام بالمواعيد : وتمثل في اهتمام المعلم بالعنصر الزمني ، وإدراكه لقيمة الوقت ، ويشمل الدقة في المواعيد بصفة عامة ، ومراعاة وقت الحصة .

ط- الابتكار والتجديد والتجريب :

فيجب على المعلم أن يبتعد عن القوالب الجامدة في قيامه بمهمته ، وأن يتطرق للجديد من الأفكار والمعارف ، وأن يخلق ويبدع ، ويحاول تطبيق ذلك في مجال عمله .
ي- العلاقة بالرؤساء والزملاء وأولياء الأمور :

إن المعلم يحتاج إلى بيئة يسودها الاحترام المتبادل مابينه وبين المدير ، ولا تقتصر العلاقة الجيدة على المعلم ورؤسائه فقط ، وإنما تشمل أيضاً علاقته بزملائه من المعلمين وغيرهم ، ولابد من أن يكون على علاقته جيدة أيضاً بأولياء أمور التلاميذ. (زايد، ٢٠٠٣: ١١٢)

ومن الأمور والخصائص المهمة للمعلم : الاقتناع بأهمية التفكير العلمي وتوظيفه في التدريس وحل المشكلات وإكسابه للمتعلمين، حب الاستطلاع العلمي ، والنمو المهني الذاتي، الاتجاه الايجابي نحو العلم والتربية العلمية . (أبو حجوج ، ٢٠٠٩: ١٩٧) .

ويضيف بعضهم لخصائص المعلم المهنية: ١- استيعابه، تقديم الحل. ٢- المعلومات المتوفرة، سطحية، عميقة، مركزة، موسوعية، ثقافة عامة. ٣- التطبيق العملي، تحويل المعلومات إلى الواقع والتطبيق، تحويل المعلومات من النظرية إلى التطبيق. (عبيدات، ٢٠٠٧: ١٩٠).

وعرض (الزبيدي، كاظم: ٢٠٠٦) خصائص معينة وأطلق عليها الخصائص المهنية لمعلم المستقبل، ومنها:

- ثقافة حاسوبية Computer Literacy :

يذكر حمدان (٢٠٠٣) أن التربية المدرسية المستقبلية بحاجة إلى معلمين يستثمرون التكنولوجيا في التربية ويكونون متعلمين جنباً إلى جنب مع تلاميذهم أي غير خائفين من القول أحياناً لا نعرف أو كيف يمكن عمل هذا الجهاز أو تشغيله. (في، الزبيدي ، كاظم ، ٢٠٠٦ : ٢٤٩).

كما أن استخدام تكنولوجيا المعلومات يجعل التعليم أكثر إنسانية وبهجة وليس العكس كما يتصور الكثيرون ، ذلك لأنها تقرب المسافات ، وتقلل من الاعتماد على المحاضرة والتركيز أكثر على الحوار والمناقشة وأسلوب حل المشكلات.

- العمل في فريق Team work :

يبين سالفن (١٩٩٥) أنه لا يمكن لنشاطات فعاله أن تأخذ مكانها دون جميع الأعضاء داخل المؤسسة وان المعلم الذي يعمل في فريق يستطيع أن ينجز الكثير من الأنشطة الطلابية التي يمكن انجازها بشكل تعاوني ، مثال لذلك : انجاز مشروعات البحوث .

- البحث عن المعلومات Information Seeking :



ويركز حمدان (٢٠٠٣) على أن الأفراد في عصرنا يجب تم يتعلموا أكثر مما اعتادت عليه أجيالنا في الماضي ، نظرا إلى الفيض الهائل من المعلومات المفيدة لكل مناحي الحياة والمتاحة بسهولة ويسر في الانترنت هذه الأيام ، وكون معظم الأعمال والوظائف والمسؤوليات بدأت من الأم ربة المنزل وحتى الحاكم والمحكوم في أعلى وأدنى المهام الاجتماعية ، تتطلب قدرا عاليا من المعارف والمهارات التي لا يمكن توفيرها بمؤسسات التعليم التقليدية ، بل بطرائق أخرى تتخذ من تكنولوجيا المعلومات والاتصال مصادر أساسية وفورية لمعارفها ثم آليات إجرائية لبرامج تربيتها اليومية من إدارة وتعلم وإرشاد وتدريب. (في الزبيدي ، كاظم ، ٢٠٠٦ : ٢٥١).

- التواصل الكتابي Written Communication

يقول صالح (١٩٩٢) من الخصائص التي تتطلبها مهنة التعليم هي أن يتقن المعلم والمتعلم لغة الكتابة والاتصال غير اللفظي مع الآخرين ، فالكتابة تساعد على بلورة المشاعر والأفكار وتنظيمها ، وتساعد كذلك على نقل الأفكار للآخرين ، وقد يقوم الآخرون بعملية تغذية راجعة مما يساعد على تجويدها ، وهي فضلاً عن هذه الوظيفة ، تعمل على إيجاد الصلة بين الأفراد والجماعات ليس عبر جيل واحد ولكن عبر الأجيال المتعاقبة . (في الزبيدي ، كاظم: ٢٥١)

فدور المعلم تعليم الطلاب قدرات التفكير ومهاراته لما له من التأثير الكبير على تعلمهم وزيادة الثقة بأنفسهم ويجعلهم أكثر ملاءمة لمطالب المستقبل. (راشد، ٢٠٠٢: ٨١)

المعلم الذي نريد هو نموذج في العملية التعليمية ، وموجه ومرشد وميسر ، ومقوم ينبغي عليه أن يمتلك الكفايات التدريسية والنشاطات التعليمية الصفية المتعددة والمتنوعة (محمد ، حواله ، ٢٠٠٥ : ١١٦).

ويكون ذلك عن طريق الإعداد المهني للمعلم، يتضمن التدريب العملي على معرفة الأهداف التربوية العامة التي تسعى التربية لتحقيقها ومعرفة طبيعة المتعلمين الذين سيتعامل معهم المعلم والإلمام بالأساليب التربوية الحديثة. (الكرمي، ٢٠٠٩: ١٦)

فقد أكد كل من (فضل ، ١٩٩٨) ، (نصر، ١٩٩٨) ، (السر، ٢٠٠١) ، (نصر ٢٠٠٣) ، (مصطفى ، ٢٠٠٥) ، على أن إعداد المعلم يقوم على مجموعة المرتكزات التي تشكل أسس بنائه ، وتتبع منها مكوناته ، ومنها: اعتماد إطار نظري للإعداد ، ووضوح الأهداف السلوكية والأصالة والمعاصرة والشمول والتكامل ، والتوازن والتمهين ، والاستمرارية ، والمرونة ، واستثمار البحوث التربوية ، والوعي بالوظيفة الاجتماعية ، والتأكيد على دور التكنولوجيا. (أبو حجوج ، ٢٠٠٩ : ١٩٤) .

الدراسات السابقة :

عند استعراض الباحث للبحوث والدراسات السابقة المتعلقة بالذكاء الوجداني وعلاقته بالخصائص المهنية للمعلمين ، لم يجد دراسة أبحاث - في حدود اطلاعه - تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالخصائص المهنية للمعلم موضوع دراسة الباحث ، حيث كانت معظم الدراسات تناقش الكفايات والتوافق والأداء والسلوك القيادي والضغط .

- الدراسات التي تناولت موضوع الذكاء الوجداني وعلاقته بالمعلم من جوانب مختلفة:

وتفيد دراسة شاو Shwu (٢٠٠٤) والتي بعنوان التنمية وتطبيق موجز للذكاء الوجداني لمعلمي المدرسة الثانوية المهنية وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية للمعلم مع معرفة مساهمة حالة التجربة وطولها للمعلم ، وكانت عينة الدراسة مكونة من (١٨٦) معلم و(١٨٩) معلمة في تايوان، وأما الأداة المستخدمة في الدراسة فاستخدم الباحث مقياس الذكاء الوجداني والذي يتضمن خمسة أبعاد وهي الوعي الذاتي، إدارة العواطف، التحفيز الذاتي، التعاطف والعلاقات. وتوصل الباحث إلى عدة نتائج أهمها أن المعلمين سجلوا درجات عالية في الوعي الذاتي ولكن درجات منخفضة نوعا ما في التعامل مع العواطف وكانت درجات النساء للتقييم الذاتي والتعاطف أعلى من درجات الرجال ، كما أوضح التقرير أن طول تجربة التدريس والوضع الحالي للمعلم أضافا إلى كفاءة المعلم ولكنهما لم يعدلا في العلاقة بين الذكاء الوجداني وكفاءة المعلم.

وبينت دراسة نيو جين nguyen (٢٠٠٥) العلاقة بين الوجدان العاطفي وأداء المدرس في جامعة مدينة هوشي منه للغات الأجنبية وتقنية المعلومات- فيتنام. وكان حجم العينة ٢٠١ من ٤٠٤ من السكان، واستخدم الاستبيان لجمع البيانات اللازمة والتي تكونت من ثلاثة أجزاء: معلومات سكانية، تقرير ذاتي لاختبار الذكاء الوجداني والتقييم الذاتي للأداء. وطبق الباحث مقياس الذكاء الوجداني في الدراسة وطبق على عينة استطلاعية عدد أفرادها ٣٠ من المدرسين في جامعة فان لانج في مدينة هوشي منه، فيتنام. وأظهرت النتائج أن المدرسون في جامعة مدينة هوشي منهم بارعين في الذكاء الوجداني العاطفي بصفة عامة، ولكل كان البعض عرضة للنقد في المعرفة الوجدانية، علي عكس براعتهم في حاصل الوجدان وقيمه ومعتقداته . بالنسبة لكل مستوي من مستويات الذكاء الوجداني، كان المدرسون في جامعة مدينة هوشي منه الأمثل في الارتدادية، التعمد، الثقة، وبارعين في الوعي الوجداني للآخرين، الروابط الشخصية، القدرة الشخصية وضعيفين في الوعي الوجداني الذاتي، التعبير

الوجداني، الإبداع، وجهة النظر، عدم الاقتناع البناء، الحدس والبصيرة والشخصية المتكاملة.

وفي دراسة لاندا Landa (٢٠٠٦) والتي هدفت لدراسة الذكاء الوجداني المدرك والرضاء بالحياة لدى أساتذة الجامعة وكانت عينة الدراسة مكونة من ٥٢ من أساتذة جامعة في جنوب اسبانيا (٣٠ من الذكور و ٢٥ من الإناث) بمتوسط عمر ٢٦،٠٤ سنة ، وكانت أعمار المشاركين من ٢٥ إلي ٣٥ سنة ، ٢٣ متزوجون - متزوجات والبقية غير متزوجين - متزوجات. بالنسبة لعدد سنين الخدمة ، ١٥ من المشاركين من ستة إلي ٥ سنوات، ٢٤ من ٦ إلي ١٠ سنوات ، ١٠ من ١١ إلي ١٥ سنة ، ٣ أكثر من ١٥ سنة، ومن بين المشاركين ٢٠ بدرجة استاذ و ٣٢ استاذ مساعد. وكانت الأدوات المستخدمة في الدراسة مقياس سـالوفي ، ماير، جولمان، تيرفي، وبليفي (١٩٩٥) ومقياس وار، وباتروبر انبردج (١٩٨٣) لقياس الآثار السالبة والموجبة ومقياس دينر، ايمونز، لارسن وجريفين، ١٩٨٥ لتقدير القناعة بالحياة. مقياس جراجليس وارايا، ٢٠٠١ لتقدير قناعة المشترك بوظيفته. وأما نتائج الدراسة توافقت مع ما توصل إليه باحثون سابقون (بالمر، دونالدسون، ستوغ (٢٠٠٢) من أن الآثار السلبية والايجابية مؤشرات قوية بقناعة الفرد بحياته. والآثار الايجابية تعبر عن الشعور الايجابي للفرد حيال نفسه والعالم من حوله. وتبدو القناعة بالعمل مؤشر أو تنبؤ ثان للقناعة بالحياة. وتمثل مكونات الذكاء الوجداني مكونين هما " وضوح العواطف " وتصليح العواطف" ونسبتهما ضئيلة في المتغير (١%). وتشير هذه الحقيقة إلي أن مساهمة الذكاء الوجداني في القناعة يزيد بقدر ضئيل عن مساهمة حالات المزاج.

وتشير دراسة دريو Drew (٢٠٠٦) وهدفت هذه الدراسة لتقرير عما إذا كان أداء المعلمين تحت التدريب - والذي تم قياسه وفق أسس تقييم الأداء السلوكي - له علاقة بالذكاء الوجداني ٤٠ من طلاب كلية المعلمين وهم الذين وافقوا علي الاشتراك في الدراسة من أصل ٦٦ طالبا. تم تقسيم العينة بنسبة ٤١% لمن بلغوا ٢٥ سنة او اقل و ٥١% لمن كانوا فوق ٢٥ سنة. وبالنسبة للجنس كان ٩ من الذكور (٢٢%) و ٣١ من الإناث (٧٨%). لم تجمع إحصائية عن العرق لكن النسبة كانت متدنية جدا (تقريبا صفر) واستخدم الباحث قياس بارون للذكاء الوجداني (BarOn EQ-i). تبدو نتائج هذه الدراسة مدهشة لأنها- كما يبدو- أول دراسة تستخدم قياس بارون للذكاء وأول دراسة إحصائية مهمة عن النتائج ذات العلاقة بين السمات المتعددة للذكاء الوجداني والأداء الواعي للطلاب تحت التدريب، كما توجد علاقة ايجابية بين مجموع نقاط الذكاء الوجداني وتقييم أداء الطلاب تحت التدريب، تقييم الدراسات التربوية،

تكامل الشخصية. هذه النتيجة متسقة ومفاهيم التدريس كمهنة إلى جانب ذلك ، تضمنت النتائج العلاقات الايجابية بين مجموع نقاط الذكاء الوجداني داخل الشخصية،تقييم أداء الطلاب في الدراسات التربوية، النزعة داخل الشخصية ، النزاهة والاستقامة. صمم القياس لتقييم السمات في مجالات الوعي بالوجدان، الإصرار، اعتبار واحترام الذات، الإدراك الذاتي والاستقلالية .

وتهدف دراسة عبد الوارث (٢٠٠٧) والتي بعنوان فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة ظفار بسلطنة عمان إلى تحديد مهارات الذكاء الانفعالي وفقاً لنموذج سالوفي وماير والمراد تنميتها لدى عينة البحث من معلمات رياض الأطفال، إلى جانب دراسة فعالية برامج مقترح لتنمية هذه المهارات لدى عينة البحث.وتكونت عينة البحث من (٣٤) معلمة من معلمات رياض الأطفال بمحافظة ظفار- سلطنة عمان، وتم استخدام الأدوات الآتية: اختبار الذكاء الانفعالي واختبار مهارات الذكاء الانفعالي، اختبار مواقف لتقويم فعالية البرنامج المقترح وهذه المقاييس من إعداد الباحثة ، وجاءت نتائج الدراسة كالتالي:وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ لصالح التطبيق البعدي في الذكاء الانفعالي، ويعني ذلك تحسن مستوى أداء أفراد العينة في مهارات الذكاء الانفعالي.وجود ارتباط دال عند مستوى ٠.٠١ بين محك الإجماع ومحك الخبراء وهذا ما يؤكد أيضاً صحة نتيجة الفرض الأول.

وأما دراسة حسن (٢٠٠٧) الذكاء الوجداني وعلاقته بالأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال قامت الباحثة باشتقاق عينة الدراسة من بين معلمات رياض الأطفال في (٣٣) مدرسة بإدارات المنتزه وشرق ووسط التعليمية بمحافظة الإسكندرية.وقد بلغ حجم العينة النهائية للدراسة (٢٤٦) معلمة رياض أطفال ، وذلك بعد استبعاد (١٥) معلمة لم يستكملوا الإجابة عن أدوات الدراسة أو أبدوا عدم رغبتهم في المشاركة في الدراسة .وقد أعدت الباحثة عدة أدوات منها ما يتصل بقياس الذكاء الوجداني لدى معلمة رياض الأطفال ، ومنها ما يتصل بقياس النجاح المهني لمعلمة رياض الأطفال وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الأطفال ومكوناته الرئيسية ، والنجاح المهني لدى معلمات رياض الأطفال (كما تم تقديره بواسطة موجهات رياض الأطفال). "يمكن التنبؤ بالنجاح المهني لمعلمات رياض الأطفال من خلال مكونات الذكاء الوجداني ، ويمكن التوصل إلى أفضل مجموعة من المتغيرات التي يمكنها التنبؤ بالنجاح المهني لمعلمات رياض الأطفال".توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الأطفال وعدد سنوات الخبرة لديهن".

وفي دراسة عمر مغربي (٢٠٠٨) بعنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة. وتكونت عينة الدراسة من ١٤٦ معلّمًا من الذين يدرسون في المدارس الثانوية الحكومية والأهلية في التعليم العام استخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي للمعلّمين ، ومقياس الكفاءة المهنية وهو عبارة عن بطاقة تقويم لكفايات المعلم ومن أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة أكثر أبعاد الكفاءة المهنية توفرًا هي الكفايات الشخصية، يليها الكفايات الاجتماعية، ثم الكفايات المهارية، فالكفايات المعرفية، وأقلها الكفايات الإنتاجية توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي ومكوناته، والكفاءة المهنية للمعلم.

وأما دراسة شان Chan (٢٠٠٨) وكان عنوانها الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية للمعلمين وتألّفت عينة الدراسة من (٢٧٣) معلّمًا في الخدمة والأداة المستخدمة في الدراسة مقياس الذكاء الوجداني والذي طبق على العينة وأسفرت نتائج البحث على أن الذكاء الوجداني الشخصي للمعلم والذكاء الوجداني بين مجموعة المعلمين ينبئ عن إستراتيجية نشطة للمواجهة هناك أدلة تنبئ بأن المواجهة النشطة يمكن أن تتداخل والمواجهة النشطة وسط مع أهمية بتدريس المعلمين لتعزيز الذكاء الوجداني.

وفي دراسة دي فابيو و بلازيخي Di Fabio & Palazzeschi (٢٠٠٨) تشير إلى الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية لعينة من معلمي المدارس الثانوية الإيطالية عينة الدراسة (١٦٩) معلّمًا الأداة المستخدمة في الدراسة النسخة الإيطالية لمقياس الذكاء الوجداني (٢٠٠٢) ومقياس كفاءة المعلم (٢٠٠١) أوضحت الدراسة الفوارق المهمة للعاطفة فيما يتعلق بالعمر. ومقارنة بالإناث سجل الذكور درجات أعلى في العلاقات المتداخلة بينما سجل الإناث درجات أعلى في البعد الداخلي الذاتي وقد أمكن تفسير الكفاءة الذاتية للمعلم بالبعد المتداخل بين الأفراد. يشير البحث إلى الحاجة لتحليل أعمق للذكاء الوجداني للمعلمين ومجالات أخرى محتملة للبحث.

وتهدف دراسة شهيد بهونار Shahid Bahonar (٢٠٠٩ A) إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية لدى الإيرانيين من معلمي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية معلمون ومعلمات بخبرات متفاوتة وأعمار مختلف استخدمت الدراسة مقياس الذكاء الوجداني (شوت وآخرون، ١٩٨٩) ومقياس إحساس المعلم بالكفاءة (تشانين موران ، وفولك هوي ، ٢٠٠١) النتائج: باستخدام طريقة بيرسون في الترابط بين اللحظة والمنتج لم يتضح أي ترابط ايجابي بين الذكاء الوجداني المدرك والكفاءة الذاتية (ص = ٠,٥). وباستخدام اختبار ت وأنوفا توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فوارق ذات أهمية في الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية بين معلمي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية فيما يتعلق بالجنس والعمر والخبرة في التدريس.

وأشارت دراسة سونر و يلدز Soner & Yildiz (٢٠٠٩) العلاقة بين الذكاء الوجداني لطلاب المستويين الرابع والخامس في المرحلة الأولية ومعلميهم وتكونت عينة الدراسة من معلمي وطلاب المستويين الرابع والخامس في المرحلة الأولية في مقاطعة أزمير تركيا وقد تم استخدام مقياس الذكاء الوجداني وفق معيار ونج و لو (٢٠٠٢) كشفت الدراسة عن علاقة ايجابية ذات معنى بين الذكاء العاطفي للطلاب ومعلميهم وأثر إدارة المعلمين لعواطفهم والتي يستعملها الطلاب ايجابيا وهو في حد ذاته متغير مهم وعالية فان تحسين المعلمين لإدارة عواطفهم له دور هام في تحسين إدارة الطلاب لعواطفهم.

-التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة يتضح أن موضوع الدراسة الحالية لم يحظ بالبحث الكافي، حيث لم يعثر الباحث على أي دراسة تتناول العلاقة بين متغيري البحث، وهما الذكاء الوجداني والخصائص المهنية وذلك في حدود اطلاع الباحث. من حيث العينة فقد طبقت بعض الدراسات على طلاب وطالبات الجامعة كما في دراسة دريو (٢٠٠٦) والتي شملت الطلاب والطالبات، وكذلك دراسة سونر و يلدز (٢٠٠٩) فقد تكونت من طلاب المرحلة الابتدائية ومعلميهم، وهناك دراسات طبقت على المعلمين والمعلمات كدراسة شاو (٢٠٠٤)، ودراسة شان (٢٠٠٦) ودراسة مغربي (٢٠٠٨)، ودراسة شان (٢٠٠٨)، وكذلك دراسة دي فاييو و بلازيخي (٢٠٠٨) وطبقت دراسات على فئة المعلمات كدراسة عبدالوارث (٢٠٠٧) ودراسة حسن (٢٠٠٧).

أما من حيث الأدوات المستخدمة في قياس الذكاء الوجداني فقد اختلفت من حيث إعدادها من قبل الباحثين، وتم استخدام مقياس الذكاء الوجداني في معظم الدراسات السابقة كدراسة مغربي (٢٠٠٨) ودراسة شاو (٢٠٠٤) واستخدم المقياس أيضاً سونر و يلدز (٢٠٠٩) ولكن وفقاً لمعيار ونج و لو (٢٠٠٢) وكذلك دي فاييو و بلازيخي (٢٠٠٨)، ودراسة نيوجين (٢٠٠٥). ودراسة دريو (٢٠٠٦)، وطبق مقياس الذكاء الوجداني في بعض الدراسات وكان من إعداد الباحث كدراسة عبد الوارث (٢٠٠٧)، ودراسة حسن (٢٠٠٧).

وقد أظهرت معظم الدراسات في نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والمتغير الآخر في موضوع الدراسة، فقد بينت دراسة عبدالوارث (٢٠٠٧) إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وتحسن المستوى المهني بعد التدريب على مهارات الذكاء الوجداني، وأظهرت دراسة حسن (٢٠٠٧) إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والنجاح المهني، وبينت دراسة مغربي

(٢٠٠٨) إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني ومكوناته والكفاءة المهنية، وأظهرت دراسة سونر ويلدز (٢٠٠٩) إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني وإدارة العواطف.

ويشير الباحث إلى تفاوت الدراسات السابقة في صلتها بموضوع البحث الحالي ، فنجد أن، دراسات كلاً من شاو (٢٠٠٤) وحسن (٢٠٠٧) ومغربي (٢٠٠٨) و شان (٢٠٠٨) في الذكاء الوجداني ، من أكثر الدراسات صلة بالموضوع .

فروض الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة الحالية والإطار النظري ، ونتائج الدراسات والبحوث السابقة تم صياغة الفروض التالية ، كإجابات محتملة لتساؤلات الدراسة:-

- ١- توجد جوانب للذكاء الوجداني أهم من الأخرى لدى المعلم .
- ٢- توجد جوانب للخصائص المهنية أهم من الأخرى لدى المعلم .
- ٣- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والخصائص المهنية للمعلم.
- ٤- يختلف الذكاء الوجداني لدى المعلم باختلاف مستوى الخبرة .
- ٥- تختلف الخصائص المهنية لدى المعلم باختلاف مستوى الخبرة .

الطريقة والإجراءات

منهج البحث:

استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي الارتباطي الميداني - لملاءمته موضوع الدراسة.

مجتمع البحث :-

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية والأهلية التابعة لإدارة التربية والتعليم في مدينة جدة للعام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١ هـ .

عينة البحث :-

تألفت عينة الدراسة من (١٤٠) معلماً من (١٥) مدرسة من المدارس الحكومية والأهلية في التعليم العام بمدينة جدة خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٠/١٤٣١ هـ وممن كانت إجابتهم كاملة على أسئلة أداة الدراسة وقد اختيرت هذه العينة بالطريقة العشوائية.

خصائص عينة الدراسة:-

- توصيف عينة الدراسة من حيث العمر:

جدول (١) العدد والمتوسط والانحراف المعياري لأفراد عينة الدراسة حسب العمر

فئات سنوات العمر	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
من ٢٣ إلى ٣٦ سنة	٤٩	٣١.٠٢	٣.٧٧
من ٣٧ إلى ٤١ سنة	٤٠	٣٩.٢٥	١.٣٥
من ٤٢ سنة فأكثر	٥١	٤٦.٢٧	٣.٩٧

نجد أنه يتبين لنا توزيع المعلمين على مستويات سنوات العمر بين أفراد العينة حيث نجد أن أفراد العينة الذين تتراوح أعمارهم من (من ٤٢ سنة فأكثر) تحقق أعلى نسبة مئوية وهي (٣٦.٤٢ %) تليها أفراد العينة الذين أعمارهم من (٢٣ إلى ٣٦ سنة) بنسبة مئوية (٣٥.٠٠ %) ونجد أقل نسبة مئوية كانت للذين تتراوح أعمارهم من (٣٧ إلى ٤١ سنة) بنسبة (٢٨.٥٧ %).

- توصيف عينة الدراسة من حيث الخبرة :

جدول (٢) العدد والمتوسط والانحراف المعياري لأفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة

فئات سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
من ١ إلى ١٢ سنة	٤٤	٦.١٤	٣.٩٤
من ١٣ إلى ١٨ سنة	٥٠	١٥.٦٦	١.٧١
من ١٩ سنة فأكثر	٤٦	٢٣.١٧	٤.٤٢

نجد أنها هناك تقارب في عدد توزيع المعلمين على مستويات سنوات الخبرة بين أفراد العينة حيث نجد أن أفراد العينة الذين تتراوح سنوات خبرتهم من (١٣ إلى ١٨ سنة) تحقق أعلى نسبة مئوية وهي (٣٥.٧١ %) تليها أفراد العينة الذين سنوات خبرتهم (أكثر ١٩ سنة فأكثر) بنسبة مئوية ٣٢.٨٦ % ونجد أقل نسبة مئوية كانت للذين تتراوح سنوات خبرتهم من (١ إلى ١٢ سنة) بنسبة ٣٢.٤٣ %.

أدوات البحث :

استخدم الباحث الأداتين التاليتين في دراسته:

أولاً - مقياس سكوت للذكاء الوجداني المعدل :

قام (زايد ، ٢٠٠٩) بتعريب المقياس وتم عرضه على أساتذة متخصصين للتحقق من صدق الترجمة وطبقه في البيئة المصرية على عينة استطلاعية كانت (ن = ٢٠٠). وكان معامل ثبات ألفا كرونباخ ٠.٧٩ للمقياس ككل دالة عند واحد ٠،٠٠١، واستخراج صدق المحك بإيجاد معامل الارتباط بين درجات هذا المقياس ومقياس فاعلية الذات الوجدانية ذو الـ (٣٢ مفردة) لنفس المؤلف ، حيث كان قيمة

معامل الارتباط بين المقياسين ٠.٦٠ وحسب أيضاً الارتباط بين هذا المقياس ومقياس سكوت وآخرين ذو ٣٣ مفردة - الذي قام بتعريبه أيضاً وأصبح ٣٠ مفردة - بمعامل ارتباط ٠.٩٦ دالة عند ٠.٠١ وحذف أربع مفردات فأصبح مقياسه يتكون من ٣٧ مفردة (زايد ، ٢٠٠٩ ، ٦٥) .

وقام الباحث الحالي بتطبيق الصورة الأولية للمقياس - التي سبق أن ترجمها وعرضها على محكمين (زايد ، ٢٠٠٩) - والتي تتكون من (٤١) مفردة على عينة في البيئة السعودية من معلمي المرحلة المتوسطة وعدد أفرادها (٥٠) فحصل على معامل ثبات ألفا كرونباخ ٠.٨٠ وتم التحقق من صدق مقياس سكوت للذكاء الوجداني المعدل باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي من الدرجة الثانية بطريقة المكونات الأساسية بتدوير فاريماكس (المتعامد) ومحك كايزر، حيث كونت الجوانب الأربعة للذكاء الوجداني ، عاملاً واحداً بنسبة تباين ٥٨.٢٥ % بتشبعات ٠.٨١ للجانب الثاني ، ٠.٨١ للجانب الرابع ، ٠.٨٠ للجانب الثالث ، ٠.٦٢ للجانب الأول .

- جوانب ومفردات مقياس الذكاء الوجداني :-

يتكون مقياس الذكاء الوجداني والذي طبقه الباحث من أربعة جوانب رئيسة وعدد مفردات المقياس (٤١) مفردة موزعة على الجوانب، وجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) توزيع مفردات المقياس على جوانب الذكاء الوجداني

م	الجانب (البعد)	أرقام مفردات الجانب (البعد)
١	استخدام الانفعالات	٣٨،٣٧،٣٠،٢٩،٢١،١٨،١٦،١٥،١٤،١٣،١١،٧،٥،٢،١
٢	تنظيم الانفعالات	٢٨،٢٧،٢٦،٢٤،١٧،١٢،١٠،٣
٣	تقدير الانفعالات	٣٩،٣٦،٣١،٢٢،١٩،٨،٦
٤	المهارات الانفعالية الاجتماعية	٤١،٤٠،٣٥،٣٤،٣٣،٣٢،٢٥،٢٣،٢٠،٩،٤

حيث أن المفردات التي في الاتجاه الموجب هي التي تأخذ الأرقام التالية :

١،٢،٥،٧،١١،١٣،١٥،١٦،١٨،١٩،٢١،٢٧،٢٩،٣٠،٣١،٣٢،٣٣،٣٦،٣٧،٣٨

وبقية أرقام المفردات فتمثل الاتجاه السالب .

وكان تصحيح المقياس على طريقة ليكرت الخماسي (Likert Scales)

لاستجابات مفردات المقاس من قبل العينة ، وهي على النحو الآتي : (لاأوافق بشدة، لأوافق، لاأستطيع أن أقرر، أوافق، أوافق بشدة) بحيث تأخذ الاستجابة لأوافق بشدة، (درجة) وتأخذ لأوافق (درجتان) وتأخذ لاأستطيع أن أقرر (ثلاث درجات) وتأخذ

أوافق (أربع درجات) وتأخذ أوافق بشدة (خمس درجات) بالنسبة للإجابات الموجبة والعكس بالنسبة للإجابات السالبة.

ثانياً - مقياس الخصائص المهنية للمعلمين : إعداد (زايد، ٢٠٠٤) حسب معد المقياس بطريقة ثبات التجزئة النصفية فكان معامل الثبات ٠.٩٠ على عينة (٥٠٠) من طلبة كليات التربية و ٠.٩٢ على عينة (١٠٠) من المعلمين ، كما حسب ثبات المفردات بطريقة الاحتمال المنوالي ، حسب معامل الصدق الذاتي فكان ٠.٩٥ لعينة طلبة كليات التربية و ٠.٩٦ لعينة المعلمين ، كما حسب واقعية العبارة كمؤشر لصدق المفردات (زايد ، ٢٠٠٤) .

وقام الباحث الحالي بحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ على عينة في البيئة السعودية (ن = ٥٠) فكان ألفا كرونباخ = ٠.٩٢ ، وعلى نفس العينة باستخدام مقياس الاتجاهات التربوية للمعلمين وطلبة كليات التربية . (نبيل زايد ، ١٩٩٤) ، حصل الباحث الحالي على معامل ارتباط قدره ٠.٥٤ بين مقياس الخصائص المهنية ومقياس الاتجاهات التربوية حيث حسب الباحث الحالي أيضاً معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس المحك (الاتجاهات التربوية) فكانت ألفا كرونباخ = ٠.٩٦ .

-أبعاد ومفردات مقياس الخصائص المهنية :-

يتكون مقياس الخصائص المهنية الذي طبقه الباحث ، من عشرة أبعاد رئيسة وعدد مفردات المقياس (١١٨) مفردة موزعة على عشرة جوانب، وهي كمايلي:-

— الإلمام بالنواحي الأكاديمية: وتأخذ مفرداته الأرقام التالية:

— ٧٢،٦٦،٣٤،٣٠،٢٥،٢٠،١٥،٩،٤ —

— الإلمام بالنواحي التربوية:

— ١١٦،١١٣،١٠٥،١٠١،٩٤،٨١،٧٨،٦٠،٥٥،٥١،٤٥،٤١ —

— الإعداد والتخطيط للدرس:

— ٨،٢٣،٢٩،٣٧،٥٨،٦٩،٩٧،١٠٦ —

— أسلوب المعلم في عرض وتنفيذ الدرس:

— ٤٤،٤٧،٥٠،٥٢،٥٣، ٢٢،٢٧،٣٣،٣٦،٣٩،٤٢، ٢،٣،٦،١٣،١٦،١٩ —

— ٧٠،٧٤،٧٧،٨٣،٨٦،٨٧،٩٠،٩٣،٩٦،٩٨، ٥٤،٥٧،٥٩،٦١،٦٤،٦٧ —

— ١٠٢،١٠٧،١١٢،١١٥،١١٨ —

— العلاقة بالتلاميذ وحل مشاكلهم:

— ٤٩،٦٥،٧١،٧٦،٧٩،٨٠،٨٤،٩١،٩٢، ١،١٠،١٤،٢١،٢٤،٢٨،٣٥،٤٠،٤٣ —

— ٩٩،١٠٣،١٠٨،١١٤ —

- التقويم:
- ٥،٣٢،٤٦،٦٢،٧٥،٨٩،١٠٠،١١٧
- النشاط المدرسي: ١١٠،٩٥،٦٣،١٨
- الالتزام بالمواعيد: ١٠٩،٨٨،٦٨،٤٨،٢٦،١٢
- الابتكار والتجديد والتجريب: ١٠٤،٨٢،٥٦،٣٨،٧
- العلاقة بالرؤساء والزملاء، أوليا الأمور: ١١١،٨٥،٧٣،٣١،١٧،١١
- حيث أن المفردات التي في الاتجاه الموجب هي التي تأخذ الأرقام التالية :
- ٤٢،٤١،٣٩،٣٨،٣٧،٣٤،٣٢،٢٨،٢٧،٢٥،٢٤،٢١،١٩،١٨،١٧،١٢،١١،٨،٥، ٣،٢
- ٨٥،٨٤،٨٣،٨٠،٧٩،٧٧،٧٢،٦٦،٦٤،٦٣،٦١،٦٠،٥٩،٥٦،٥٤،٥٣،٤٨،٤٧، ٤٤
- ١١٧،١١٦،١١٤،١١٢،١٠٦،١٠٤،١٠٢،٩٩،٩٨،٩٧،٩٦،٩٥،٩٢،٩١،٩٠،٨ ٩،٨٨.

وبقية المفردات تمثل الاتجاه السالب .

وقد استخدم الباحث مقياس ليكرت الثلاثي (Likert Scales) لاستجابات مفردات مجتمع الدراسة لقياس المحور الأول الخصائص المهنية على النحو التالي: [أوافق ، إلى حد ما ، لا أوافق] بحيث تأخذ الاستجابة أوافق ثلاث درجات ، وإلى حد ما درجتان ، ولا أوافق درجة واحدة. بالنسبة للإجابات الموجبة والعكس بالنسبة للإجابات السالبة.

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه توجد جوانب للذكاء والوجداني أهم من الأخرى لدى المعلم " وللتحقق من صحة هذا الفرض أدخل الباحث جوانب الذكاء الوجداني الأربعة للتحليل العاملي الاستكشافي من الدرجة الثانية بطريقة المكونات الأساسية بتدوير فارماكس المتعامد ومحك كايزر ، وبتشبع لا يقل عن ٠.٣ ، فكانت عاملاً واحداً بنسبة تباين ٤٥.١٨ % وترتبت تشبعات العوامل حسب أهميتها كما يلي:

كان تشبع جانب تنظيم الانفعالات على ٠.٨٣٠ ، وتشبع جانب المهارات الانفعالية والاجتماعية ٠.٧٦٧ ، وتشبع جانب تقدير الانفعالات ٠.٦٤١ ، وتشبع جانب استخدام الانفعالات ٠.٣٤٥ .

وبذلك يتضح أن جانب تنظيم الانفعالات هو أهم تلك الجوانب يليه جانب المهارات الانفعالية والاجتماعية ثم تقدير الانفعالات فاستخدام الانفعالات .

وهذا يعد مؤشر جيد لأهمية تنظيم الانفعالات في حياة الفرد وما يتطلبه في مواقف الحياة المختلفة ، وكذلك بالنسبة للمهارات الانفعالية والاجتماعية نجد أنها تحتل المركز الثاني ولعل هذا يفسر بأن هذا الجانب يتوفر في المعلمين لكونه يتألف من سمات ترتبط بالأخلاق والتربية والتواصل مع المجتمع المحيط بهم ، وكذلك فقد أكدت دراسة نيوجين (٢٠٠٥) ودراسة مغربي (٢٠٠٨) على تميز عينة الدراسة لديهما في الكفايات الشخصية والاجتماعية وفي العلاقات مع الآخرين والوعي الوجداني للآخرين.

نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه توجد جوانب للخصائص المهنية للمعلم أهم من الأخرى.

وللتحقق من صحة هذا الفرض ادخل الباحث جوانب مقياس الخصائص المهنية العشرة للتحليل العاملي الاستكشافي من الدرجة الثانية بطريقة المكونات الأساسية بتدوير فاريماكس (المتعامد) ومحك كايزر ، وبتشبع لا يقل عن ٠.٣ فكانت عاملاً واحداً بنسبة تباين ٥٧.٩٠ % ، وترتيب تشبعات العوامل حسب أهميتها كما يلي : حيث كان تشبع جانب أسلوب المعلم في عرض الدرس ٠.٩١٣ وتشبع جانب العلاقة بالتلاميذ وحل مشاكلهم ٠.٨١٨ وتشبع جانب الإلمام بالنواحي التربوية ٠.٧٨٩ وتشبع جانب العلاقة بالرؤساء والزملاء وأولياء الأمور ٠.٧٨٣ وبعد ذلك تشبع جانب التقويم ٠.٧٧٨ ثم تشبع جانب الابتكار والتجديد والتجريب ٠.٧٧٤ ثم تشبع جانب الاعداد والتخطيط للدرس ٠.٧٤٨ وتشبع جانب النشاط المدرسي على ٠.٧٢٨ ثم تشبع جانب الإلمام بالنواحي الأكاديمية ٠.٦١٨ وأخيراً تشبع جانب الالتزام بالمواعيد ٠.٦١٤ .

ولعل تفسير هذا أن الجوانب الأكثر أهمية هي التي الجوانب التي يزاولها المعلم باستمرار، وأعمال يقوم عليها أساس عمله، ويمارسها يومياً ، وتتقارب دراسة زايد (١٩٩٠) مع الدراسة الحالية فيما يتعلق بأهمية الخصائص المهنية .

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والخصائص المهنية للمعلم "

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين الدرجة الكلية للخصائص المهنية والدرجة الكلية للذكاء الوجداني ، فكان معامل الارتباط ٠.٦٣ يعبر عن وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والخصائص المهنية ، عند مستوى

دلالة أقل (٠.٠١) نستخلص من ذلك :
وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والخصائص المهنية للمعلم
وهذه النتيجة تتفق مع ماتوصلت له دراسة مغربي (٢٠٠٨) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية ، ودراسة حسن (٢٠٠٧) والتي تظهر عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والنجاح المهني .
ويشير التراث النفسي حول العلاقة بين الذكاء الوجداني للفرد ونجاحه في الحياة المهنية .
و بين ذلك مارتنز و ثومبسون وآخرون، أنها توصلت نتائج بعض الدراسات بنتيجة هامة تتمثل في أن الذكاء الوجداني يمثل عنصراً فعالاً لا يمكن الاستغناء عنه لتحقيق نسب نجاح مرتفعة في مختلف المهن والتي تعتمد بدرجة كبيرة على الثقة والإخلاص والجدية في العمل وفي العلاقات بين العاملين بعضهم البعض ، وفي رضاهم عن مستوى إنجازاتهم (السماذوني، ٢٠٠٧: ٢٢١)
نتائج الفرض الرابع :
ينص الفرض الرابع على أنه " يختلف الذكاء الوجداني لدى المعلم باختلاف مستوى الخبرة .

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين البسيط ، وجدول (٤) يوضح النتيجة:

جدول (٤) الفروق في الذكاء الوجداني حسب الخبرة

مستوى الدلالة	ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
غير دالة	٠.٥٧٨	١٣٥.٣٠٠ ٢٣٤.٢٥٥	٢ ١٣٧ ١٣٩	٢٧٠.٦٠ ٣٢٠.٩٢.٩٤٤ ٣٢٣٦٣.٥٤	بين المجموعات
					داخل المجموعات
					المجموع

- غير دالة

ويتضح من خلال جدول (٤) السابق عدم تحقيق هذه الفرضية ، وهذا يتفق مع ماتوصلت إليه دراسة مغربي (٢٠٠٨) من أنه لا توجد تأثيرات دالة إحصائية لمستوى الخبرة على الذكاء الوجداني ودراسة شاو (٢٠٠٤) فقد توصلت إلى أن طول الخبرة لم يؤثر على الذكاء الوجداني ، وهذه النتائج تخالف رأي بعض من يرى أن الذكاء الوجداني يزداد مع النضج وتقدم السن.

نتائج الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أنها " تختلف الخصائص المهنية لدى المعلم باختلاف مستوى الخبرة . :

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين البسيط والنتيجة موضحة في

جدول (٥)

جدول (٥) الفروق في الخصائص المهنية حسب الخبرة

مستوى الدلالة	ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
* ٠ . ٠ ٥	٤.٥٠	٣٤٦١.٩٠ ٧٦٩.٨٩	٢	٦٩٢٣.٧٩	بين المجموعات
			١٣٧	١٠٥٤٧٥.١٤	داخل المجموعات
			١٣٩	١١٢٣٩٨.٩٤	المجموع

* دالة عند ٠.٠٥

نلاحظ من خلال النظر في الجدول (٥) ارتفاع قيم النسبة الفائية F-Ratio (Test) لاختبار التباينات بين وداخل مستويات الخبرة لاستجابات المعلمين للخصائص المهنية، حيث بلغت النسبة الفائية (٤.٤٩٧) وهي قيمة عالية تجعلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة *٠.٠٥ أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين حسب مستوى الخبرة، نستنتج من ذلك أن الخصائص المهنية لدى المعلم تختلف باختلاف مستوى الخبرة ، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت له دراسة مغربي (٢٠٠٨) والتي تبين أنه توجد تأثيرات دالة إحصائياً لسنوات الخبرة على الكفاءة المهنية، وتتفق مع دراسة شاو (٢٠٠٤) بأنه توجد علاقة ذات دلالة موجبة بين مستوى الخبرة وطول التجربة على كفاءة المعلم .

وهنا يمكن القول بأن الخصائص المهنية للمعلم تتأثر إيجاباً بمستوى الخبرة ، وهذه النتائج التي توصلت لها الدراسة منطقية، حيث أن خبرة المعلم بمهنة التدريس تمكنه فهم أدواره ، وتزيد ثقته بنفسه ، وتؤكد قيمة العمل لديه ، وتزيد إيمانه بمهنة التدريس . يقول جاردنر المشار إليه في السمانوني (٢٠٠١) فالخبرة بالتدريس تمكن المعلم للقيام بدوره في الحياة بنجاح، وإجادته لمادة تخصصه، وسعة أفقه ، وعمق إدراكه للأمور ، ونضج تفكيره ، وحسن تصرفه ، ورعاية صدره ، بالإضافة إلى اتزانه النفسي ، وقدرته على فهم الحالة العاطفية لطلابه، وإدارته لانفعالاته والتغلب على ما قد

يعترضه من صعوبات ، وتكون تلك المهارات التي يكتسبها هامة لرفع مستوى أدائه (مغربي، ٢٠٠٨: ١٠٣). وللتعرف على الفروق بين كل مجموعتين تم استخدام اختبار "ت" وذلك موضح بالجدول (٦) و (٧) و (٨).

جدول (٦) الفروق بين منخفضي ومتوسطي الخبرة في الخصائص المهنية

الخصائص المهنية	الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت
	المنخفضون	٤٤	٢٨٠.٠٥	٢٨.٩١	٩٢	-٢٨٩.٠٠**
	المتوسطون	٥٠	٢٩٦.٧٢	٢٧.٠٩		

**دالة عند ٠.٠١

وبالنظر إلى جدول (٦) يتضح وجود فروق بين منخفضي ومتوسطي الخبرة في الخصائص المهنية لصالح متوسطي الخبرة (ذوي المتوسط الأكبر) ويمكن تفسير ذلك على أساس أنه من الطبيعي أن الأكثر خبرة ولو بصورة متوسطة أفضل من الأقل منهم خبرة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة مغربي (٢٠٠٨) والتي بينت أن متوسطي الخبرة تفوقوا على منخفضي الخبرة فيما يتعلق بالكفاءة المهنية.

جدول (٧) الفروق بين منخفضي ومرتفعي الخبرة في الخصائص المهنية

الخصائص المهنية	الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت
	المنخفضون	٤٤	٢٨٠.٠٥	٢٨.٩١	٨٨	-٢١٢.٠*
	المرتفعون	٤٦	٢٩٢.٥٩	٢٧.٣٢		

*دالة عند مستوى ٠.٥

ويتضح من جدول (٧) وجود فروق لصالح مرتفعي الخبرة وينطبق عليه كما في التفسير السابق من أن الذين هم أكثر خبرة هم أفضل فيما يتعلق بالخصائص المهنية وهذا كما في دراسة مغربي (٢٠٠٨) ودراسة شاو (٢٠٠٤) والتي تؤكد نتيجة هذه العلاقة.

جدول (٨) الفروق بين متوسطي ومرتفعي الخبرة في الخصائص المهنية

الخصائص المهنية	الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت
	المتوسطون	٥٠	٢٩٦.٧٢	٢٧.٠٩	٩٤	٠.٧٤
	المرتفعون	٤٦	٢٩٢.٥٩	٢٧.٣٢		

ويتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق بين متوسطي ومرتفعي الخبرة، وقد يفسر ذلك على أساس التقارب بين مستويات الخبرة ون الطبيعي أن تكون هذه النتيجة بهذه الصورة ، وفي دراسة مغربي (٢٠٠٨) نتيجة مماثلة لهذه النتيجة فعندما قارن بين مجموعات سنوات الخبرة فتبين في تلك الدراسة أن مجموعة متوسطي الخبرة ومرتفعي الخبرة لم توجد فروق ذات دلالة بين المجموعتين وأعزى ذلك إلى تقارب مستوى الخبرة للمجموعتين .

التوصيات والمقترحات:

خلص البحث إلى النتائج التالية:

- ١- أظهرت نتائج البحث إلى أهم جوانب الذكاء الوجداني لدى معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة جدة هو جانب تنظيم الانفعالات يليه المهارات الانفعالية ثم تقدير الانفعالات ثم أقلها أهمية استخدام الانفعالات.
- ٢- بينت نتائج البحث أهم جوانب الخصائص المهنية لدى معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة جدة هو جانب أسلوب المعلم في عرض الدرس ثم يليه العلاقة بالتلاميذ وحل مشاكلهم ثم الإلمام بالنواحي التربوية ثم العلاقة بالرؤساء والزملاء وأولياء الأمور فالتقويم ثم الابتكار والتجديد ثم الاعداد والتخطيط للدرس ثم النشاط المدرسي ثم الإلمام بالنواحي الأكاديمية ثم أقله أهمية الالتزام بالمواعيد .
- ٣- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والخصائص المهنية للمعلم .

- ٤- لا توجد تأثيرات دالة إحصائياً لسنوات الخبرة على الذكاء الوجداني للمعلم .
- ٥- توجد تأثيرات دالة إحصائياً لسنوات الخبرة على الخصائص المهنية للمعلم .

توصيات البحث:

يوصي البحث وزارة للتربية والتعليم :

- ١- ضرورة تضمين مهارات الذكاء الوجداني ضمن المناهج الدراسية وتدريبها للطلاب في مدارس التعليم العام.
 - ٢- وضع الخطط والبرامج والتي تتضمن إدراج الجوانب النفسية ولاسيما الذكاء الوجداني عند اختيار وإعداد وتكوين المعلمين ، لدور هذه الموضيع الفعال في النجاح والتوافق المهني وتحسين مستوى الخصائص المهنية للمعلمين.
- يوصي البحث إدارات التربية والتعليم :
- ١- نشر ثقافة هذه الموضوعات المتعلقة بالذكاء الوجداني في أوساط العاملين في مجال التربية والتعليم ، في الإدارات والمدارس، وكذلك نشرها بين الطلاب ، وبيان دورها في نجاح الفرد.

٢- وضع برامج تدريبية في مراكز التدريب ، وإقامة الدورات والمسابقات ، لتهيئة العاملين وتعميق هذا المفهوم في نفوسهم بما يسهم في تكيفهم وتوافقهم المهني .

البحوث المقترحة :

١- إعادة لهادة تطبيق هذه الدراسة مع إضافة متغيرات مثل الجنس والمنطقة (حضر- بادية).

٢- تطبيق برنامج إرشادي على مثل هذه الدراسة.

٣- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في موضوع الخصائص المهنية للمعلمين من جوانب نفسية.

الخاتمة:

وفي نهاية هذا البحث والذي تناول دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والخصائص المهنية لدى معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة جدة .

والذي كان يهدف للتعرف على دور الانفعالات في العملية التعليمية ، والكشف عن أهم جوانب الذكاء الوجداني وأهم جوانب الخصائص المهنية للمعلم ، والتعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والخصائص المهنية للمعلم .

وبعد ذلك خلص البحث إلى أن أهم جوانب الذكاء الوجداني لدى المعلمين - عينة الدراسة - هو تنظيم الانفعالات وأهم جوانب الخصائص المهنية للمعلمين هو أسلوب المعلم في عرض الدرس ، وتبين من خلال النتائج إلى أنها توجد علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والخصائص المهنية لمعلمي المرحلة المتوسطة بمدينة جدة . وأوصى البحث إلى ضرورة تضمين مهارات الذكاء الوجداني ضمن المناهج الدراسية وتدريبها للطلاب في مدارس التعليم العام، ونشر ثقافة الموضوعات المتعلقة بالذكاء الوجداني في أوساط العاملين في مجال التربية والتعليم ، وأهمية تطبيق هذا الموضوع عند اختيار وإعداد المعلم وتدريبه.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو حنيفة، يحيى محمد (٢٠٠٩): تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة الأقصى، الجمعية السعودية للعلوم التربوية، جامعة الملك سعود، العدد الثاني والثلاثون.

أحمد، محمد عوض (٢٠٠٧): الاحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٧): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، القاهرة، دار النشر للجامعات.

الزبيدي، عبد القوي وعلي مهدي كاظم (٢٠٠٦): خصائص معلم المستقبل أنموذج مقترح للخصائص الشخصية والمهنية، مجلة دمشق للعلوم التربوية، المجلد الثاني والعشرون، العدد الأول.

أسعد، يوسف ميخائيل (٢٠٠٠): سيكولوجية الخبرة، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

أحمد، مثير سليم (٢٠٠٧): الذكاء الروحي، الأسكندرية، المكتب الجامعي الحديث .
أرمسترونج، ثوماس (٢٠٠٦): الذكاءات المتعددة في غرفة الصف، الدمام، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

إلياس، طارق (٢٠٠٩): الذكاء العاطفي وتطبيقاته في بيئة العمل وعلم التفاوض، القاهرة، بوك سيتي للنشر والتدريب والاستشارات الإدارية.

بار، عبد المنان ملا معمر (١٤١٦): بعض ملامح السمات الوجدانية في ضوء القرآن والسنة النبوية المطهرة، مجلة جامعة أم القرى، كلية التربية، العدد الحادي عشر.
بالمير، بلير (٢٠٠٧): الشخصية العبقريّة، ترجمة خالد العامري، الجزيرة، دار الفاروق للاستثمارات الثقافية، الرياض، مكتبة جرير.

تشانج، ريتشارد (٢٠٠٣): خطة العاطفة، الرياض، مكتبة جرير .
سعيد، سعاد جبر (٢٠٠٨): الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة، إربد، عالم

الكتاب

الحديث.

سعيد، فيصل محمد (٢٠٠٧):فعالية جودة أداء المعلم في الحد من مشكلة تسرب الطلاب كما يراها مشرفو ومعلمو المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة التعليمية ،**اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية** ،بريدة ،مركز الملك خالد الحضاري.

سلامة، وليد (٢٠٠٧):**كيف تنمي ذكاءك العاطفي**،دمشق،وزارة الثقافة السورية.
السمادوني ، السيد إبراهيم (٢٠٠٧): **الذكاء الوجداني أسسه- تطبيقاته- تنمية**،دارفكر.

شوق،محمود أحمد ،محمود،محمد مالك(٢٠٠١):**معلم القرن الحادي والعشرين**،القاهرة، دار الفكر العربي.

الدسوقي،محمد غازي(٢٠٠٨):**الذكاء الاجتماعي لمشرفي الأنشطة التربوية**، القاهرة،المكتب الجامعي الحديث.

الدويش،محمد عبدالله(١٤١٨):**المدرس ومهارات التوجيه**،الرياض،دار الوطن.
راشد، علي (٢٠٠٢):**خصائص المعلم العصري وأدواره الإشراف عليه وتدريبه**،القاهرة،دار الفكر العربي.

راضي، فورية محمد (٢٠٠١):**الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة،مجلة كلية التربية ،جامعة المنصورة**،العدد الخامس والأربعون.

روبن،بام،وجان سكوت(٢٠٠٧):**الذكاء الوجداني**،ترجمة صفاء الأعسر وعلاء الدين كفاي،الرياض،دار الزهراء.

زايد ،نبيل(١٩٨٦):**النمو الشخصي والمهني لدى طلبة كليات التربية**،رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية جامعة الزقازيق.

زايد، نبيل (١٩٩٠): **العلاقة بين الخصائص الشخصية والمهنية للمعلمين** ،مجلة كلية التربية بالزقازيق ،العدد الثاني ،السنة الخامسة ، مايو، ص ٣٣١ - ٣٦٣
زايد (١٩٩٠): **علاقة النمو الشخصي بالنمو المهني لدى طلبة كليات التربية** ، مجلة كلية التربية ،مجلة كلية التربية بالزقازيق ،العدد الثالث عشر ، السنة الخامسة ،سبتمبر،

- زايد، نبيل محمد (٢٠٠٤): النمو الشخصي والمهني للمعلم ، القاهرة ، مكتبة النهضة.
- زايد ، نبيل محمد (٢٠٠٩) : الفروق في فاعلية الذات الوجدانية وفقا لبعض سمات المزاج الايجابية والسلبية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق، أكتوبر .
- زايد ، نبيل محمد (٢٠٠٩) :مقاييس الوجدان ، ط١، القاهرة ، دار الكتاب الحديث .
- حسن، سالي علي (٢٠٠٧): الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الأطفال، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- حسين، محمد عبدهادي (٢٠٠٧): الذكاء العاطفي وديناميات قوة التعلم الاجتماعي، العين، دار الكتاب الجامعي.
- حسين، محمد عبدهادي (٢٠٠٧): تنمية الذكاءات المتعددة ، العين، دار الكتاب الجامعي.
- حسين، محمد عبدهادي (٢٠٠٣): قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة، عمان، دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع.
- حسين، سلامة عبدالعظيم وطه عبدالعظيم حسين (٢٠٠٦): الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- حسونة، أمل محمد ومنى سعيد أبوناشي (٢٠٠٦): الذكاء الوجداني، الأهرام، الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- خضر، عثمان حمود (٢٠٠٨): الذكاء الوجداني - إعادة صياغة مفهوم الذكاء ، الكويت، شركة الإبداع الفكري.
- خنسة، أحمد (٢٠٠٠): دليل المعلم إلى التربية وعلم النفس، دمشق، دار علاء الدين للنشر.
- خوالدة، محمود عبدالله (٢٠٠٤): الذكاء العاطفي الانفعالي، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- جابر، عبد الحميد جابر (٢٠٠٣): الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق، القاهرة، دار الفكر العربي.
- جولمان ، دانيال (٢٠٠٠): ذكاء المشاعر ، ترجمة هشام الحناوي ، الجيزة ، هلا للنشر.

عبدالغفار، أنور فتحي (٢٠٠٣): الذكاء الوجداني وإدارة الذات وعلاقتهما بالتعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب الدراسات العليا، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد الثالث والخمسون، الجزء الثاني.

عبدالوارث، سمية علي (٢٠٠٧): فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الذكاء الانفعالي لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة ظفار بسلطنة عمان، مجلة كلية التربية، جامعة المنيا، العدد الأول.

عبيد، جمانة محمد (٢٠٠٦): المعلم إعداد وتدريبه وكفايته، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع

عبيدات، سهيل أحمد (٢٠٠٧): إعداد المعلمين وتنميتهم، عمان، جدارا للكتاب العالمي. عثمان، حباب عبدالحى (٢٠٠٩): الذكاء الوجداني مفاهيم وتطبيقات، عمان، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

عثمان ومحمد عبد السميع رزق (٢٠٠٣): الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه، المنصورة، مجلة كلية التربية.

عدس، محمد عبدالرحمن (٢٠٠٠): المعلم الفاعل والتدريس الفعال، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر

عدس، محمد عبدالرحيم (١٩٩٧): نهج جديد في التعلم والتعليم، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

العريمي، أيمن (٢٠٠٦): استخدام قوائم الداخلية من داخلك، القاهرة، عالم الثقافة عقل، خالد زكي (٢٠٠٤): المعلم بين النظرية والتطبيق، عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عماشة، سناء حسن (٢٠٠٧): معايير الجودة في مدارس التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، بريدة، مركز الملك خالد الحضاري

العويد، عصام صالح (٢٠٠٩): فن التدبر في القرآن الكريم، الرياض، دار وجوه للنشر والتوزيع.

العيتي، ياسر (٢٠٠٨): الذكاء العاطفي نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة، دمشق، دار الفكر.

الغامدي، عبدالرحمن عبدالخالق (١٩٩٥): الجوانب المكونة لشخصية الإنسان المسلم، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، العدد الخامس.

القوصي، عبد العزيز (١٩٧٥) أسس الصحة النفسية ، القاهرة ، مكتبة النهضة .
الكرمي، جمال عبدالمنعم (٢٠٠٩): توجيهات حديثة لإعداد معلم المستقبل، الإسكندرية، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.
معمرية، بشير (٢٠٠٩): دراسات نفسية في الذكاء الوجداني ، المنصورة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

مغربي ، عمر عبدالله (٢٠٠٨): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة ، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة ، كلية التربية، جامعة أم القرى.

محمد، مصطفى عبدالسميع وسهير محمد حواله (٢٠٠٥): إعداد المعلم تنميته وتدريبه، عمان، دار الفكر.

وونغ، هاري و روزميري وونغ (٢٠٠٣): كيف تكون مدرساً فاعلاً، ترجمة ميسون عبدالله ومحمد جهاد جمل، العين، دار الكتاب الجامعي.

نخبة من المختصين (٢٠٠٩): الذكاء الوجداني، القاهرة، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

يونس، انتصار (١٩٩١): السلوك الإنساني ، القاهرة ، دار المعارف.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Shwu، M.W.(2004):Development and Application Brief Measur of Emotional Intelligence for Vocational High School Teachers **Psychological Reports**، Vol. 95 Issue. 3، p1207-1218 .

Chan، David.(2008):Emotional Intelligence، Self-efficacy، and Coping Among Chinese Prospective and In-service Teachers in Hong Kong **Educational Psychology**، Vol. 28 Issue 4، p397-408، 12p

- Di Fabio & Palazzeschi.(2008): Emotional Intelligence and Self-Efficacy in A Sample of Italian High School Teachers Social **Behavior & Personality: An International Journal**· Vol. 36 Issue 3· p315-326.
- Chan· David.(2006): Emotional Intelligence and Components of Burnout among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong · **Educational Psychology**· Vol.22 Issue 8 · p1042-1054.
- Soner & Yildiz.(2009) :“Conference on “Promoting Social-Emotional Education: Practitioners and Researchers Exploring Evidence Based Practice”· **Izmir -Turkey proposed poster** on on 9-12September
- Marc A.Bracett M. A·Peter Salovey P (2006): Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey –**Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)**· *Psicothema* supl .·pp.34-41
- Shahid Bahonar·A.(2009):The Relationship Between Emotional Intelligence and self-efficacy **Among Iranin EFL Teachers .Elsevier Ltd:kerman ·Iran** .Available online ·abstract·pp.700-707
- Nelson· D.B· Low. G.R· Nelson. K (nd) : Eemotionally lntelligent Teacher· PP. 1-7 www.Psicoghema.com
- Lopes· P.N· Brackett M.A (Yale University)· Nezlec. J.B (College of William and Mary)· Schutz. Sellin. I (**Chemnitz University of Technology· Germany**)· Slaovey P. (Yale University) (nd): Emotional In telligence and Social Interaction· Abstract· PP. 1018· 1021· 1023· 1032

- Nguyem، Tran Thi Vinh (2005) The Relationship Between Emotional Intelligence and Instructor Performance In Ho Chi Minh City **University of Foreign Languages and Information Technology (HUFLIT)**، Vietnam. Retrived January 4، 2008، from. Aabstract، pp -1-3
- Landa، Jose Maria Lnda، Zafra، E. Lopez، Martinez de Antonana، pulido، M (2006): Perceived Emotional Intekkgence and Life Satisfacton Among **University Teachers. Oviedo، Spain Psicothemia**. Vol. 18.Pp.152 – 157
- Drew، T.L، (December، 2006) The Relationship Between Emotional Intelligence and Student Teacher Performance. **PH.D thesis، University of Nebraska**. Abstrsct، PP. 22-24، 46-47
- Palomera، R.، Fernandez Berrocal،P. Brackett، A.M (2008): Emotional Intelligence as a Basic Competency in Pre-service Teacher Training: some Evidence: Santanda/Canbria: Spain: **In Electronic Journal of Research in Educational Psychology**. No. 15، Vol. 6(2) pp.438-448.
- Mathew، G، Zeinder. M، Roberts D.R (2002): Developing and Schooling of Fmotional Intelligence، in : Emotional Intelligence: **Science and Myth، Cambridge، London، p. 441.**



أثر الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية

**The effect of electronic games on developing programming
skills for secondary school students**

إعداد

عبد الرحمن بن سعد الأسمرى
Abdul Rahman Saad Al-Asmari

أ.د/ وليد سالم الحلفاوي
Prof. Walid Salem Al-Halfawi

أستاذ تقنيات التعليم - كلية الدراسات العليا التربوية

Doi: 10.21608/jasep.2025.402634

استلام البحث: ٢٦ / ١٠ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٥ / ١١ / ٢٠٢٤

الأسمرى، عبد الرحمن بن سعد والحلفاوي، وليد سالم (٢٠٢٥). أثر الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٤٤)، ٥٤٥ - ٥٩٨.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

أثر الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية. وتم تطبيق البحث على عينة قدرها (٦٠) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي بثانوية معاذ بن جبل في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، وتم اتباع المنهج شبه التجريبي في هذا البحث، كما تم تصميم مادة المعالجة التجريبية للبحث والتمثلة في النموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مقرر الحاسب الآلي. وتم توزيع الطلاب على مجموعتين: ضابطة تدرس المحتوى المقرر بالطريقة التقليدية، وتجريبية تدرس المحتوى المقرر من خلال النموذج المقترح للألعاب الإلكترونية، وتم استخدام بطاقة الملاحظة كأداة لجمع البيانات، واختبار صحة فروض البحث تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة (Independent Samples T-Test) باستخدام برنامج المعالجة الإحصائية SPSS، وقد توصل البحث إلى النتيجة التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: الألعاب الإلكترونية، مهارات البرمجة.

Abstract

The current research aimed to reveal the impact of electronic games on developing programming skills for secondary school students. The research was applied to a sample of (60) students from the first grade of secondary school at Moaz bin Jabal High School in Jeddah, Saudi Arabia, the quasi-experimental method was followed in this research, the experimental processing material for research, represented in the proposed model of electronic games in developing programming skills for secondary school students in the computer course, was also designed. The students were divided into two groups: a control group, who studies the prescribed content in the traditional way, and an experimental group that studies the prescribed content through the proposed model of electronic games, the note card

was used as a data collection tool, to test the validity of the research hypotheses, an "Independent Samples T-Test" was used through using the statistical processing program SPSS. research has reached the following result: there are statistically significant differences at the $\alpha \geq 0.05$ level between the average of the students grades of the control group and the experimental group in the post-measurement of the programming skills note card in favor of the experimental group.

Keywords: electronic games, programming skills.

مقدمة:

جذبت الألعاب الإلكترونية في التعليم الاهتمام في الآونة الأخيرة، كقوة دافعة لتحفيز ومشاركة المتعلمين في التعلم وجذب انتباههم ومساعدتهم على تحقيق نواتج التعلم المستهدفة، سواء كانت معرفية أو مهارية أو وجدانية، إذ أن مشاركة المتعلمين يعد مؤشراً قوياً ليس فقط على نمو الجانب المعرفي، والجانب المهاري للمتعلمين، بل تعدى ذلك إلى كونه معياراً أساسياً في جودة العملية التعليمية.

وتعد الألعاب الإلكترونية أحد المداخل التكنولوجية الحديثة التي تتمركز حول المتعلم، حيث تعتمد على تقنيات تحفيزية تفاعلية شيقة تحفز المتعلمين وتساعد على تحقيق أهداف التعلم وارتفاع مستوى مهاراتهم (محمد، ٢٠١٩).

وتعرف الألعاب الإلكترونية التعليمية بأنها استخدام عناصر الألعاب في سياقات غير سياقات اللعب؛ حيث تقوم على تحويل عملية التعلم بأكملها إلى لعبة، حيث تأخذ ميكانيكا الألعاب وعناصرها وتقوم بتطبيقها على محتوى التعلم وتزيد من الدافعية المتعلمين وانخراطهم في التعلم (Al-Azawi, et al, 2016).

ويشير Wood & Reiniers (٢٠١٥) إلى أن فكرة استخدام الألعاب الإلكترونية في التعليم تعتمد على تحويل المتعلمين إلى لاعبين يشتركون في صراع مصطنع محدد بقواعد وآليات مبنية على الألعاب، بحيث يتم تحويل الأنشطة التعليمية الروتينية إلى لعبة ممتعة وشيقة.

ويساعد استخدام الألعاب الإلكترونية في التعليم على خلق بيئات تعاونية أو تنافسية، حيث يتنافس المتعلمين سواء بشكل فردي أو بشكل تعاوني على اكتساب المعلومات والمهارات الموجودة داخل المحتوى الإلكتروني، ويتم دعمهم وتحفيزهم من خلال اكتساب النقاط والحصول على الشارات المتنوعة، كما أن استخدام لوحة

المتصدرين وهي أحد عناصر محفزات الألعاب من شأنه زيادة المنافسة بين المتعلمين وإمكانية مقارنة أنفسهم بزملائهم داخل البيئة التعليمية (de Byl, 2013). وتشير دراسة Mazarakis (٢٠١٥) على أن استخدام الألعاب الإلكترونية في التعليم تثير اهتمام المتعلمين وتزيد من تركيزهم نحو عملية التعلم وتساعد في القيام بالأنشطة التعليمية المعقدة، حيث يتم تحويل الأنشطة التعليمية إلى مهام ومستويات بها الكثير من التحدي وعوامل الجذب والإثارة، مما يتيح للمتعلم تنمية مهاراته، والتغلب على مشاعر الإحباط التي قد تصيبه عند مواجهة العقبات أثناء العملية التعليمية.

وترجع قوة الألعاب الإلكترونية إلى عناصرها تلك التي تجعل المتعلم مشارك في التعلم، يسعى إلى إنجاز أو إتمام مهمه معينة، والتغلب على التحديات التي تواجهه لتساعده على حل المشكلات، والحصول على التغذية الراجعة المناسبة، وهو ما يساعد في تنمية خبرات التعلم، وتنمي لديه المهارات المختلفة (Kapp, 2012,p 93).

كما تتفق دراسة كل من Hamari et al (٢٠١٤) ؛ Surendeleg, et al (٢٠١٤) ؛ Dicheva, et al (٢٠١٤) ؛ Lee & Hammer (2011) على أن أكثر عناصر الألعاب الإلكترونية، تتمثل في الشارات، والنقاط، ولوحة المتصدرين، وتشير النقاط إلى الرموز المميزة التي يجمعها المتعلمين وتستخدم كمؤشرات على مدى اكتساب المتعلم للمعارف والمهارات المستهدفة، في حين أن الشارات تستخدم للدلالة على إنجازات المتعلمين للأنشطة التعليمية وإكمال مشروعات التعلم، أما لوحات المتصدرين فهي لوحات تضمن أسماء الأوائل في إنجاز المهام الموكلة لهم من قبل المعلم.

ومن هذا المنطلق تؤكد دراسة سليمان (٢٠١٨) على ضرورة استخدام الألعاب الإلكترونية في العملية التعليمية لتنمية مهارات المتعلمين لما لها من دور واضح في تحفيز المتعلمين وجذبهم نحو التعلم.

كما أكدت دراسة كامل (٢٠١٩) أن استخدام الألعاب الإلكترونية في التعليم ساعد على تنمية مهارات تصميم خدمات المعلومات الرقمية وتقديمها، وأوصت الدراسة باستخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات المتعلمين الخاصة بالتصميم والبرمجة.

وفي ضوء ما أوصت به الدراسات السابقة من ضرورة استخدام الألعاب الإلكترونية في تبسيط المواد التعليمية المعقدة وزيادة تحفيز المتعلمين نحو التعلم، اتفقت العديد من الدراسات مثل دراسة (Rossato(2017), Tsai (٢٠١٩) على أن

مهارات البرمجة تضمن مجموعة من البيانات والمعلومات المتدرجة الصعوبة، التي تحتاج إلى تدريب مبسط على كل تفاصيلها لإتقانها واستخدامها في إنتاج المشروعات والبرمجيات لتحقيق أهداف محددة وحل مشكلات معقدة.

وتمثل مهارات البرمجة أحد المهارات الأدائية، التي تكمن أهميتها في كونها طريق لإيصال الأفكار من الإنسان الذي يتكلم ويفكر بلغة غنية في هيكلها إلى جهاز الكمبيوتر الذي يستعمل لغة عديمة الهيكل دقيقة المعنى، وتتبع البرمجة قواعد محددة باللغة التي اختارها المبرمج، وكل لغة لها خصائصها التي تميزها عن الأخرى وتجعلها مناسبة بدرجات متفاوتة لكل نوع من أنواع البرامج (القشيري، ٢٠٠٩).

ويتضح من تعريف مهارات البرمجة أنها مهارات تمكن المتعلم من استخدام وسائل يمكن من خلالها إيصال التعليمات المرتبة وفق تسلسل معين إلى الحاسوب، والتي تجعله يستطيع القيام بالمهام أسرع وبطريقة أكثر فاعلية من الإنسان، وذلك بناء على التعليمات المعطاة له من قبل المبرمج فقط.

وتأسيساً على ما سبق يتضح أهمية تنمية مهارات البرمجة للطلاب، لكن نظراً لأن هذه المهارات معقدة وصعبة فإنها تحتاج إلى تبسيط في التدريب عليها مما يتطلب استخدام بعض الأدوات التي تساعد على تبسيطها وتجنب الطالب حالة الإحباط الناجمة عن صعوبة تعلمها وهو ما جعل الباحث يتجه نحو استخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات البرمجة لدى الطلاب، حيث تتمتع بقدر كبير من المتعة والإثارة والقدرة على تبسيط المعلومات والمهارات.

مشكلة البحث:

نتيجة اطلاع الباحث على بعض الدراسات السابقة التي اهتمت باستخدام الألعاب الإلكترونية في التعليم، كذلك الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات البرمجة لدى المتعلمين فقد تبين للباحث ما يلي:

أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة سليمان (٢٠١٨)، الجزار (٢٠١٩)، الطباخ (٢٠٢٠) على ضرورة استخدام الألعاب الإلكترونية في التعليم لما لها من قدرة على جذب انتباه المتعلمين وزيادة تركيزهم وقدراتهم ما ينعكس بالإيجاب على مستواهم المعرفي والمهاري.

أكدت عدة دراسات منها دراسة: محمد (٢٠١٦)، المحمدي (٢٠١٦)، أحمد (٢٠١٧)، يوسف (٢٠١٨)، دغدي (٢٠١٨) على تدني مستوى مهارات البرمجة لدى العديد من المتعلمين ودعت هذه الدراسات إلى ضرورة تنمية مهارات البرمجة لدى المتعلمين، حيث أن تنمية هذه المهارات لدى المتعلمين تعمل على تطوير قدراتهم على حل المشكلات التي تواجههم داخل العملية التعليمية أو خارجها.

كما أشارت دراسة الطباخ (٢٠٢٠) على وجود قصور في مهارات البرمجة لدى المتعلمين مثل مهارات التعامل مع الخصائص العامة للأدوات، والتعامل مع المتغيرات، والتعامل مع المصفوفات، والتعامل مع الحلقات التكرارية، ومهارات البنية الشريطية وغيرها من مهارات البرمجة، مما يستدعي التدخل باستخدام أدوات مناسبة لتنمية هذه المهارات لدى المتعلمين.

كذلك تؤكد دراسة البسيوني (٢٠١٢) على ضرورة تنمية مهارات البرمجة لدى المتعلمين على اعتبار أن البرمجة هي الأساس طريقة تسهل للمبرمج كيفية إعطاء أوامر للكمبيوتر لكي يقوم بالعمل المطلوب منه، وهذا يتطلب امتلاك مجموعة من المهارات الأساسية للاستناد عليها خلال عملية بناء البرنامج، بحيث يتمكن المتعلم من التعامل مع المعلومات وتنظيم الأسس التي توفرها لغة البرمجة.

ونظرًا لأن البرمجة تأخذ مكانتها ضمن مقرر الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث تركز هذه المقررات على إكساب الطلاب أساسيات البرمجة وذلك باستخدام الفجوال بيسك، ونظرًا لأن مهارات البرمجة تعتمد على التعامل مع مجموعة من التعليمات والأوامر والأكواد المعقدة، فإن تعليمها للطلاب يتطلب تبسيطها إلى مهارات أصغر ومهام وأنشطة تعليمية محفزة تساعد على تعليم وتنمية تلك المهارات لدى الطلاب، ونظرًا لضعف مهارات البرمجة لدى الطلاب في جميع المراحل الدراسية وخاصة المرحلة الثانوية وهذا ما اكتشفه الباحث أثناء تدريس المهارات الخاصة بالبرمجة حيث تبين أن متوسط الدرجات الخاصة بالبرمجة بلغ ٤٥% وهو مستوى ضعيف كما أن الباحث قام باجتماعات مع معلمي الحاسب واجمعوا بنسبة ٩٠% على وجود ذات المشكلة، مما دفع الباحث للتفكير في الاستفادة في الألعاب الإلكترونية كطريقة سهلة لجذب الطلاب لتعلم البرمجة من خلالها كما أثبتت الدراسات السابقة. وبناءً على ماسبق وفي ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة من تدني مهارات البرمجة لدى الطلاب، يحاول البحث الحالي استخدام الألعاب الإلكترونية التي توفر بيئة تعليمية ديناميكية تعمل على تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أسئلة البحث:

تتمثل أسئلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما أثر الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية؟ ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مهارات البرمجة اللازم تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟



- ما التصميم المقترح للألعاب الإلكترونية المزمع استخدامها في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
- ما أثر الألعاب الإلكترونية في تنمية الجانب المعرفي لمهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟
- ما أثر الألعاب الإلكترونية في تنمية الجانب الأدائي لمهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف البحث:

- يتمثل الهدف الرئيس للبحث الحالي في الكشف عن أثر الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومن خلاله يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الفرعية التالية:
- تحديد مهارات البرمجة اللازم تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.
- تحديد التصميم المقترح للألعاب الإلكترونية المزمع استخدامها في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- الكشف عن أثر الألعاب الإلكترونية في تنمية الجانب المعرفي لمهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.
- الكشف عن أثر الألعاب الإلكترونية في تنمية الجانب الأدائي لمهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

أهمية البحث :

- قد تسهم نتائج هذا البحث في:
- يأتي موضوع البحث كاستجابة لنتائج الدراسات السابقة التي تؤكد على أهمية استخدام التعلم القائم على الألعاب الإلكترونية لمواكبة التطور التكنولوجي وتلبية لمتطلبات مهارات القرن الحادي والعشرين.
- قد يستفيد معلمي الحاسب الآلي في المرحلة الثانوية من البحث الحالي في التعرف على كيفية تنمية مهارات البرمجة بجانبها المعرفي والأدائي لدى طلابهم من خلال الألعاب الإلكترونية.
- توجيه مطوري مقررات الحاسب الآلي بالمملكة العربية السعودية إلى أهمية استخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- تقديم تصميم مقترح للألعاب الإلكترونية يمكن تطبيقه في المؤسسات التعليمية لتنمية مهارات البرمجة في مادة الحاسب الآلي.

- قد يستفيد الباحثين في هذا المجال من أداة البحث التي سيتم تصميمها وهي بطاقة ملاحظة مهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

حدود البحث :

- الحدود الموضوعية: وحدة البرمجة في مادة تقنيات رقمية
 - الحدود المكانية: ثانوية معاذ بن جبل في مدينة جدة
 - الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني
 - الحدود البشرية: طلاب الصف الأول ثانوي
- فروض البحث:** يسعى البحث الحالي نحو التحقق من صحة الفرض التالي:
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام الألعاب التعليمية والمجموعة الضابطة التي تدرس باستخدام الطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارات البرمجة.

مصطلحات البحث:

الألعاب الإلكترونية Gamification

يعرف الحربي (٢٠١٠) الألعاب الإلكترونية بأنها: برمجيات تهدف إلى المزج بين التعلم وبين الترفيه في آن واحد، وذلك لتوليد الإثارة والتشويق والرغبة الجادة في التعلم الممزوج بالترفيه، وتعتمد علي وضع المتعلم أمام مشكلة تتحدى ذهنه ويقوم بحلها عن طريق اللعب.

بينما يعرف (McIntos ٢٠١٨، p.36) محفزات الألعاب الإلكترونية بأنها: مدخل تعليمي فريد يُضمن عناصر الألعاب المختلفة (الشارات، قوائم المتصدرين، النقاط،)، ويطبقها في سياق التعلم؛ الأمر الذي يحفز المتعلمين، ويجعلهم أكثر نشاطاً، واستمتاعاً، ومشاركة عند تفاعلهم مع المحتوى؛ مما يؤثر على تحقيق مستويات عليا من الإنجاز الأكاديمي، وتعديل سلوكياتهم.

ويعرف الباحث الألعاب الإلكترونية إجرائياً بأنها: بيئة تعلم إلكترونية تُضمن عناصر تصميم الألعاب المتنوعة مثل (الشارات، النقاط، قوائم المتصدرين، التغذية الراجعة،؛ بهدف تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتقاس فاعليتها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في بطاقة ملاحظة مهارات البرمجة.

مهارات البرمجة (Programming skills):

يعرفها عابد (٢٠١٧، ١٠) قدرة المتعلم على تزويد الحاسوب بالخطوات الدقيقة التفصيلية التي توصله لحل المسائل العلمية أو مسألة معينة، والتي يستخدمها المبرمج لبناء وتصميم البرامج المختلفة والتي تحقق أهدافاً معينة.



في حين يعرفها البقري ومحمود (٢٠١٨، ٥٣٧) بأنها أداء له مستويات متدرجة تشير إلى درجة تمكن المتعلم من استخدام مجموعة من الخطوات والأوامر البرمجية الموجهة لتحقيق الهدف المطلوب، ومنظمة لتوفير الوقت والجهد والتي تمكن المستخدم من تنفيذ المهام التي يرغب في تنفيذها.

ويعرف الباحث مهارات البرمجة إجرائيًا بأنها: قدرة طالب المرحلة الثانوية على إعطاء الحاسب الآلي الأوامر والتعليمات البرمجية الدقيقة التي تؤدي لحل المشكلات أو المسائل العلمية باستخدام بيئة تعليمية قائمة على الألعاب الإلكترونية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

الإطار النظري للبحث:

المحور الأول: الألعاب الإلكترونية:

ماهية الألعاب الإلكترونية:

إن استخدام محفزات الألعاب في السياق التعليمي لا يعتمد على إضافة لعبة من أجل تنمية جوانب معرفية ومهارية محددة، وإنما يعتمد بشكل أساسي على إضافة خصائص أو عناصر اللعب التي لديها القدرة على تبسيط التعلم وزيادة الحافز وبالتالي جذب المتعلم وزيادة الانخراط في بيئة التعلم، مما يؤدي إلى تحقيق نواتج التعلم المطلوبة وهذا هو الهدف الأساسي من تطبيق محفزات الألعاب الإلكترونية عبر منصات التعلم (كامل، ٢٠١٩).

ويعرفها Flores (2015) على أنها منحى تعليمي لتحفيز المتعلمين على التعلم باستخدام عناصر الألعاب في بيئات التعلم المختلفة بهدف تحقيق أقصى قدر من المتعة والمشاركة من خلال جذب اهتمام المتعلمين لمواصلة التعلم. حيث يمكن أن تؤثر على سلوك المتعلم من خلال تحفيزه على التعلم برغبة وتشويق أكبر، مع التركيز على المهام التعليمية المفيدة.

كذلك يذكر Prakash & Rao (2015) أن محفزات الألعاب الإلكترونية هي: نقل عناصر وأليات اللعب إلى ميادين أخرى غير ترفيهية بهدف تحسين مستوى الأداء وحل المشكلات، حيث يعتمد على فهم أليات الألعاب وخصائصها وتطبيقها في أنشطة خارجية عن نطاق الألعاب لجعلها أكثر تشويقًا وتحفيزًا مثل الألعاب

ويعرفها الغامدي (٢٠١٨) الألعاب التعليمية الإلكترونية بأنها: "برامج تعليمية إلكترونية يتم تشغيلها عن طريق الحاسب، وتمتاز باستخدام المؤثرات الصوتية والبصرية، وتركز على إحراز النقاط، أو إتمام المهام للانتقال من مرحلة لأخرى، تحقيق الأهداف تعليمية محددة" (ص ٩).

بينما يعرفها الصبحي (٢٠٢٠) بأنها " طرق وإجراءات الكترونية محددة لأخذ عناصر الألعاب مثل النقاط والمستويات ولوحات المتصدرين والشكر والتقدير والتغذية الراجعة الفورية ودمجها في سياقات وبيئات التعليم الرقمية مفتوحة المصدر، وذلك بخطوات مدروسة ومحكومة ومضبوطة لتحقيق الأهداف، ولجذب وزيادة فاعلية المتعلمين أثناء المواقف والخبرات التعليمية (ص ٢٨).

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن استخلاص ما يلي:

- ✓ تنمي الألعاب الإلكترونية المهارات المختلفة لدى الطلاب.
- ✓ الألعاب الإلكترونية هي نشاط أو مجموعة أنشطة يمارسها طالب أو مجموعة من الطلاب.
- ✓ تحقق الألعاب التعليمية أهداف مرتبطة بالمنهج.
- ✓ تنمي الألعاب التعليمية القدرة على الاتصال والتفاعل مع الآخرين، فتنمي التواصل
- ✓ الاجتماعي لدى الطلاب وتغرس في نفوسهم احترام آراء الآخرين.
- ✓ تلبي الألعاب الإلكترونية حاجات فسيولوجية عند الطالب.
- ✓ تحقق الألعاب التعليمية المتعة والتسلية والنشاط عند الطالب.

مميزات الألعاب الإلكترونية كمحفزات للتعليم:

إن استخدام محفزات الألعاب الإلكترونية يسهم في: (Sverdvik, 2013)،
الغامدي (٢٠١٨).

- ❖ تتلائم مع مراحل التعلم المختلفة.
- ❖ تحقق المتعة والتعلم في نفس الوقت.
- ❖ يمارس الطلاب من خلالها عمليات عقلية متنوعة.
- ❖ اختفاء الرهبة والخوف من التكنولوجيا.
- ❖ إثراء المحتوى التعليمي.
- ❖ تسهل من عمليات التقييم المستمر.
- ❖ تساعد في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- ❖ تقديم تغذية راجعة فورية تساعد على تقدم مستوى الطلاب.
- ❖ تعزيز مهارات التعاون والتواصل ما بين الطلاب.
- ❖ تحقيق أهداف التعلم في نهاية التعليم.
- ❖ تحويل عقلية المتعلم وخاصة التلاميذ في مرحلة الطفولة المبكرة من مجرد اللعب لمجرد اللعب إلى اللعب من أجل التعلم.

ويختصر (Deterding, 2011) الأهمية التربوية للمحفزات الرقمية، في أن لها أهمية معرفية، وعاطفية، واجتماعية؛ فمن الناحية المعرفية: تسهم في زيادة المستوى الإدراكي للمتعلمين من خلال التجارب والاكتشاف والتفكير المتواصل، كما أن التفاعل والتواصل الذي تتحه آليات المحفزات الرقمية تثير مجموعة متنوعة من المشاعر والعواطف الإيجابية، كالفضول والفرح والتفاؤل والفخر، وعلى الجانب الآخر يجعلهم يتبعدون عن المشاعر السلبية كالقلق، ورهاب الفشل، أما من الناحية الاجتماعية فهي توفر جواً من التفاعل والتواصل قائم على الود واحترام آراء الآخرين، والاعتماد الإيجابي المتبادل بينهم.

خصائص الألعاب الإلكترونية:

- حدد خميس (٢٠١٥) بعض الخصائص للألعاب الإلكترونية تتمثل فيما يلي:
- الأهداف: وضوح الأهداف في الألعاب الإلكترونية وتميزها عن غيرها من الألعاب.
 - القواعد: يجب أن تكون قواعد اللعبة الإلكترونية محددة، حيث ينبغي تحديد طبيعة ودور كل لاعب، ويمكن تغيير هذه القواعد عند الضرورة، مع مراعاة الحدود التي تتيحها في برنامج الكمبيوتر.
 - التوجيهات: تشمل اللعبة الإلكترونية على توجيهات تشرح كيفية الاستعداد للعب، وكيفية اللعب، وما يجب فعله عند إنجاز كل مرحلة من مراحل اللعبة.
 - تعدد اللاعبين: يجب أن تحدد اللعبة الإلكترونية عدد اللاعبين، ويتوقف ذلك على القواعد والتوجيهات والأدوار التي تحدد عددهم، وطبيعة اللعبة إذا كانت لعبة مستقلة أم لعبة فريق، وقد يكون الكمبيوتر إحدى اللاعبين، وهل يلعبون تحت نفس الشروط أو شروط مختلفة.
 - تحول اللعب: يمكن أن يتفاعل اللاعبون مع اللعبة بطرق مختلفة، ويمكن أن يكون ذلك بشكل متتابع أم متزامن، حيث يتفاعل اللاعب مع أقرانه بشكل مباشر حتى ينتهي دوره، ثم يكمل اللعب.
 - المنافسة: تعتمد الألعاب الإلكترونية بشكل أساسي على مبدأ المنافسة لإثارة دافعية المتعلم، وتتمثل المنافسة في العقوبات الموجودة في اللعبة الإلكترونية والتي يحاول اللاعب أن يحلها.
 - التوازن: إذا ركزت اللعبة على لحظ والصدفة فقط تقل فيها المهارات، وإذا ركزت على مهارات محددة مطلوبة للفوز فقط تفقد اللعبة مظهرها، لذلك يجب التوازن بينهما.



هذه الخصائص للألعاب الإلكترونية تمكن الطلاب على التفاعل مع المحتوى التعليمي المتضمن في الألعاب الإلكترونية بشكل نشط، حيث يكون الطالب هو محور العملية التعليمية، كما أنها تساعده على الالتزام والمرونة من خلال وضع قواعد لكل لعبة ينبغي على الطالب احترامها والعمل من خلالها، مما يساعد الطالب على تقويم شخصيته، كما أنها تنمي مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطلاب من خلال تواصلهم وتفاعلهم مع الطلاب الآخرين (الغامدي، ٢٠١٨).

تصنيف الألعاب الإلكترونية:

- كما يمكن تصنيف الألعاب الإلكترونية إلى: (الغامدي، ٢٠١٨).
١. ألعاب الأغاز والمغامرات: وهي تتطلب قدرات تفكير عالية إلى جانب محاولة التوصل إلى الحلول المناسبة باستخدام التخطيط ووضع الاستراتيجيات، وهي تقوم على التجربة وتتطلب وقت أطول لممارستها.
 ٢. ألعاب الخيال العلمي: وتدور أحداثها حول المغامرة في عوالم الفضاء والكواكب والنجوم، وفي أعماق البحار وأغوار الطبيعة سواء كان ذلك في زمن الماضي أو الحاضر أو المستقبل، وتتطلب خلفية واسعة من الثقافة العلمية.
 ٣. ألعاب الرياضة والسباق: وهي ألعاب تنافسية تعاونية تتطلب سرعة فائقة ومهارة التخطيط في زمن محدد.
 ٤. ألعاب التشويق والإثارة: وتقوم على المنافسة الشديدة، وتحتوي على خلفيات شبة حقيقية لجذب انتباه الطلاب، ومنها ما هو ثلاثي الأبعاد يعطي صورة واقعية.

عناصر اللعب في محفزات الألعاب الإلكترونية:

تشير عناصر الألعاب الإلكترونية إلى الديناميكية والميكانيكية التي ترتب بها هذه الألعاب، حيث أنه يمكن لكل ميكانيكية أن تستخدم تحت واحدة أو أكثر من ديناميكيات الألعاب، وتشير الديناميكية إلى وصف لتفاعل وسلوك المتعلم وقت التشغيل للميكانيكا التي تعمل على وصف مدخلات اللاعب ومخرجاته، أما الديناميكا فهي التي تشجع على زيادة الجهد والوصول للنهاية مثل إنشاء التحدي والمنافسة مع اللاعبين (Zichermann & Cunningham, 2011)، ويشير (Reiners, 2015) إلى ديناميكيات عناصر اللعب حيث تشمل ما يلي:

١. النقاط: وتعد مؤشرًا على تقدم المتعلم فيمكن أن تظهر الوضع النسبي للمتعلمين أو يمكنها تحديد الفوز.
٢. قوائم المتصدرين: وهي لوحات تسجيل الطلاب ذوي المرتبة المتقدمة في التعلم وترتب تنازليًا.

٣. الشارات: وهي تمثيلات بصرية لتقدم المتعلم عند اكتمال المشروع أو وصوله إلى الإتقان.
 ٤. شريط التقدم: ويتتبع تقدم الطلاب نحو أهداف التعلم.
 ٥. المكافآت والحوافز: وهي هدايا يتم تقديمها للمتعلمين بعد الانتهاء من التحيات.
 ٦. المستويات: وهي جزء من اللعبة تبنى على بعضها بشكل متدرج، وتستخدم لإظهار التقدم في اللعبة.
 ٧. المهام: وهي الخطوات والأداءات المطلوب تنفيذها في بيئة المحفزات الرقمية المكونة من عدة مهام، وتكون متدرجة؛
 ٨. التغذية الراجعة: وهي حجر الزاوية في الألعاب التنافسية.
 ٩. الشخصية الافتراضية: وهي تمثيلات بصرية افتراضية لشخصية المتعلم داخل بيئة بصرية افتراضية وتجسد الشخصية الحقيقية.
 ١٠. الدعم والمساعدة: وتستخدم لمساعدة الطلاب على التقدم من المبتدئ إلى الخبير
 ١١. أدوار اللاعبين: يتطلب السياق السردى للعبة تحديد أدوار اللاعبين، فقد يعطى كل لاعب دور في اللعبة،
 ١٢. لوحة المسار: وهي توضح ترتيب أجزاء المهام المطلوب أدائها، ويمكن أن تكون خطية توضح تسلسل المهام
 ١٣. الوقت: وهو إعطاء الطلاب فترة معينة من الوقت لإنجاز المهمة.
- معايير تصميم الألعاب الإلكترونية:**

- كما حدد (Stephen & mrten, 2012) المعايير على النحو التالي:
- قابلية مهام الأنشطة التعليمية المتضمنة بيئة المحفزات الرقمية للقياس.
 - تدرجها في الصعوبة؛ وذلك بأن تكون ما تتضمنه بيئة المحفزات الرقمية ذات مستويات متعددة، ومتباينة تناسب الفروق الفردية بين المتعلمين.
 - أن تكون مهام الأنشطة التعليمية متوازنة وتعتمد على الإنجاز والفوز.
 - توافق مهام الأنشطة التعليمية مع الأهداف المحددة.
 - قابلية الأهداف المحددة من قبل المصمم للتحقيق، بمعنى أن يضع أهدافاً ملائمة لطبيعة المتعلمين ومستوياتهم العقلية والمعرفية.
 - ضرورة الجمع بين الدقة العلمية للمحتوى الأكاديمي لبيئة المحفزات الرقمية، والملائمة التربوية للطرق والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة بها، والجمال الفني في التصميم النهائي لها.
 - تنوع أنماط التعزيز، والتي تأخذ أشكال متعددة داخل بيئة المحفزات الرقمية، تبعاً للربح والخسارة.

- تدعم التنافس بين المتعلمين، وذلك بأن تتضمن قدر مناسب التحدي يدعو المتعلم للمشاركة و ابراز قدراته.

صعوبات تطبيق الألعاب الإلكترونية في التعليم:

يذكر نوير (٢٠٢٠) أنه على الرغم من الاهتمام المتزايد بتوظيف الألعاب الإلكترونية في التعليم؛ والاعتماد عليها بشكل كبير في تحسين قدرات ومهارات الطلاب، نظراً لكونها وسيلة لتحسين مشاركة الطلاب، وزيادة دافعيتهم وإنجازهم المعرفي إلا أن الدراسات التجريبية حول استخدام المحفزات الرقمية في التعليم تظهر مكاسب متواضعة في بعض الأماكن وفي بعض الجوانب، بسبب اعتمادها على التحفيز الخارجي، وتحليلات التعلم التي قد لا تترجم فعالية في تعليم الطلاب وتحقيق الأهداف في بعض الأحيان

وتوجد العديد من الصعوبات التي تواجه تطبيق الألعاب الإلكترونية في التعليم، وتتمثل تلك الصعوبات في عدة جوانب من أهمها: (جابر، ٢٠٢٠).

- لجوء بعض الباحثين إلى استخدام المحفزات الرقمية في محتويات غير قابلة لتوظيفها.
- توظيف المحفزات الرقمية بمستويات مختلفة في ضوء المبادئ والرؤى الخاصة، وليس في إطار تنظيمي، وقد يمتص المحفزات الرقمية دور تعليم الطلاب لأنه ينبغي عليهم التعلم عند تقديم مكافآت خارجية.
- التصميم غير الجيد للمحفزات الرقمية يشتت انتباه الطلاب.

المحور الثاني: مهارات البرمجة:

وتمثل البرمجة عنصراً رئيساً من العناصر المكونة لعالم الحاسبات سواء على مستوى التصنيع أو الاستخدام، نظراً لأن البرامج تمثل البيئة والأدوات التي يتم الاعتماد عليها في كافة العمليات المتعلقة بالبيانات ومعالجتها وتخزينها وإخراجها، وقد نالت البرمجة اهتمام معظم العاملين في حقل الحاسبات وكذلك الباحثين المختصين، مما دفع العديد من التربويين إلى تناول مهارات البرمجة من حيث التعريف والخصائص والأهمية والمعوقات، وغير ذلك مما سيتم تناوله فيما يلي.

أولاً: مفهوم البرمجة:

وعرفها أحمد (٢٠١٨، ص ٣٥) بأنها: اللغة المستخدمة في كتابة مجموعة الأوامر والتعليمات، والتي بواسطتها يستطيع المتعلم أخبار الكمبيوتر بالمهام المطلوبة منه تنفيذها.

وتعرفها العمري وكمال (٢٠١٨) بأنها: قدرة الطالب على حل مشكلة عن طريق كتابة الخوارزمية ثم تحويلها الى مخطط الانسياب، وتحقيق النشاط مع عناصر البرنامج المتنوعة لإنشاء البرامج المختلفة.

ثانياً: مفهوم مهارات البرمجة Programming Skill

وعرف (David, 2012, p.360) مهارة البرمجة بأنها: الوسائل التي يمكن من خلالها إيصال التعليمات المبرمجة وفق تسلسل محدد إلى الكمبيوتر والتي تجعل منه آلة تستطيع القيام بالمهام أسرع وأفضل من الإنسان بناء على التعليمات المعطاة له من قبل المبرمج. ويصف جامع وآخرون (٢٠١٢) مهارات البرمجة على أنها: الأوامر والأكواد، التي تسهل للمبرمج عملية التعامل مع الكمبيوتر، لكي يتمكن من تنفيذ المهام التي يرغب في تنفيذها من خلال البرمجة. ويعرف وزير (٢٠١٤) مهارة البرمجة إجرائياً بأنها قدرة المبرمج على فهم واستيعاب عمل الأوامر والدوال وكتابة الأكواد بشكل صحيح وتوظيفها لبناء وتصميم البرامج بدرجة عالية من الإتقان بحيث تعطي أفضل كفاءة عند تشغيل البرنامج. ويضيف محمد وآخران (٢٠١٥) بأنها: قدرة المتعلم على اختيار الكائنات المناسبة، وكتابة الأكواد المناسبة للبرنامج الذي يتم إنشاؤه بدرجة عالية من الدقة والإتقان، وذلك باستخدام بيئة تطوير متكاملة. كما عرف المالكي (٢٠١٩) مهارة البرمجة بأنها: قدرة المبرمج على فهم واستيعاب عمل الأوامر والدوال، وكتابة الأكواد بشكل صحيح، وتوظيفها لبناء وتصميم البرامج بإتقان.

ثالثاً: نشأة البرمجة ولغاتها:

وقد بدأت البرمجة كعلم مع تنفيذ تصميم أول حاسوب في العالم، وكان ذلك في الأربعينات، وكانت البرمجة وقتها يدوية، تقوم على اختيار المفاتيح المخصصة، وبعدها حلت اللوحات الإلكترونية محل المفاتيح المخصصة، ومع تطور الحاسوب تلتها البرمجة بلغة الآلة والتي تعتمد على النظام الثنائي.

ولغات البرمجة متعددة وكل منها متخصص في مجال معين، فهناك مثلاً لغة البرمجة Basic وهي لغة تعليمية للمبتدئين، وهناك لغة Fortran لغة تتعلق بالرياضيات، وهناك لغة Cobol وهي لغة تتعلق بالتجارة حيث تستخدم بشكل واسع في البنوك، وهناك لغة Pascal وهي لغة علمية وعملية. ويستخلص وزير (٢٠١٤) مما سبق ومن خلال اطلاعه ومتابعته للتطور في لغات البرمجة أنه يمكن تخصيص مهارات البرمجة والتي تشترك فيها معظم لغات البرمجة بوجه عام في الجمل البرمجية التالية:

١. جمل الإعلان عن المتغيرات والثوابت Declaration Statements



٢. جمل تكوين التعبيرات الشرطية من خلال عمليات المقارنة Expression Statements
٣. جمل التحديد الشرطي Selection Statement
٤. جمل التكرار Iteration Statements والتي تستخدم عبارات التكرار مثل: For, Do, While
٥. جمل التنقل Jump Statements والتي تستخدم عبارات مثل Go To
٦. جمل تصحيح الأخطاء Exception Statements مثل Try/Catch.

رابعاً: خصائص مهارات البرمجة

- استخلص جامع وآخرون (٢٠١٢، ١١٩) خصائص مهارات البرمجة فيما يلي:
- مهارة البرمجة عملية عقلية، فنية.
 - يمكن تحليل مهارة البرمجة إلى مجموعة من المهارات الفرعية.
 - يمكن تنمية مهارات البرمجة وتحسينها لدى الطلاب من خلال عملية التدريب والممارسة لهذه المهارات، وذلك من خلال تنفيذ مشروعات البرمجة.
 - تتطلب مهارات البرمجة معرفة القواعد والقوانين الرياضية والأكواد.
 - يتم تقييم مهارات البرمجة من خلال ثلاثة معايير، السرعة في الإنجاز، معايير التصميم، والدقة في أداء البرنامج البرمجي.
 - تعتمد على كتابة الأكواد وتنظيمها في بيئة معدة لذلك بمجموعة من القواعد والقوانين والأكواد التي يجب أن تكون مفهومة ومحفوظة لدى المبرمج.
 - ينبغي أن يتقنها المبرمج لتتم عملية البرمجة بشكل سليم ويتحقق الهدف المطلوب.

خامساً: أهمية البرمجة

- ازدادت أهمية المهارات في أغلب ميادين المعرفة، فبالمهارات نحصل على تعلم فعال، وذلك بتوظيف مهارات جمع المعلومات، وتفسيرها، وتحليلها، لتحقيق هذا التعلم (مرعي والحيلة، ٢٠٠٩) وتكمن أهمية البرمجة بما ذكره كل من (Passyn, & 2006؛ Sujana, 2017؛ Duman, 2017؛ حسن، ٢٠١٧):
١. طريق لإيصال الأفكار من الإنسان الذي يتكلم ويفكر بلغة غنية في الهيكل مبهم في المعنى، إلى الحاسب الذي يستعمل لغة عديمة الهيكل دقيقة المعنى.
 ٢. توظف قدرات الكمبيوتر وملحقاته، كأن يسهل حل المسائل وعمل النمذجة وتطوير وحدات نسقية للتدريس.

٣. تنمية قدرات ومهارات التفكير المنطقي لدى المتعلمين نتيجة مرورهم بخطوات تشبه خطوات حل المشكلات أو خطوات تنمية التفكير.
٤. تساعد المتعلم على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المواد الدراسية، وتعود بالأثر الإيجابي على التحصيل الدراسي.
٥. تساعد المتعلمين في مواجهة المواقف والمشاكل الحياتية التي يتفاعلون معها، والتعبير عن حاجاتهم، وتنمية مهاراتهم العملية.
٦. كذلك من مزايا اكتساب المتعلمين لمهارات البرمجة أنها توفر الفرص الوظيفية، والتحصيل التعليمي للمتعم، فإجادة الطلبة لتطبيقات البرمجة تساعدهم على تطوير مهاراتهم الرياضية والمنطقية، وتمكّنهم من معرفة معظم المفاهيم في الرياضيات بسهولة أكبر، وتحسين مهارات حل المشكلات والتفكير التحليلي؛ لتوضيح السبب والنتيجة، وتطوير مهارات العمل والتعلم التعاوني، فهي تساعد الطلاب على اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين (Çoklar & Akçay, 2018).

سادساً: مراحل اكتساب المتعلم لمهارات البرمجة:

- يمر اكتساب المتعلم لمهارات البرمجة بعدة مراحل، وهي كما ذكر غريب (٢٠١٢) تتمثل في:
١. مرحلة تعرّف المتعلم على المهارة التي يؤديها.
 ٢. مرحلة قيام المتعلم بالقراءة عن البرمجة لممارسة المهارة.
 ٣. مرحلة تدرب المتعلم على المهارة من خلال الأمثلة والتدريبات.
 ٤. مرحلة تدرب المتعلم على المهارة جيداً، والإتقان من خلال استخدام التغذية الراجعة.
 ٥. مرحلة الربط بين أجزاء المهارة ليشمل جميع العلاقات.
 ٦. مرحلة التوصل إلى نتائج تعلم المهارة.
- وعلى الرغم من هذه المهارات متسلسلة ومتعاقبة وتبدو بسيطة للوهلة الأولى إلا أن هناك عدة مشكلات ومعوقات تحول دون اكتساب المتعلم لمهارات البرمجة، ويمكن توضيح تلك المعوقات فيما يلي.

سابعاً: معوقات وصعوبات ومشكلات البرمجة وكيفية معالجتها:

أما عن تعلم الطلاب لمهارات البرمجة فإنه يبرز عدد من المشكلات والمعوقات التي تحول دون قدرة بعض الطلاب على استيعاب أدوات البرمجة، منها كما ذكر (Ala-Mutka, 2004؛ وزيري، ٢٠١٤؛ محمد، ٢٠١٥):

- أسلوب عرض مفاهيم البرمجة يميل إلى اللفظية، والرمزية؛ مما يشعر المتعلم بأن البرمجة مادة مجردة، وتتصف بالجمود.
- تقديمها للطلاب بطرق تدريس لا تحتوي على أي عناصر جذب.
- افتقار الطلاب إلى معرفة تحويل الخوارزمية إلى شفرات برنامج صحيح.
- وللتغلب على هذه المشكلات والصعوبات والمعوقات فقد أشار الباحثون إلى اتباع الإجراءات التالية: (مرعي والحيلة، ٢٠٠٩؛ أبو الذهب، ٢٠١١؛ وزيري، ٢٠١٤؛ عيد، ٢٠١٨):
- ✓ ضرورة تحسين طرق التدريس من خلال الابتعاد عن الأساليب التقليدية التي تركز على اكتساب المعارف والمفاهيم لذاتها.
- ✓ الاهتمام ببناء المتعلمين للمعرفة بأنفسهم؛ حتى يكون تعلمهم تعلمًا ذا معنى.
- ✓ تقدير قدرات المتعلم، وإشراكه باستمرار في عملية تنظيم تعلمه.
- ✓ الاهتمام بمهارات البرمجة لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة، حيث إنها تساعد على تقجير طاقاتهم، وقدراتهم الذهنية، وتنمي ملكة التفكير المنطقي، والقدرة على حل المشكلات، ولتلبية حاجات المجتمع لمزيد من المبرمجين لإنتاج البرمجيات.

الدراسات السابقة:

هدف بحث حكيم وعبد الكريم (٢٠٢٠) إلى التعرف على فاعلية التعليم المدمج القائم على محفزات الألعاب الرقمية في زيادة التحصيل وتنمية التفكير الإيجابي، وتكونت عينة البحث من (٦٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بشعبة إعداد معلم الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية- جامعة بورسعيد في مقرر مقدمة في البرمجة، موزعين على مجموعتين تجريبيتين بواقع (٣٠) طالب لكل مجموعة تجريبية، واستخدمت الباحثان أدوات للمعالجة التجريبية، تمثلت في أولاً: بيئة تعليم مدمج (الدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني باستخدام محفزات الألعاب الرقمية)، ثانياً: بيئة تعليم مدمج (الدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني باستخدام بيئة إلكترونية تعليمية)، وأدوات للقياس، تمثلت في: الاختبار التحصيلي، ومقياس التفكير الإيجابي. وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (التي درست بيئة التعليم المدمج القائمة على محفزات الألعاب الرقمية) والمجموعة التجريبية الثانية (التي درست بيئة التعليم المدمج القائمة على البيئة الإلكترونية التعليمية) في كل من: الاختبار التحصيلي ومقياس التفكير الإيجابي، لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

وهدفت دراسة Ibberson (٢٠٢١) إلى تحديد كيفية تأثير التعلم القائم على الألعاب الإلكترونية على مشاركة الطلاب وتحصيلهم الأكاديمي في مادة الرياضيات، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة لقياس مدى مشاركة الطلاب في فصول الرياضيات، بالإضافة إلى الاختبار التحصيلي لتحديد تأثير استخدام الألعاب الإلكترونية في مادة الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من ٥٩ طالباً. وأظهرت نتائج الدراسة أن معظم الطلاب كانوا أكثر تفاعلاً وكان أدائهم أفضل عندما أتيحت لهم فرصة ممارسة الألعاب الإلكترونية لتعزيز قدراتهم في الرياضيات.

أما دراسة المالكي وعلام (٢٠١٩) فقد هدفت إلى الكشف عن أثر اختلاف بعض متغيرات تصميم الكتاب الإلكتروني في تنمية مهارة برمجة الحاسب الآلي. وتخلصت مشكلة الدراسة في وجود قصور لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات البرمجة بلغة فيجول بيسك ستوديو نتيجة دراسة استطلاعية أجراها الباحثان لتحديد مستوى تلاميذ الصف الأول الثانوي في البرمجة بلغة فيجول بيسك ستوديو وذلك من خلال عقد اختبار معرفي ومهاري لعينة عشوائية مكونة من (٣٠) طالباً بهدف قياس مدى مهارتهم في البرمجة بلغة فيجول بيسك ستوديو، واتضح من نتائج الاختبار وجود قصور بنسبة (٥٧%) من عدد الطلاب في مهارات البرمجة. وقد اتبعت الدراسة التصميم شبه التجريبي على جميع طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة ثانوية أضم مقررات في محافظة أضم والبالغ عددهم (٧٢) طالباً. وقد تم اختيار عينة قصدية تكونت من (٤٤) طالباً موزعين على مجموعتين تجريبيتين؛ المجموعة الأولى (٢٢) طالباً درسوا باستخدام الكتاب الإلكتروني بنمط الصورة الثابتة، والمجموعة الثانية (٢٢) طالباً درسوا باستخدام الكتاب الإلكتروني بنمط الصورة المتحركة. وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارة برمجة الحاسب الآلي بلغة فيجول بيسك ستوديو؛ وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارة برمجة الحاسب الآلي بلغة فيجول بيسك ستوديو باستخدام برمجيتين مقترحتين لتحسين مهارة البرمجة (كتاب إلكتروني بنمطي الصورة الثابتة/ المتحركة)، وبتطبيق أدوات الدراسة قبلياً وبعدياً أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة الثانية (كتاب إلكتروني بنمط الصورة المتحركة)، بالإضافة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بمهارة البرمجة لصالح المجموعة الثانية (كتاب إلكتروني بنمط الصورة المتحركة)، لذلك يوصي الباحث باستخدام الكتاب الإلكتروني بنمط (الصورة المتحركة) في تدريس البرمجة لطلاب

الصف الأول الثانوي لما لهما من أثر إيجابي في تنمية مهارة برمجة الحاسب الآلي، والذي أظهر فاعلية أكبر في التأثير الإيجابي على التحصيل الدراسي وتنمية مهارة برمجة الحاسب الآلي للطلاب.

كما هدفت دراسة القاضي ومجلد (٢٠٢٠) إلى تقصي فاعلية تصميم واستخدام برمجية تعليمية قائمة على استراتيجيتي السقالات التعليمية ومحفزات الألعاب وذلك لتنمية مهارات البرمجة وزيادة الانخراط لدى طالبات المرحلة الثانوية. في هذه الدراسة، تم استخدام المنهج شبه التجريبي، حيث اشتملت عينة الدراسة على (١٩) طالبة من الصف الأول الثانوي. وتم تقسيمهن إلى مجموعتين المجموعة الضابطة تكونت من (١٠) طالبات والمجموعة التجريبية تكونت من (٩) طالبات. وقامت الباحثة في هذه الدراسة بإعداد أدوات البحث المكونة من البرمجية التعليمية القائمة على استراتيجيتي السقالات التعليمية ومحفزات الألعاب، اختبار معرفي للبرمجة، بطاقة ملاحظة، ومقياس الانخراط. وكشفت نتائج الدراسة إلى وجود فروق لها دلالة إحصائية في القياس البعدي وذلك بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية. وأيضاً يوجد فروق ذات دلالة إحصائية وذلك بين متوسطي درجات الاختبارين القبلي والبعدي لطالبات المجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي. وأوصت الدراسة بالاستفادة من البرمجية التعليمية المعدة لتنمية مهارات البرمجة وزيادة الانخراط واستخدامها مع طالبات المرحلة الثانوية.

مما سبق عرضه من دراسات سابقة يتضح مدى الحاجة إلى تنمية مهارات البرمجة، لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومن ثم تعددت البحوث والدراسات السابقة التي تناولت تنمية مهارات البرمجة لدى الطلاب، إلا أن الباحثين استخدموا متغيرات مستقلة عديدة لتحقيق هذا الأمر، كما أظهرت الدراسات السابقة تمتع الألعاب الإلكترونية بأهمية كبيرة في تنمية نواتج تعلم عديدة مثل التحصيل والاتجاه نحو المادة، بينما كان هناك ندرة شديدة في تنمية مهارات البرمجة من خلال بيئات التعلم القائمة على الألعاب الإلكترونية، وهو ما كان دافعاً قوياً أمام الباحث للقيام بالبحث الحالي.

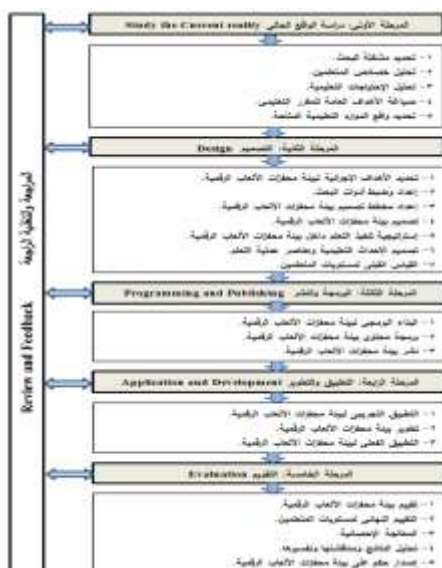
الإجراءات المنهجية البحث

أولاً: منهج البحث: تم استخدام المنهج شبه التجريبي في البحث الحالي للكشف عن العلاقة بين المتغيرات التالية:

- المتغير المستقل : Independent variable النموذج المقترح للألعاب الإلكترونية

- المتغير التابع: Dependent variables تنمية مهارات طلاب المرحلة الثانوية
 ثانيًا: مجتمع وعينة البحث: تكون مجتمع البحث الحالي من جميع طلاب الصف الثاني الثانوي بمدارس المملكة العربية السعودية للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤١ - ١٤٤٢ هـ. أما عينة البحث الحالي فقد تكونت من طلاب الصف الأول الثانوي، بمدرسة ثانوية معاذ بن جبل، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين (ضابطة تدرس المحتوى المقرر بالطريقة التقليدية، وتجريبية تدرس المحتوى المقرر من خلال النموذج المقترح للألعاب الإلكترونية). وقد تم توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين تجريبية عددها (٣٠) طالب بثانوية معاذ بن جبل، والثانية ضابطة وعددها (٣٠)، بنفس المدرسة
 ثالثًا: إعداد مواد المعالجة التجريبية:

تم تصميم بيئة تعلم قائمة على محفزات الألعاب الإلكترونية بعد الاطلاع على نماذج تصميم التعلم الإلكتروني مثل: (الجزار، ٢٠١٩)، (خميس، ٢٠١٥)، (الدسوقي، ٢٠١١)، (الطباخ، ٢٠٢٠)، (Silpasuwanchai, 2016)، وهذه النماذج تتفق في الخطوات الرئيسية وتختلف في بعض الخطوات وقد تبنى الباحث النموذج التالي لتصميم المحتوى التعليمي.



شكل (١) نموذج التصميم التعليمي لبيئة تعلم البرمجة من خلال الألعاب الإلكترونية

المرحلة الأولى: تحديد مشكلة البحث:

وتتضمن هذه المرحلة ما يلي:

١. تحديد المشكلة: (تدني مهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مقرر الحاسب الآلي، ونظراً لأهمية مهارات البرمجة في مقرر الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث تركز هذه المقررات على إكساب الطلاب أساسيات البرمجة وذلك باستخدام الفيجوال بيسيك، ونظراً لأن مهارات البرمجة تعتمد على التعامل مع مجموعة من التعليمات والأوامر والأكواد المعقدة، فإن تعليمها للطلاب يتطلب تبسيطها إلى مهارات أصغر ومهام وأنشطة تعليمية محفزة تساعد على تعليم وتنمية تلك المهارات لدى الطلاب، وهو ما يسعى البحث الحالي لتقديمه)

٢. تحليل خصائص المتعلمين: (بما أن الطالب هو المستفيد الأول والمباشر من التعلم فلا بد من مراعاة ميوله وحاجاته وقدراته والفروق الفردية بين الطلاب، وقد تم تحليل خصائص طلاب الصف الثاني الثانوي عينة البحث، فهم ينتمون لمرحلة المراهقة وهم متقاربون في المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، كما تتقارب خصائصهم الجسدية والانفعالية والاجتماعية، كذلك حاجتهم إلى التعلم بشكل مثير ومحفز وممتع، كذلك يتمتعون بقدرتهم على التعامل مع الحاسوب وشبكة الإنترنت، كما يوجد بينهم تجانس عقلي ومهاري.)

٣. تحليل الاحتياجات التعليمية: (تم تحديد الاحتياجات التعليمية لطلاب الصف الثاني الثانوي بتنمية مهارات البرمجة بالفيجوال بيسيك وقد تم استخدام أسلوب تحليل المهام وذلك بهدف تقديم وصف كامل لكل خطوة من خطوات المهارات التي سيتم تنفيذها في بيئة التعلم الإلكترونية باستخدام المحفزات الرقمية، والفترة الزمنية لكل مهمة ونشاط، والمصادر التي يحتاجها الطلاب، والصعوبات التي قد تواجههم وكيفية التغلب عليها، وقد تم التوصل للمهارات الرئيسية التالية:

- ✓ تصميم النماذج Forms أو المشروع.
- ✓ التعامل مع الرسوم والصور والصوت والفيديو.
- ✓ تصميم القوائم Menu Editor.
- ✓ التعامل مع الإجراءات والاقتارات Procedure-Function.
- ✓ التعامل مع الرسائل وصناديق الحوار.
- ✓ التعامل مع العمليات الحسابية والمنطقية وجمل الطباعة.
- ✓ التعامل مع الأدوات Tools.

٤. صياغة الأهداف العامة للمقرر التعليمي: تم تحديد الهدف العام في تنمية مهارات البرمجة الفيجوال بيسك لدى طلاب الصف الثاني الثانوي من خلال محفزات الألعاب الإلكترونية، كما تم تحديد مجموعة من الأهداف العامة للمقرر والمنبثقة من هذا الهدف العام، بحيث تتضمن تنمية البرمجة بالفيجوال بيسك لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وقد قام الباحث باشتقاق هذه الأهداف من المصادر التالية:

✓ الدراسات السابقة في تنمية مهارات البرمجة لدى الطلاب.
✓ قائمة المهارات التي تم التحكيم عليها، حيث تعتبر المهارات الرئيسية بمثابة أهداف عامة للمحتوى التعليمي المزمع تقديمه للطلاب وتتمثل أهداف هذا المحتوى فيما يلي:

- ✗ الإلمام بتصميم النماذج Forms أو المشروع.
- ✗ التعرف على كيفية التعامل مع الرسوم والصور والصوت والفيديو.
- ✗ الإلمام بتصميم القوائم Menu Editor.
- ✗ التعرف على كيفية التعامل مع الإجراءات والاقتارات Procedure-Function.

- ✗ التعامل مع الرسائل و صناديق الحوار.
- ✗ التعرف على كيفية التعامل مع العمليات الحسابية والمنطقية وجمل الطباعة.
- ✗ الإلمام بكيفية التعامل مع الأدوات Tools.

٥. تحديد واقع الموارد التعليمية المتاحة: حيث تم تحليل خصائص بيئة التعلم والتعرف على الإمكانيات المتاحة داخل المدرسة محل التطبيق، وتم التأكد من توافر أجهزة الحاسوب وصلاحياتها للعمل، وتوفر الإنترنت داخل المدرسة، كما تم تحديد المتطلبات القبلية: والتي تمثلت في: قدرة الطلاب على التعامل مع الإنترنت، توفر سرعة مناسبة للإنترنت.

المرحلة الثانية: مرحلة التصميم

وتضمن هذه المرحلة ما يلي:

١. تحديد الأهداف الإجرائية لمقرر الحاسب الآلي: (تم تحديد الأهداف الإجرائية للمقرر ليتم من خلاله تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالاستعانة بالأهداف الموجودة بالفعل مع الإضافة والتعديل لتنماشى مع الهدف العام من البحث الحالي، وقد تمت صياغة الأهداف في ضوء الأهداف العامة للبحث على شكل أهداف سلوكية معرفية، ومهارية، ووجدانية، كما تم إعداد هذه الأهداف بالاعتماد على الدراسات السابقة، وتم عرض القائمة على مجموعة من

- المختصين في مجال تكنولوجيا التعليم ومناهج التدريس بهدف استطلاع آرائهم وقد حازت القائمة على موافقتهم بعد عمل مجموعة من التعديلات في الصياغة
٢. إعداد وضبط أدوات البحث: قام الباحث بتصميم أداة قياس متغير البحث (مهارات البرمجة) وتمثلت في بطاقة ملاحظة لأداء مهارات البرمجة المحددة سلفاً.
٣. إعداد مخطط تصميم بيئة تعلم الألعاب الإلكترونية: (تم تصميم بيئة تعلم البرمجة من خلال الألعاب الإلكترونية لتتضمن في مجملها أربع محاور هي: المجال التربوي، المجال التكنولوجي، والمعلم، والمتعلم، وتتضمن مخطط التصميم اختيار نمط الألعاب الإلكترونية، ونظام تسجيل الدخول، والقياس القبلي، ثم تقديم المحتوى التعليمي، ثم القياس البعدي).
٤. تصميم بيئة الألعاب الإلكترونية لتنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي وذلك وفق الخطوات التالية:
- ❖ تصميم واجهة بيئة التعلم القائمة على الألعاب الإلكترونية لتتضمن شاشة الترحيب بالطلاب، ومن ثم شاشة الدخول للموقع والخاص بالمجموعة التجريبية كما يظهر في الشكل التالي:



شكل (٣) شاشة الدخول لبيئة تعلم البرمجة من خلال الألعاب الإلكترونية

❖ تصميم القواعد داخل بيئة الألعاب الإلكترونية: حيث تم وضع مجموعة من القواعد التي يجب أن يلتزم بها الطلاب أثناء التعلم والتي يوضحها الشكل التالي:



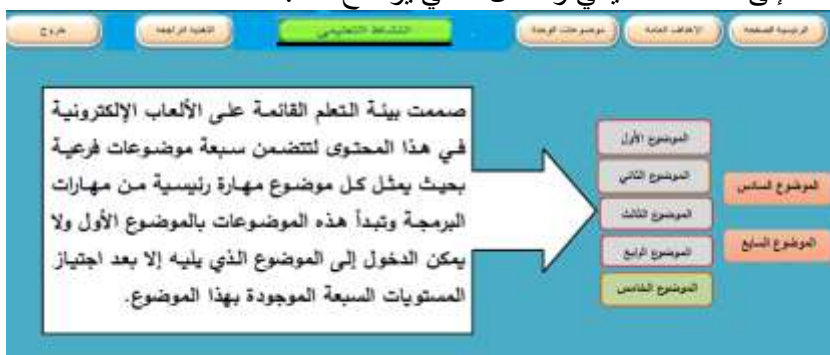
شكل (٤) قواعد العمل داخل بيئة تعلم برمجة الألعاب الإلكترونية

❖ تصميم مستويات التعلم داخل بيئة التعلم القائمة على الألعاب الإلكترونية، حيث تم تصميم مستويات التعلم للمجموعة التجريبية لتتضمن سبع مستويات وقبل المستويات يوجد مجموعة من الأسئلة التي تمثل التطبيق القبلي، يطلب من الطلاب الإجابة عليها ويقوم الملاحظون بتقييم الأداء وفق بطاقة الملاحظة التي تم إعدادها لهذا الغرض، ثم ينخرط الطلاب في التعلم وفق الجدول الزمني المعد لتدريس المقرر وتنفيذ المهام من خلال سبع مستويات لكل موضوع من موضوعات المقرر، وبعد ذلك يخضع الطلاب لمجموعة من الأسئلة كتطبيق بعدي على أن يقوم الملاحظون بتقييم الأداء وفق بطاقة الملاحظة لمعرفة مدى التحسن في مهارات البرمجة لدى الطلاب ويوضح الشكل التالي مستويات التعلم.



شكل (٥) مستويات التعلم داخل بيئة تعلم محفزات الألعاب الإلكترونية

❖ تصميم الدروس التعليمية داخل بيئة التعلم القائمة على الألعاب الإلكترونية: تم تصميم الدروس بحيث يكون هناك تبويب يعرض الأهداف العامة للمحتوى ثم موضوعات المحتوى والتي تم تقسيمها إلى سبعة موضوعات كل موضوع يتضمن مهارة رئيسية من مهارات البرمجة التي تم التوصل إليها في قائمة المهارات التي أعدها الباحث ومرتببة بشكل منطقي، بالإضافة إلى زر الانتقال إلى النشاط التعليمي والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل (٦) التبويب داخل بيئة تعلم محفزات الألعاب الإلكترونية

❖ تصميم أنشطة التعلم: تم تصميم أنشطة التعلم بحيث تكون هذه الأنشطة بها طابع التحدي والتحفيز وتتضمن المستويات داخل كل موضوع عدد من الأنشطة المحفزة على شكل ألعاب بحيث إذا أجاب الطالب عليها يأخذ عدد من الدرجات ولا يمكن اجتياز المستوى إلا إذا استطاع الطالب الحصول على ٦ درجات من خلال الإجابة على الأنشطة.



شكل (٧) نشاط داخل بيئة تعلم محفزات الألعاب الإلكترونية

❖ تصميم التغذية الراجعة: تم تصميم التغذية الراجعة داخل بيئة تعلم البرمجة من خلال الألعاب الإلكترونية لتقيد المتعلمين بنجاحهم أو إخفاقهم في تنفيذ النشاط فمن خلال الضغط على زر التغذية الراجعة تظهر له رسالة تبين له النجاح من عدمه في تنفيذ النشاط، وإذا أخفق عليه التوجه للمحتوى التعليمي مرة أخرى، وذلك كما في الأشكال التالية:



❖ شكل (٨) التغذية الراجعة داخل بيئة تعلم البرمجة من خلال الألعاب الإلكترونية تصميم الشارة داخل بيئة التعلم: تم تصميم الشارات كنوع من المكافآت في بيئات تعلم البرمجة بالألعاب الإلكترونية عند إتمام الطلاب كل مستوى من مستويات التعلم وذلك كما يلي:



شكل (٩) الشارة داخل بيئة تعلم البرمجة بالألعاب الإلكترونية

- ❖ تصميم النقاط: تم تصميم النقاط لتكون ١٠ نقاط لكل مستوى من المستويات ولا يجتاز الطالب المستوى إلا إذا حصل على ٦٠% من الدرجات داخل المستوى ويمكنه تكرار المحاولة بحد أقصى ثلاث مرات.
- ❖ تصميم قائمة المتصدرين: تم تصميم قائمة المتصدرين بحيث تظهر أسماء الطلاب في كل مستوى المتقدمين من خلالها، وذلك كما يلي:



شكل (١٠) قائمة المتسابقين داخل بيئة تعلم البرمجة بالألعاب الإلكترونية

٥. استراتيجية تنفيذ التعلم داخل بيئة الألعاب الإلكترونية: يتم تنفيذ التعلم كالتالي:
 - ✓ يقوم الطالب بتسجيل الدخول وكلمة المرور.
 - ✓ قوم بقراءة التعليمات.
 - ✓ يقوم الطالب بالتطبيق القبلي المرتبط بمهارات الفيجوال بيسك.
 - ✓ يدخل المتعلم إلى الموضوع الأول المتعلق بالمهارة الأولى من مهارات البرمجة.
 - ✓ يبدأ المتعلم في المستوى الأول حتى يجتازه، ويسمح له بتكرار التنفيذ ثلاث مرات كحد أقصى.
 - ✓ بنهاية السبع مستويات يقوم المتعلم بالدخول إلى الموضوع الثاني وهكذا.
 - ✓ في نهاية السبع موضوعات يتعرض الطالب للأسئلة التي تعبر عن التطبيق البعدي ويقوم الملاحظ بتقييم الأداء وفق بطاقة الملاحظة.
٦. تصميم أحداث التعلم وعناصر التعلم: تم تصميم أحداث التعلم بحيث تراعي استراتيجيات التنفيذ السابقة وان يتم الانتقال بين أحداث التعلم وفق خطوات متسلسلة ومنطقية وواضحة.
٧. القياس القبلي للتعلم: يتمثل في تعرض الطالب لمجموعة من الأسئلة المرتبطة بمهارات البرمجة ويطلب منها تنفيذها عملياً ويقوم الملاحظ بتقييم الأداء وفق بطاقة الملاحظة.

المرحلة الثالثة: البرمجة والنشر

وفي هذه المرحلة تم ترجمة وتصميم بيئة التعلم وإنتاجها عملياً وذلك وفق الخطوات التالية:

١. البناء البرمجي لبيئة التعلم القائمة على الألعاب الإلكترونية: فقد تم بناء العناصر البرمجية لبيئة التعلم القائمة على الألعاب الإلكترونية وتدعيمها بالمحفزات الرقمية (نقاط، لوحة متصدرين، شارات)، كما تم إنتاج مجموعة من الأنشطة باستخدام بعض البرامج مثل برنامج photoshop ورفعها على بيئة التعلم وتحديد زمن تنفيذها.
٢. برمجة محتوى بيئة التعلم: حيث تم وضع أكواد التشغيل وتجهيز البيئة للاستخدام من قبل الطلاب.
٣. نشر بيئة التعلم القائمة على الألعاب الإلكترونية: تم نشر البيئة عبر السيرفر الذي اختير لذلك وحجز فترة زمنية عليه وتم تحديد عنوان URL للموقع وتوزيعه على الطلاب.

المرحلة الرابعة: مرحلة التطبيق والتطوير

وتتضمن هذه المرحلة ما يلي:

١. التطبيق التجريبي لبيئة التعلم: تم تجريب بيئة التعلم على ٢٠ طالب من مجتمع البحث؛ للتأكد من وضوح وسهولة استخدام مواد المعالجة التجريبية.
٢. تطوير بيئة التعلم: (تم معالجة الصعوبات التي واجهت التطبيق التجريبي، والمشكلات التي واجهت التصميم، لتكون البيئة معدة لتدريس المحتوى لطلاب المرحلة الثانوية وربطه بالمحفزات الإلكترونية؛ لتنمية مهارات البرمجة، كما قام الباحث في ضوء ما تم في الخطوة السابقة بعرض بيئة التعلم على مجموعة من المحكمين وفي ضوء آرائهم والتجريب الاستطلاعي تم التعديل والتطوير.
٣. التطبيق الفعلي لبيئة التعلم: كما الباحث بالتطبيق الفعلي على المجموعة التجريبية واستغرق التطبيق الفصل الدراسي كاملاً من العام ٢٠٢١/٢٠٢٢م وفق الجدول الزمني المعد لذلك.

المرحلة الخامسة: التقييم

وتتضمن هذه المرحلة ما يلي:

١. تقييم بيئة التعلم في ضوء المعايير التي تم وضعها مسبقاً.
٢. تقييم الطلاب: باستخدام بعض الأسئلة المعدة لذلك والتي يقوم الطالب بالإجابة عنها عملياً ويقوم الملاحظ بتقييم الأداء.
٣. المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج SPSS.

٤. تحليل النتائج وتفسيرها.

٥. تقديم التوصيات والمقترحات.

رابعاً- إعداد أداة البحث:

إعداد بطاقة الملاحظة:

تتطلب طبيعة البحث الحالي إعداد بطاقة ملاحظة لقياس مهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد تم بناء وضبط بطاقة المهارات، و بعد الانتهاء من تحديد الهدف من بناء بطاقة الملاحظة وتحليل المهارات الرئيسية إلى مجموعة المهارات الفرعية المكونة لها، تمت صياغة بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية وتكونت من (٣٧) مهارة فرعية.

اصدق بطاقة الملاحظة : اعتمد الباحث في تقدير صدق البطاقة على الصدق الظاهري، ويقصد به المظهر العام للبطاقة من حيث نوع المفردات، وكيفية صياغتها، ووضوحها، ووضوح تعليماتها، ومدى دقتها، ولتحقيق ذلك تم عرض البطاقة على مجموعة من السادة المحكمين

ثبات درجات بطاقة الملاحظة:

لحساب ثبات درجات بطاقة الملاحظة قام الباحث بالاستعانة باثنين من معلمي الحاسب الآلي، وبعد عرض بطاقة الملاحظة عليهما ومناقشة محتواها وتعليمات استخدامها، تم تطبيق البطاقة لملاحظة أداء خمسة طلاب سبق لهم التدريب على هذه المهارات، وقد تم معالجة النتائج التي حصل عليها الباحث جراء الملاحظين (الملاحظ الأول، والملاحظ الثاني، والباحث) وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون وقد بلغ معامل الارتباط بين الملاحظ الأول والملاحظ الثاني (٩٨). وهذا يعنى أن بطاقة الملاحظة على درجة عالية من الثبات، وأنها صالحة كأداة للقياس.

الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة:

بعد التأكد من صدق بطاقة الملاحظة وثبات درجاتها، أصبحت البطاقة في صورتها النهائية صالحة لقياس مستوى الأداء المهاري لطلاب الصف الثاني الثانوي، وأصبحت البطاقة في صورتها النهائية تتكون من (٣٧) مهارة فرعية (ملحق ٢: بطاقة ملاحظة مهارات البرمجة).

خامساً: تطبيق أداة البحث:

بعد التأكد من صحة، وسلامة أداة البحث، ومواد المعالجة التجريبية، تم القيام بالتجربة النهائية للبحث، وذلك باتباع إجراءات الإعداد للتجربة، وتشمل ما يلي:

١. تطبيق بطاقة ملاحظة المهارات العملية قبلياً:

٢. والتأكد من تكافؤ المجموعات

٣. وتنفيذ التجربة (تطبيق مواد المعالجة التجريبية)

٤. تطبيق أداة البحث بعدياً:

٥. تصحيح البطاقة ورصد الدرجات.

نتائج البحث: عرضها، تفسيرها، مناقشتها، التوصيات، المقترحات

أولاً: عرض نتائج أسئلة البحث:

أ- عرض النتائج المرتبطة بالسؤال الأول للبحث:

ترتبط تلك النتائج بالإجابة عن سؤال البحث الأول الذي ينص على "ما التصميم المقترح للألعاب الإلكترونية المزمع استخدامها في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية؟".

وللإجابة عن السؤال الأول قام الباحث بتصميم نموذج لبيئة تعلم لغات البرمجة بالألعاب الإلكترونية بعد الاطلاع على نماذج تصميم التعلم الإلكتروني لبيئات التعلم الإلكترونية، وكذلك نماذج التصميم التعليمي التي قامت الدراسات والبحوث السابقة باستخدامها في بيئات الألعاب الإلكترونية مثل دراسات (الدسوقي، ٢٠١١؛ خميس، ٢٠١٥؛ Silpasuwanchai, 2016؛ الجزار، ٢٠١٩؛ الطباخ، ٢٠٢٠)، ثم قام الباحث بعرض هذا النموذج على مجموعة من السادة المحكمين المختصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وتم تعديل النموذج في ضوء آرائهم واقتراحاتهم حتى تم التوصل إلى النموذج المقترح في صورته النهائية، والموضح تفصيلاً في الفصل الثالث من فصول البحث.

ب- عرض النتائج المرتبطة بالسؤال الثاني للبحث:

ترتبط تلك النتائج بالإجابة عن سؤال البحث الثاني الذي ينص على "ما مهارات البرمجة اللازم تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟".

وللإجابة عن السؤال الثاني قام الباحث بالاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والمراجع التي تناولت مهارات البرمجة التي يمكن تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصل الباحث إلى قائمة أولية مرتبطة بمهارات البرمجة المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، ثم قام الباحث بعرض تلك القائمة الأولية على المحكمين، ومن ثم تم تعديل القائمة في ضوء آرائهم ومقترحاتهم، حتى تم التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية.

ت- عرض النتائج المرتبطة بالسؤال الثالث للبحث:

وترتبط تلك النتائج بالإجابة عن سؤال البحث الثالث الذي ينص على "ما أثر الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟" وبعد تطبيق أداة البحث تبين وجود فاعلية الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

ثانياً: اختبار صحة فرضية البحث:

يتضمن البحث فرضية رئيسية ونصها "لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، والتجريبية التي درست بالنموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة، لدى طلاب المرحلة الثانوية"، وللتحقق من صحة فرضية البحث الرئيسية وما ينبثق منها من فرضيات فرعية، قام الباحث بعرض النتائج المرتبطة بها، كالتالي:

١. النتائج المرتبطة بأثر الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات البرمجة ككل لدى طلاب المرحلة الثانوية.
٢. النتائج المرتبطة بأثر الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة (تصميم النماذج Forms أو المشروع) كأحد المهارات البرمجة الرئيسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
٣. النتائج المرتبطة بأثر الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة (التعامل مع الرسوم والصور والصوت والفيديو) كأحد المهارات البرمجة الرئيسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
٤. النتائج المرتبطة بأثر الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة (تصميم القوائم Menu Editor) كأحد المهارات البرمجة الرئيسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
٥. النتائج المرتبطة بأثر الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة (التعامل مع الإجراءات والاقترانات Procedure-Function) كأحد المهارات البرمجة الرئيسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
٦. النتائج المرتبطة بأثر الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة (التعامل مع الرسائل وصناديق الحوار) كأحد المهارات البرمجة الرئيسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
٧. النتائج المرتبطة بأثر الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة (التعامل مع العمليات الحسابية والمنطقية وجمل الطباعة) كأحد المهارات البرمجة الرئيسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٨. النتائج المرتبطة بأثر الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة (التعامل مع الأدوات Tools) كأحد المهارات البرمجة الرئيسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

(١) عرض النتائج المرتبطة بأثر الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات البرمجة ككل لدى طلاب المرحلة الثانوية:-

لاختبار صحة الفرض الفرعي الأول للبحث، والذي ينص على أنه: "لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، والتجريبية التي درست بالنموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة ككل، لدى طلاب المرحلة الثانوية"، وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "t-test" للمجموعات المستقلة (Independent -Samples T -Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة؛ حيث استلزم التحقق من صحة الفرض حساب قيمة اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة ككل، وعليه فقد تم إيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة ككل كما يلي:

جدول (١): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارات البرمجة ككل في التطبيق البعدي (ن=٦٠)

المهارة	المجموعة	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارات	التجريبية		78.93	5.064	0.924			0.000
البرمجة	الضابطة	111	53.46	4.666	0.851	58	20.255	دالة إحصائياً

باستقراء بيانات الجدول السابق يتضح ما يلي: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 أو أقل بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص مهارات البرمجة ككل لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت قيمة (ت) بمقدار (٢٠.٢٥٥) عند درجات الحرية (٥٨) وهي ذات دلالة إحصائية.

ويوضح الرسم البياني التالي حجم الفروق بين متوسطات الدرجات في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة، فيما يخص مهارات البرمجة ككل للمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق المعالجة التجريبية الخاصة بالمجموعة التجريبية وعدم تطبيقها على المجموعة الضابطة، والتي درست بالطريقة المعتادة. وبناء على ذلك يتم رفض الفرض الفرعي الأول من فروض البحث وقبول الفرض البديل وهو: "يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، والتجريبية التي درست بالنموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة ككل، لدى طلاب المرحلة الثانوية، لصالح طلاب المجموعة التجريبية".

ولحساب حجم تأثير المعالجة التجريبية المعتمدة على النموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات البرمجة ككل لدى طلاب المجموعة التجريبية، قام الباحث بحساب مربع إيتا η^2 والذي كانت قيمته (0.876) وهي قيمة كبيرة لتأثير المعالجة التجريبية وفقاً لمؤشرات Jacob Cohen الواردة بالجدول التالي:

جدول (٢): مؤشرات Jacob Cohen لتفسير حجم التأثير والفاعلية

Indicator	Low	Medium	High
η^2	0.01	0.06	0.14

وبعد حساب قيمة مربع إيتا (η^2) بالنسبة للمعالجة التجريبية المعتمدة على النموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات البرمجة ككل والتي تساوي (0.876)، يتضح أن المتغير المستقل (النموذج المقترح للألعاب الإلكترونية) له تأثير كبير في تنمية مهارات البرمجة ككل لدى الطلاب عينة البحث.

٢) عرض النتائج المرتبطة بآثر الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة (تصميم النماذج Forms أو المشروع) كأحد المهارات البرمجة الرئيسية لدى طلاب المرحلة الثانوية:-

لاختبار صحة الفرض الفرعي الثاني للبحث، والذي ينص على أنه: "لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، والتجريبية التي درست بالنموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص مهارة "تصميم النماذج Forms أو المشروع"، لدى طلاب المرحلة الثانوية"، وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "t-test" للمجموعات المستقلة (Independent -Samples T -Test) لحساب دلالة الفروق

بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص مهارة "تصميم النماذج Forms أو المشروع"؛ حيث استلزم التحقق من صحة الفرض حساب قيمة اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة "تصميم النماذج Forms أو المشروع" في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، وعليه فقد تم إيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص هذه المهارة" كما يلي:

جدول (٣): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة "تصميم النماذج Forms أو المشروع" في التطبيق البعدي (ن=٦٠)

المهارة	المجموعة	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تصميم النماذج Forms أو المشروع	التجريبية	27	19.06	2.899	0.529	58	8.578	.000
	الضابطة		13.43	2.128	.388		دالة إحصائية	

باستقراء بيانات الجدول السابق يتضح ما يلي: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 أو أقل بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص مهارة "تصميم النماذج Forms أو المشروع" لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت قيمة (ت) بمقدار (٨.٥٧٨) عند درجات الحرية (٥٨) وهي ذات دلالة إحصائية.

ويوضح الرسم البياني التالي حجم الفروق بين متوسطات الدرجات في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة، فيما يخص "تصميم النماذج Forms أو المشروع" للمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق المعالجة التجريبية الخاصة بالمجموعة التجريبية وعدم تطبيقها على المجموعة الضابطة، والتي درست بالطريقة المعتادة.

وبناء على ذلك يتم رفض الفرض الفرعي الثاني من فروض البحث وقبول الفرض البديل وهو: "يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية،

والتجريبية التي درست بالنموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص مهارة "تصميم النماذج Forms أو المشروع"، لدى طلاب المرحلة الثانوية، لصالح طلاب المجموعة التجريبية". ولحساب حجم تأثير المعالجة التجريبية المعتمدة على النموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في تنمية "مهارة تصميم النماذج Forms أو المشروع" لدى طلاب المجموعة التجريبية، قام الباحث بحساب مربع إيتا η^2 والذي كانت قيمته (٠.٦٢٥) وهي قيمة كبيرة لتأثير المعالجة التجريبية وفقاً لمؤشرات Jacob Cohen الواردة بجدول (٢).

وبعد حساب قيمة مربع إيتا (η^2) بالنسبة للمعالجة التجريبية المعتمدة على النموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة "تصميم النماذج Forms أو المشروع" كأحد المهارات الرئيسية للبرمجة والتي تساوي (٠.٦٢٥)، يتضح أن المتغير المستقل (النموذج المقترح للألعاب الإلكترونية) له تأثير كبير في تنمية مهارة "تصميم النماذج Forms أو المشروع" لدى الطلاب عينة البحث.

٣ عرض النتائج المرتبطة بأثر الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة (التعامل مع الرسوم والصور والصوت والفيديو) كأحد المهارات البرمجة الرئيسية لدى طلاب المرحلة الثانوية:-

لاختبار صحة الفرض الفرعي الثالث للبحث، والذي ينص على أنه: "لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، والتجريبية التي درست بالنموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص مهارة "التعامل مع الرسوم والصور والصوت والفيديو"، لدى طلاب المرحلة الثانوية"، وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "t-test" للمجموعات المستقلة (Independent -Samples T -Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص مهارة "التعامل مع الرسوم والصور والصوت والفيديو"؛ حيث استلزم التحقق من صحة الفرض حساب قيمة اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة "التعامل مع الرسوم والصور والصوت والفيديو" في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، وعليه فقد تم إيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص هذه المهارة" كما يلي:

جدول (٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة " التعامل مع الرسوم والصور والصوت والفيديو " في التطبيق البعدي (ن=٦٠)

المهارة	المجموعة	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التعامل مع الرسوم والصور والصوت والفيديو	التجريبية	12	7.50	1.224	.223	58	3.501	.001
	الضابطة		6.50	.973	.177		دالة إحصائية	

باستقراء بيانات الجدول السابق يتضح ما يلي: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 أو أقل بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص مهارة " التعامل مع الرسوم والصور والصوت والفيديو " لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت قيمة (ت) بمقدار (٣.٥٠١) عند درجات الحرية (٥٨) وهي ذات دلالة إحصائية.

ويوضح الرسم البياني التالي حجم الفروق بين متوسطات الدرجات في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة، فيما يخص مهارة " التعامل مع الرسوم والصور والصوت والفيديو " للمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق المعالجة التجريبية الخاصة بالمجموعة التجريبية وعدم تطبيقها على المجموعة الضابطة، والتي درست بالطريقة المعتادة.

وبناء على ذلك يتم رفض الفرض الفرعي الثالث من فروض البحث وقبول الفرض البديل وهو: " يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، والتجريبية التي درست بالنموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص مهارة " التعامل مع الرسوم والصور والصوت والفيديو "، لدى طلاب المرحلة الثانوية، لصالح طلاب المجموعة التجريبية".

ولحساب حجم تأثير المعالجة التجريبية المعتمدة على النموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في تنمية " التعامل مع الرسوم والصور والصوت والفيديو " لدى طلاب

المجموعة التجريبية، قام الباحث بحساب مربع إيتا η^2 والذي كانت قيمته (٠.١٧٩). وهي قيمة كبيرة لتأثير المعالجة التجريبية وفقاً لمؤشرات Jacob Cohen الواردة بجدول (٤).

وبعد حساب قيمة مربع إيتا (η^2) بالنسبة للمعالجة التجريبية المعتمدة على النموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة "التعامل مع الرسوم والصور والصوت والفيديو" كأحد المهارات الرئيسية للبرمجة والتي تساوي (٠.١٧٩)، يتضح أن المتغير المستقل (النموذج المقترح للألعاب الإلكترونية) له تأثير كبير في تنمية مهارة "التعامل مع الرسوم والصور والصوت والفيديو" لدى الطلاب عينة البحث. **٤ عرض النتائج المرتبطة بأثر الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة (تصميم القوائم Menu Editor) كأحد المهارات البرمجة الرئيسية لدى طلاب المرحلة الثانوية:-**

لاختبار صحة الفرض الفرعي الرابع للبحث، والذي ينص على أنه: "لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، والتجريبية التي درست بالنموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص مهارة "تصميم القوائم Menu Editor"، لدى طلاب المرحلة الثانوية"، وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "t-test" للمجموعات المستقلة (Independent -Samples T -Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص مهارة "تصميم القوائم Menu Editor"؛ حيث استلزم التحقق من صحة الفرض حساب قيمة اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة "تصميم القوائم Menu Editor" في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، وعليه فقد تم إيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص هذه المهارة" كما يلي:

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة "تصميم القوائم Menu Editor" في التطبيق البعدي (ن=٦٠)

المهارة	المجموعة	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تصميم القوائم Menu Editor	التجريبية	12	7.93	1.529	0.279	5٨	9.465	٠.000
	الضابطة		4.86	0.899	0.164			دالة إحصائية

باستقراء بيانات الجدول السابق يتضح ما يلي: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 أو أقل بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص مهارة "تصميم القوائم Menu Editor" لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت قيمة (ت) بمقدار (٩.٤٦٥) عند درجات الحرية (٥٨) وهي ذات دلالة إحصائية.

وبناء على ذلك يتم رفض الفرض الفرعي الرابع من فروض البحث وقبول الفرض البديل وهو: "يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، والتجريبية التي درست بالنموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص مهارة "تصميم القوائم Menu Editor"، لدى طلاب المرحلة الثانوية، لصالح طلاب المجموعة التجريبية".

ولحساب حجم تأثير المعالجة التجريبية المعتمدة على النموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة "تصميم القوائم Menu Editor" لدى طلاب المجموعة التجريبية، قام الباحث بحساب مربع إيتا η^2 والذي كانت قيمته (٠.٦٩٩) وهي قيمة كبيرة لتأثير المعالجة التجريبية وفقاً لمؤشرات Jacob Cohen الواردة بجدول (٥).

وبعد حساب قيمة مربع إيتا (η^2) بالنسبة للمعالجة التجريبية المعتمدة على النموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة "تصميم القوائم Menu Editor" كأحد المهارات الرئيسية للبرمجة والتي تساوي (٠.٦٩٩)، يتضح أن المتغير المستقل (النموذج المقترح للألعاب الإلكترونية) له تأثير كبير في تنمية مهارة "تصميم القوائم Menu Editor" لدى الطلاب عينة البحث.

٥) عرض النتائج المرتبطة بأثر الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة (التعامل مع الإجراءات والاقترانات Procedure-Function) كأحد المهارات البرمجة الرئيسية لدى طلاب المرحلة الثانوية:-

لاختبار صحة الفرض الفرعي الخامس للبحث، والذي ينص على أنه: "لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، والتجريبية التي درست بالنموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص مهارة "التعامل مع الإجراءات والاقترانات Procedure-Function"، لدى طلاب المرحلة الثانوية"، وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "t-test" للمجموعات المستقلة (Independent -Samples T -Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص مهارة "التعامل مع الإجراءات والاقترانات Procedure-Function"؛ حيث استلزم التحقق من صحة الفرض حساب قيمة اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة "التعامل مع الإجراءات والاقترانات Procedure-Function" في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، وعليه فقد تم إيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص هذه المهارة" كما يلي:

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة التعامل مع الإجراءات والاقترانات Procedure-Function " في التطبيق البعدي (ن=٦٠)

المهارة	المجموعة	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التعامل مع التجريبية	6.16	0.9128	0.166					.000
الإجراءات والضابطة والاقترانات	4.53	1.105	.202	58	6.239	دالة إحصائية		

باستقراء بيانات الجدول السابق يتضح ما يلي: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 أو أقل بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات

البرمجة فيما يخص مهارة " التعامل مع الإجراءات والاقتدرات Procedure-Function " لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت قيمة (ت) بمقدار (٦.٢٣٩) عند درجات الحرية (٥٨) وهي ذات دلالة إحصائية. وبناء على ذلك يتم رفض الفرض الفرعي الخامس من فروض البحث وقبول الفرض البديل وهو: " يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، والتجريبية التي درست بالنموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص مهارة " التعامل مع الإجراءات والاقتدرات Procedure-Function"، لدى طلاب المرحلة الثانوية، لصالح طلاب المجموعة التجريبية".

ولحساب حجم تأثير المعالجة التجريبية المعتمدة على النموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة " التعامل مع الإجراءات والاقتدرات Procedure-Function " لدى طلاب المجموعة التجريبية، قام الباحث بحساب مربع إيتا η^2 والذي كانت قيمته (٠.٤٥٤) وهي قيمة كبيرة لتأثير المعالجة التجريبية وفقاً لمؤشرات Jacob Cohen الواردة بجدول (٧).

وبعد حساب قيمة مربع إيتا (η^2) بالنسبة للمعالجة التجريبية المعتمدة على النموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة " التعامل مع الإجراءات والاقتدرات Procedure-Function " كأحد المهارات الرئيسية للبرمجة والتي تساوي (٠.٤٥٤)، يتضح أن المتغير المستقل (النموذج المقترح للألعاب الإلكترونية) له تأثير كبير في تنمية مهارة " التعامل مع الإجراءات والاقتدرات Procedure-Function " لدى الطلاب عينة البحث.

٦ عرض النتائج المرتبطة بأثر الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة (التعامل مع الرسائل وصناديق الحوار) كأحد المهارات البرمجة الرئيسية لدى طلاب المرحلة الثانوية:-

لاختبار صحة الفرض الفرعي السادس للبحث، والذي ينص على أنه: "لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، والتجريبية التي درست بالنموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص مهارة " التعامل مع الرسائل وصناديق الحوار"، لدى طلاب المرحلة الثانوية"، وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "t-test" للمجموعات المستقلة (Independent -Samples T -Test) لحساب دلالة الفروق

بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص مهارة " التعامل مع الرسائل وصناديق الحوار"؛ حيث استلزم التحقق من صحة الفرض حساب قيمة اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة " التعامل مع الرسائل وصناديق الحوار" في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، وعليه فقد تم إيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص هذه المهارة" كما يلي:

جدول (٨): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة " التعامل مع الرسائل وصناديق الحوار" في التطبيق البعدي (ن=٦٠)

المهارة	المجموعة	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التعامل مع الرسائل	التجريبية	15	10.13	1.655	0.302	58	10.55	0.000
وصناديق الحوار	الضابطة		5.76	1.546	0.282			دالة إحصائية

باستقراء بيانات الجدول السابق يتضح ما يلي: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 أو أقل بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص مهارة " التعامل مع الرسائل وصناديق الحوار" لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت قيمة (ت) بمقدار (١٠.٥٥٧) عند درجات الحرية (٥٨) وهي ذات دلالة إحصائية.

وبناء على ذلك يتم رفض الفرض الفرعي السادس من فروض البحث وقبول الفرض البديل وهو: " يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، والتجريبية التي درست بالنموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص مهارة " التعامل مع الرسائل وصناديق الحوار"، لدى طلاب المرحلة الثانوية، لصالح طلاب المجموعة التجريبية".

ولحساب حجم تأثير المعالجة التجريبية المعتمدة على النموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة " التعامل مع الرسائل وصناديق الحوار" لدى طلاب المجموعة التجريبية، قام الباحث بحساب مربع إيتا η^2 والذي كانت قيمته (0.829)

وهي قيمة كبيرة لتأثير المعالجة التجريبية وفقاً لمؤشرات Jacob Cohen الواردة بجدول (٤-٢).

وبعد حساب قيمة مربع ايتا (η^2) بالنسبة للمعالجة التجريبية المعتمدة على النموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة " التعامل مع الرسائل وصناديق الحوار " كأحد المهارات الرئيسية للبرمجة والتي تساوي (0.829)، يتضح أن المتغير المستقل (النموذج المقترح للألعاب الإلكترونية) له تأثير كبير في تنمية مهارة " التعامل مع الرسائل وصناديق الحوار " لدى الطلاب عينة البحث.

٧ عرض النتائج المرتبطة بأثر الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة (التعامل مع العمليات الحسابية والمنطقية وجمل الطباعة) كأحد المهارات البرمجة الرئيسية لدى طلاب المرحلة الثانوية:-

لاختبار صحة الفرض الفرعي السابع للبحث، والذي ينص على أنه: "لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، والتجريبية التي درست بالنموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص مهارة " التعامل مع العمليات الحسابية والمنطقية وجمل الطباعة"، وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "t-test" للمجموعات المستقلة (Independent -Samples T -Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص مهارة " التعامل مع العمليات الحسابية والمنطقية وجمل الطباعة"؛ حيث استلزم التحقق من صحة الفرض حساب قيمة اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة " التعامل مع العمليات الحسابية والمنطقية وجمل الطباعة" في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، وعليه فقد تم إيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص هذه المهارة" كما يلي:

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة " التعامل مع العمليات الحسابية والمنطقية وجمل الطباعة " في التطبيق البعدي (ن=٦٠)

المهارة	المجموعة	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التعامل مع العمليات الحسابية والمنطقية والطباعة	التجريبية	21	16.83	2.150	0.392	58	8.503	0.000
	الضابطة		11.90	2.33	0.427		دالة إحصائية	

باستقراء بيانات الجدول السابق يتضح ما يلي: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 أو أقل بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص مهارة " التعامل مع العمليات الحسابية والمنطقية وجمل الطباعة " لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت قيمة (ت) بمقدار (٨.٥٠٣) عند درجات الحرية (٥٨) وهي ذات دلالة إحصائية.

وبناء على ذلك يتم رفض الفرض الفرعي السابع من فروض البحث وقبول الفرض البديل وهو: " يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، والتجريبية التي درست بالنموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص مهارة " التعامل مع العمليات الحسابية والمنطقية وجمل الطباعة "، لدى طلاب المرحلة الثانوية، لصالح طلاب المجموعة التجريبية".

ولحساب حجم تأثير المعالجة التجريبية المعتمدة على النموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة " التعامل مع العمليات الحسابية والمنطقية وجمل الطباعة " لدى طلاب المجموعة التجريبية، قام الباحث بحساب مربع إيتا η^2 والذي كانت قيمته (0.628) وهي قيمة كبيرة لتأثير المعالجة التجريبية وفقاً لمؤشرات Jacob Cohen الواردة بجدول (٩).

وبعد حساب قيمة مربع إيتا (η^2) بالنسبة للمعالجة التجريبية المعتمدة على النموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة " التعامل مع العمليات الحسابية

والمنطقية وجمل الطباعة" كأحد المهارات الرئيسية للبرمجة والتي تساوي (0.628)، يتضح أن المتغير المستقل (النموذج المقترح للألعاب الإلكترونية) له تأثير كبير في تنمية مهارة " التعامل مع العمليات الحسابية والمنطقية وجمل الطباعة" لدى الطلاب عينة البحث.

٨) عرض النتائج المرتبطة بأثر الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة (التعامل مع الأدوات Tools) كأحد المهارات الرئيسية لدى طلاب المرحلة الثانوية:-

لاختبار صحة الفرض الفرعي الثامن للبحث، والذي ينص على أنه: "لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، والتجريبية التي درست بالنموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص مهارة " التعامل مع الأدوات Tools"، وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "t-test" للمجموعات المستقلة (Independent Samples T-Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص مهارة " التعامل مع الأدوات Tools"؛ حيث استلزم التحقق من صحة الفرض حساب قيمة اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة " التعامل مع الأدوات Tools" في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، وعليه فقد تم إيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص هذه المهارة" كما يلي:

جدول (١٠): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة " التعامل مع الأدوات Tools" في التطبيق البعدي (ن=٦٠)

المهارة	المجموعة	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التعامل مع الأدوات Tools	التجريبية	15	10.36	1.351	0.246	58	11.63	0.000
	الضابطة		6.80	.996	.181			دالة إحصائية

باستقراء بيانات الجدول السابق يتضح ما يلي: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 أو أقل بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط

درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص مهارة " التعامل مع الأدوات Tools" لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت قيمة (ت) بمقدار (١١.٦٣٤) عند درجات الحرية (٥٨) وهي ذات دلالة إحصائية.

وبناء على ذلك يتم رفض الفرض الفرعي الثامن من فروض البحث وقبول الفرض البديل وهو: " يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، والتجريبية التي درست بالنموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة فيما يخص مهارة " التعامل مع الأدوات Tools"، لدى طلاب المرحلة الثانوية، لصالح طلاب المجموعة التجريبية".

ولحساب حجم تأثير المعالجة التجريبية المعتمدة على النموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة " التعامل مع الأدوات Tools" لدى طلاب المجموعة التجريبية، قام الباحث بحساب مربع إيتا η^2 والذي كانت قيمته (0.813) وهي قيمة كبيرة لتأثير المعالجة التجريبية وفقاً لمؤشرات Jacob Cohen الواردة بجدول (٤-٢).

وبعد حساب قيمة مربع إيتا (η^2) بالنسبة للمعالجة التجريبية المعتمدة على النموذج المقترح للألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة " التعامل مع الأدوات Tools" كأحد المهارات الرئيسية للبرمجة والتي تساوي (0.813)، يتضح أن المتغير المستقل (النموذج المقترح للألعاب الإلكترونية) له تأثير كبير في تنمية مهارة " التعامل مع الأدوات Tools" لدى الطلاب عينة البحث.

توصيات البحث: في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة تدريب المعلمين على توظيف أنماط وعناصر الألعاب الإلكترونية في تعليم طلابهم للمهارات التعليمية المختلفة، لا سيما مهارات البرمجة.
- تصميم بيانات الألعاب الإلكترونية المختلفة في مختلف المقررات الدراسية، وإتاحتها أمام المعلمين والمتعلمين.
- تشجيع الطلاب على تنمية مهارات البرمجة لديهم بالاعتماد على بيئات تعلم إلكترونية حديثة، توظف الألعاب الإلكترونية.
- اهتمام الباحثين في مجال تكنولوجيا التعليم باستخدام الألعاب الإلكترونية لتعليم البرمجة، وتطويرها، واختبار فاعليتها في نواتج التعلم المختلفة، ولدى فئات عمرية مختلفة.

المراجع :

أولاً المراجع العربية:

أبو الذهب، محمود محمد. (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي كمبيوترى متعدد الوسائط في إكساب مهارات البرمجة بلغة Visual Basic.Net لطلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الأزهر. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٤ (١٤٦)، ٣٦٠-٤٢١.

احمد، رجاء علي عبد العليم. (٢٠١٨). أثر التفاعل بين أنماط مساعدات التعلم ومسؤوليات تقديمها ببيئات التعلم المصغر عبر الويب الجوال في تنمية مهارات البرمجة والقابلية للاستخدام لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة تكنولوجيا التربية، ٢٠١-٢٧٨ (٣٥).

أحمد، شيماء زغلول. (٢٠١٧). أثر التعلم المعكوس Flipped Learning في تنمية مهارات لغة الفيجوال بيزك دوت نت لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي واتجاهاتهم نحوه، ماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة بني سويف، مصر. البسيوني، محمد محمد رفعت (٢٠١٢). تطوير بيئة تعلم إلكترونية في ضوء نظريات التعلم البنائية لتنمية مهارات البرمجة الكائنية لدى طلاب معلمي الحاسب. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة. ٧٨ (٢). ٢٩٣-٣٧١.

البقري، منى محمود محمود ومحمود، نهى محمود أحمد. (٢٠١٨). اختلاف نمط الدعم في بيئة تعلم شخصية مؤسسية وأثره في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث، (٣٦)، ٥٢٧-٥٧٥. جابر، سامر. (٢٠٢٠). دمج الألعاب الإلكترونية في التعليم، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، (٤٩)، ١٥٩-١٦٧.

جابر، عبد الحميد جابر (١٩٩٧). قراءات في تنمية الابتكار. القاهرة، دار النهضة العربية.

جامع، حسن، بهنساوي، أحمد، سويدان، أمل، الجزار، منى ومحمود، شوقي. (٢٠١٢). فاعلية التدريس الخصوصي بالكمبيوتر في تنمية مهارات حل المشكلة البرمجية لدى طلاب كلية التربية النوعية. المجلة العربية للتربية العلمية جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن، ١ (١)، ٩٨-١٣٢.

الجزار، عبد اللطيف بن صفي (٢٠٠٢). فعالية استخدام التعليم بمساعدة الكمبيوتر متعدد الوسائط في اكتساب بعض مستويات تعلم المفاهيم العلمية وفق نموذج "فرايز" لتعلم المفاهيم. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر.

الجزار، منى محمد (٢٠١٩). التفاعل بين نمطي المحفزات (شارات / أشرطة تقدم) وأسلوب التعلم (كلي / تحليلي) ببيئة التعلم الإلكتروني وأثره على تنمية مهارات انتاج المقررات الإلكترونية والمثابرة الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين، تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٩ (٧)، ٥-١٠٧.

جوده، إيناس أحمد أنور محمد، عمار، حنان محمد السيد صالح، وصبري، ماهر إسماعيل. (٢٠١٧). أثر اختلاف نمطي الفصول الافتراضية " المتزامنة - غير المتزامنة " المدعومة بمراسي التعلم الإلكتروني على تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ٨ (٨)، ٦٠-١١.

الحربي، عبيد بن مزعل بن عبيد. (٢٠١٠). فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية علي التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم في الرياضيات. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، مكة المكرمة.

حسن، إسماعيل محمد. (٢٠١٧). أثر اختلاف أنماط تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٨٥ (85)، 183-224.

حكيم، رضا جرجس وعبد الكريم، منى عيسى محمد. (٢٠٢٠). فاعلية التعليم المدمج القائم على محفزات الألعاب الرقمية في زيادة التحصيل وتنمية التفكير الإيجابي لدى طلاب شعبة إعداد معلم الحاسب الآلي. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢١ (٨)، ٥٨٨-٥٣٥.

الحلواني، وليد سالم. (٢٠٠٦). مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية، عمان: دار الفكر.

خميس، محمد عطية (٢٠١٥). مصادر التعلم الإلكتروني، دار السحاب، القاهرة، مصر.

خميس، محمد عطية. (٢٠١٣). النظرية والبحث التربوي في تكنولوجيا التعليم، القاهرة: دار السحاب.

دغدي، محمود محمد (٢٠١٨). أثر التفاعل بين أساليب الإبحار التكيفي وأسلوب التعلم (حسي/حدي) في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، ماجستير غير منشور، كلية التربية النوعية، جامعة بنها، مصر.

زاهر، الغريب. (٢٠٠٩). التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، القاهرة، عالم الكتب.

سليمان، هند عبد الرحيم (٢٠١٨). أثر استخدام محفزات الألعاب الرقمية بالقصة التفاعلية على تحقيق الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.

السيد، يوسف السيد عبد الجيد (١٩٩٢). أثر بعض طرق التدريس على كل من التحصيل الأكاديمي وتنمية القدرات الابتكارية بجانبها المعرفي والعاطفي في الكيمياء. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.

الصبحي، أفنان حمي. (٢٠٢٠). فاعلية أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية في تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة جدة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٢٣)، ٥٨-٢٣.

الطباخ، حسناء عبد العاطي إسماعيل وإسماعيل، آية طلعت أحمد. (٢٠٢٠). تصميم بيئة تعلم قائمة على التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية "تنافسي / تعاوني" ومستوي التحدي "مفرد / متعدد" وأثره على تنمية مهارات البرمجة وحل المشكلات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. المجلة التربوية جامعة سوهاج، ٧٧، ٣٦١-٢٥٩.

العطاس، عمر (٢٠١٥). شبكة التعلم الإجتماعية إدمودو Edmodo : بيئة تعليم القرن ٢١، مجلة المعرفة، (٢٣٧)، ١٢٤-١٢٩.

العمرى، رضا ضحوي وكمال، مها محمد. (٢٠١٨). أثر اختلاف أسلوب التعلم في بيئة إلكترونية على تنمية مهارات لغة البرمجة لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة المخوة، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، (١٢)، ١٧٥-١٤٣.

عيد، سلمى إسماعيل. (٢٠١٨). فاعلية التعلم المدمج في تنمية التفكير الابتكاري لمحتوى الفيچوال بيسك Visual Basic لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية ببورسعيد، (٢٣)، 522-566.

الغامدى، رحاب جمعان عبدالله (٢٠١٨). أثر الألعاب التعليمية الإلكترونية في تحسين التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الحاسب الآلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة، (٣)، ١٦٥-١٠٣.

غريب، أحمد محمود. (٢٠١٢). فاعلية برنامج وسائط فائقة قائم على الفكر المنظومي في تنمية مهارات البرمجة والتفكير الابتكاري لطلاب معهد الدراسات التربوية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة القاهرة، مصر.

القاضي، رعدة محمد ومجلد، أمجاد طارق. (٢٠٢٠). فاعلية تصميم واستخدام برمجية تعليمية قائمة على إستراتيجية السقالات التعليمية ومحفزات الألعاب لتنمية

مهارات البرمجة والانخراط في مادة الحاسب الآلي لدى طالبات المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٢ (٢١)، ٤٣٥-٤٨٥.

القرني، علي بن سويعد بن علي آل حريسن. (٢٠٢٠). أثر استخدام التعلم المصغر Microlearning على تنمية مهارات البرمجة والدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الأول ثانوي. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، ٣٦ (٢)، ٤٦٥-٤٩٢.

القطامي، نايفة (٢٠٠١). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. الأردن ، دار الفكر.

كامل، داليا أحمد شوقي (٢٠١٩). نوع محفزات الألعاب (التحديات الشخصية/المقارنات المحدودة/المقارنات الكاملة) في بيئة الفصل المقلوب وتأثيره على تنمية التحصيل ومهارات تصميم خدمات المعلومات الرقمية وتقديمها والانخراط في بيئة التعلم لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم،/المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٦٤، ١٦٥-٢١٢.

المالكي، عبد الرحمن عبد الله. (٢٠١٧). استراتيجيات التدريس الحديثة المرجع الجديد لأحدث البرامج والنماذج والاستراتيجيات. الرياض: مكتبة الرشد.

المالكي، مسلم أحمد يوسف وعلام، إسلام جابر أحمد. (٢٠١٩). أثر اختلاف بعض متغيرات تصميم الكتاب الإلكتروني في تنمية مهارة برمجة الحاسب الآلي لطلاب الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، ٣٥ (٤)، ٢٢٣-٢٥٠.

محمد، أمال ربيع كامل (٢٠١٩). تصميم استراتيجية مقترحة لتكيف بيئة واقع معزز قائمة على المحفزات الرقمية وفق أنماط الطلاب اللاعبين، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، (٢٥)، ١٢٧-١٥٧.

محمد، شريف شعبان إبراهيم (٢٠١٦). فاعلية التعلم المقلوب القائم على الواقع المعزز في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب المعاهد العليا، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٧١)، ٢٥٦-٣٧٦.

محمد، محمد مسعد سليمان، متولي، علاء الدين سعد وعلي، نجوى أنور. (٢٠١٥). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي. مجلة كلية التربية، ٢٦ (١٠١)، ٢٣٧-٢٦٢.

المحمدي، مروة جمال الدين (٢٠١٦). تصميم بيئة تعلم إلكترونية تكيفية وفقاً لأساليب التعلم في مقرر الحاسب وأثرها في تنمية مهارات البرمجة والقابلية للاستخدام لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة.

المرسي، شريف بهزات علي. (٢٠١١). أثر استخدام الفصول الافتراضية على تنمية مهارات البرمجة لطلاب كلية التربية النوعية [رسالة ماجستير]. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
مرعي، توفيق والحيلة، محمد. (٢٠٠٩). طرائق التدريس العامة (ط.٤). الأردن: دار المسيرة.

موكلي، خالد بن حسين خلوي. (٢٠١٩). واقع استخدام التعلم القائم على الألعاب الإلكترونية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمنطقة جازان. مجلة كلية التربية جامعة بنها، ٣٠ (١٢٠)، ٢٨٠-٢٣٤.

نوير، مها فتح الله بدير. (٢٠٢٠). توظيف محفزات الألعاب التعليمية في تدريس الاقتصاد المنزلي لتحسين اليقظة العقلية وكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، (٣١)، ٢٦٣-٣٤٨.

وزير، هاني صبري عبدالمجيد. (٢٠١٤). فاعلية برنامج وسائط متعددة تفاعلية مقترح باستخدام برمجيات فلاش في تنمية بعض مهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، (١٤٩)، ١١٧-١٣٨.

يوسف، عاطف جودة (٢٠١٨). أثر اختلاف نمط الوكلاء الأذكاء في بيئات التعلم الإلكترونية على تنمية مهارات البرمجة ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المندفعين والمتروين، دكتوراه، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس، القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Ala-Mutka, K. (2004). Problems in learning and teaching programming. *Codewitz Needs Analysis*, 1-13.
- Al-Azawi, R.; Al-Faliti, F. & Al-Blushi, M. (2016). Educational Gamification Vs. Game Based Learning: Comparative Study. *International Journal Of Innovation, Management And Technology*. 7 (4). 132-136.
- Bri, D., García, M., Coll, H., & Lloret, J. (2009). "A study of virtual learning environments." *WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education* 6(1): 33-43.
- Çoklar, A., N. & Akçay, A. (2018). Evaluating programming self-efficacy in the context of inquiry skills and problem-solving skills:

- A perspective from teacher education. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 10(3), 153-164.
- De Byl, P. (2013). Factors At Play In Tertiary Curriculum Gamification. *International Journal Of Game-Based Learning*, 3, 1-21.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15).
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G. & Angelova, G. 2014. Gamification In Education: A Systemic Mapping Study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 75-88.
- Fernández, R., Gil, I., Palacios, D., & Devese, C. (2011). *Technology platforms in distance learning: Functions, characteristics and selection criteria for use in higher education*. WMSCI 2011-The 15th World Multi-Conference on Systemics, Cybernetics and Informatics, Proceedings.
- Flores, J. (2015). Using Gamification To Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*. 27. 32-54
- Fujimoto, C. and G. Stockwell (2012). "Perceptions of mobile language learning in Australia: How ready are learners to study on the move." *The JALT CALL Journal* 8(3): 165-195.
- Hamari, J., Koivisto, J. & Sarsa, H. (2014). *Does Gamification Work? – A Literature Review Of Empirical Studies On Gamification*. 47th Hawaii International Conference On System Science.
- Holzweiss, K. (2013). Edmodo: A Great Tool for School Librarians. *School Library Monthly*, 29(5), 14-16.
- <https://www.acadox.com/company#why>, (2015). Retrieved on December 22, 2015.
- Huang, W. H. Y., & Soman, D. (2013). Gamification of education. *Research Report Series: Behavioural Economics in Action*, Rotman School of Management, University of Toronto.

- Ibberson, R. (2021). Game-based Learning Effects on Mathematical Engagement and Academic Achievement.
- Jarc, J. (2010). Edmodo-a free, web2. 0 classroom management tool.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification Of Learning And Instruction: Case-Based Methods And Strategies For Training And Education*. New York, Ny: Pfeiffer.
- Koleva, I & Duman, G .(2017). *Educational Research and Practice* .STkliment ohridski university press :sofia.
- Kongchan, C. (2013). How Edmodo and Google Docs can change traditional classrooms. The European Conference on Language Learning 2013.
- Lau, R. W., Yen, N. Y., Li, F., & Wah, B. (2014). "Recent development in multimedia e-learning technologies." World Wide Web 17(2): 189-198.
- Lee, J. & Hammer, J. (2011). Gamification In Education: What, How, Why Bother? . Academic Exchange Quarterly. 15(2). 1-5.
- Mazarakis (2015). *Using Gamification for Technology Enhanced Learning: The Case of Feedback Mechanisms*, IEEE Technical Committee on Learning Technology, Vol.17(4), PP.1-25.
- McIntos, N.O. (2018). *The Impact of Gamification on Seventh-Graders' Academic Achievement in Mathematics*. Online Theses and Dissertations, ProQuest ,No. 10974660.
- Mills, K. A. and V. Chandra (2011). "Microblogging as a literacy practice for educational communities." Journal of Adolescent & Adult Literacy 55(1): 35-45.
- Neumark, D., & Troske, K. (2012). Addressing the employment situation in the aftermath of the great recession. *Journal of Policy Analysis and Management*, 160-168.
- Nov, O. and C. Ye (2008). "Community photo sharing: Motivational and structural antecedents." ICIS 2008 Proceedings: 91.
- Passyn, K., & Sujun, M. (2006). Self-accountability emotions and fear appeals: Motivating behavior. *Journal of Consumer Research*, 32(4), 583-589.

- Prakash, E. C., & Rao, M. (2015). *Gamification in Informal Education Environments: A Case Study*. In *Transforming Learning and IT Management through Gamification*, New York. Springer International Publishing.. DOI : 10.1007/978-3-319-18699-3
- Reiners, T& Wood, L(2015) *Gamification in Education and Business*, Switzerland, Springer International Publishing
- Rossato, Fung & Rodrigues(2017).A Data Entry System for Dietary Surveys Based on Visual Basic for Applications Programming, Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics, Vol.117(8), 1165-1170.
- Stephen ,T & Marten,H.(2012). *Designing Educational Games :APedagogical Approach*,108-125.
- Surendeleg, G., Murwa, V., Yun, H. & Kim, Y. (2014). The Role Of Gamification In Education – A Literature Review. *Contemporary Engineering Sciences*. 7 (29). 1609 – 1616.
- Sverdvik, S., & Hvidsten, N. H. (2013). Gamifying Schools: Utilising Game Concepts to Enhance Learning. unpublished master thesis. Norwegian University of Science and Technology
- Tsai(2019). *Improving Students' Understanding of Basic Programming Concepts Through Visual Programming Language- The Role of Self- Efficacy*, Computers in Human Behavior, Vol.95, 224-232.
- Wood, L. C. & Reiners, T. (2015). Gamification. In M. Khosrow-Pour (Ed.), *Encyclopedia of Information Science and Technology* (3rd ed., pp. 3039-3047). Hershey, PA: Information Science Reference. DOI: 10.4018/978-1-4666-5888-2.ch297
- Zichermann, G & Cunningham, C (2011) *Gamification by Design*, Beijing, O'Reilly Media, Aelabi, P. A. and A. Agbatogun (2010). "Perception of Nigerian Secondary School Teachers on Introduction of e-Learning Platforms for Instruction." Online Submission 7(12): 83-88.



**مدى ممارسة القيادة بالأخلاق لدى مديري المدارس
الحكومية وعلاقتها بتطوير أداء المعلمين بسلطنة عُمان**
**The Extent of Practicing Leadership with Ethics Among
Public School Principals and its Relationship to Developing
Teachers' Performance in the Sultanate of Oman**

إعداد

طلال بن حمود الراشبي

Talal Humood Al Rasbi

مدير مدرسة، المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الشرقية-

سلطنة عمان - طالب ماجستير بجامعة الشرقية - سلطنة عمان

د. عبد الله بن علي الفارسي

Abdullah Ali Al Farsi

أستاذ مشارك ورئيس قسم التربية - جامعة الشرقية - سلطنة عمان

د. أحمد بن سعيد الحضرمي

Ahmed Said Al Hadrami

أستاذ مساعد في الإدارة التربوية - جامعة الشرقية - سلطنة عمان

Doi: 10.21608/jasep.2025.402635

استلام البحث: ٢٦ / ١٠ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٥ / ١١ / ٢٠٢٤

الراشبي، طلال بن حمود و الفارسي، عبد الله بن علي و الحضرمي، أحمد بن سعيد (٢٠٢٥). مدى ممارسة القيادة بالأخلاق لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بتطوير أداء المعلمين بسلطنة عُمان. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٤)، ٥٩٩ - ٦٣٨.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

مدى ممارسة القيادة بالأخلاق لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بتطوير أداء المعلمين بسلطنة عُمان

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة القيادة بالأخلاق لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بتطوير أداء المعلمين بسلطنة عُمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، والاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة الحالية، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (٢٩٠) مُعلِّمًا ومُعلِّمةً من المدارس الحكومية في سلطنة عُمان. وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية الآتي: إنّ مدى ممارسة القيادة بالأخلاق لدى مديري المدارس الحكومية جاء بمستوى مرتفع، كما وأظهرت النتائج أنّ هناك مستوى مرتفعاً في تطوير أداء المعلمين، وإنّ هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين مدى ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة بالأخلاق وتطوير أداء المعلمين، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تبعاً للمتغيرات الديموغرافية لأفراد عيّنة الدراسة الحالية (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة). وبناءً إلى النتائج تُوصي الدراسة بالتالي: العمل على استحداث برامج ودورات تدريبية متنوعة يكون هدفها تدريب قادة المدارس الحكومية على نمط القيادة بالأخلاق في سلطنة عُمان؛ وتعزيز هذا المستوى المرتفع من الممارسة والحفاظ عليه، وتعزيز هذا المستوى المرتفع من الممارسة للقيادة بالأخلاق لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان.

الكلمات المفتاحية: القيادة بالأخلاق، المدارس الحكومية، أداء المعلم.

Abstract:

This study aimed to identify the extent to which leadership with ethics is practiced by public school principals and its relationship to developing teachers' performance in the Sultanate of Oman. The descriptive analytical correlational method and the questionnaire were used as a tool for collecting data for the study. The study sample chosen by the researcher in a simple random way consisted of (290) male and female teachers from Public schools in Oman. The results of the study showed the following: The extent of practicing leadership with ethics among government school principals was at a high level. The field of moral personal qualities ranked first and at a high level, the field of moral administrative

qualities came in second place and at a high level as well, and the field of human relations ranked third at a high level. The results showed that there is a high level of developing teachers' performance, and that there is a positive correlation between the extent to which public school principals practice ethical leadership and developing teachers' performance, and showed that there are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) depending on the demographic variables of the study sample members (Gender, Educational Qualification, and Years of Experience). Based on the results, the study recommends the following: - Work on developing various training programs and courses whose goal is to train government school leaders on ethical leadership in the South Al Sharqiyah Governorate in the Sultanate of Oman, to reinforce and maintain this high level of practice. - Enhancing this high level of practice of leadership with ethics among public school principals in the Sultanate of Oman.

Keywords: leadership with ethics; Teacher performance; Developing teacher performance.

المقدمة:

أصبح التَّغْيِيرُ في المجال القيادي من الصفات المُلازِمة للرئيسة لوظائف القائد الناجح، ليس استراتيجيَّةً لِحَلِّ أَنِي خِلال الأَزْمَات والصِّراعات فَحَسْبُ، ومن هنا لا يمكن لأيِّ قائد لمؤسسة تعليمية النجاح، خاصَّةً في ظلِّ النَّدَاعِيَّات العالمية كالعولمة والثورة التكنولوجية والمعلوماتية، والثورة الصناعية الرابعة، وما تمخَّضت عنه من تَقْنِيَّات في مجالي الاتصال والتواصل؛ الإبقاء على سياسة الثبات والجمود، بل لا بُدَّ له من مساهمة التطورات والأحداث المحيطة بالمؤسسة والتَّكْيُف معها.

وبعد السلوك القيادي من العناصر المُهمَّة، بل الرئيس، والجوهري الذي له تأثير مباشر في عناصر المنظومة التعليمية الأخرى المختلفة؛ فتجعلها أكثر ديناميكية وفعاليَّة في تحقيق الأهداف التربوية التعليمية المنشودة وضمن المعايير المُحدَّدة، والأهداف الخاصة بالمجتمع (Phadnis, 2012).

إنَّ لمدير المدرسة أهميَّة كبيرة بِعَدِّه حجرَ الأساس في ممارسة القيادة بالأخلاق التي أصبحت مُطلَباً رئيساً للمؤسسات التربوية التعليمية كافَّةً؛ فالعلاقة

الأخلاقية الجيدة خلال تنفيذ الواجبات والمهام الموثقة بالإدارة تَجَاة المعلمين أساسها الثقة والاحترام المتبادل بينهما، من هنا برز للقيادات التعليمية أن القيادة بالأخلاق أصبحت من الضرورات الأساسية في تعاملات الإدارة المدرسية مع الكفاءات البشرية العاملة في المدرسة التي تنعكس آثارها على العملية التعليمية ومستوى تطوير أداء المعلمين، والعلاقات الاجتماعية والمهنية داخل المدرسة التي تُعَدُّ المسؤولة عن تحقيق الأهداف وتنمية وإعداد الطلبة، وهنا يؤكّد الدراكه وآخرون (٢٠٢٠) أن مدير المدرسة يُعَدُّ القائد التربوي المُكَلَّف بالقيام بالأعباء جميعها من واجبات ومهام وظيفية في المدرسة، ويساعده في ذلك المعلمون لينتج من خلال ذلك صياغة شخصية علمية قديمة سليمة تتمتع بالخلق القويم، وترسخ فيها القيم السامية؛ لذا فإن للقائد الدور الكبير في صلاح المدرسة أم فسادها؛ نجاحها أم فشلها (عابدين، ٢٠١١).

وقد أشار الدراكه والمطيري (٢٠١٧) في دراستهما إلى أن القيادة بالأخلاق تتضمن مجموع القيم والمعايير والسلوكات الأخلاقية التي تُمارسها إدارة المدرسة عند تعاملها مع المعلمين؛ فهي من الأساليب القيادية الحديثة التي أثبتت جدارتها وكفاءتها، فهذا النوع من القيادة يُعَدُّ منظومة إدارية تقوم إلى الاحترام والثقة المتبادلة بين الرئيس والمرؤوس.

ويُعَدُّ مفهوم "تطوير الأداء الوظيفي" - الذي يُعَدُّ نتاجاً لمدي ممارسة القيادة بالأخلاق- للموظف بشكل عام بعده وصفاً حديثاً نسبياً، لم يُستخدَم إلا نادراً قبل عقد السنين المبلدية ولم يُستخدَم مفهوماً واحداً يشمل التطوير والوظيفة لدى العاملين إلا في أواخر القرن العشرين لئُوصَف به العوامل المؤثرة في الفرد العامل وحياته الوظيفية؛ حسب تعريف الجمعية الوطنية للتطوير الوظيفي، (Herr, 2001). فالقيادة الأخلاقية تهذف في الأساس إلى الارتقاء بأداء المؤسسة التربوية وصولاً إلى أقصى درجات الكفاءة والفاعلية والإتقان للأعمال والأنشطة التي يُنفّذها المعلمون التي تنعكس إيجاباً على جودة المُنْتَج التعليمي "الطالب"؛ فالتطوير للأداء لدى المعلمين يُعَدُّ وسيلة أساسية للمؤسسات التعليمية على اختلاف أنواعها وأدوارها ومسؤولياتها لتحقيق تَمَيُّز الأداء الشامل في المدارس.

وثَقِّمَ المجالي (٢٠٢٣) نموذجاً يتضمن أربعة أبعاد سُمِّيت الكفاءات (Competencies)؛ فلتطوير أداء المعلم يُشير البعد الأول إلى إيجاد الظروف الملائمة التي تدعم التطوير الوظيفي، ويتطلب هذا البعد تحديد الأهداف التنظيمية للمؤسسة، وتوفيق التغييرات التي من الممكن أن تحدث لها مستقبلاً. وتناول البعد الثاني عملية التخطيط الوظيفي الذي يُركّز على المعلمين من خلال مراجعة مهاراتهم

ومعارفهم وتقييم احتياجاتهم التعليمية والتدريبية المستقبلية لمواجهة التغييرات التنظيمية. أما البُعد الثالث فيركّز على التطوير التنظيمي من خلال ممارسة أنشطة مُعَيَّنة في مجال التطوير الوظيفي لأداء العاملين من قِبَل المؤسسة؛ لِيُنْظَمَ إليها العاملون ويتفاعلون بشكل مندمج تعاؤني تشاركي ليستطيعوا من خلالها رَدْمُ الهُوَّة بين ما يملكون من معارف ومهارات ومتطلبات وظائفهم المُتَمَثِّلَة في مخزون القدرات والمهارات المطلوبة لوظائف المنظمة. ويأتي البُعد الرابع ليعمل على الموازنة بين متطلبات العمل والحياة.

وتأسيساً إلى ما سبق، سَعَتِ القيادات التربوية على مستوياتها المختلفة في البحث عن أنماط وأنواع قيادية "كالقيادة بالأخلاق"؛ لِتُحَقِّقَ أهدافها من خلال التركيز على تطوير أداء العنصر الأساس في العملية التعليمية "المعلم" الذي ينعكس إيجاباً على جودة مخرجات هذه العملية "الطالب" في المقام الأول، وقد جاءت الدراسة الحالية لِلتَّعَرُّفِ إلى مدى ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة بالأخلاق وعلاقتها بتطوير أداء المعلمين.

مشكلة الدراسة:

أصبح الاهتمام بعملية التطوير للعناصر التعليمية كافةً على رأسها المعلم؛ لهذا ففرضية تطوير أداء المعلم من القضايا المُهمَّة التي تجب مراعاتها والاهتمام بها، وذلك لدور المعلم الفاعل الحيوي في العملية التعليمية؛ فالارتقاء بأداء المعلم من الناحية المهنية يُسَهِّم في تنمية وتطوير الاتجاهات الإيجابية والمفاهيم والمعلومات وتطويرها، وتحقيق أهداف عملية التعليم التي من شأنها إحداث التغيير الإيجابي في سلوك المتعلمين، فالمعلم يؤدي دوراً أساساً مُهمّاً في عملية التعليم؛ إذ إنّ رَفْعَ مستواه يتطلب تطوير أدواره وما يقوم به من أعمال وأنشطة في ظلِّ الثورة المعرفية، والتكنولوجيا وتغيُّراتها المتعددة خاصَّةً في مجالي الاتصال والتواصل الاجتماعي والسَّعي الجادِّ إلى تنمية جانب المهارات والجانب المهني والتطوير والتجديد فيهما؛ وذلك بالاطِّلاع على الخبرات الحديثة المُتجدِّدة لتحقيق النُموِّ المتكامل للمتعلمين من الجوانب الشخصية جميعها (العقلية، والنفسية، والانفعالية). وهنا جاءت دراسة (Bowers, ٢٠١١) لِتُؤَكِّدَ العلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية للقيادة الأخلاقية ومستويات الكفاءة الجماعية؛ فقد تبيَّن من نتائجها وجود علاقة ارتباطية قوية بين درجة ممارسة سلوك القيادة الأخلاقية والكفاءة الجماعية للمعلمين في المدرسة.

كذلك بُرُوز ظواهر سلبية في مؤسساتنا التربوية "المدارس"، وهذا ما أشار إليه القراله (٢٠١٩) في دراسته بوجود بعض السلوكات السلبية والخطئة التي تحتاج إلى التصحيح والتأصيل بناءً إلى المبادئ والقوانين والأنظمة الأخلاقية السَّامية النبيلة، وفي

ضوء ذلك برزت أهمية الحاجة إلى قيادة ذات نَمَطٍ ثابت يركز إلى أسس علمية عملية ثابتة مبنية إلى أساس قيادي تكون الشفافية والمساءلة والمشاركة معايير ثابتة توجّه العدالة بين الرئيس والمرؤوس؛ ما يؤدي إلى زيادة كفاءة وفاعلية قيادة وإدارة المدرسة. فبرزت فكرة الدراسة الحالية للتعرف إلى مدى ممارسة الإدارة بالأخلاق لدى مديري المدارس الحكومية بسلطنة عُمان وعلاقتها بتطوير أداء المعلمين.

أسئلة الدراسة:

أجابت الدراسة الحالية عن الأسئلة التالية:

١. ما مدى ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة بالأخلاق من وجهة نظر المعلمين بسلطنة عُمان؟
 ٢. ما مستوى تطوير الأداء لدى المعلمين بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين؟
 ٣. هل تُوجد علاقة ارتباطية بين ممارسة القيادة بالأخلاق لدى مديري المدارس الحكومية وتطوير أداء المعلمين في هذه المدارس من وجهة نظر المعلمين؟
 ٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية بشأن مدى ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة بالأخلاق من وجهة نظر المعلمين تبعاً للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)؟
- أهداف الدراسة:**

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق التالي:

- التعرف إلى مدى ممارسة مديري المدارس الحكومية بسلطنة عمان للقيادة بالأخلاق.
- التعرف إلى مستوى تطوير الأداء لدى المعلمين بسلطنة عُمان.
- الكشف عن العلاقة بين مدى ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة بالأخلاق وتطوير الأداء لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين.
- التعرف إلى دلالات الفروق لتصورات وتقديرات معلمي المدارس الحكومية بشأن مدى ممارسة مديري المدارس للقيادة بالأخلاق وعلاقتها بتطوير الأداء لدى المعلمين في هذه المدارس؛ تبعاً للمتغيرات الديموغرافية لأفراد العينة (الجنس؛ المؤهل العلمي؛ عدد سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في جانبين: الأول النظري، والثاني التطبيقي؛ على النحو التالي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تبرز أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية من خلال الآتي:
- أهمية موضوعها الذي ستبحثه الذي هو مدى ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة بالأخلاق وعلاقتها بتطوير أداء المعلمين.
- تستجّع الدراسة الحالية الباحثين الآخرين والمُهتمين بموضوعها لإجراء مزيد من الدراسات التي تهتم بمدى ممارسة القيادة بالأخلاق في المدارس.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- تبرز أهمية الدراسة الحالية من الناحية التطبيقية من خلال الآتي:
- الاستفادة من نتائجها برفع مستوى تعزيز قادة المدارس لعملية تطوير الأداء لدى المعلمين من خلال الاهتمام بمطالبهم واحتياجاتهم التدريبية في المجالات التعليمية والتعلمية وأساليب التعامل مع الطلاب ومساعدتهم في عملية التعلم.
- تسهم الدراسة الحالية من خلال أدائها في تسهيل مهمة المشرفين باعتمادهم عليها محكاً لعملية التقويم أثناء زيارتهم بالإشراف على مُعلّمي المدارس.
- استفادة المعهد التخصصي من نتائج الدراسة الحالية في تدريب قادة المدارس؛ كونه جهةً معيّنةً بتدريبهم وتأهيلهم.

مصطلحات الدراسة:

تضمنت الدراسة المصطلحات التالية:

• القيادة بالأخلاق:

يعرّفها براون وتريفينو (Brown & Trevino, 2006) المُشار إليهما في الشريفي والنتح (٢٠١١، ص ١٤٥) أنها: "السلوك المناسب الذي يُظهره الفرد من خلال نشاطاته وعلاقته البين شخصية، وتعزيز هذا السلوك لدى التابعين من خلال عمليات الاتصال ذي الاتجاهين، والتعزيز واتخاذ القرار". ويعرّفها الباحثون (إجرائياً) أنها نوعٌ وأسلوبٌ من أنواع القيادة تظهر من خلالها كيفية تعامل قادة المدارس مع المعلمين بدمائة الأخلاق والشفافية والعدالة ضمن إطار التشريعات المنظمة للعملية التعليمية؛ ليُكون فيها مدير المدرسة القدوة الحسنة بقوله وفعله مع المعلمين داخل المدرسة، مما يرفع مستوى دافعيتهم للإنجاز والتّميّز في الأداء والإبداع فيه وينعكس على جودة المُنتج التعليمي، ويُقاس من خلال المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة الحالية على فقرات الأداة "الاستبانة" التي أُعدت لقياس مدى ممارسة القيادة بالأخلاق.

• أداء المُعلّم:

يعرفه اللقاني والجمال (١٩٩٦، ٢٤) المذكوران على موقع مرسى (٢٠١١) الأداء التدريسي أنّه: "مجموع العمليات والإجراءات والأساليب التي يقوم بها المُعلّم خلال تنفيذ

عملية التدريس، وهي تُشكّل في مجموعها نمطاً مُميّزاً لسلوك المُعلِّم في عملية التدريس". ويُعرِّفُ الباحثون: على أنّه كلّ أنواع السلوك الصادر عن المُدرّس والمُعَبَّر عنه بأنشطة وممارسات والتي تُمكنه من أداء واجباته ومهامه التعليمية والتربوية بما يُحقِّق الأهداف التربوية المطلوبة والمربوبة التي أعدتها ووضعتها الجهات النازمة للتعليم.

● **تطوير أداء المُعلِّم:** يُشيرُ تطوير أداء المُعلِّم (اصطلاحاً) إلى: "عملية تنمية المُعلِّم وتطوير أدائه، من خلال مساعدته في إيجاد الطرائق والأساليب المناسبة للبناء العلمي والتربوي التي تُيسِّر له تنمية وتطوير نفسه علمياً وتربوياً، فأساليب التدريس وطرائقه متغيرة والمجتمع مُتطور وغير ثابت وخبرة المُعلِّم تزداد يوماً بعد يوم، وهذا يستلزم أن يكون المُعلِّم نامياً مُنظوراً في مهاراته وأسلوبه تدريسه" (الخطيب، ٢٠١٨). ويُعرِّفُ الباحثون تطوير أداء المُعلِّم على أنّه: مدى قدرة المُعلِّم على تطوير أدائه التعليمي من خلال مجموعة من الأساليب الخاصة بذلك؛ كحضور البرامج والدورات والورش التدريبية أو من خلال التعلُّم الذاتي لإثراء معارفه وخاصةً في المجال المعرفي والتكنولوجي وتقنياتها المتعددة في مجالي الاتصال والتواصل والتي أصبحت مُستلزماً أساسياً لجميع العاملين في المؤسسات التعليمية بعد دخول العالم ومؤسساته التعليمية بالمرحلة الافتراضية "الرقمية" والتعليم عن بُعد؛ ليستطيعوا مجاراة المُستجدّات الحديثة والمتسارعة، وإدخالها ضمن العمل التعليمي، ويُقاس من خلال المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العيّنة على فقرات الاستبانة التي أعدت لذلك.

مُتغيّرات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على مجموعة من المُتغيّرات نذكرها على النحو

الآتي:

- **المُتغيّر المُستقل:** مدى ممارسة مديري المدارس الحكومية بمحافظة جنوب الشرقية للقيادة بالأخلاق.
- **المُتغيّر التابع:** تطوير أداء المعلمين.
- **المُتغيّرات الديموغرافية:** تضمّنت الدراسة الحالية المُتغيّرات الديموغرافية التالية:
 - الجنس: ذكر؛ أنثى.
 - المؤهل العلمي للمعلمين: بكالوريوس فما دون؛ دراسات عليا.
 - عدد سنوات الخبرة للمعلمين: (أقل من ٥ سنوات)؛ (من ٥ - ١٠ سنوات)؛ (أكثر من ١٠ سنوات).



حدود الدراسة:

١. **حدود الدراسة:** تضمّنَت الدراسة الحالية الحدود التالية:
 - أ. **الحدود البشرية:** اقتصرَت الدراسة الحالية على مُعلّمي المدارس الحكومية.
 - ب. **الحدود المكانية:** اقتصرَت الدراسة الحالية على المدارس الحكومية في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان.
 - ج. **الحدود الموضوعية:** اقتصرَت الدراسة الحالية على التَّعرُّف إلى مدى ممارسة القيادة بالأخلاق لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بتطوير أداء المعلمين في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان.
 - د. **الحدود الزمانية:** نُفِذَت الدراسة الحالية خلال العام الدراسي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤م.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الأدب النظري:

مفهوم القيادة بالأخلاق: Leadership by Ethics

تُعَدُّ القيادة عنصر هام لنجاح أم فَشَل أيِّ مؤسسة من خلال قدرتها على استشراف مستقبلها لتستطيع مسابرة التَّغيُّرات المتسارعة على الصَّعيدين المعرفي والتكنولوجي التي بدأت تُظْهَرُ جلياً في أعمال وأنشطة المؤسسات؛ الأمر الذي يعكس مدى استجابة العناصر البشرية لتطوير أدائها لمسابرة هذه التَّغيُّرات كونها تُعَدُّ المُحرِّك للعناصر الإنتاجية الأخرى فيها. فالإدارة بالأخلاق في المجال التربوي حَسَبَ ما يُعرَّفُها نزال (٢٠٠١، ص ٣١) هي: "مجموعة من المبادئ والقيم التربوية التي تتضمَّنُ الواجبات والمهام المهنية، والأخلاقية، تَجَاهَ المعلمين، والطلبة، والمجتمع المحلي، وزملاء المهنة، وإتِّجَاهَ الذات أيضاً". من هنا يمكن القول أنَّ القيادة بالأخلاق أساسها الكيفية التي يجب أن يتعامل بها مع المعلمين بنوع من الشَّفَافِيَّةِ والعدالة وِدَمَانَةِ الأخلاق وقوتها وأحسنها وذلك ضَمَّنَ التشريعات (قوانين وأنظمة وتعليمات) النَّاظِمَةَ للعمل الإداري والتعليمي التي تُحدِّد السلوكات والتصرفات القيادية التي يجب أن يتصرف بها قادة المدارس مع المعلمين، وبما يَضمَّنُ عدم الخروج عن القواعد المتعارف عليها المألوفة للأخلاق؛ من أجل تحقيق الأهداف التربوية المطلوبة والمرغوبة وضمَّنَ المعايير والأسُسَ المُعَدَّةَ المُحدَّدةَ مُسَبِّقاً، وهنا يُؤكِّدُ كار (Kar, 2014) على أنَّ من الممارسات الفضلى للقيادة الأخلاقية الناجحة أنموذج (٤٧) الذي وَضَعَهُ الدكتور بيل غريس بناءً إلى البحث الذي أجراه في القيادة والشَّعْفَ الشخصي بشأن الإيمان والأخلاق، في إطار يُوَافِقُ (المُعتَقَدات والقيم) الداخلية مع (السلوكات والأفعال) خارجية بغرض تحسين الصالح العام. ويبدأ ذلك بِتَبَيُّنِ الاتجاه الداخلي للأفراد؛ لِيُساعدَهُم في اكتشاف قِيَمِهِم الأساسية والمطلوبة بها، وتطوير رُؤَاهُم ككيفية إحداث تغيير بالعالم، والعثور على قدرتهم الشخصية للتعبير عن رُؤَاهُم وتحقيق

الحكمة التي تؤدي في النهاية إلى الالتزام الخارجي بالحياة والتصرف بطرائق تخدم المجتمع للنهاية إلى الالتزام وتحقيق الصالح العام. ويذكر كار (Kar, 2014) الأركان الأربعة لهذا النموذج من القيادة الأخلاقية الناجحة على النحو التالي:

١. **القيم: Values** إن القيادة الأخلاقية تبدأ من خلال فهمنا والتزامنا بقيمنا الأساسية الفردية؛ فاكشفنا لقيمنا يُعد من صميم هويتنا، ومنه نبدأ بعملية دمج قيمنا الفريدة في اختيارنا على مستويات حياتنا الشخصية والمدنية جميعها.
٢. **الرؤية: Vision** تشير الرؤية إلى قدرتنا على تنظيم أعمالنا - خاصة في خدمة الآخرين - ضمن صورة حقيقية لما يجب أن يكون ونصّب جميعاً إلى تحقيقه.
٣. **الصوت: Voice** أي المطالبة بصوتنا في عملية التعبير عن رؤيتنا للآخرين بطريقة حقيقية مُقنعة نستطيع من خلالها تحفيزهم للعمل.
٤. **الفضيلة: Virtue** فمن خلال فهمنا الحقيقي لما نمارسه من أخلاق؛ فإننا نُشجّع الفضيلة من خلال ممارسة السلوك الفاضل ونسعى جاهدين للقيام بما هو صواب وخير، فهذه الطريقة نستطيع تطوير شخصية الفضيلة؛ فالفضيلة على وجه الخصوص، تعني الصالح العام.

القيم الأساسية للقيادة الأخلاقية في المجال التربوي التعليمي:

تتضمن القيادة بالأخلاق (Ethical Leadership) في المجال التربوي مجموعة من القيم الرئيسية الأساسية التي تُحدّد مدى نمو القائد التربوي؛ يُلخصها الخطيب، (٢٠١٨) و(خريسات، ٢٠١٨) ضمن القيم الآتية:

١. **الأمانة:** لقد دعت الأديان السماوية كافة إلى الأمانة والصدق في التعاملات ما يؤدي إلى رفع مستوى الثقة بالقائد صاحب الأخلاق المثالية السليمة؛ ما يرفع مستوى تميّز الأداء وجودة المنتجات وإحراز مَيّزة التنافس النزيهة التي تسعى لتحقيقها المؤسسات كافة.
٢. **العدالة:** فمبدأ العدالة يتبلور من خلال معاملة القائد للجميع بالموضوعية والمساواة، من دون تمييز بينهم، والحدّ من السلوكات والتصرفات الإدارية غير السليمة وغير اللائقة أثناء تأدية العمل (خريسات، ٢٠١٨).
٣. **الاحترام:** فالقائد الأخلاقي يتمنّع بالأصالة ويحترم ويُقدّر مَنْ حوله من العاملين ويستمع إلى آرائهم بصرف النظر عن مستوياتهم التعليمية أم الوظيفية؛ الأمر الذي بدوّره يُعزّز التنوّع الثقافي والفكري، والتّغلب على فكرة التهميش لأيّ موظف.
٤. **التكامل:** إنّ عملية التكامل بين الأقوال والأفعال لدى القائد الأخلاقي لهي من صفاته وسماته الأساسية في أسلوب تعامله مع العاملين خاصة المعلمين.

٥. **المسؤولية:** يُشيرُ هذا المصطلح إلى تأدية الواجبات والمهام المُنوطة بالقائد على أنم وجه من نابع الضمير، بشكلٍ مُميزٍ إبداعِي خاصَّة في استجابته خلال مواجهة المشكلات والتحديات بنوع من الذكاء والقوة والشجاعة (خريسات، ٢٠١٩).
٦. **الشفافية:** فالقائدُ الأخلاقي يتَّصفُ بالنزاهة والصراحة ويجب كذلك أن يتحلَّى بالشفافية والموضوعية والقدرة على الإفصاح والمحافظة على شفافية الحوار واحترام الرأي الآخر وتقبُّل أيِّ نقدٍ بِناءٍ أيضًا (خريسات، ٢٠١٨).
٧. **التشاركية أو المشاركة:** فالقائدُ الأخلاقي يجب أن يُشارك العاملين في المجال التعليمي في عمليَّتي صُنْع واتخاذ القرار؛ حتى تكون نواتج قراراته تعاونيةً مشتركة مثالية، يتحمَّلها الكل في المؤسسة التربوية.
٨. **المساءلة:** لأصحاب المصلحة في المؤسسة التربوية أحيَّةُ مُساءلة الإدارة التنفيذية عن أفعالها، وهذا حقٌّ يضمنه القانون وأنظمة الحاكمية لهم، وتضمنُ المُساءلة أيضًا مسؤوليَّة الإدارة التنفيذية أمام أصحاب المصلحة من كفاءات تعليمية وطلبة وأولياء الأمور (الخطيب، ٢٠١٨)، وكذلك اعتراف هؤلاء القادة بأخطائهم والاعتذار إذا تطلَّب الأمر.

تطوير أداء المعلمين:

تحتلُّ المؤسسة التربوية (المدرسة) وما تقوم به من عمليات تعليم-تعلُّم إراديٍّ هادفٍ دورًا أساسًا في التنمية الفكرية للأجيال والمجتمع. وفي قلبِ المدرسة نجدُ أن المعلم هو المحرِّك الأهمُّ للتنمية الفكرية هذه. وانطلاقًا من هذه المُسلَّات؛ فإنَّ الاستثمار في تطوير كفايات المعلم وتحسين ظروف عمله استثمارًا رابحًا في التنمية والنَّتمية، والتطوير بيدان من أداء المعلم لعمله الذي يَبْنِي "بالتعليم-التعلُّم" لدى الأجيال قدراتٍ ومهاراتٍ فكريَّة سواءً النظرية منها أم العملية؛ لتترسَّخ في عقولهم وفي المواقف، وتكون قيمًا في القلوب، وقوَّة ومناعة في الأجساد.

ويذكرُ مصطفى (٢٠٠٤) أنَّ المعجم الوسيط أعطى المعنى اللغوي للتطوير الذي يأتي من طَوَّر؛ وطَوَّر الشَّيْءَ أيَّ عَدَّلَهُ وَحَسَّنَهُ، حَوَّلَهُ من طَوْرٍ إلى طَوْرٍ. ويُعرِّفه بدوي (٢٠١٨، ٢٠) اصطلاحًا أنه: "عملية يتم من خلالها تدعيم جوانب القوة وتصحيح نقاط الضعف في ضوء معايير مُحدَّدة". ويُعرِّف الباحثُ تطويرَ أداء المعلم أنه: تحسين الأداء لدى المعلم للوصول إلى تحقيق الأهداف المطلوبة المنشودة التي تُحقِّقُ المعايير المُحدَّدة من قِبَل الجهات النَّاظمة للتعليم بصورة أكثر كفاءة وفاعلية.

فالبناء والتطوير بالتربية أصبح ضرورةً بشكل عام، وفي العملية التعليمية بشكل خاص؛ وهذا يعتمدُ أساسًا إلى وَضْع خطة نهوض تربوي تُركِّزُ ليس فقط على تأمين الموارد التربوية المادية (كُتُب ومناهج، ووسائل تعليمية)؛ إِنَّمَا تُركِّزُ على إعداد

المعلمين وتأهيلهم وتحسين ظروف عملهم ومواكبتهم فيه، فالمواردُ المادية ذات أهمية ولا تُقَلُّ من شأنها؛ ولكن يجب الاهتمام وإعطاء الأولوية للموارد البشرية "المعلمين" المُحرَّكة للعناصر الإنتاجية الأخرى في العملية التعليمية خاصةً المُعَلِّم الذي يُشكِّلُ العنصرَ الرئيسَ الأساسَ في رفع مستوى جودة المُخرجات التعليمية من خلال تطويره ورفعه إبداعه وتميُّز أدائه. فهناك عددٌ من الكفايات الأساسية المطلوبة من المُعَلِّم امتلاكها لِيُؤدِّي واجبات ومهامَّ عمله على أحسن وجه؛ يَدُكِّرُ منها عواضه (٢٠٠٨) عشرَ كفايات أساسية يجب أن يمتلكها المُعَلِّم لتطوير أدائه هي:

١. قدرة المعلم على التَّمكُّن من فهم المفاهيم الخاصة بالمادة المعرفية موضوع التعليم والتَّعلُّم.
٢. قدرته ومهارته في التَّمكُّن من التعبير ضِمَّن عملية التواصل الفعَّالة بلُغة تعليم وتعلُّم المادة المعرفية.
٣. قدرة المعلم على كتابة الأهداف التربوية والتعليمية التَّعلُّمية التي تتسجم مع الأهداف التي تضعها الجهات النَّاظِمة للعمل التعليمي.
٤. القدرة على اختيار الأساليب والطرائق والتَّقْنِيَّات الخاصة اللازمة؛ بوضعيَّات تنفيذ وأداء واجبات ومهامَّ العمل.
٥. القدرة على استعمال الوسائل والتَّقْنِيَّات الحديثة المُعيَّنة وتكنولوجيا التعليم.
٦. القدرة على تنفيذ الإدارة الصفية بشكل مُخطَّط هادف أو إدارة التفاعلات الصفية وتنشيطها.
٧. المهارات اللازمة لمعرفة خصائص وحاجات المُتعلِّمين النفسية والعُمُريَّة.
٨. القدرة على التخطيط والتنظيم والتنفيذ لعملية التعليم والتَّعلُّم.
٩. القدرة على تنفيذ عملية التقييم لنتائج التعليم والتَّعلُّم وتقويمها.
١٠. القدرة على الكشف عن الثغرات التعليمية من ناحية نقاط الضعف من أجل اختيار سُبُل علاجها، ونقاط القوة لتشجيعها.

معايير تطوير أداء المُعَلِّم: تُعرِّف الهيئةُ القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد المصرية (٢٠١١) المعايير أنَّها: عبارات مُتَّفَق عليها من قِبَل مجموعة من الخبراء المُتَخَصِّصين، وتُعَبِّرُ عن المستوى النوعي الذي يجب أن تكون عليه مُكوِّنات العملية التعليمية جميعها بدءًا من القيادة وتأكيد الجودة والمشاركة المجتمعية والطلبة والمعلمين والمناهج والمناخ التربوي والموارد البشرية والمادية... إلخ. ويُعرِّفها البهواشي (٢٠٠٧، ٩٤-٩٥) أنَّها: "مقاييس معيارية أو أطر مرجعية أو علامات تَمَّايِز يتم استخدامها للحكم على مدى تحقيق مستويات الأداء". وهذه المعايير يمكن تلخيصها في الآتي:

١. المادة التعليمية والثقافة العامة للمعلم: التي تُشيرُ إلى رفع مستوى قدرة المعلم وتأهيله في توصيل المحتوى الدراسي للطلبة واستخدام التَّقْنِيَّات التكنولوجية ضِمَّنَ الحصة التدريسية، وكذلك امتلاكه للثقافة العامّة تؤهّله للإجابة عن أسئلة وتسأولات الطلبة، وغيرهم.

٢. الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية للمعلم: هذا المعيار يُشيرُ إلى امتلاك المعلم لبعض الصفات الشخصية كالسماحة والتعامل الطيّب المَبْنِي إلى الاحترام مع الإدارة والزملاء والطلبة وأولياء الأمور، وكذلك ضرورة أن يكون لديه علاقات إنسانية تواصلية حسنة.

٣. التخطيط وقيادة البيئة التعليمية (الحصة الدراسية): قدرة المعلم على إجراء عملية التخطيط وقيادة وضبط مجريات العمل التعليمي، ويُلَوِّزُ هذا المعيار من خلال مهارة وقدرة المعلم على إجراء عملية التخطيط لكيفية تنفيذ العملية التعليمية وقيادة الحصة الدراسية.

٤. استراتيجيات تقييم وتقييم المعلم للطلبة: تتَّضِحُ من خلال مهارة المعلم في صياغة الاستراتيجيات التقييمية للطلبة وإجرائها بشكل موضوعي عادل.

٥. مهنية المعلم: أيّ قدرة المعلم على امتلاك قواعد ومبادئ مهنة التعليم السّامية والقدرة على تطبيقها من عمله التعليمي.

٦. التكنولوجيا وتقنيّاتها المتعددة: قدرة المعلم على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في العملية التواصلية مع الكفاءات البشرية الأخرى وكذلك قدرته على الاستخدام الأمثل لوسائل الاتصال كالهاتف النقال في العملية التعليمية والتبادل المعرفي مع الزملاء والطلبة.

جوانب تطوير أداء المعلمين:

لقد زاد الاهتمام بإعداد المعلمين وتطوير أدائهم كونه حاجةً ضروريّةً من حاجات تمكين العملية التعليمية؛ فالمُعَلِّمُ أَحَدُ عناصرها الرئيسية، ومِهْنَةُ التعليم من المهن الصعبة من وَجْه تنفيذها وليست سهلة، وفيما يلي سنتعرّف على كيفية تطوير أداء المعلمين وتنميتهم مهنيًا، وقد قَسَمَتِ المجالي (٢٠٢٣) الجوانب المِهْنَةَ في عملية تطوير أداء المعلمين وتنميتهم مهنيًا إلى جانبين هُما: الأول: يتمثل هذا الجانب بعملية التطوير لأداء المعلمين وتنميتهم قبل الخدمة؛ فتنمية مهارات المُعَلِّم قبل الخدمة مُهمّة جدًّا، فهي تُضَمِّنُ الاستدامة، وتُمكنُ المُعَلِّم من تربية جيلٍ واع متعلّم مُنَقَّفٍ حقيقيٍّ، وقد أشارت أبو شهاب (٢٠١٧، ١٥٧) أنَّ هذه العملية تتضمَّنُ جوانبَ عديدة؛ ذكرها العدوانى (٢٠١١) المذكور في المجالي (٢٠٢٣)، من أهمّها:



١. **الجانب الأكاديمي:** الهدف من التطوير للمعلمين في هذا هو تمكينهم من العملية التعليمية أكاديمياً؛ يتم ذلك من خلال تزويدهم في المواد التعليمية بشكل عام والمواد التي تُمثِّل اختصاصاً والاختيارية ذات الصلة بموضوع تخصصه، بالإضافة إلى تزويده بالمهارات والقدرات التي تُؤَهِّله ليستطيع التفكير العلمي وأساسات المادة التي سيقوم بتدريسها مستقبلاً؛ تكون من خلال الدراسة الجامعية.

٢. **الجانب الثقافي:** الذي يهدف لتطوير للمعلمين في هذا الجانب هو تمكينهم من المتطلبات الثقافية وفهمهم وإدراكهم ومدى وعيهم، التي ترتبط بصورة مباشرة أم غير مباشرة بالمادة التعليمية التي سيدرسونها والمسؤولين عنها؛ فهذا الأمر يُسَهِّل في نُضْج شخصياتهم واتِّساع آفاقهم، ويُمكنهم من القيام بأدوارهم الاجتماعية.

٣. **الجانب التربوي:** يُكْرَسُ هذا الجانب جُلَّ اهتمامه بعملية إعداد المعلمين من الناحية التربوية والنفسية، وهذا يتعلق بمهنة التعليم من وجوه الأصول والتطبيقات والممارسات، إلى جانب تزويدهم بالاتجاهات التربوية المتعددة، وفهمهم المصطلحات الخاصة بها، وتُمكنهم من المهارات اللازمة لتدريس المنهج التعليمي المُقرَّر.

٤. **الجانب الاجتماعي:** يهتم هذا الجانب بدور المعلمين الفعَّال الإيجابي كونهم قادة مُطَوِّرين مُسَهِّمين في حلِّ المشكلات المدرسية؛ لتتَمَّ رفع مستويات وعيهم بأهمية ممارسة عملهم على نحو جيّد مقبول، وقدرتهم على التعامل والتفاعل مع الآخرين، وبناء علاقات تواصلية اجتماعية سليمة.

٥. **الجانب العملي:** في هذا الجانب يتم تزويد المعلمين بالخبرات العلمية المتنوعة؛ الذي يكون الأساس في جعلهم مُعَلِّمين أم لا؛ فهذه الخبرات تشمل الخبرة والقدرة والممارسة، إلى جانب طرائق التدريس الخاصة والوسائل المتنوعة والاستراتيجيات المتنوعة، بالإضافة إلى تَفَنِّيَات التعلُّم والتعليم الحديثة.

أمَّا الجانب الثاني: فيتمثِّل في عملية تطوير أداء المعلمين وتنميتهم مهنيًا أثناء الخدمة؛ فيكون تطوير أداء المعلمين وتنميتهم مهنيًا أثناء الخدمة من خلال إعدادهم في برامج التأهيل، الذي بدوره يُؤثِّر في مُدخلات ومُخرجات العملية التربوية، ويرتبط تنفيذ هذا الجانب بعدد من التدريبات المتنوعة؛ يذكُرُها العدواني (بدون تاريخ) على النحو الآتي:

١. **التدريب التكميلي:** يهدف هذا النوع من التدريب إلى ملاحظة ما يحتاج إليه المعلمون من مهارات وخبرات ومعارف، وتَبَرُّر أهميَّته من خلال سدِّ النقص أو أوجِه القصور التي لم يتم التركيز عليها في المؤسسات التعليمية قبل الخدمة، وقد يكون هذا النقص في الجانب الاجتماعي أم التربوي.

٢. **التدريب العلاجي:** يهدف هذا النوع من التدريب إلى معالجة الضعف الذي يعاني منه المعلمون في إحدى الكفايات التعليمية المختلفة.

٣. **التدريب التجديدي:** يهدف هذا التدريب إلى إبقاء المعلمين على اطلاع دائم مستمر على أبرز المستجدات العلمية والنظريات التربوية الحديثة، ومواكبة التطورات والتغيرات المعرفية، والتكنولوجية وتقنياتها المتعددة المتسارعة.

٤. **التدريب للأعمال (الواجبات والمهام):** يهدف هذا التدريب إلى تطوير الاتجاهات ذات العلاقة بالأعمال (الواجبات والمهام) التربوية والإدارية لدى المعلمين؛ لرفع مستويات معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم.

العلاقة بين مدى ممارسة القيادة بالأخلاق لدى مديري المدارس وتأثيرها في تطوير أداء المعلمين

تتمثل العلاقة بين ممارسة القيادة بالأخلاق من قبل القيادة المدرسية في المؤسسة التعليمية "المدرسة"؛ ومستوى تأثيرها في تطوير أداءات المعلمين من خلال ما يُسمَّى العلاقة الأخلاقية القائمة إلى الاحترام المتبادل واحترام الآراء والأفكار بين الرئيس والمُروّس، فكّي تكون الأعمال والأنشطة متميّزة الأداء وجودة في المُنتج يكون هناك وجوب لوجود الاعتبارات والعلاقات الأخلاقية بين الطرفين القائد والمعلمين من أجل تحقيق التوازن بين الاعتبارات المادية والاعتبارات الاجتماعية والإنسانية؛ فالقيادة بالأخلاق تعني أنّ التعامل بين الأطراف جميعها في المؤسسة التعليمية مبنّى إلى الاحترام والثقة والشفافية والمصادقية والعدالة الذي بدوّره يُحقّق مطالب وحاجات الإدارة والعاملين على حدّ سواء. وهذا ما تُؤكّده أبو شهاب المشار إليها في دراسة المجالي (٢٠٢٣) بعنوان: "مدخل إلى التربية الأخلاقية والتعليم وأثارهما على تنمية المجتمع"؛ من أهمية تنمية مهارات وتطوير أداءات المعلمين في جوانب متعددة من أجل ضمان الاستدامة، وتمكينهم من العملية التعليمية، وتربية وإعداد جيل متعلم مُثقف حقيقي؛ فَيُعَدُّ المُعلِّمُ أحدَ العناصر الرئيسة للعملية التعليمية.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

تضمّن هذا الجزء من الفصل الثاني عددًا من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية؛ مُرتبّةً من الأقدم إلى الأحدث على النحو التّالي:

أجرى القرالة (٢٠١٩) دراسةً هدفت لِلتعرّف إلى مستوى الإدارة بالأخلاق لدى مديري مدارس محافظة الكرك وعلاقتها بالأداء الوظيفي؛ استخدمَ الباحثُ فيها المنهج الوصفي الارتباطي، وأداة "الاستبانة" لجمع بيانات الدراسة، وتكوّنت عيّنتُها من (٦٤٥) مُعلِّمًا ومُعلِّمةً؛ تم اختيارُهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد أظهرت

النتائج أنَّ درجة ممارسة الإدارة بالأخلاق لدى مديري مدارس محافظة الكرك جاءت متوسطة، وجاء مستوى الأداء الوظيفي بدرجة مرتفعة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية للإدارة بالأخلاق والأداء الوظيفي، وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للإدارة بالأخلاق تُعزى لمتغير الخبرة؛ لصالح مَنْ خبراتهم (٥ سنوات فأكثر)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للإدارة بالأخلاق تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وأظهرت أيضاً وجود فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية للأداء الوظيفي تُعزى لمتغير الجنس؛ لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائية تُعزى للمؤهل العلمي؛ لصالح الدراسات العليا، ووجود فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة؛ لصالح مَنْ خبراتهم (٥ سنوات فأكثر).

أمّا الدراسة التي قام بها سمور (٢٠١٩) فقد هدفت للتعرف إلى واقع تفعيل واستخدام مُدَوَّنة السلوك في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، ومُعَوَّقاتها؛ من وجهة نظر مديري المدارس والمرشدين من المعلمين، وتوصّلت الدراسة إلى النتائج التالية: إنَّ تقديرات أفراد العينة لواقع استخدام مُدَوَّنة السلوك في تلك المدارس جاءت بدرجة كبيرة بشكل عام، وكان مجال تقييم إعداد مُدَوَّنة هو الأعلى، في حين كان مجال دور أولياء الأمور الأدنى. وأظهرت النتائج أنَّ دور الإدارة المدرسية في تطبيق مُدَوَّنة السلوك فجاءت بدرجات كبيرة، وكذلك في مجال السلوكيات الطلابية المترتبة على تطبيق مُدَوَّنة السلوك فقد جاءت بدرجة كبيرة. أمّا درجة المُعَوَّقات التي تُعوق تطبيق مُدَوَّنة السلوك فجاءت بدرجة قليلة بشكل عام. وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق دالة إحصائية في واقع استخدام مُدَوَّنة السلوك وفي مُعَوَّقات تطبيقها تُعزى إلى مُتغير الجنس؛ لصالح الذكور، ولمُتغير المُسمى الوظيفي لصالح المديرين، ولمُتغير المنطقة التعليمية لصالح منطقة الخليل، ولمُتغير الخبرة لصالح أعلى من عشر سنوات، أمّا مُتغير موقع المدرسة فجاءت لصالح المدارس التي تقع داخل المخيم، ولمُتغير عدد الطلبة جاءت لصالح المدارس التي عدد الطلبة فيها أقل من عشرين.

وأجرى الدرادكة وآخرون (٢٠٢٠) دراسة هدفت للتعرف إلى درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمّان وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم، ولتحقيق أغراض الدراسة تم استخدام النهج الوصفي الارتباطي، والأداة "استبانتين" لجمع بيانات الدراسة، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (٣٧٠) معلّماً ومُعَلِّمة في المدارس الثانوية

الخاصة. وقد خلّصت الدراسة إلى النتائج التالية: إنّ درجة ممارسة القيادة الأخلاقية حصلت على متوسط كلي (٣.٢٤)، فيما حصلت ممارسة الالتزام التنظيمي على متوسط (٣.٢٧)؛ وكلّتاهما بدرجة متوسطة، وعلى مستوى المجالات: حصل مجال الصفات الشخصية الأخلاقية على أعلى متوسط (٣.٤٠)، ثم مجال العلاقات الإنسانية بمتوسط (٣.٢٥)، وفي المرتبة الثالثة حلّ مجال الصفات الإدارية الأخلاقية على أعلى متوسط (٣.١٠)؛ وجميعها بدرجة متوسطة. ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين القيادة الأخلاقية والالتزام التنظيمي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) لدرجة ممارسة القيادة الأخلاقية والالتزام التنظيمي تبعاً لمُتغيّر سنوات الخبرة؛ لصالح فئة ١٠ سنوات فأكثر، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمُتغيّر الجنس والمؤهل العلمي.

وقد أوضح غنيم (٢٠٢٠) في دراسته التي أجراها بشأن القيادة الأخلاقية أنّ نجاح أيّ مؤسسة أو منظمة يعتمد إلى قيادتها وحُسن إدارتها؛ فهي بمنزلة المؤجّه لسلوك العاملين، وتتطلب القيادة الناجحة مراعاة البُعد الأخلاقي في العمل إلى جانب الأبعاد الأخرى كال تقنية والإدارية، فالمؤسسات بحاجة ماسة إلى قيادات أخلاقية؛ فينوّف رُقّي المجتمع على أمثال هذه القيادات الذين يستطيعون ممارسة قيادة قوية تتضمن خدمة الآخرين. فدراسته هدفت رَصْدَ واقع ممارسة المستويات الوسطى بالإدارات التعليمية للقيادة الأخلاقية وأبعادها السيئة؛ لِمَا لها من أهمية كبرى تنعكس على أداء الكفاءات الإدارية المشرفة على الكفاءات التعليمية، وقد توصّلت الدراسة إلى تحقّق ممارسة الإدارة الأخلاقية في الإدارات التعليمية ضمن أربعة أبعاد بدرجة متوسطة، أمّا في بُعد وضوح الدّور فتحقّقت الإدارة الأخلاقية بدرجة أعلى من المتوسط، ولم تتحقّق إلّا في بُعد واحد هو بُعد العدالة.

أمّا الدراسة التي أجرتها البدوي (٢٠٢٢) فقد هدفت للتعرّف إلى واقع القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة من أفراد العيّنة. وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: وجود علاقة إيجابية بين القيادة الأخلاقية والإبداع الإداري، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين استجابات أفراد العيّنة تُعزى للمُتغيّرات الديموغرافية (سنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي)، ووجود فروق دالة إحصائية تُعزى لمُتغيّر نوع الجامعة.

وهدفّت دراسة جوني (٢٠٢٢) إلى تحديد الكفايات التي تُسهم في تطوير أداء المُعلّم، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة

لجمع بيانات الدراسة من أفراد العينة من طلبة المدارس الثانوية، وقد توصّلت الدراسة إلى أنّ الطلاب يتأثرون بمنهج المُعلِّم وطرائقه التدريسية ومستوى كفاياته، وأشارت الدراسة إلى أنّ الثانوية تعتمد اعتماداً كلياً على كفايات المُعلِّمين، ولذا حاولت إدارة الثانوية العمل على رفع الكفايات التدريسية لدى المُعلِّمين من أجل نجاح العملية التعليمية، بعدما تبيّن وجود ضعف في أداء بعض المُعلِّمين لاسيّما الجُدّد منهم.

وأجرى الحضرمي (٢٠٢٣) دراسة هدفت للتعرّف إلى درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان لأبعاد القيادة الأخلاقية؛ استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع بياناتها؛ طبّقت على عينة قوامها (٢٧٠) مُعلِّماً ومُعلِّمة، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: إنّ درجة ممارسة أبعاد القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي المرحلة الثانية كانت بمستوى عالٍ في محور توفّر السلوك الأخلاقي، ودرجة ممارسة متوسطة في محوري ممارسة السلوك الأخلاقي ومحور تعزيز السلوك الأخلاقي، وأكّدت نتائج الدراسة على أنّ ترتيب محاور أبعاد القيادة الأخلاقية جاءت على الترتيب الآتي: جاء محور توفّر السلوك الأخلاقي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٦٣)، وجاء محور تعزيز السلوك الأخلاقي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٠٠)، وأخيراً جاء محور ممارسة السلوك الأخلاقي بمتوسط حسابي (٢.٧٢)، وأكّدت الدراسة على عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في درجة ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الأخلاقية تبعاً لمتغيّري (الجنس، والمؤهل العلمي).
تعقيب على الدراسات السابقة:

تشابهت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في المنهج المُستخدم "الوصفي" والأداة والعينة؛ كدراسة الحضرمي (٢٠٢٣) التي هدفت للتعرّف إلى درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان لأبعاد القيادة الأخلاقية، ودراسة غنيم (٢٠٢٠) التي هدفت لرصد واقع ممارسة المستويات الوسطى بالإدارات التعليمية للقيادة الأخلاقية وأبعادها السيئة، ودراسة الدرادكة وآخرون (٢٠٢٠) التي هدفت للتعرّف إلى درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عُمان وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمُعلِّمين من وجهة نظرهم، ودراسة القرالة (٢٠١٩) التي هدفت للتعرّف إلى مستوى الإدارة بالأخلاق لدى مديري مدارس محافظة الكرك وعلاقتها بالأداء الوظيفي، واختلفت مع البعض في الهدف كدراسة جوني (٢٠٢٢) التي هدفت إلى تحديد الكفايات في تطوير أداء المعلم، ودراسة البدوي (٢٠٢٢) التي هدفت للتعرّف

إلى واقع القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم، ودراسة سمور (٢٠١٩) التي هدفت للتعرف إلى واقع تفعيل واستخدام مُدَوَّنة السلوك في مدارس وكالة الغوث الدُولِيَّة في الضفة الغربية، ومُعَوِّقاتها من وجهة نظر مديري المدارس والمُرشدين.

أمَّا ما يُمَيِّزُ الدراسة الحالية عن الدراسات الأخرى أنَّها تبحث في مدى ممارسة القيادة بالأخلاق لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جنوب الشرقية وعلاقتها بتطوير أداء المُعلِّمين.

الإجراءات الميدانية للدراسة:

تضمَّن هذا الفصل من الدراسة المنهج والعَيِّنة والأداة صدقها وثباتها والمُعيار الإحصائي المُستخدَم والمعالجات الإحصائية.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لمناسِبته لأُمثال هذا النوع من الدراسات لتحقيق أهدافها، وذلك لمُلاءمته لدراسة طبيعة العلاقة بين مُتغيِّراتها.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع المُعلِّمين بالمدارس الحكومية في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان للعام الدراسي (٢٠٢٣ / ٢٠٢٤)، البالغ عددهم (١١٥٨) مُعلِّمًا ومُعلِّمةً، منهم (٥٨٠) ذكورًا و(٥٧٨) إناثًا؛ مُوزَّعين على (٥٠) مدرسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٣).

جدول (١)

المتغيِّر	نوع المتغيِّر	العدد الإجمالي	النسبة المئوية %
المُعلِّمون	ذكور	٥٨٠	٥٠.١%
	إناث	٥٧٨	٤٩.٩%
المجموع		١١٥٨	١٠٠%

عَيِّنة الدراسة:

تكوَّنت عَيِّنة الدراسة من (٢٩٠) مُعلِّمًا ومُعلِّمةً؛ تم اختيارها بالطريقة العشوائية المتاحة بنسبة (٢٥%) من مجتمعها، والجدول (٢) التالي يوضِّح تقسيم أفراد العَيِّنة:

جدول (٢)

المتغيِّر	نوع المتغيِّر	العدد الإجمالي	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	230	٧٩.٣%
	أنثى	60	٢٠.٧%

المجموع	٢٩٠	١٠٠%
المؤهل العلمي للمعلمين	٢٥٠	٨٦.٢%
بكالوريوس فما دون	٤٠	١٣.٨%
دراسات عليا	٢٩٠	١٠٠%
المجموع	٢٨	٩.٧%
عدد سنوات الخبرة للمعلمين	٢٨	٩.٧%
أقل من ٥ سنوات	٢٣٤	٨٠.٦%
من ٥ - ١٠ سنوات	٢٩٠	١٠٠%
أكثر من ١٠ سنوات	٢٩٠	١٠٠%

يُشيرُ الجدول (٢) أعلاه إلى توزيع أفراد عينة الدراسة الحالية البالغ عددها (٢٩٠) مُعلِّماً ومُعلِّمةً حسب المتغيّرات الديموغرافية؛ فقد بلغت حسب مُتغيّر الجنس (٢٣٠) ذكوراً بنسبة (٧٩.٣%)؛ و(٦٠) إناثاً بنسبة بلغت (٢٠.٧%)، وبشأن مُتغيّر المؤهل العلمي فقد بلغ عدد أفراد العينة (٢٥٠) بنسبة (٨٦.٢%) مُعلِّماً ومُعلِّمةً ممّن يحملون درجة البكالوريوس فما دون، و(٤٠) بنسبة (١٣.٨%) مُعلِّماً ومُعلِّمةً ممّن يحملون درجة الدراسات العليا، أمّا بشأن مُتغيّر عدد سنوات الخبرة فقد بلغ عدد أفراد العينة الذين خبراتهم (أقل من ٥ سنوات) (٢٨) مُعلِّماً ومُعلِّمةً بنسبة (٩.٧%)، وبلغ عدد الأفراد الذين خبراتهم من (٥ إلى أقل من ١٠ سنوات) (٢٨) مُعلِّماً ومُعلِّمةً بنسبة (٩.٧%)، وبلغ عدد الأفراد الذين خبراتهم (أكثر من ١٠ سنوات) (٢٣٤) مُعلِّماً ومُعلِّمةً بنسبة (٨٠.٦%).

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، كدراسة القرالة (٢٠١٩)، ودراسة درادكة وآخرون (٢٠٢٠)، ودراسة الحضرمي (٢٠٢٣)؛ قام الباحثون بتصميم وإعداد أداة الدراسة الحالية التي تكوّنت من "استبانتين" لجمع بيانات الدراسة الحالية؛ الأولى: لقياس مدى ممارسة القيادة بالأخلاق حسب مجالاتها الثلاثة (الصفات الشخصية الأخلاقية الذي تكوّن من (١١) فقرة، والصفات الإدارية الأخلاقية الذي تكوّن من (١١) فقرة، والعلاقات الإنسانية الذي تكوّن من (١١) فقرة، بمجموع (٣٣) فقرة)؛ والثانية: لقياس تطوير أداء المعلمين الذي تكوّن من (٢٠) فقرة.

صدق وثبات الأداة:

١. صدق الأداة: وقد تم التأكّد من صدق أدائي الدراسة الحالية من خلال: الصدق الظاهري: حيث تم التأكّد من الصدق الظاهري للأداتين من خلال عرضهما على عددٍ من المُحكّمين المختصّين في مجال الإدارة التربوية وأصول التربية، في كليات الآداب والتربية في الجامعات العُمانيّة؛ من أجل إبداء آرائهم على فقرات الاستبانة، وسلامة الصياغة اللغوية، مع التعديل على الأداة في ضوء ملحوظاتهم، وصدق البناء

للأداتين: تم التأكد من صدق البناء للأداتين من خلال تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة من خارج العينة؛ وذلك بهدف التحقق من صدق البناء الداخلي للأداة، من خلال حساب معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين الفقرات والدرجة الكلية للأداة والمجال الذي تنبغ له، وتجدر الإشارة إلى أن معاملات الارتباط جميعها كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)؛ ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. وتم إجراء مصفوفة الارتباط بين المجالات ببعضها والمقياس؛ والجدول (٣) يبين ذلك:

جدول (٣)

مصفوفة الارتباط بين المجالات ببعضها والمقياس

المصدر	الصفات الشخصية الأخلاقية	الصفات الإدارية الأخلاقية	العلاقات الإنسانية	مقياس القيادة بالأخلاق
الصفات الشخصية الأخلاقية	1			
الصفات الإدارية الأخلاقية	.673**	1		
العلاقات الإنسانية	.670**	.908**	1	
مقياس القيادة بالأخلاق	.797**	.964**	.963**	1

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

يُبين من الجدول أن معاملات الارتباط جميعها بين مقياس القيادة بالأخلاق والمجالات كانت ذات درجات مقبولة دالة إحصائية.

أما صدق البناء (مقياس أداء المعلمين):

للتحقق من صدق البناء لأداة الدراسة الحالية فقد تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة الحالية من خارج العينة؛ وذلك بهدف التحقق من صدق البناء الداخلي للأداة، بحساب معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين الفقرات والدرجة الكلية للأداة والمجال الذي تنبغ له؛ وتجدر الإشارة إلى أن معاملات الارتباط جميعها كانت ذات درجات مقبولة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)؛ ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

٢. ثبات أداة الدراسة:

تم قياس الثبات الداخلي للاستبانة باستخدام ثبات الاتساق الداخلي وفقاً لمعادلة (ألفا كرونباخ) (Cronbach Alpha)، وتبين أن هذه القيمة مرتفعة مناسبة لغايات الدراسة الحالية.

المعيار الإحصائي المُستخدَم:

تم اعتماد سُلَّم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة الحالية؛ بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وهي تُمثَلُ رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض التعامل مع المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لتحليل النتائج وفقاً في الجدول (٧) التالي:

جدول (٤)

الحكم على المستوى باستخدام مقياس ليكرت (Likert) الخماسي

المستوى	المدى
منخفض جداً	1.79 – 1
منخفض	2.59 – 1.8
متوسط	3.39 – 2.60
مرتفع	4.19 – 3.40
مرتفع جداً	5 – 4.20

عرض النتائج ومناقشتها:

هدفت الدراسة الحالية للتعرف إلى مدى ممارسة القيادة بالأخلاق لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بتطوير أداء المعلمين بسلطنة عُمان، وبعد إتمام إجراءات الدراسة الحالية جميعها المتعلقة بأدائي الدراسة الحالية وتطبيقها، ثم تبويب البيانات وتحليلها، وخرجت الدراسة الحالية بالنتائج التالية مُرتبةً حَسَبَ أسئلتها:

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: ما مدى ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة بالأخلاق من وجهة نظر المعلمين بمحافظة جنوب الشرقية في سلطنة عُمان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة الحالية على مدى ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة بالأخلاق من وجهة نظر المعلمين بمحافظة جنوب الشرقية في سلطنة عُمان؛ والجدول (٥) التالي يوضح ذلك:

جدول (٥)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة على ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة بالأخلاق من وجهة نظر المعلّمين بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان مُرتبةً تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	الصفات الشخصية الأخلاقية	4.46	0.565	مرتفع جداً
٢	٢	الصفات الإدارية الأخلاقية	4.38	0.626	مرتفع جداً
٣	٣	العلاقات الإنسانية	4.33	0.625	مرتفع جداً
		مقياس القيادة بالأخلاق	4.39	0.573	مرتفع جداً

يُبيّن الجدول (٥) أعلاه الانحرافات المعيارية والمستوى، وإنّ المتوسّطات الحسابية قد تراوحت بين (4.33 - 4.46) لمجالات القيادة بالأخلاق؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٤.٣٩)، بانحراف معياري بلغ (٠.٥٧٣)، وتعدّ هذه القيمة ضمنّ المستوى المرتفع جداً من وجهة نظر أفراد عيّنة الدراسة الحالية "المعلّمين"، وقد جاء مجال "الصفات الشخصية الأخلاقية" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.46)، وانحراف معياري بلغ (٠.٥٦٥)، وضمنّ المستوى المرتفع جداً، وجاء مجال "الصفات الإدارية الأخلاقية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٤.٣٨)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٢٦)، وضمنّ المستوى المرتفع جداً، بينما جاء مجال "العلاقات الإنسانية" في المرتبة الثالثة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.33)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٢٥)، وضمنّ المستوى المرتفع جداً.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة:

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أنّ المتوسط الحسابي لمدى ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة بالأخلاق من وجهة نظر المعلّمين بمحافظة جنوب الشرقية في سلطنة عُمان جاء بمستوى مرتفع، وقد تُفسّر هذه النتيجة إلى طبيعة العلاقة الإيجابية بين قائد المدرسة والمعلم في المدارس الحكومية في محافظة جنوب الشرقية؛ فتتبلور هذه العلاقة من خلال فهم القائد لدوره الأخلاقي، وكذلك من خلال إدراكه لأهمية قيادته للمدرسة التي يعمل فيها. فالقائد الذي يؤمن بأهمية تطبيق القيادة الأخلاقية، ويظهرها ضمنّ سلوكياته وتعاملاته مع المعلّمين هو من يسهم في رفع الروح المعنوية ورفع مستوى دافعيتهم الذي ينعكس إيجاباً على الرضا الوظيفي وبثّ روح المحبة والتعاون والانسجام في العمل، والعمل ضمنّ الفريق الواحد، وتحسين وتطوير الأداء وجودة المُنتج.

وقد اتَّفَقَتْ هذه النتيجة للدراسة الحالية مع نتيجة دراسة سمور (٢٠١٩)، ودراسة الحضرمي (٢٠٢٣)؛ فقد كان مستوى ممارسة القيادة بالأخلاق مرتفعاً. وقد اختلفت نتيجة الدراسة دراسة القرالة (٢٠١٩)، ودراسة غنيم (٢٠٢٠)، ودراسة الدرادكة (٢٠٢٠)؛ فقد كان مستوى ممارسة القيادة بالأخلاق متوسطة. وفيما يلي عرضٌ تفصيليٌّ لمجالات مقياس مدى ممارسة قادة المدارس الحكومية في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان للقيادة الأخلاقية؛ فقد تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على النحو التالي:

المجال الأول: الصفات الشخصية الأخلاقية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال "الصفات الشخصية الأخلاقية"؛ والجدول (٦) التالي يُبين ذلك:

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الصفات الشخصية الأخلاقية مُرتَّبةً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢	يعمل على بناء جسور الثقة والمحبة مع المعلمين لتحقيق الأهداف المنشودة والمرغوبة من العملية التعليمية.	4.59	0.655	مرتفع جداً
٢	١	يُمثِّل القدوة الحسنة في الالتزام الوظيفي خلال تنفيذ الإجراءات واتخاذ القرارات الخاصة بالمعلمين.	4.58	0.657	مرتفع جداً
٢	٦	يساعد في نشر القيم والمبادئ الأخلاقية الإيجابية داخل المؤسسة التعليمية	4.58	0.625	مرتفع جداً
٤	٧	يمتلك صفات شخصية تجعله مُميَّزاً وتُشجِّع المعلمين للتعامل معه بثقةٍ عالية.	4.51	0.717	مرتفع جداً
٥	٣	يحرص على متابعة كلِّ جديد حديث في مجال عمليَّتي الاتصال والتواصل بين الإدارة والمعلمين؛ والطلبة من جهة أخرى.	4.50	0.651	مرتفع جداً
٦	٩	يحترم الرأي والرأي الآخر في حال المناقشة والحوار بشأن أيِّ مشكلة أو موضوع ذي علاقة بالعمل التعليمي.	4.44	0.743	مرتفع جداً
٦	١٠	يحرص على العمل التطوعي من خلال خنّ وتشجيع الكفاءات التعليمية عليه؛ سواءً في البيئة التعليمية داخل المدرسة، أم خارجها	4.44	0.689	مرتفع جداً
٨	١١	يستخدم الأسلوب العلمي المُنَبِّي إلى أسس أخلاقية في عملية حلِّ المشكلات التعليمية واختيار البدائل	4.43	0.723	مرتفع جداً



مدى ممارسة القيادة بالأخلاق لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بتطوير...، طلال الراسبي وآخرون

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٩	٨	التي تساعد في تطوير أداء المعلمين. بحرص على المرونة في الإجراءات والأنشطة كُلِّها التي يقوم بها.	4.38	0.763	مرتفع جداً
١٠	٥	يحرص على تطبيق العدالة والموضوعية التي يستخدمها إلى جانب الأساليب العلمية الحديثة والمناسبة في حل المشكلات التي تواجه المعلمين والطلبة.	4.33	0.762	مرتفع جداً
١١	٤	مُلتزم بتوفير قاعدة بيانات إلكترونية حديثة لتخزين السلوكيات الإيجابية والسلبية خلال إنجازات المعلمين للأعمال والأنشطة المُنوطة بهم.	4.28	0.804	مرتفع جداً
		الصفات الشخصية الأخلاقية	4.46	0.565	مرتفع جداً

يُبيِّن الجدول (٦) أعلاه أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال "الصفات الشخصية الأخلاقية"؛ قد تراوحت بين (4.28-4.59)، وهي ضِمَّن المستوى المرتفع جداً، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي (٤.٤٦)، بانحراف معياري بلغ (٠.٥٦٥)، وهو ضِمَّن المستوى المرتفع جداً أيضاً؛ فقد جاءتِ الفقرة رقم (٢) التي تنصُّ على: "يعمل على بناء جسور الثقة والمحبة مع المعلمين لتحقيق الأهداف المنشودة والمرغوبة من العملية التعليمية"؛ في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.59)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٥٥)، وضمَّن المستوى المرتفع جداً.

ويُعزُّو الباحثون ذلك إلى اقتناع القيادة في المدارس الحكومية بتطبيق القيادة بالأخلاق والتعامل الودي بين الرئيس والمُروِّس ينعكس إيجاباً على تميُّز وتحسُّن الأداء الذي ينعكس بدوِّره على جودة المُنتج التعليمي، وإنَّ التعامل الحسن من قِبَل القيادة يؤلِّد نوعاً من الرِّضا والراحة النفسية لدى المعلمين ما يرفع مستويات انتمائهم وإخلاصهم، وإتقانهم للعمل التعليمي والسَّعي الجاد لتطوير أنفسهم وأدائهم.

وجاءتِ الفقرة رقم (٤) التي تنصُّ على: "مُلتزم بتوفير قاعدة بيانات إلكترونية حديثة لتخزين السلوكيات الإيجابية، والسلبية، خلال إنجازات المعلمين للأعمال والأنشطة المُنوطة بهم"؛ في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.28)، وانحراف معياري بلغ (٠.٨٠٤)، وضمَّن المستوى المرتفع جداً. ويُعزُّو الباحث ذلك إلى الاهتمام الذي يبيِّده ويظهره قادة المدارس الحكومية في محافظة جنوب الشرقية للسلوكيات الطيبة الحسنة وتأثيرها في رضا المعلمين؛ ما يجعله يُخزَّن هذه السلوكيات لتكوِّن مرجعاً له ولللكفاءات التعليمية في المدرسة وقت اللزوم، وهذا إنَّ دلَّ على شيء فيدلُّ على حرص القيادة في هذه المدارس على الاحتفاظ وتصنيف السلوكيات



والتعاملات الأخلاقية بأنواعها المختلفة التي تصدُر عن المعلمين لاستخدامها مُستقبلاً في حلّ المشكلات التي تُواجه المعلمين، وللاستناد إليها في حال إجراء عملية التقييم لهم لضمان الموضوعية والعدالة.

المجال الثاني: الصفات الإدارية الأخلاقية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال "الصفات الإدارية الأخلاقية"؛ والجدول (٧) التالي يُبين ذلك:

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة على "الصفات الإدارية الأخلاقية" مُرتبةً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١٢	يُعرف بالتشريعات (قوانين؛ أنظمة؛ تعليمات) النّاطمة للعمل التعليمي، ويُسايرُ التّطوّرات القانونيّة فيها.	4.47	.634	مرتفع جداً
٢	١٩	يُشجّع المعلمين لوضع أفكار وخُطط حديثة لبرامج مشروعات تطويرية وتجربتها من أجل تطوير أداءاتهم.	4.46	.706	مرتفع جداً
٣	٢٢	يحرصُ على احتواء ودّعَم الأفكار الإبداعية لدى المعلمين في المجال التكنولوجي بما يُسهّم في تطوير أداءاتهم.	4.44	.724	مرتفع جداً
٤	١٣	يُطبّق التشريعات النّاطمة للعمل التربوي (الإداري والتعليمي) بعدالة من دُون تمييز.	4.38	.717	مرتفع جداً
٤	١٦	يحرصُ على عِدّ العقاب آخرَ الحلول عند اكتشاف نقاط ضعف في أداء المعلمين، ويعمل بشكل تعاوني على تصويبها.	4.38	.731	مرتفع جداً
٦	١٤	يحرصُ على دَعَم جهود البحث العلمي لايتكار أفكار ونتائج لحلّ المشكلات التي تُواجه العملية التعليمية.	4.36	.745	مرتفع جداً
٦	١٧	يحرصُ على تطبيق معايير واضحة شفافة لعملية المُساءلة مَبْنِيّةً إلى أسس سليمة عادلة عند إجراء عملية التقييم لأداء المعلمين.	4.36	.754	مرتفع جداً
٨	١٥	يحرصُ على التوزيع العادل للعمل التعليمي وديمقراطيته من خلال تشكيل لجانٍ لحلّ المشكلات والصّراعات التي تُواجه المعلمين.	4.34	.770	مرتفع جداً
٨	١٨	يحرصُ على توفير نظام حوافز مهنيّة واجتماعية تُشجّع الإبداع في مجال تطوير أداء المعلمين.	4.34	.825	مرتفع جداً
٨	٢٠	يُسهّم في تطوير الكفايات التعليمية للمعلم التي تُؤهلُه للقيام بدوره الإبداعي بَعْدَه باحثاً من خلال المبادرة	4.34	.773	مرتفع جداً

الرتبة	الرقم	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١١	٢١	والتجريب. يُوقَرُ الخُطَطُ والاستراتيجيات التي من شأنها تعزيز الإبداع الأدائي للمعلمين؛ بما يتماشى مع بُنودِ لائحة شؤون الموظفين.	4.33	7.32	مرتفع جدًا
		الصفات الإدارية الأخلاقية	4.38	6.26	مرتفع جدًا

يُبيِّن الجدول (٧) أعلاه أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال "الصفات الإدارية الأخلاقية"؛ قد تراوحت بين (4.34-4.47)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال "الصفات الإدارية الأخلاقية" كُكُل (4.38)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٢٦)، بمستوى مرتفع جداً؛ فقد جاءت الفقرة رقم (١٢) التي تُنصُّ على: "يُعزَف بالتشريعات (قوانين؛ أنظمة؛ تعليمات) النَّاظِمة للعمل التعليمي، ويُساير التطُّورات القانونية فيها" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.47)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٣٤)، بمستوى مرتفع جداً.

ويعزو الباحثون ذلك إلى كَوْن القائد في المدرسة يقوم بوضع بدائل الحلول للمشكلات والنِّزاعات التي رُبَّمَا تُحْدِثُ بين المعلمين؛ لهذا وَجَبَ عليهم معرفة القوانين والأنظمة والتعليمات التي تُصَدِّرُ عن الجهات ذات الاختصاص في مجال العمل التربوي التعليمي، بل يجب عليهم الإطّلاع الدَّائم على ما يجري من تعديلات على هذه التشريعات ليكون قادرًا على مواجهة أيِّ مشكلة قانونية أم أيِّ تساؤل قانوني.

وجاءت الفقرة رقم (٢١) التي تُنصُّ على: "يُوقَر الخُطَط والاستراتيجيات التي من شأنها تعزيز الإبداع الأدائي للمعلمين بما يتماشى مع بنود لائحة شؤون الموظفين" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.33)، وانحراف معياري بلغ (٠.٧٣٢)، بمستوى مرتفع جداً.

ويعزو الباحثون ذلك إلى الاهتمام الكبير من قِبَل قادة المدارس الحكومية في محافظة جنوب الشرقية بعملية الإبداع لدى العاملين وجرَّصهم عليها فهي تعمل على تحسين وتطوير الأداء لديهم؛ ما ينعكس إيجابًا على جودة المُخرجات التعليمية.

المجال الثالث: العلاقات الإنسانية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال "العلاقات الإنسانية"؛ والجدول (٨) التالي يبين ذلك:

جدول (٨)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة على الصفات الإدارية الأخلاقية مُرتّبة تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢٩	يحرصُ على بناء نظام اتصال وتواصل فعّال مع المجتمع المحيط؛ لِيُعزّزَ المسؤولية المجتمعية والاجتماعية لدى المعلمين والطلبة. يُمكنُ المعلمين من الاتصال والتواصل الاجتماعي مع زملائهم وأولياء الأمور بشأن مشكلات الطلبة والمجتمع المحيط.	4.44	0.689	مرتفع جداً
٢	٣٠	يحرصُ على رفع مستوى تطبيق ثقافة الأخلاق الإيجابية لدى المعلمين بتزويدهم بالأفكار الجديدة الحديثة في مجال أخلاقيات التعليم.	4.41	0.650	مرتفع جداً
٤	٢٦	يمتلكُ القدرة على مواجهة الكفاءات التعليمية بالأخطاء والتقصير لديهم، ويعمل جاداً على تصويبها.	4.39	0.746	مرتفع جداً
٥	٢٧	يتواصلُ مع المعلمين لابتكار الحلول الإبداعية الناجحة من خلال التّشاور والتعاون في تبادل الآراء.	4.38	0.786	مرتفع جداً
٥	٢٨	يعملُ على إدخال الصفات الأخلاقية ضمن عملية تقييم أداء المعلمين.	4.38	0.777	مرتفع جداً
٧	٢٤	يعملُ على تفعيل عملية التحفيز الموضوعي (المادي"، والمعنوي) للمعلمين بشكل واضح صريح؛ لرفع رضاهم وولائهم الوظيفي للعمل. يقومُ بتوفير الدورات والورش التدريبية للمعلمين من أجل رفع مستويات قدراتهم ومهاراتهم في عملية حلّ المشكلات الأخلاقية التي تُواجهُ الطلبة.	4.34	0.800	مرتفع جداً
٨	٣٢	يخضعُ المختصّون في مجال تقييم أداء المعلمين إلى التدريب المستمر المُبني على عدالة وموضوعية التعامل لإنجاح العملية التقييمية.	4.29	0.792	مرتفع جداً
٩	٣٣	يمتلكُ القدرة على التراجع عن قرار خاطئ اتّخذَه بحق أيّ من المعلمين.	4.23	0.832	مرتفع جداً
١٠	٢٣		4.22	0.812	مرتفع جداً

الرقم	الرُّتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٢٥	١١	يحرصُ على الإفصاح عن الإجراءات الإدارية كُلِّها التي يقوم بها، والخاصة بالمُعَلِّمين.	4.10	.943	مرتفع
		العلاقات الإنسانية	4.33	.625	مرتفع جدًا

يُبيِّن الجدولُ (٨) أعلاه أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال "العلاقات الإنسانية"؛ قد تراوحت بين (4.10-4.44)، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لمجال "العلاقات الإنسانية" كُؤْل (4.33)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٢٥)، بمستوى مرتفع جدًا.

فجاءتِ الفقرة رقم (٢٩) التي تُنصُّ على: "يحرصُ على بناء نظام اتصال وتواصل فعَّال مع المجتمع المحيط لِيُعَزِّزَ المسؤولية المجتمعية والاجتماعية لدى المُعَلِّمين والطلبة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.44)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٨٩)، بمستوى مرتفع جدًا.

ويُعزُّو الباحثون ذلك إلى الحرص الكبير لدى قادة المدارس الحكومية في محافظة جنوب الشرقية على تفعيل المسؤولية الاجتماعية تجاه مجتمع المدارس والعمل الجاد الدائم على تعزيز العلاقات الإيجابية مع هذا المجتمع؛ من خلال التواصل وتنفيذ الورش التطوعية والبرامج التدريبية التثقيفية وبرامج التوعية التي تُهمُّ المجتمع المحلي.

وجاءتِ الفقرة رقم (٢٥) التي تُنصُّ على: "يحرصُ على الإفصاح عن الإجراءات الإدارية كُلِّها التي يقوم بها، والخاصة بالمُعَلِّمين" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.10)، وانحراف معياري بلغ (٠.٩٤٣)، بمستوى مرتفع.

ويُعزُّو الباحثون ذلك إلى ارتفاع مستوى الشفافية والموضوعية اللتين يتحلَّى بهما قادة المدارس في محافظة جنوب الشرقية؛ لهذا يتعاملون بشكل واضح صريح من المُعَلِّمين بشأن ما يَعُوقُ تقدُّمهم كُلِّه، أم يعترض طريق إبداعهم وتطوير أعمالهم والأنشطة التعليمية التي يُنفِّذونها.

عرضُ النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها: ما مستوى تطوير الأداء لدى المعلمين بمحافظة جنوب الشرقية في سلطنة عُمان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة الحالية على مقياس مستوى تطوير أداء المُعَلِّمين؛ والجدول (٩) التالي يوضِّح ذلك:

جدول (۹)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة على تطوير أداء المعلمين مُرتبّة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٥	أصبح لديّ التزام وانضباط بأوقات الدوام الرسمي وأوقات الحصص الصفية.	4.51	613	مرتفع جدًا
٢	١٠	أمتلئ الإقبال والقدرة على تطوير نفسي ذاتيًا من الناحية المهنية.	4.48	702	مرتفع جدًا
٣	١٢	أرتبط بواجبات ومهام عملي بدوافع ذاتية واشتج الزملاء لذلك.	4.47	692	مرتفع جدًا
٣	١٤	هناك طرائق وأساليب متعدّدة لعملية تقييم أداءات المعلمين.	4.47	656	مرتفع جدًا
٣	٢٠	ارتفع لديّ مستوى المسؤولية تجاه المدرسة ومجتمعها المحلي.	4.47	696	مرتفع جدًا
٦	١٣	أصبحت أسعى جاهداً لتحقيق أهداف المدرسة من خلال تقديم المعلومات المهمة المفيدة.	4.46	681	مرتفع جدًا
٧	١١	أنطلق إلى تميز أدائي للأعمال التي أستحق بها الترقية.	4.45	705	مرتفع جدًا
٨	١٧	زادت تقّتي بالإدارة والزملاء، وأعدّ المشكلات التي تواجه العمل مشكلاتي.	4.44	715	مرتفع جدًا
٩	١٦	أصبح لديّ ولاء وانتماء والتزام تجاه البيئة المدرسية.	4.42	777	مرتفع جدًا
١٠	٦	أصبح لديّ المعرفة بالتشريعات النّاطمة للعمل التعليمي والقدرة على تطبيقها وتنفيذها.	4.40	660	مرتفع جدًا
١١	٧	أصبح هناك معنى حقيقيّ للأداء الجيد للأعمال والأنشطة التي أقوم بتنفيذها.	4.39	756	مرتفع جدًا
١١	٩	أمتلئ نظام اتصال وتواصل اجتماعي مع الإدارة والمعلمين وأولياء الأمور.	4.39	714	مرتفع جدًا
١٣	٤	أشارك في البرامج والدورات والورش التي تعمل على تطوير أدائي في العمل.	4.38	686	مرتفع جدًا
١٤	١	أصبح لديّ معرفة برؤية ورسالة وأهداف المدرسة والسبل التي تحقّقها بما ينسجم مع المعايير المعدّة.	4.37	738	مرتفع جدًا
١٤	٣	لديّ ثقافة في الجودة المؤسسية أتناولها مع الكل داخل المدرسة.	4.37	665	مرتفع جدًا

مدى ممارسة القيادة بالأخلاق لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بتطوير...، طلال الراسبي وآخرون

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١٤	٨	لديّ نظامٌ عادلٌ لِحَلِّ المشكلات التي تُعَوِّقُ الأداءَ السليمَ الصحيح.	4.37	694.	مرتفع جدًا
١٤	١٨	أُسعى جاهداً للمشاركة في اللِّجان المدرسية التي تُحَقِّقُ تَمَيُّزَ المدرسة وتُفَسِّحُهَا.	4.37	761.	مرتفع جدًا
١٨	٢	هناك تطوُّرٌ وتَمَيُّزٌ في أدائي انعكس إيجاباً على جودة المُخرجات التعليمية.	4.36	703.	مرتفع جدًا
١٩	١٥	أصبحتُ أُنَاقِشُ وأُجِيبُ ومهَامٌ عملي مع الزملاء خارج البيئة المدرسية.	4.30	875.	مرتفع جدًا
٢٠	١٩	أصبح لديّ قَبُولاً لفكرة مفهوم "تدوير العمل"، والقَبُولُ بأيِّ عملٍ أم مَهْمَةٌ أَكْفَتْ بها.	4.26	883.	مرتفع جدًا
		مقياس تطوير أداء المعلمين	4.41	574.	مرتفع جدًا

يُبين الجدول (٩) أعلاه إلى أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات "مقياس تطوير أداء المعلمين"؛ قد تراوحت بين (4.26-4.51)، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لمقياس تطوير أداء المعلمين ككلٍ (4.41)، وانحراف معياري بلغ (٠.٥٧٤)، بمستوى مرتفع جدًا.

فجاءتِ الفقرة رقم (٥) التي تنصُّ على: "أصبحَ لديَّ التزام وانضباط بأوقات الدوام الرسمي وأوقات الحصص الصفية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.51)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦١٣)، بمستوى مرتفع جداً.

وجاءت الفقرة رقم (١٩) التي ننصُ على: "أصبح لديّ قبولُ لفكرة مفهوم "تدوير العمل"، والقبولُ بأيّ عملٍ أم مهمّةٍ أكلفُ بها" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.26)، وانحراف معياري بلغ (٠.٨٨٣)، بمستوى مرتفع جداً.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني للدراسة:

أشارتِ النَّتَاجُ المتعلّقة بالإجابة عن السّؤال الثّاني للدراسة الحاليّة إلى أنّ مستوى تطوير الأداء لدى مُعَلِّمي ومُعَلِّمات المدارس الحكوميّة بمحافظة جنوب الشرقية في سلطنة عُمان؛ جاءت بمستوى مرتفع جدًّا.

وَيُفَسِّرُ هَذِهِ النَّتِيجَةُ أَنَّ قَادَةَ الْمَدَارِسِ الْحُكُومِيَّةِ يَمَارِسُونَ الْقِيَادَةَ بِالْأَخْلَاقِ؛ فَهَذَا النَّمَطُ مِنَ الْقِيَادَةِ بِالْأَخْلَاقِ يُوقِّرُ الْإِسْتِقْرَارَ النَّفْسِيَّ عِنْدَ الْمُعَلِّمِينَ وَالْمُعَلِّمَاتِ مَا يَرْفَعُ مَسْتَوَى الرِّضَا وَالْوَلَاءِ وَالْإِنْتِمَاءِ لِلْمَدْرَسَةِ وَبَيْنَتِهَا الْدَاخِلِيَّةِ؛ الَّذِي يَدُورُ بِهِ يَزِيدُ تَطْوِيرَ أَدَاءِهِمْ، وَمِنَ الْمُحْتَمَلِ أَنَّ يَكُونَ السَّبَبُ فِي الْمَسْتَوَى الْمَرْتَفِعِ لِتَطْوِيرِ أَدَاءِ الْمُعَلِّمِينَ هِيَ مِنْ خِلَالِ الْمَسْتَوَى الْمَرْتَفِعِ لِمُمَارَسَةِ الْقِيَادَةِ بِالْأَخْلَاقِ وَمَا يَتَرْتَّبُ عَلَيْهَا مِنْ غَرْسِ الْقِيَمِ وَالْمُبَادِئِ الْأَخْلَاقِيَّةِ الْإِيجَابِيَّةِ، وَإِعْدَادِ الْمُعَلِّمِينَ وَالْمُعَلِّمَاتِ عَنْ

السُّلُوكَاتِ والتَّصَرُّفَاتِ السَّلبِيَةِ غير الأخلاقية أم التَّصَرُّفَاتِ المتنافية مع مبادئ وقيم القيادة بالأخلاق.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (Bowers, 201) ، ودراسة القرالة (٢٠١٩)، ودراسة الدرادكة (٢٠٢٠)، ولم تختلف هذه النتيجة مع أيٍّ من نتائج الدراسات السابقة في هذه النتيجة؛ بل أظهرت غالبية الدراسات أنَّ هناك علاقةً إيجابية ذات تأثير إيجابي بين مستوى ممارسة القيادة بالأخلاق والمُتغيِّر التابع الذي بحثت فيه هذه الدراسات.

عرضُ النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: هل تُوجَدُ علاقة ارتباطية بين مدى ممارسة القيادة بالأخلاق لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جنوب الشرقية ومستوى تطوير أداء المعلمين في هذه المدارس من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال الثالث تم حساب مصفوفة معاملات الارتباط بيرسون بين مدى ممارسة القيادة بالأخلاق لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جنوب الشرقية ومستوى تطوير أداءات المعلمين في هذه المدارس من وجهة نظر المعلمين؛ والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠)

ممارسة القيادة بالأخلاق لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جنوب الشرقية و تطوير أداء المعلمين في هذه المدارس من وجهة نظر المعلمين

المقياس/ المجال	المعاملات	الصفات الشخصية الأخلاقية	الصفات الإدارية الأخلاقية	العلاقات الإنسانية	مقياس القيادة بالأخلاق
مقياس أداء المعلمين	معامل الارتباط	.575**	.737**	.771**	.738**

**** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١).**

يُبيِّنُ من الجدول (11) أعلاه وجودُ علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين مدى ممارسة القيادة بالأخلاق لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جنوب الشرقية ومستوى تطوير أداءات المعلمين في هذه المدارس من وجهة نظر المعلمين، وإنَّ العلاقات الارتباطية جميعها دالة إحصائيةً وعند مستويات إيجابية فقد بلغت القيمة الارتباطية ككلٍ بلغت (٠.٧٣٨)؛ وهي علاقة إيجابية تُؤكِّد ارتباط مدى ممارسة القيادة بالأخلاق لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جنوب الشرقية ومستوى تطوير الأداء لدى المعلمين.



مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة:

لقد أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة الحالية أنَّ معامل الارتباط بين مدى ممارسة القيادة بالأخلاق ككلٍ وتطوير أداء المعلمين المدارس الحكومية بمحافظة جنوب الشرقية في سلطنة عُمان؛ دالٌّ من الناحية الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)، وهي علاقة إيجابية تُؤكِّد العلاقة الارتباطية بين مستوى ممارسة قادة المدارس الحكومية للقيادة بالأخلاق وتطوير أداء المعلمين في هذه المدارس، وإنَّ العلاقات الارتباطية جميعها دالة إحصائياً عند مستويات إيجابية، وقد يُستدلُّ من هذه النتيجة أنَّ المستوى المرتفع جداً من الممارسة للقيادة بالأخلاق يُؤثِّر بشكلٍ إيجابيٍّ في مستوى تطوير أداء المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة جنوب الشرقية في سلطنة عُمان، وإنَّ هذه العلاقة إيجابية؛ فهي تُشيرُ إلى أنَّه كلما ارتفع مستوى ممارسة قادة المدارس في المدارس الحكومية بمحافظة جنوب الشرقية في سلطنة عُمان للقيادة الأخلاقية ارتفع مستوى تطوير الأداء لدى المعلمين.

وتتفقُّ هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Bowers, 2011)، ودراسة القرالة (٢٠١٩)، ودراسة الدرادكة (٢٠٢٠)، ودراسة البدوي (٢٠٢٢)، ودراسة البدوي (٢٠٢٢)؛ في وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المتغيِّر المُستقل للدراسة والمتغيِّر التابع. ولم تختلف هذه النتيجة مع أيٍّ من نتائج الدراسات السابقة في وجود هذه العلاقة الارتباطية الإيجابية.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة: هل يُوجدُ فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات مُعلِّمي المدارس الحكومية بمحافظة جنوب الشرقية بشأن مدى ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة بالأخلاق من وجهة نظر المعلمين تبعاً للمتغيِّرات الديموغرافية (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)؟

تم التأكُّد من اتِّباع البيانات للتوزيع الطبيعي باستخدام اختبار (test one sample Kolmogorov-Smirnov)؛ والجدول (١١) يبيِّن ذلك:

جدول (١١)

(test One Sample Kolmogorov-Smirnov / اختبار)

المتغيِّر	قيمة اختبار (One Sample Kolmogorov-Smirnov test)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة بالأخلاق	.841	289	.480



يَتَبَيَّنُ من الجدول (١١) أنَّ قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار كانت أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)؛ ما يدلُّ على أنَّ هذه البيانات تَتَّبِعُ التوزيع الطبيعي.

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مُعَلِّمي المدارس الحكومية في محافظة جنوب الشرقية بشأن مدى ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة بالأخلاق من وجهة نظر المُعَلِّمين حسب مُتَغَيِّرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)؛ والجدول (١٢) التالي يوضِّح ذلك:

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مُعَلِّمي المدارس الحكومية في محافظة جنوب الشرقية بشأن مدى ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة بالأخلاق من وجهة نظر المُعَلِّمين حسب مُتَغَيِّرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)

المصدر	الفئات	المعاملات	الصفات الشخصية الأخلاقية	الصفات الإدارية الأخلاقية	العلاقات الإنسانية	مقياس القيادة بالأخلاق
الجنس	ذكر	س	4.47	4.39	4.32	4.40
		ع	.568	.647	.652	.589
	أنثى	س	4.41	4.35	4.34	4.37
		ع	.554	.542	.517	.511
المؤهل العلمي للمُعَلِّمين	بكالوريوس	س	4.44	4.37	4.31	4.38
		ع	.579	.640	.637	.584
	دراسات عليا	س	4.55	4.47	4.41	4.48
		ع	.465	.528	.547	.494
عدد سنوات الخبرة للمُعَلِّمين	أقل من ٥ سنوات	س	4.48	4.45	4.46	4.46
		ع	.523	.532	.541	.496
	من ٥ - ١٠ سنوات	س	4.46	4.47	4.42	4.45
		ع	.557	.626	.569	.572
	أكثر من ١٠ سنوات	س	4.46	4.36	4.30	4.37
		ع	.573	.638	.640	.582

س = المتوسط الحسابي. ع = الانحراف المعياري.

يُبيِّن الجدول (١٢) أَنَّ هناك تباينًا ظاهرًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مُعلِّمي المدارس الحكومية في محافظة جنوب الشرقية بشأن مدى ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة بالأخلاق من وجهة نظر المُعلِّمين بسبب اختلاف مُتغيّرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة).

ولبيان الدلالة الإحصائية لهذه الفروق بين المتوسطات الحسابية؛ تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدّد؛ والجدول (١٣) التّالي يُبيِّن ذلك:

جدول (١٣)

تحليل التباين الثلاثي المتعدّد لأثر (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة) في استجابات مُعلِّمي المدارس الحكومية في محافظة جنوب الشرقية بشأن مدى ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة بالأخلاق من وجهة نظر المُعلِّمين

مصدر التباين	المقياس/ المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج=0.011 ح=0.380	الصفات الشخصية الأخلاقية	0.080	1	0.080	0.250	0.618
	الصفات الإدارية الأخلاقية	0.023	1	0.023	0.058	0.810
	العلاقات الإنسانية	0.084	1	0.084	0.215	0.643
	مقياس القيادة بالأخلاق	0.002	1	0.002	0.007	0.933
سنوات الخبرة هوتلنج=0.005 ح=0.700	الصفات الشخصية الأخلاقية	0.349	1	0.349	1.085	0.298
	الصفات الإدارية الأخلاقية	0.331	1	0.331	0.838	0.361
	العلاقات الإنسانية	0.489	1	0.489	1.248	0.265
	مقياس القيادة بالأخلاق	0.387	1	0.387	1.172	0.280
المؤهل العلمي ويلكس=0.979 ح=0.415	الصفات الشخصية الأخلاقية	0.018	2	0.009	0.028	0.973
	الصفات الإدارية الأخلاقية	0.455	2	0.228	0.577	0.563
	العلاقات الإنسانية	1.041	2	0.521	1.329	0.266
	مقياس القيادة بالأخلاق	0.365	2	0.182	0.553	0.576
الخطأ	الصفات الشخصية الأخلاقية	91.688	285	0.322		
	الصفات الإدارية الأخلاقية	112.513	285	0.395		
	العلاقات الإنسانية	111.588	285	0.392		
	مقياس القيادة بالأخلاق	94.041	285	0.330		
الكلّي	الصفات الشخصية الأخلاقية	92.208	289			
	الصفات الإدارية الأخلاقية	113.324	289			
	العلاقات الإنسانية	113.041	289			
	مقياس القيادة بالأخلاق	94.774	289			

يَتَّبَعُ من الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$) تُعزى لِأَثَرِ الْمُتَغَيَّرَاتِ الديموغرافية (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة) في استجابات مُعَلِّمِي المدارس الحكومية في محافظة جنوب الشرقية بشأن مدى ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة بالأخلاق من وجهة نظر المعلمين في المجالات جميعها والدرجة الكلية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

أولاً: حسب الجنس:

أظهرتِ النَّتَائِجُ المتعلقة بالسؤال الرابع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في استجابات أفراد عَيِّنة الدراسة بشأن مدى ممارسة مديري المدارس الحكومية بمحافظة جنوب الشرقية في سلطنة عُمان كَكُلٍّ تُعزى لِـ مُتَغَيَّرِ الجنس.

وَتُفسَّرُ هذه النتيجة أَنَّ هناك تَطَابُقًا في وجهات النظر بين المعلمين والمعلمات على مدى ممارسة القيادة بالأخلاق لدى قادة المدارس وعلاقتها الإيجابية في تطوير أداءاتهم؛ وذلك من خلال ما تُبْدِيهِ القيادة من مصداقية وموضوعية والتزام وعدالة إضافةً إلى جُرْصِها على دَعْمٍ ومساندة الكفاءات التعليمية وإبراز قدراتهم ومهاراتهم والعمل الدائم على تعزيزها وكذلك مشاركتهم في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بتطوير وتحسين أداءاتهم وجودة مُنتَجَاتِ مدارسهم.

ثانياً: المؤهل العلمي:

أظهرتِ النَّتَائِجُ المتعلقة بالسؤال الرابع التي تُعزى لِـ مُتَغَيَّرِ المؤهل العلمي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في استجابة أفراد عَيِّنة الدراسة الحالية بشأن مدى ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة بالأخلاق، وتُفسَّرُ هذه النتيجة بإدراك المعلمين مع مَوْهَلَاتِهِم العلمية أَنَّ ممارسة القيادة بالأخلاق من قِبَلِ قادة المدارس تعمل على تطوير أداءاتهم الذي ينعكس بدوره هذا الإدراك على جودة مُنتَجَاتِهِم ومُنتَجَاتِ مدارسهم.

ثالثاً: عدد سنوات الخبرة:

أظهرتِ النَّتَائِجُ المتعلقة بالسؤال الرابع التي تُعزى لِـ مُتَغَيَّرِ عدد سنوات الخبرة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في استجابات أفراد عَيِّنة الدراسة الحالية بشأن مدى ممارسة القيادة بالأخلاق كَكُلٍّ تُعزى لِـ مُتَغَيَّرِ عدد سنوات الخبرة.

وقد تُفسَّرُ هذه النَّتِيجَةُ إلى أَنَّ عدد سنوات الخبرة التعليمية تعمل على تطوير الكفايات المهنية لدى المعلمين وتزودهم بالفرص الفضلى للتدريب والأفكار والبدائل

التعليمية الممكن توفرها والمستجدة في مجال التربية والتعليم؛ فهي تعمل على رفع مستويات مُؤوهم المهني وتعمل على توثيق الصلة مع القيادة في المدرسة ككل بل تساعدهم على تطوير أداءاتهم والارتقاء والتّميّز في مهّهم. وتتفق هذه النّتيجه دراسة سمور (٢٠١٩)، ودراسة الدرادكة (٢٠٢٠)، ودراسة البدوي (٢٠٢٢)، ودراسة الحضرمي (٢٠٢٣)؛ في عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تُعزى للمتغيّرات الديموغرافية لأفراد عيّنة الدراسة الحالية.

واختلفت كذلك مع دراسة القرالة (٢٠١٩)، ودراسة سمور (٢٠١٩)؛ في وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا للمتغيّرات الديموغرافية لأفراد عيّنة الدراسة الحالية.

توصيات الدراسة:

١. في ضوء ما توصّلت إليه الدراسة الحالية من نتائج؛ فهي تُوصي بالآتي:
العمل على استحداث برامج ودورات تدريبية متنوعة يكون المستهدف فيها مديري المدارس الجدد؛ يستعرض من خلالها قادة المدارس الحكومية الحاليّون تجربتهم في تطبيق نمط القيادة بالأخلاق وما لها من نتائج إيجابية في تطوير أداء المعلمين في سلطنة عُمان.
٢. تعزيز الممارسة للقيادة بالأخلاق لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظة جنوب الشرقية في سلطنة عُمان.
٣. إقامة ورش وزيارات تبادليّة بين مديري المدارس الحكومية بسلطنة عمان لتبادل الخبرات في مجال تطبيق نمط القيادة بالأخلاق وما لها من نتائج إيجابية في تطوير أداء المعلمين.
٤. نقلُ التجارب الناجحة لمديري المدارس الحكومية بسلطنة عمان في مجال تطبيق نمط القيادة بالأخلاق وما لها من نتائج إيجابية في تطوير أداء المعلمين؛ للمحافظات الأخرى.

المقترحات:

- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التي تبحث العلاقة بين القيادة الأخلاقية ومتغيّرات أخرى (كالعلاقة بين السّمات الشخصية للقائد المدرسي وتطوير أداء المعلمين).

المراجع

أبو شهاب، سناء نمر (٢٠١٧). مدخل إلى التربية الأخلاقية والتعليم وآثارهما على انماء المجتمع، ط١، دار المعنز للنشر والتوزيع، عَمَّان، الأردن.
بدوي، أحمد زكي (١٩٨٠). معجم المصطلحات في التربية والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر العربية.

البدوي، دولت إبراهيم (٢٠٢٢). القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، ورقة بحثية قُدمت ضمن فعاليات المؤتمر الرابع "التوجهات الحديثة في العلاقات التوليفية والإعلام والعلوم الاجتماعية والتربوية، خلال المدة من ١ - ٣ / ٢٠٢٢م، أنقرة، تركيا.

البهواشي، السيد عبد العزيز (٢٠٠٧). معجم المصطلحات، الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

جونى، نعم أحمد (٢٠٢٢). تطوير كفايات المعلم في ضوء عصر المعلوماتية والتقنية، أوراق ثقافية، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، العدد (١٩)، موقع:

<https://www.awraqthaqafya.com>

الحضرمي، أحمد سعيد (٢٠٢٣). درجة ممارسة مديري التعليم الأساسي في سلطنة عُمان لأبعاد القيادة الأخلاقية، المجلة القبرصية للعلوم التربوية، ١٧ (٩)، ٣٣٥٣-٣٣٤٤.

خريسات، أيمن محمد (٢٠١٨). الواقع التطبيقي للحاكمية الرشيدة في مؤسسات التعليم العالي الأردني، من وجهة نظر أعضاء الهيئة الإدارية "حالة جامعة اليرموك"، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، ٣٨ (٢)، ٩٥ - ١١٣.

خريسات، أيمن محمد (٢٠١٩). إسهامات الجمعيات الخيرية في النهوض بالتنمية المجتمعية من وجهة نظر عينة من المتطوعين. بحث تمت المشاركة به في مؤتمر رابطة علماء الأردن بالتعاون مع الجامعة الأردنية. ضمن المدة من: ٣٠ - ٣١ / ١٠ / ٢٠١٩م.

الخطيب، أحمد (٢٠١٨). تقدير درجة تطبيق معايير الحوكمة الرشيدة في الجامعات الأردنية، جلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، ٣٨ (٢)، ١ - ١٥.

الخطيب، أحمد ناصر (٢٠١٨). تنمية المعلم وتطوير أدائه، موقع إلكتروني موسوعة التعليم والتدريب: <https://www.edutrapedia.com>، استرجع بتاريخ ٢٢ فبراير ٢٠٢٤.



- الدرادكة، أمجد؛ الدجاني، ياسمين؛ داود، هناء (٢٠٢٠). درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمّان وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث- مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤ (١٤)، ٢٤-١.
- الدرادكة، أمجد؛ المطيري، هدى (٢٠١٧). دور القيادة الأخلاقية في تعزيز الثقة التنظيمية لدى مديرات مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف من وجهة نظر المُعلِّمات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٣ (٢)، ٢٢٣-٢٣٧.
- الشريفي، عباس؛ التنج، منال (٢٠١١). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين المعلمين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٢ (٣)، ١٣٦-١٦٢.
- سمور، فتحي شعبان محمود (٢٠١٩). واقع استخدام مدونة السلوك ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر المديرين والمرشدين والمُدَرِّسين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، القدس، فلسطين.
- عابدين، محمد عبد القادر (٢٠١١). دار الشروق للنشر والتوزيع، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان.
- العدواني، خالد مطهر (٢٠١١). إبعاد المعلمين قبل وأثناء الخدمة، موقع الإلكتروني: <https://kenanaonline.com/files/0028/28476>، استرجع بتاريخ ٢٢ فبراير ٢٠٢٤.
- العقيلي، عمر (٢٠٠٦). دارة الموارد البشرية، مؤسسة زهران للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- علي، أحمد جابر حسنين (٢٠١١). خلائيات الأعمال بين الدين والمجتمع، المجلد (١)، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، مصر.
- الغامدي، سعيد بن ناصر (٢٠١٠). خلائيات العمل: ضرورة تنمية ومصلحة شرعية، رابطة العالم الاسلامي، الإدارة العامة للثقافة والنشر، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- غنيم، صلاح الدين عبد العزيز (٢٠٢٠). القيادة الأخلاقية في الإدارات التعليمية "دراسة حالة"، لمجلة التربوية لجامعة سوهاج، (٧٧)، ٢١٩٥-٢٢٢٩.
- القرالة، بلال؛ عبد القادر يوسف. (٢٠١٩). الإدارة بالأخلاق لدى مديري مدارس محافظة الكرك وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين، رسالة ماجستير مُقدّمة لعمادة البحث العلمي، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن.

المجالي، سناء (٢٠٢٣). كيف يمكن تطوير أداء المعلمين؟ أساليب ووسائل التعليم، دليل المعلم، موقع <https://almo3allem.com/m/> تاريخ الاسترجاع، ١ مارس ٢٠٢٤.

المرسي، وجيه (٢٠١١). الأداء التدريسي لمعلم اللغة العربية ، الموقع التربوي للدكتور وجيه المرسي فـكـر تـربـوي متـجـد:

<https://kenanaonline.com/users/maiwagieh/posts/269246>

تاريخ الاسترجاع، ٢ مارس ٢٠٢٤.

مصطفى، أحمد إبراهيم (٢٠٠٤). المعجم الوسيط، ط٤، ص ٥٤٢، مكتبة الشروق: القاهرة، مصر.

نزال، مظهر محمد (٢٠٠١). أخلاقيات مهنة التربية والتعليم في ضوء الفكر الاسلامي ومدى التزام المعلمين بها من وجهة نظر المديرين ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس؛ فلسطين.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد المصري (٢٠١١). وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، الإصدار الثالث، ص ١١.

Bratton , S .(2001). Psychological theories of career development, Orland: Rannsons Publishing .

Brown, M, & Trevino, L. (2006). Ethical Leadership: A Review and Future Directions, Leadership Quarterly, 595-616.

Bowers (2011). Connection Between Ethical Leadership Behavior and Collective Efficacy Levels as Perceived by Teacher , PhD ، Colleague Education ،Ashland University.

Herr, Edwin L. (2001). Career development and Its practice: A historical perspective, Journal of Career Development, Special Issue. College of arts and sciences, Action in teacher education, Bucknell University, Lewisburg PA 17837, 33 (1) 3-23.

Kar, Subhasree (2014). Ethical Leadership: Best Practice for Success, IOSR Journal of Business and Management, 1(14), 112-116.

Phadnis, Narendra Y. (2012). Contribution of Ancient Indian Ethos in Developing Global Mindset in Leadership and Management, Business Management and Information Systems, Institute of Management Technology (IMT), Nagpur.



الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت

**The educational role of the family in protecting the online
privacy of a primary school child**

إعداد

عبير بنت دخيل بن زيد الدخيل
Abeer Dakhil zied Al- Dakhil

ماجستير أصول التربية بكلية التربية جامعة القصيم

أ.د/ نجلاء بنت محمد بن عبد الله الحضيف
Dr.Najla Muhammad Al-Hodhaif

أستاذ أصول التربية المشارك بكلية التربية بجامعة القصيم

Doi: 10.21608/jasep.2025.402636

استلام البحث : ٢٩ / ١٠ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٨ / ١١ / ٢٠٢٤

الدخيل، عبير بنت دخيل بن زيد و الحضيف، نجلاء بنت محمد بن عبد الله (٢٠٢٥).
الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت.
المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب،
مصر، ٩(٤٤)، ٦٣٩ – ٦٨٦.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت، وذلك من خلال الكشف عن واقع الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت من وجهة نظر أولياء الأمور، وتحديد المعوقات التي تواجه الأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت من وجهة نظر أولياء الأمور، وتقديم مقترحات تسهم في تفعيل الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت من وجهة نظر أولياء الأمور، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بنمطه المسحي، كما استخدمت الدراسة أداة الاستبانة التي طبقت على عينة بلغ عددها (٣٨٢) ولي أمر من أولياء أمور طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن درجة موافقة أولياء أمور طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية في مدينة بريدة بالملكة العربية السعودية على واقع قيام الأسرة بالدور التربوي في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت جاء إيجابياً بدرجة موافقة مرتفعة جداً بمتوسط حسابي عام بلغ (٤,٥١)، وبالنسبة لترتيب أبعاد محور الواقع فقد حصل بُعد الدور التوجيهي للأسرة على الترتيب الأول من حيث درجات الموافقة، وبمتوسط حسابي قيمته (٤,٦٣)، وهي درجة مرتفعة جداً، تلاه بُعد الدور الرقابي للأسرة بمتوسط حسابي قيمته (٤,٤٨)، وهي درجة مرتفعة جداً، ومن ثم تلاه بُعد الدور التوعوي للأسرة بمتوسط حسابي قيمته (٤,٤٤)، وهي درجة مرتفعة جداً، وجاءت درجة موافقة أولياء أمور طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية في مدينة بريدة بالملكة العربية السعودية على معوقات قيام الأسرة بالدور التربوي في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت بدرجة موافقة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٧)، وجاءت درجة موافقة أولياء أمور طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية في مدينة بريدة بالملكة العربية السعودية على مقترحات تفعيل الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت مرتفعة جداً بمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٣).

الكلمات المفتاحية: الخصوصية عبر الإنترنت- الدور التربوي للأسرة- المرحلة الابتدائية.

Abstract:

The study aimed to identify the educational role of the family in protecting the privacy of the primary school child via the Internet, by revealing the reality of the educational role of the family in protecting the privacy of the primary school child via the Internet from the point of view of parents, identifying the obstacles facing the family in protecting the privacy of the primary school child via the Internet from the point of view of parents, and presenting proposals that contribute to activating the educational role of the family in protecting the privacy of the primary school child via the Internet from the point of view of parents. The study used the descriptive approach in its survey form, and the study also used the questionnaire tool that was applied to a sample of (382) guardians of male and female primary school students in the Qassim region. The study reached a number of results, the most important of which are: The degree of approval of parents of male and female primary school students in the city of Buraidah in the Kingdom of Saudi Arabia on the reality of the family playing the educational role in protecting the privacy of the primary school child via the Internet was positive with a very high degree of approval with a general arithmetic average of (4.51), and with regard to the arrangement of the dimensions of the reality axis, it obtained The dimension of the family's guiding role ranked first in terms of approval degrees, with an arithmetic mean of (4.63), which is a very high degree. It was followed by the dimension of the family's supervisory role with an arithmetic mean of (4.48), which is a very high degree. Then it was followed by the dimension of the family's awareness role with an arithmetic mean of (4.44), which is a very high degree. The degree of approval of parents of male and female elementary school students in the city of Buraidah in

the Kingdom of Saudi Arabia on the obstacles to the family's carrying out the educational role in protecting the privacy of the elementary school child over the Internet came with a high degree of approval with an arithmetic mean of (3.77). The degree of approval of parents of male and female elementary school students in the city of Buraidah in the Kingdom of Saudi Arabia on the proposals to activate the educational role of the family in protecting the privacy of the elementary school child over the Internet came very high with an arithmetic mean of (4.43).

مقدمة الدراسة:

تُعتبر التنشئة الصحية والسليمة في الأسرة عنصراً مهماً ورئيسياً في مرحلة الطفولة، لما لهذه المرحلة من دور هام وبارز في تكوين شخصية الفرد وتحديد ميوله واكتساب اتجاهاته، فالمجتمعات تتطور وتتقدم بنجاح أفرادها وصلاحيهم.

حيث تُعدّ الأسرة مؤسسة اجتماعية يقع على عاتقها رعاية الطفل وتربيته باعتبارها المستقبل الأول للطفل، ففيها يترعرع وينشأ، وفيها تتشكل شخصيته وتنمو عن طريق التقليد تارة، وعن طريق التقليد تارة أخرى (ضحاوي، ٢٠٠٠)، ومن مسؤولية الأسرة توجيه وحماية أبنائها، وأمدادهم بالمعارف والخبرات التي يحتاجون إليها وتنمية شخصيتهم المستقلة، وتعويدهم على اتخاذ القرارات الصائبة، والتنفيذ وتحمل مسؤولية النتائج (بركات، وتوفيق، ٢٠٠٩).

وتواجه الأسرة بطبيعة الحال بعض المصاعب في تعاملها مع أطفالها تتعلق بعض هذه المصاعب بطبيعة الطفل ذاته، وباحتياجات النمو، ومطالبه في كل مرحلة عمرية، وهناك مصاعب تتعلق بالتغيرات الاجتماعية والتطور الهائل في وسائط المعرفة وتكنولوجيا الاتصال، والتي لم يعتد الآباء عليها، ولا يحسنون التعامل معها، ولا يدركون تأثيرها على نشأة أطفالهم (الناشف، ٢٠١١).

ومما لا شك فيه بأن تكنولوجيا الاتصال والمعلومات والتقنيات الرقمية الحديثة أحدثت تغيرات جوهرية في النظام التربوي داخل الأسرة، حيث ساهمت إلى جانب أسباب أخرى بإعادة تشكيل الأولويات التربوية للأسرة، فقد أصبحت شبكة الانترنت شريك رئيسي للأسرة في نظامها التربوي، وهو ما يظهر في العديد من الظواهر الاجتماعية فالطفل يتأثر بطريقة أو بأخرى بما تحمله ثقافة التقنيات الرقمية والإنترنت (الجزار، ٢٠١٧)، ومن هذا المنطلق، فإنه يُتوقع من الأسرة في القرن

الحادي والعشرين مهما كان مستوى تعليمها أو ثقافتها العامة أو الخاصة بالكمبيوتر والإنترنت والتكنولوجيا، أن تعمل جاهده على تنمية معارفها ومهاراتها التكنولوجية المعاصرة، لتتمكن من التوجيه والإرشاد والإشراف على الأبناء أثناء استعمالهم لهذه التقنيات الحديثة، ولمشاركتهم ما يقومون به من تعلم وتنقيب بواسطتها، ومجابهة التحديات والمخاطر الداهية، وتأسيس درع واقى لحماية الأطفال وتوعيتهم والعمل على نشر الثقافة السليمة بينهم (بركات، وتوفيق، ٢٠٠٩).

ويُعدّ الأطفال الحلقة الأضعف فيما يتعلّق بالتكنولوجيا الحديثة، فطفل اليوم منذ مرحلة مبكرة من عمره يلجأ إلى العالم الرقمي وتطبيقاته؛ فقد علقوا مع البالغين في عالم افتراضي يشكّله لهم الإنترنت وتطبيقاته المختلفة، بل أصبحوا منافسين لهم في استخدام الإنترنت، وحيازة الأجهزة الحديثة (السماحي، ٢٠٢٢).

ومن الأخطار الجسيمة التي أحدثتها التقنية الحديثة أن خصوصية الأفراد أصبحت مهددة، وصارت البيانات الشخصية مادة يتم استخدامها إما تجارياً في تنفيذ دعاية تسويقية، أو تعرضها للسرقة واستغلالها في أغراض تلحق الضرر بأصحابها (سالم، ٢٠١٩)، فمن الممكن أن تعامل الأطفال مع الإنترنت يعرضهم لخطر انتهاك خصوصيتهم، ولعل هذه الانتهاكات قد تصل حد التسلل إلى الملفات الشخصية، وربما المراقبة عبر الكاميرات المثبتة في الأجهزة، وربما يتواصل الطفل مع أفراد مجهولين رقميين يشكلون خطراً عليه، وقد يتصفحون مواقع مشبوهة خطيرة، وأصبح يصعب على الوالدين مراقبة كل ما يشاهدونه ومن يتصلون به (الموسوي، وفضل الله، ٢٠١٣).

ومن الضروري توجيه الطفل بأنه كما لا يصح أن يعطي معلوماته الشخصية لأي شخص في الطريق، فيجب عليه أن يفعل ذلك تماماً عند استخدامه للإنترنت، ولو أن الطفل قام بتزويد أحد المواقع بأي معلومات خاصة مثل موقع المنزل أو بريده الإلكتروني، أو قام بوضع بعض صوره الخاصة، فإن ذلك سيشكل خطراً كبيراً، إما بالضرر المباشر له، أو إرسال المواد الإباحية أو الفيروسات إليه أو جعله فريسة لمواقع التصيد (هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات، ٢٠١٩).

ثانياً: مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

بحسب دراسة مسحية أجرتها هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات في المملكة العربية السعودية أوضحت وجود تزايد في نسبة انتشار الإنترنت خلال السنوات الماضية، إذ ارتفعت من ٩٧,٨٪ في عام ٢٠٢٠م، إلى ما يقارب ٩٨,١٪ في عام ٢٠٢١م، حتى وصلت إلى ٩٨,٦٪ في نهاية عام ٢٠٢٢م، وتشير كذلك الدراسة إلى أن ٩٨,٩٪ من

المستخدمين هم ما دون الأربعة عشرة عاماً (هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات، ٢٠٢٢).

وتشير كذلك الإحصائيات الرقمية إلى ارتفاع نسبة فئة الأطفال المستخدمين لشبكة الإنترنت خلال العقود الأخيرة على المستوى العالمي، فقد أسفرت بيانات تقرير منظمة الأمم المتحدة للطفولة (٢٠١٧) أن نسبة فئة الأطفال الذين تقل أعمارهم عن (١٨) سنة بلغت نحو ثلث مستخدمي الإنترنت في مختلف أنحاء العالم.

ومن الجدير بالذكر أن في الولايات المتحدة الأمريكية لاحظت الحكومة تزايد استهداف مواطنيها من الأطفال عبر الإنترنت، مما أدى إلى انتشار عدد كبير من المعلومات الشخصية الخاصة بالأطفال الأمر الذي دفع بدوره إلى ضرورة إيجاد تشريع للتعامل مع هذا الخطر الكبير (منصور، ٢٠٠٩)؛ وبناءً على ذلك في يوليو من عام ١٩٩٨م تم تقديم قانون يسعى لحماية خصوصية الأطفال عبر الإنترنت الذي جاء تحت عنوان "قانون حماية خصوصية الأطفال على الإنترنت" (COPPA) Children's Online Privacy Protection Act، ويلزم هذا القانون المواقع التي تستهدف الأطفال دون الثلاثة عشر عاماً، بوجوب التحقق من أن هؤلاء الأطفال لديهم موافقة صريحة قابلة للتحقق من ولي الأمر وقد عرف القانون هذه الموافقة بأنها تلك المعلومات التي تسمح للطرف الآخر التعرف أو التحقق أو الاتصال بالطفل (الكلباني، ٢٠١٩).

بينما ركزت دراسات أخرى على مواضيع الخصوصية عبر الإنترنت والتي في مجملها ركزت على حق الخصوصية عبر الإنترنت بالنسبة للأفراد البالغين، مثل: دراسة لامي (٢٠١٧)، وهناك دراسات طرحت هذا الموضوع بالنسبة لفئة المراهقين، مثل: دراسة سالم (٢٠١٩)، وهناك دراسات طرحت هذا الموضوع من جانب مختلف وركزت على حق الخصوصية عبر الإنترنت بالنسبة للأطفال نظراً لكون الأطفال أكثر عرضة لانتهاك خصوصيتهم عبر الإنترنت، مثل: دراسة الكلباني (٢٠١٩)، ولكن تختلف دراسة الكلباني عن الدراسة الحالية في كونها تبحث في القانون والتشريعات لحماية خصوصية الطفل في العالم الافتراضي، بينما تركز الدراسة الحالية على الأدوار التربوية للأسرة في حماية خصوصية طفل المدرسة الابتدائية عبر الإنترنت.

تأسيساً على ما سبق فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الكشف عن الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية الطفل عبر الإنترنت، وذلك من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: ما الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت؟

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة لإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- ما واقع قيام الأسرة بالدور التربوي في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت من وجهة نظر أولياء الأمور؟
- ٢- ما معوقات الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت من وجهة نظر أولياء الأمور؟
- ٣- ما مقترحات تفعيل الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت من وجهة نظر أولياء الأمور؟

ثالثاً: أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- الكشف عن واقع قيام الأسرة بالدور التربوي في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت من وجهة نظر أولياء الأمور.
- ٢- رصد معوقات الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت من وجهة نظر أولياء الأمور.
- ٣- تقديم مقترحات تسهم في تفعيل الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت من وجهة نظر أولياء الأمور.

رابعاً: أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية المرحلة العمرية التي تدرسها وهي المرحلة الابتدائية التي تبدأ من (٦ إلى ١٢) سنة؛ حيث أنها من المراحل الحاسمة التي يمكن من خلالها غرس القيم والاتجاهات والمعارف وتدعيم السلوكيات الإيجابية للاستخدام الآمن للإنترنت الذي من شأنه الحد من الأخطار التي قد يتعرض إليها.
- تُعد الدراسة إضافة في المجال التربوي فيما يخص الدور التربوي الذي ينبغي أن تقوم به الأسرة في حماية خصوصية الطفل عبر الإنترنت.
- قد تُسهم الدراسة في إثراء الأدبيات المتعلقة بخصوصية الطفل، وذلك لقلّة الدراسات التي أجريت حولها لاسيما حماية خصوصية الطفل عبر الانترنت.

الأهمية التطبيقية:

- قد تساهم هذه الدراسة في رفع مستوى وعي الأسرة بما يتعلق بأهمية حماية خصوصية أطفالهم عبر الإنترنت.
- ويمكن أن تزود الدراسة الحالية المربون وبخاصة الأسرة بطرق وأساليب حماية خصوصية أطفالهم عبر الإنترنت.

• وقد تفعل نتائج هذه الدراسة التعاون بين المدرسة والأسرة، من خلال عقد ورش عمل، وحلقات نقاش بين أولياء الأمور والمعلمين، لتعزيز دور الأسرة التربوي في حماية خصوصية الطفل عبر الإنترنت.

خامساً: مصطلحات الدراسة:

الدور التربوي:

يمكن تعريفه بأنه "مجموعة من الواجبات والمسؤوليات التربوية التي تقوم بها الأسرة بهدف تعزيز البعد المعرفي والقيمي والمهاري لدى أبنائها" (العتيبي، ٢٠١٧، ص. ١٨٧).

وتُعرف الدراسة الحالية الدور التربوي إجرائياً بأنه: مجموعة من الأنشطة والمهام التربوية التي تقوم بها الأسرة بهدف حماية طفلهم في المرحلة الابتدائية من انتهاك خصوصيته عبر الإنترنت.

الأسرة:

تُعرف الأسرة بأنها جماعة اجتماعية صغيرة تتكون عادة من الزوج والزوجة وطفل أو أكثر تسود بينهم المحبة ويشتركون في المسؤولية، وتقوم الأسرة بتربية أطفالها حتى تمكنهم من القيام بدورهم بمسؤوليتهم الاجتماعية (العيسوي، ٢٠٠٧).

وتُعرف الدراسة الحالية الأسرة إجرائياً بأنها: مجموعة من الأفراد كالأم، والأب، والأخوة الذين يحيطون بالطفل، وهم المسؤولون عن تنشئته، وتربيته تربية صالحة ويحمونه من أي خطر ممكن أن يقابله.

طفل المرحلة الابتدائية:

عرف العازمي (٢٠١٨) المرحلة الابتدائية بأنها أولى المراحل الدراسية للطفل التي يمكن من خلالها اكسابه المعارف والقيم، وإعداده للحياة، وتنمية شخصياته ليصبح فرد صالح في المجتمع.

وتُعرف الدراسة الحالية طفل المرحلة الابتدائية إجرائياً بأنه: هو كل طفل يقع في الفترة العمرية ما بين ٦ إلى ١٢ عام، ويكون بحاجة إلى رعاية وحماية من الأسرة.

حماية خصوصية الطفل عبر الإنترنت:

تُعرف هيويس Hughes (٢٠١٢) الخصوصية بأنها: قدرة الفرد أو الجماعة على وضع حواجز معينة من أجل الحفاظ على حالة من السرية، وانتهاك الخصوصية يحدث عندما يتم خرق هذه الحواجز.

وتُعرف الدراسة الحالية حماية خصوصية الطفل عبر الإنترنت إجرائياً بأنها: المحافظة على الطفل من الاعتداء على معلوماته الخاصة مثل عمره وهويته



وعلاقاته الأسرية خلال اتصاله بشبكة الإنترنت والتي غالباً يستخدمها طفل المدرسة الابتدائية للترفيه واللعب.

الدراسات السابقة

دراسة أحمد (٢٠٢٣) - جمهورية مصر العربية - هدفت الدراسة إلى التعرف على إدمان الألعاب الإلكترونية عند الأطفال، وأهم أسبابه، و آثاره السلبية، ومن ثم التعرف على الدور التربوي للأسرة في مواجهته، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) خبيراً تربوياً، وتوصلت الدراسة إلى عدد من العناصر المهمة للدور التربوي للأسرة في مواجهة إدمان الألعاب الإلكترونية لدى الأطفال تضمنت مجموعة من المحاور أولاً دور الأسرة في توجيه الرقمي، وثانياً دور الأسرة في المشاركة والتفاعل، وثالثاً دور الأسرة في التدعيم والتواصل، ورابعاً دور الأسرة في الوعي والتقييم؛ حيث جاءت نتائج الدراسة الميدانية جميعها دالة فيما يتعلق بهذه الأدوار.

ودراسة الزهراني (٢٠٢٢) - المملكة العربية السعودية- التي تهدف إلى التعرف على مدى تأثير الألعاب الإلكترونية على الانعكاسات السلبية التربوية لدى تلاميذ رياض الأطفال، من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال وما الدور الواجب عليهن القيام به تجاه أطفال الروضة للحد من الانعكاسات السلبية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من معلمات رياض الأطفال والبالغ عددهن (٨٠) معلمة ومن أهم نتائج الدراسة أن الألعاب الإلكترونية كنموذج تقدم قدوة سيئة للأطفال، وأنها تعمل على زعزعة الانتماء الوطني لدى الأطفال وضعف الثقة بالنفس كما تسهم في تعليم الطلاب ثقافة العنف المدرسي.

وتهدف دراسة السماحي (٢٠٢٢) -جمهورية مصر العربية- إلى التعرف على واقع الدور الرقابي للوالدين لتحقيق السلامة الرقمية لطفل ما قبل المدرسة في ضوء متطلبات العصر الرقمي، ورصد المعوقات التي تقف عائقاً دون قيامهما بدورهما التربوي فيما يتعلق باستخدام أطفالهم للتكنولوجيا وتطبيقاتها من وجهة نظر أولياء الأمور، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (٢٠٠) من الآباء والأمهات يستخدموا وأطفالهم الوسائل التكنولوجية، وأظهرت نتائج الدراسة اتفاق أفراد عينة الدراسة نحو صعوبة قيام الوالدين بدورهما الرقابي لحماية أطفالهم من مخاطر التكنولوجيا، كما كشفت النتائج عن العديد من المعوقات منها: إهمال الوالدان تحديث ثقافتهم التكنولوجية لمواكبة التقدم التكنولوجي المتصاعد باستمرار، وقصور في معرفة بالقواعد الصحيحة وقواعد السلوك الآمن لاستخدام التكنولوجيا، واتباع أساليب القسوة والعنف في توجيه سلوكيات أطفالهم عند استخدام

المصادر التكنولوجية، وقصور في معرفتهم بمضامين الألعاب الإلكترونية وتأثيرها على أطفالهم الغياب لساعاتٍ طويلةٍ خارج المنزل مما يفقدهم السيطرة على تصرفات الأطفال.

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدة جوانب منها:
- تحديد موضوع ومشكلة الدراسة وصياغتها بشكل أكثر دقة.
- تكوين خلفية أدبية لموضوع الدراسة ساعدت في إثراء الإطار النظري.
- الاستفادة منها في تعريف بعض مصطلحات الدراسة.
- اختيار وبناء أداة الدراسة.
- التعرف على بعض المراجع المناسبة للدراسة.
- التعرف على الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة.
- كذلك تم الاستفادة منها في مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

المبحث الأول: الأسرة وأهم أدوارها

أولاً: مفهوم الأسرة:

يختلف مفهوم الأسرة باختلاف الثقافات، وما تعزوه لها من أدوار ومسؤوليات؛ حيث يوجد العديد من التعريفات الخاصة بالأسرة، وعلى الرغم من وجود اختلاف في وجهات النظر حول تعريفها، فإن هناك اتفاقاً حول أهمية الأسرة ودورها للفرد والمجتمع على حد سواء.

ف نجد أنها تُعرف في معجم مصطلحات التربية فليه، والزكي (٢٠٠٤) الذي نوه على تأثير وتأثر الأسرة بالتغيرات الاجتماعية، وعرفها بأنها منظومة اجتماعية تتصف بالاستمرارية وتقوم على علاقات بيولوجية واجتماعية تهدف إلى إنجاب الأطفال وتربيتهم بجانب أداء بقية الأدوار المختلفة، والأسرة وسيط أساسي يتلقى من خلاله الأطفال مختلف القيم التي توجد في المجتمع، والأسرة كغيرها من النظم الاجتماعية تؤثر وتتأثر بالمتغيرات السائدة في المجتمع.

ثانياً: أهمية الأسرة ومكانتها:

تكتسب الأسرة مكانتها في أنها تمثل البيئة الأولى التي ينشأ فيها الطفل، ففيها تتم عملية التطبيع الاجتماعي للطفل عن طريق إدخال التراث الثقافي في تكوينه وتوريثه إياه بتعليمه نماذج السلوك السائدة في المجتمع الذي ينتمي إليه، وتربيته على طرق التفكير المختلفة، وغرس العقيدة في نفسه.

وقد اهتم الإسلام كثيراً بالأسرة وجعل لها مكانة عالية وشأن عظيم، من الاختيار الزوجي، ومروراً بمسؤولية رعاية وتربية الأبناء، والعلاقات الوالدية والزوجية، ونهاية بالميراث (الحازمي، ٢٠٠٠).

ثالثاً: أشكال الأسرة:

تختلف أشكال الأسرة من مجتمع لمجتمع آخر، ويمكن تصنيف الأسرة إلى ثلاثة أشكال رئيسية كالآتي:

الأسرة النووية: وهي تلك الأسرة الصغيرة التي تتكون من زوج وزوجة وأطفال، ويعتبر هذا الشكل الخاص من أشكال الأسرة من أهم سمات المجتمع المعاصر، وذلك لأنه يجسد الفردية التي تنعكس في الحقوق والأفكار والقوانين الاجتماعية العامة (الشربيني، ومنصور، ٢٠٠٠).

ومن خصائص هذه الأسرة صغر حجمها ومحدودية عدد أفرادها، وكذلك تنسم الأسرة النووية بزيادة مساحة الديمقراطية والحرية الممنوحة للأبناء لتلبية رغباتهم واختياراتهم الفردية، وكذلك توجد مرونة في الأدوار الاجتماعية لدى الأسرة النووية بحيث أن الأب قد يشارك في الأعمال المنزلية أحياناً، وتعمل المرأة خارج البيت إن سنحت الفرصة لذلك (أبو عليان، ٢٠١٣).

الأسرة الممتدة: وهي تلك الأسرة الكبيرة والتي تتكون من ثلاثة أجيال حيث يعيش فيها الأجداد والآباء والأبناء معاً، وبينهم تفاهم متواصل وحميمي وشبكة كبيرة من روابط القرابة، وهذا الشكل من الأسر هو المفضل أساساً في الثقافات التي تكن التقدير والاحترام للكبار وتحوطهم بالاهتمام والرعاية (علاونة، ٢٠١٧).

ومن خصائص هذه الأسرة كبر حجمها، وتكونها من ثلاث أجيال (الأجداد، الآباء، الأبناء)، ويشتركون في سكن كبير واحد ونظام اقتصادي مشترك، وغالباً ما تكون السيطرة بيد رجال الأسرة، بالإضافة إلى أن الأدوار الاجتماعية داخل الأسرة مقسمة بطريقة تقليدية بحيث؛ يعمل الرجل خارج المنزل، والمرأة تعمل داخله (أبو عليان، ٢٠١٣).

الأسرة المركبة: وهي جماعة تتكون من مجموعة من الأسر المرتبطة، والتي قد تكون أسر تنسم بوحداية الزواج أو أسر متعددة الزوجات (العويضي، ٢٠٠٤)، وهي عادة تظهر في المجتمعات التي تبيح تعدد الزوجات مثل: المجتمعات الإسلامية وبعض المجتمعات الشرقية والعربية، وتتألف عادة من الرجل وزوجاته وأطفاله، وهذا يعني أن العائلة المركبة تتكون من مجموعة من الأسر النووية، والتي تكون وحدة قرابة فيما بينها لوجود رابط مشترك يربط بينهم، ألا وهو الزوج (الدخيل، ٢٠٠٣).

رابعاً: أدوار الأسرة ووظائفها:

• تنظيم السلوك الجنسي (الإنجاب):

إذا بدأنا بأساس الأسرة وهو التقاء رجل وامرأة بغرض ممارسة علاقة جنسية وعاطفية مستقرة نجد أن الأسرة تخلق المجال لمثل هذه العلاقة، وتهدف الأسرة إلى حفظ النوع البشري من خلال اتصال جنسي مشروع يستلزم تصديق المجتمع وقبوله، وذلك وفق قواعد تمثل في جملتها تنظيمات اجتماعية تتحكم فيها العادات والتقاليد المجتمعية، وبناءً على تعاليم دستورية إلهية في الشريعة الإسلامية، وتشير الآية الكريمة: ﴿وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُم مِّنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا وَجَعَلَ لَكُم مِّنْ أَزْوَاجِكُمْ بَنِينَ وَحَفَدَةً﴾ [سورة النحل: الآية ٧٢]، وذلك بقصد التعمير واستمرار الحياة الاجتماعية (مؤمن، ٢٠٠٤).

• تربية وتنشئة الأبناء:

تعتبر لأسرة الوعاء التربوي الأول، والذي تتشكل داخله شخصية الطفل تشكياً ذاتياً واجتماعياً، وبهذا فالأسرة تمارس عملية تربوية بهدف تحقيق نمو الفرد داخل المجتمع، ونظراً لما تضطلع به الأسرة من دور تربوي مهم وفعال اعتبرت الأسرة المرجع الأول في حياة الفرد؛ حيث أنه يولد وهو لا يعلم شيء، قال تعالى: ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِّنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ ۚ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ [سورة النحل: ٧٨]، فيقع على عاتق الأبوين تعليمه وإطلاعه على الحياة، وفقاً لأساسيات التربية السليمة، واستخدام أمثل الأساليب حتى تكون التربية سليمة ومتكاملة (المسيطير، ٢٠٢٠).

• نقل الموروث الثقافي والاجتماعي:

تعتبر من أهم الأدوار التي تقوم بها الأسرة رغم وجود مؤسسات أخرى تقوم بهذا الدور، فالأسرة أقوى مؤسسة يستخدمها المجتمع في عملية التطبيع الاجتماعي ونقل التراث الاجتماعي والثقافي من جيل إلى جيل؛ حيث إن الأسرة تعمل على نقل ثقافة المجتمع إلى طفلها وتدخل عليه ما يتفق مع الثقافة الفرعية التي تنتمي إليها، فتعلمه النماذج السائدة في ثقافته من قيم اجتماعية ومعايير وقوانين واتجاهات اجتماعية كالتعاون والتسامح والتنافس، فالأسرة الوعاء الثقافي الأول الذي يشكل حياة الفرد وفق ثقافة الطبقة الاجتماعية المنتمية إليها (العجمي وآخرون، ٢٠١٤).

• إكساب الأبناء التعاليم الدينية:

يعتبر الدين ذو مكانة كبرى في المجتمع الإنساني، وفي العصور القديمة، وكانت الأسرة وحدة دينية تعتمد بشكل أساسي على الدين وعن طريقه اكتسبت وحدتها واستقرارها ومكانتها (الحناكي، ٢٠١٠)، ويعد إكساب القيم الدينية

للأبناء من أهم الأدوار التي تقوم بها الأسرة، فالطفل الذي يشب في بيئة دينية متمسكة بتعاليم الإسلام ومبادئه وتؤكد على الاستقامة والصدق والكرم سوف يتشرب هذه التعاليم والمبادئ التي تنعكس في سلوكه وتترجم في حياته (العجمي وآخرون، ٢٠١٤).

• البناء الخلقي لأطفالها:

تسهم الأسرة بشكل رئيسي في البناء الخلقي لأطفالها، وتسعى على غرس الأخلاق الحميدة والمثل العليا في نفوسهم، فهي التي تشكل شخصية الطفل وتحدد سلوكياته المستقبلية اتجاه الجماعة والمجتمع المحيط به وقد يكون تأثيرها إيجابياً أو سلبياً بحسب القيم الأخلاقية التي نشأ عليها والتي تؤهله للتعاطي مع العالم الخارجي (الطريف، ٢٠١٣).

• الاستقرار المادي والاقتصادي:

تعتبر الأسرة المؤسسة المسؤولة عن توفير الحاجات المادية لأفرادها فهي تعمل على إطعامهم وإيوائهم وكسوتهم، وكذلك هي المسؤولة عن توفير مسكن للأسرة يأويهم ويحميهم من التشرد والمخاطر ومن الكوارث الطبيعية، وهي التي توفر لهم الضروريات من غذاء وكساء وكل ما تتطلبه الحياة (البطوش، ٢٠١١).

• توفير الدعم النفسي للأبناء:

أن للأسرة دور جوهري في توفير الاستقرار والاطمئنان والأمان لأطفالها، فهي حاجات فطرية لدى الكائن الحي لا يمكن إشباعها إلا بوجود نظام أسري آمن ومستقر (الشهري، ومحمد، ٢٠٢١)، فمن المعروف أن الأطفال يتأثرون بالوضع السائد داخل الأسرة وبالعلاقات القائمة ما بين الأم والأب، وهم يكتسبون اتجاهاتهم النفسية بمحاكاة تصرفات وعادات الآباء والأهل وبتكرار الخبرات العائلية السائدة (الحناكي، ٢٠١٠).

• رعاية القدرات والملكات العقلية:

يمتلك الإنسان قدرات عقلية كامنة يستطيع من خلالها التعرف على البيئة القائمة من حوله بمكوناتها وأحداثها، لكن هذه القدرات العقلية تكون في حالة كمون أولي تحتاج إلى التنمية وإلى تدريب الإنسان على رعايتها وحسن استخدامها والمحافظة عليها، وتتقرر درجات نموها ونشاطها حسب نوع التربية التي يتلقاها الإنسان في طفولته، وطبقاً لوعي الأسرة على تربية هذه القدرات وخبراتهم وللوسائل التي تستعمل لتنميتها واستخدامها بالشكل الأمثل (الكيلاني، ١٩٨٨).

مما سبق يتضح أن الأسرة كانت في السابق وحدة اقتصادية تنتج ما تحتاج إليه، وكانت هي التي تدير شؤونها، وهي التي ترسم للأفراد قواعد السلوك

والأخلاق فلا يحدون عنها، وهي وحدها كانت تقوم بالأدوار التربوية والنفسية والاجتماعية والثقافية والدينية والأخلاقية والاقتصادية، وتشرف على تربية الأبناء وتعليمهم، إلا أن الأسرة المعاصرة تقلص حجم أدوارها التقليدية المتعارف عليها والتي كانت تقوم بها في الماضي، وذلك راجع للتغيرات المعاصرة التي تعرضت لها المجتمعات خلال العصور الماضية كالتغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والجغرافية والأيدولوجية والتكنولوجية، وبما أن الأسرة لديها قدرة تكيفية هائلة تمكنها من أن تغير من أدوارها لتتناسب مع التغير المحيط بها، فأصبحت تسمح لجهات ومؤسسات أخرى مشاركتها في الأدوار والوظائف، ولكن هناك أدوار لا يمكن لأي مؤسسة أن تشارك الأسرة فيها مثل دور الأسرة في الإنجاب، رغم تأثر هذا الدور بالتغيرات العالمية إلا أن الأسرة هي المسؤول الوحيد في الإنجاب وحفظ النوع البشري.

المبحث الثاني: الخصوصية عبر الإنترنت

أولاً: مفهوم الخصوصية عبر الإنترنت:

تعددت تعريفات الخصوصية، ويعود ذلك لاختلاف المفهوم من مجتمع إلى آخر، واختلاف تصورات الباحثين على الخصوصية ومدى تقديرهم لقيمتها في حياتهم:

فيرعفا عبد الفتاح (٢٠١٥) على أنها سيطرة وتحكم الأفراد في درجة وتوقيت وظروف مشاركة حياتهم ومعلوماتهم مع الآخرين، وتدخل الخصوصية كحق متاح لدى الفرد للحد من إطلاع الآخرين على مظاهر حياته والتي يمكن أن تكون أفكاراً أو بيانات شخصية.

ويعرف قنطقجي (٢٠١٦) الخصوصية بأنها كل ما يتعلق بفرد من الأفراد، أو جهة من الجهات؛ من حيث معلومات تخصه؛ سواء أكانت سراً من أسرارهم أم غير ذلك.

مفهوم الخصوصية عبر الإنترنت:

تُعرف الخصوصية عبر الإنترنت بأنها وصف لحماية البيانات والمعلومات الشخصية للأفراد، التي يتم نشرها وتداولها من خلال وسائط رقمية، وتتمثل هذه البيانات الشخصية في البريد الإلكتروني والحسابات البنكية والصور الخاصة والشخصية ومعلومات عن العمل والسكن والمحيط الذي يعيش فيه الفرد، وكل البيانات التي نستخدمها يومياً في تفاعلنا على الإنترنت خلال استخدامنا للحاسب الآلي أو الهاتف المحمول أو أي من وسائل الاتصال الرقمي عبر الإنترنت، كما تعني الخصوصية تحكم الأفراد في مدى وتوقيت وظروف مشاركة حياتهم مع الآخرين،

وتدخل الخصوصية كحق يمارسه الفرد للحد من اطلاع الآخرين على مظاهر حياته والتي يمكن أن تكون أفكاراً أو نشاطات أو بيانات شخصية (محمد، ٢٠٢١).

ثانياً: أهمية تحقيق الخصوصية عبر الإنترنت:

يعد الحق في الخصوصية من أبرز الحقوق التي صانته الحضارات القديمة والأديان السماوية، وكفلتها أيضاً الدساتير والقوانين الوضعية في كثير من دول العالم، كذلك يعتبر من أكثر الحقوق المثيرة للجدل بين فقهاء القانون منذ زمن بعيد؛ نظراً لتغير هذا المفهوم وتبدله بين المجتمعات المختلفة، وبين الثقافات والموروث الحضاري للدول، وكذلك بين زمان وآخر، ولعل ظهور الإنترنت أعطى هذا الحق زخماً خاصاً، ولاسيما بعد انتشار التواصل الاجتماعي عبر شبكة الإنترنت واتجاه الأفراد المتزايد من البالغين والأطفال إلى وضع معلوماتهم الشخصية وصورهم ومقاطع فيديو خاصة بهم أو بأسرهم على الإنترنت، مما يشكل خطراً لا يستهان به على خصوصية حياة الناس من الانتهاك في المجال الرقمي (كدواني، ٢٠٢٢).

ثالثاً: نماذج الخصوصية عبر الإنترنت:

هناك العديد من النماذج التي تمس بخصوصية الإنسان والتي يحاول أن يحميها ضد الانتهاك أو الاعتداء عبر الإنترنت، وقد اختلف الباحثون في تصنيفها، وذلك يتضح في الآتي:

صنفت دراسة كدواني (٢٠٢٢) الخصوصية إلى عدة نماذج، تشمل التالي:

أولاً: الخصوصية الجسدية: وهي التي تتعلق بالحماية الجسدية للأفراد ضد أية انتهاكات ماسة بالنواحي المادية لأجسامهم، كفحص الجينات والتطعيمات وغيره.

ثانياً: خصوصية الاتصالات: وهي تتعلق بحق الأفراد في سرية وخصوصية المحادثات في مواقع التواصل الاجتماعي والمراسلات البريدية عبر الإنترنت.

ثالثاً: الخصوصية المكانية: وهي تتعلق بالتحديد المكاني للمستخدم، أو وضع الأسس المنظمة للتفتيش والرقابة الإلكترونية، سواء كان الفرد في المنزل أو مقر العمل أو في الأماكن العامة.

رابعاً: خصوصية المعلومات: وتتعلق بحق الأفراد بعدم اطلاع الغير على المعلومات الخاصة بهم والمثبتة في الإنترنت.

رابعاً: موقف الدول من الخصوصية عبر الإنترنت:

في ضوء التطور الكبير الذي أحدثته التقنيات الحديثة والانتشار الواسع للإنترنت، وخاصة فيما يتعلق بالمعلومات والبيانات الشخصية للمستخدمين، وتحديد هوية المستخدمين ومعلوماتهم الخاصة، ولما تمثله هذه المعلومات الشخصية من

أهمية بالغة؛ تعمل العديد من الدول على توفير قوانين وتشريعات تهدف إلى حماية حقوق مواطنيها، فيما يتعلق ببياناتهم الشخصية وخصوصيتها، ومن أمثلة هذه الدول ما يلي:

• الاتحاد الأوروبي:

الاتحاد الأوروبي هو الآخر اهتم بموضوع حماية الخصوصية عبر الإنترنت في نفس اللحظة التي طُرحت فيها مسألة الاهتمام بحقوق الإنسان على المستوى العالمي منذ منتصف سبعينيات القرن المنقضي، وإلى جانب هذا قدم الاتحاد الأوروبي حزمة أدلة توجيحية متكاملة حول حماية البيانات الخاصة، كان من حصيلتها دليل عام ١٩٩٥م بشأن حماية الأفراد فيما يتصل بمعالجة البيانات الخاصة وحرية نقلها، وهو الدليل المقرر من قبل البرلمان الأوروبي ومجلس أوربا (بن قارة، ٢٠١٦).

• الولايات المتحدة الأمريكية:

أن القانون الأمريكي الفيدرالي في السابق لم يضع تنظيمًا تشريعيًا خاصاً باستخدام الحاسبات الإلكترونية كبنوك المعلومات أو معالجة البيانات الخاصة، ولكن نظم ذلك من خلال قوانين أخرى، وكان أول تشريع وضعه المشرع الأمريكي هو قانون ١٩٧٠م لحماية البيانات الخاصة وحق الوصول إليها لتصحيح البيانات غير الصحيحة، ثم صدر القانون الخاص بالخصوصية عام ١٩٧٤م، وفي عام ١٩٨٤م صدر قانون سياسة كابلات الاتصالات الذي حظر شركات الإرسال من تجميع أي معلومات خاصة عن المشتركين والكشف عنها، وفي عام ١٩٨٦م صدر قانون الاتصالات الإلكترونية الذي حظر مراقبة الاتصالات الإلكترونية أو بث محتواها، وكذلك قانون مساعدة الاتصالات الذي اشترط فيه أن يكون تدخل الدولة في التكنولوجيا المتقدمة بناء على أمر المحكمة، وكذلك صدر قانون أخلاق الاتصالات عام ١٩٩٦م، وفي عام ١٩٩٨م صدر قانون حماية خصوصية الأطفال عبر الإنترنت (Children's Online Privacy Protection Act) والذي يرمز له اختصاراً بـ(COPPA)، إذ حظر هذا القانون على معدي المواقع عبر شبكة الإنترنت نشر أي معلومات خاصة يكون مصدرها الأطفال الذين لم تتجاوز أعمارهم الثلاثة عشر عاماً، وألزم القانون معدي هذه المواقع ضرورة الحصول على إذن مسبق من أولياء الأمور للقيام بالنشر (الأستاذ، ٢٠١٣).

• المملكة العربية السعودية:

كفلت المملكة العربية السعودية للإنسان احترام كرامته وحماية حقوقه، ولقد أكد النظام الأساسي للحكم على مجموعة من القواعد والأحكام الأساسية التي تهدف إلى حماية وتعزيز حقوق الإنسان وحماية خصيلته، حيث جاءت المادة (٣٧) من

النظام الأساسي للحكم للحفاظ على حماية الحياة الخاصة فينص على أن (للمساكن حرمتها، ولا يجوز دخولها بغير إذن صاحبها، ولا تفتيشها)، كذلك أكدت المادة (٤٠) من النظام على حرمة الاتصالات وأنها ذات خصوصية، حيث نصت تلك المادة على أن (المراسلات البرقية والبريدية والمخابرات الهاتفية وغيرها من وسائل الاتصال مصونة ولا يجوز مصادرتها أو تأخيرها أو الاطلاع عليها أو من الاستماع إليها إلا في الحالات التي يبينها النظام) (النظام الأساسي للحكم، ١٩٩٢).

• الإمارات العربية المتحدة:

تعد دولة الإمارات العربية المتحدة من أوائل الدول التي كان لها السبق في الاستجابة للمخاطر التي تهدد خصوصية الإنسان؛ حيث أحاط المشرع الإماراتي بسياسات من الحماية وقام توفير الضمانات القانونية للخصوصية، وحرص على تجريم انتهاك الخصوصية سواء كان في قانون العقوبات أو تجريمه للجرائم المستحدثة الواقعة على الخصوصية عبر الإنترنت، وذلك بموجب القانون الاتحادي لعام ٢٠١٢م بشأن مكافحة جرائم تقنية المعلومات (فضل الله، ٢٠٢٠)، حيث نص هذا القانون في المادة الـ ٢١ على أنه: يعاقب بالحبس مدة لا تقل عن ستة أشهر، والغرامة المالية التي لا تقل عن مائة وخمسين ألف درهم ولا تجاوز خمسمائة ألف درهم أو بإحدى هاتين العقوبتين كل من استخدم شبكات الإنترنت أو نظام معلومات إلكتروني، أو إحدى وسائل التقنية الحديثة في الاعتداء على خصوصية شخص في غير الأحوال المصرح بها قانوناً عن طريق التقاط صور الغير أو إعداد صور الكترونية أو نقلها أو كشفها أو نسخها أو الاحتفاظ بها، وكذلك نشر أخبار أو صور الكترونية أو صور فوتوغرافية أو مشاهد أو تعليقات أو بيانات أو معلومات ولو كانت صحيحة وحقيقية (الدقاني، ٢٠٢٠).

• جمهورية مصر العربية:

نص القانون المصري على حرمة الحياة الخاصة وحماية خصوصية المراسلات البريدية والمحادثات الشخصية وحرص على وضع الضمانات الكفيلة بحماية البيانات الشخصية، ونصت المادة رقم (٤٥) من القانون المصري على أنه لحياة المواطنين الخاصة حرمة يحميها القانون وللمراسلات البريدية والبرقية والمحادثات التليفونية من وسائل الاتصال حرمة وسريتها مكفولة ولا تجوز مصادرتها أو الاطلاع عليها أو رقابتها إلا بأمر قضائي مسبب ولمدة محددة ووفقاً للأحكام القانونية"، وإذ كان من المقرر وفق القواعد العامة أن القانون يقر حماية المراسلات والمخابرات التليفونية ويكفل سريتها، فلا يجوز مراقبتها أو انتهاك سريتها وخصوصيتها أو الاطلاع عليها إلا في الأحوال المبينة في القانون فإن ذلك

ينطبق كذلك على وسائل الاتصال الالكترونية ومنها البريد الالكتروني (فتحي، والأمين، ٢٠١٦).

خامساً: مخاطر انتهاك الخصوصية عبر الإنترنت:

على الرغم من أهمية وسائل تقنية المعلومات الحديثة وشبكة الإنترنت، ومالها من اثار ايجابية، إلا أن هنالك مخاطر عديدة تواجه خصوصية المستخدمين بالنظر لإمكانية انتهاك الخصوصية عبر الإنترنت، ذلك أن سهولة عمليات التخزين والمعالجة الالكترونية وازدياد تدفق المعلومات التي تتم عبر الإنترنت، تضعف قدرة الفرد على التحكم في تدفق المعلومات الخاصة به، كما أن شبكات المعلومات أحدثت ازدياد التهديدات على خصوصية المستخدمين إذ أصبحت المعلومات الشخصية في ظل الشبكة العالمية متوفرة ومباحة، وقد أصبح الوصول الى المعلومات الشخصية بصورة غير مشروعه أكثر من ذي قبل، وازدادت فرص اساءة استخدامها (عودة، ٢٠١٨).

فالخطر الداهم والمؤكد على الأفراد هو وجود هذه البيانات ذات الطابع الشخصي في هذه البيئة الرقمية عبر شبكة الإنترنت، فالحق في الخصوصية أخذ مظهراً آخر في هذه البيئة وهي الخصوصية المعلوماتية التي موضوعها البيانات الخاصة بالشخص المستخدم للمواقع المختلفة عبر شبكة الإنترنت، لذلك أجمع الفقهاء على أن أهم هذه الأخطار على الخصوصية هو السماح بإنشاء بنوك معلومات دون رقابة من قبل الدولة، ودون تقرير حق الأفراد في الوصول إلى المعلومات الخاصة بهم، وحقهم في معرفة الغرض الذي من أجلها جمعت، وذلك نظراً لأهمية خصوصية الفرد وخوفاً من اختراقها واستعمالها بطريقة غير مشروعة تضرر بالأفراد في البيئة الرقمية (نساخ، ٢٠٢٢).

المبحث الثالث: الأدوار الذي ينبغي أن تقوم بها الأسرة تجاه حماية خصوصية الطفل عبر الإنترنت

أولاً: الدور الرقابي للأسرة في حماية خصوصية الطفل عبر الإنترنت:

تعرف دراسة نقيلو ومنصور (٢٠٢٢) الرقابة الأسرية بشكل عام على أنها الرعاية المكثفة التي تمنحها الأسرة لأبنائها، والعمل على ملازمة الأبناء وعدم تركهم لوحدهم يفعلون ما يشاءون أثناء عملية التنشئة، وتوفير كافة التسهيلات والخدمات التي يحتاجونها بضمان الطعام الجيد والملابس اللازمة والمسكن الأمن والمنبهات الثقافية والاجتماعية والحضارية التي تفتح طاقاتهم.

ثانياً: الدور التوعوي للأسرة في حماية خصوصية الطفل عبر الإنترنت:
التوعية في اللغة هي مصدر الفعل وعى، وتوعية الناس من أسس المواطنة: أي جعلهم يُدرِكُون حَقَائِقَ الأمور، ونقول وعى يوعى، وع، توعية، فهو موع، والمفعول موعى ووعى فلاناً: أي نصحه وحمله على إدراك موضوع من المواضيع، فالتوعية في اللغة: هي التفهيم والتوضيح (ابن منظور، ب، ت).

والتوعية هي عملية منظمة مدروسة تستهدف تغيير اتجاهات وآراء، وأفكار ومواقف الفرد أو الجماعة بالنسبة لقضية من القضايا، وترشيدهم إلى حقيقة المواقف والظواهر المحيطة بهم، ومن تمكينهم من التفاعل والتعامل معها بيقظة وفهم كاملين (ال مضاف، والجويسر، ٢٠١٣).

ثالثاً: الدور التوجيهي للأسرة في حماية خصوصية الطفل عبر الإنترنت:
يعني التوجيه جعل الفرد على معرفة ودراية بمجموعة كبيرة من المعلومات عن ذاته، حتى يستطيع أن يواجه مشكلاته الخاصة، وأن يتمكن من حلها بصورة مناسبة (خضرة، ٢٠١٣).

بينما يعرف الشامي (٢٠١٩) التوجيه بأنه إعطاء الأفراد الطريقة في الوصول إلى اختيارات مناسبة، فالمبدأ الرئيسي للتوجيه هو مساعدة الأفراد ليكونوا قادرين على مساعدة أنفسهم.

والتوجيه الأسري يشير إلى الدور الذي يقوم فيه الوالدان بشرح أسباب مطالبهم للأبناء، وتفسير مواقفهم وتبريرها بما يقتضيه الأبناء أنها في مصلحتهم وإرشادهم إلى ما ينفعهم، ويكون لديهم اتجاهات إيجابية (المعناوي، ٢٠٢٣).

وكذلك يعرف الشثري (٢٠٠٨) التوجيه الأسري بأنه كل أثر مباشر أو غير مباشر تتركه الأسرة في شخصية الطفل، مما يساعد على خلق توجه سلوكي وقدرة على اتخاذ قرار في حياته.

رابعاً: معوقات قيام الأسرة بأدوارها التربوية في حماية خصوصية الطفل عبر الإنترنت:

توجد مجموعة من المعوقات التي تؤثر سلباً وتقف عائقاً أمام الأسرة في القيام بدورها تجاه أبنائها كم ذكرها محمد (٢٠٢٢):

- الافتقار إلى المرجعية السيكولوجية: تعتبر الصورة التي يكونها الوالدان عن سيكولوجية أبنائهما مرجع محدد لأساليبهما التربوية، فكلما كانت هذه الصورة مبنية على معطيات سيكولوجية واضحة وصحيحة كلما أدت بصاحبها إلى الطريق الصحيح أن يسلك في تعامله مع أبنائه أساليب تربوية تتميز بالمرونة والدفع العاطفي وتستند إلى مرجعية سيكولوجية.

- اقتصار الوالدين على أساليب تربوية تفتقر إلى الإشراف والتوجيه ويحدث ذلك نتيجة غياب الوالدين عن المنزل نظراً لظروف العمل أو إهمالهما للطفل.
- محدودية الكفاءة واختزالها عند كثير من الآباء في الكفاءة العاطفية وإهمال باقي الموصفات الأخرى للكفاءة التي تتطلبها التربية السليمة كالصبر والمسئولية.

منهجية وإجراءات الدراسة

أولاً: منهجية الدراسة:

منهج الدراسة هو أسلوب للتفكير والعمل يعتمد الباحث لتنظيم أفكاره وعرضها وتحليلها للوصول للنتائج المرجوة وتحقيق أهداف البحث (مطاوع، والخليفة، ٢٠١٤)، ونظراً لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها، يعد المنهج الوصفي المسحي هو المنهج المناسب لمثل هذه الدراسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من الأسر التي يوجد لديها أطفال من (٦ إلى ١٢) سنة، ويتضمن بذلك آباء وأمهات طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية من التعليم العام بمدينة بريدة في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (٦٥٠٩١) طالباً وطالبة وفقاً لإحصائية إدارة التعليم بمنطقة القصيم (وزارة التعليم، ٢٠٢٣).

ثالثاً: عينة الدراسة:

حدد عدد أفراد العينة بعدد (٣٨٢) بمستوى ثقة ٩٥%، ونسبة خطأ ٥% .

رابعاً: أداة الدراسة:

تم بناء أداة الدراسة على ضوء الإطار النظري.

● ثبات وصدق أداة الدراسة:

أ- الصدق الظاهري:

تم التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، وذلك بعرضها في صورتها الأولية على عدد من المحكمين الأكاديميين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات التربية من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة القصيم، وعدد من الجامعات داخل وخارج المملكة العربية السعودية، وكذلك العاملين في وزارة التعليم، وقد بلغ عددهم (١٥) محكماً وقد تم تعديل بعض العبارات، وحذف بعضها وفقاً للتوجيهات التي أبداها المحكمين بعد مراجعة الباحثة للمشرفة الأكاديمية، لتكون أكثر ملائمة ومناسبة لقياس ما وضعت لأجله، من أهم التعديلات التي أجريت:

● إضافة البيانات أولية.

● تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات.

- إعادة صياغة لبعض العبارات.
- حذف عبارة من المحور الأول، وحذف ثلاث عبارات من المحور الثاني، وكذلك حذف أربع عبارات من المحور الثالث.

ب- صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، وإجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون، تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية بلغ عددها (٣٠) من أولياء أمور طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية من مجتمع الدراسة الأصلي، وذلك بهدف التأكد من صلاحية تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة من خلال حساب صدقها، باستخدام حساب معامل ارتباط بيرسون لحساب معاملات الارتباط بين درجة كل العبارة في الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه،

ثبات أداة الدراسة:

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال الصدق الظاهري للمحكمين، وصدق الاتساق الداخلي، أصبح من الممكن التأكد من ثبات أداة الدراسة الحالية، وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ؛ حيث طبقت الأداة، على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) ولي أمر من المجتمع الأصلي للتأكد من ثبات أداة الدراسة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (١) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المعامل ثبات ألفا كرونباخ	عدد العبارات	البعد/المحور
٠.٨٢١	٨	أولاً: الدور الرقابي للأسرة
٠.٩٢٤	٧	ثانياً: الدور التوعوي للأسرة
٠.٨٢٤	٦	ثالثاً: الدور التوجيهي للأسرة
٠.٩٤٩	٢١	واقع قيام الأسرة بالدور التربوي في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت
٠.٩٧٢	١٥	معوقات قيام الأسرة بالدور التربوي في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت.
٠.٩١٧	١٣	مقترحات لتفعيل قيام الأسرة بالدور التربوي في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت
٠.٩٤٥	٤٩	الثبات العام

يتضح من خلال الجدول السابق أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات العام (ألفا) (٠,٩٤٥) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (٠,٨٢١) و (٠,٩١٧) وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

• الصورة النهائية لأداة الدراسة:

الجزء الأول:

يتناول الجزء الأول من أداة الدراسة البيانات الأولية وهي التي تعبر عن المعلومات الشخصية لأفراد العينة، وهي (نوع ولي الأمر، والمستوى التعليمي لولي الأمر، وعدد الأطفال بالأسرة).

الجزء الثاني:

يتناول ثلاث محاور رئيسية وهي كالتالي:

المحور الأول: يتناول واقع قيام الأسرة بالدور التربوي في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت، وقد أشتمل هذا المحور على ثلاثة أبعاد، وهي ما يلي:

- البعد الأول: الدور الرقابي للأسرة، ويتكون من (٨) عبارات.
- البعد الثاني: الدور التوعوي للأسرة، ويتكون من (٧) عبارات.
- البعد الثالث: الدور التوجيهي للأسرة، ويتكون من (٦) عبارات.

المحور الثاني: يتناول معوقات قيام الأسرة بالدور التربوي في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت، ويتكون من (١٥) عبارة.

المحور الثالث: يتناول مقترحات تفعيل الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت، ويتكون من (١٣) عبارة.

نتائج الدراسة الميدانية

أولاً: نتائج إجابة السؤال الأول:

ينص السؤال الأول للدراسة على "ما واقع قيام الأسرة بالدور التربوي في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت من وجهة نظر أولياء الأمور؟"

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور الأول للاستبانة والمتعلقة بواقع قيام الأسرة بالدور التربوي في حماية خصوصية طفل المرحلة

الابتدائية عبر الإنترنت من وجهة نظر أولياء الأمور، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد محور واقع قيام الأسرة بالدور التربوي في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	أولاً: الدور الرقابي للأسرة	٤.٤٨	٠.٥١٠	٢
٢	ثانياً: الدور التوعوي للأسرة	٤.٤٤	٠.٥٨٨	٣
٣	ثالثاً: الدور التوجيهي للأسرة	٤.٦٣	٠.٤٦٥	١
	واقع قيام الأسرة بالدور التربوي في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت	٤.٥١	٠.٤٦١	

يشير جدول (٢) إلى أن واقع قيام الأسرة بالدور التربوي في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت جاء إيجابياً بدرجة موافقة مرتفعة جداً؛ حيث حصلت الدرجة الكلية للمحور الأول من أداة الدراسة ككل على متوسط الحسابي (٤,٥١)، وانحراف معياري (٠,٤٦١)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٤,٢١ - ٥,٠٠)، وذلك يشير إلى الدور الفعال للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت. وبالنسبة لترتيب أبعاد المحور فقد حصل بُعد الدور التوجيهي للأسرة على الترتيب الأول من حيث درجات الموافقة، وبمتوسط حسابي قيمته (٤,٦٣)، وانحراف معياري (٠,٤٦٥)، وهي درجة مرتفعة جداً، تلاه بُعد الدور الرقابي للأسرة في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي قيمته (٤,٤٨)، وانحراف معياري (٠,٥١٠)، وهي درجة مرتفعة جداً، ومن ثم جاء بالترتيب الثالث والأخير بُعد الدور التوعوي للأسرة بمتوسط حسابي قيمته (٤,٤٤)، وانحراف معياري (٠,٥٨٨)، وهي درجة مرتفعة جداً، وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج أبعاد محور واقع قيام الأسرة بالدور التربوي في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت:

أ- عرض نتائج بُعد الدور الرقابي للأسرة ومناقشتها:

لعرض وتحليل نتائج البعد الأول من المحور الأول والذي يتضمن العبارات المتعلقة بواقع قيام الأسرة بالدور التربوي في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وترتيب المتوسطات الحسابية ترتيباً تنازلياً، كما هي موضحة بالجدول التالي:



الجدول رقم (٣) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع الدور الرقابي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	الترتيب	
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
٣	أحرص على معرفة الأشخاص الذين يتواصل معهم طفلي عبر الإنترنت.	ك	٢٩٣	٧٩	٦	٤	١	٤.٧٢	٠.٥٧٢	١
		%	٧٦.٥	٢٠.٦	١.٦	٠.٣				
٤	أطلع على مواقع الإنترنت التي يستخدمها طفلي للتأكد من أمان هذه المواقع على الخصوصية.	ك	٢٦٩	٩٦	١١	٧	٢٦٩	٤.٦٤	٠.٦٣٢	٢
		%	٧٠.٢	٢٥.١	٢.٩	١.٨	٧٠.٢			
٦	أحدد لطفلي المواقع الآمنة عبر الإنترنت التي تضمن حماية الخصوصية للطفل.	ك	٢٥٩	٩٩	٢٣	٢	٠	٤.٦١	٠.٦٢٦	٣
		%	٦٧.٦	٢٥.٨	٦	٠.٥	٠			
٥	أناقش طفلي فيما يشاركه من معلومات خاصة عبر الإنترنت.	ك	٢٣٩	١٢٢	١٥	٦	١	٤.٥٥	٠.٦٧٣	٤
		%	٦٢.٤	٣١.٩	٣.٩	١.٦	٠.٣			
٧	أحدد لطفلي أوقات محددة لاستخدام مواقع الإنترنت.	ك	٢٣٤	١١٣	٢٩	٥	٢	٤.٤٩	٠.٧٣٧	٥
		%	٦١.١	٢٩.٥	٧.٦	١.٣	٠.٥			
٨	أستخدم البرامج المخصصة للرقابة على المواقع والتطبيقات	ك	٢١٠	١١٥	٤٣	١٥	٢١٠	٤.٣٦	٠.٨٣١	٦
		%	٥٤.٨	٣٠	١١.٢	٣.٩	٥٤.٨			

الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية ... عبر الدخيل - د. نجلاء الحضيف

م	العبارة	النسبة	درجة الموافقة					التكرار	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
٢	الإلكترونية لمتابعة نشاط طفلي عبر الإنترنت.	ك	١٨٦	١٤٩	٣٣	١٢	٣	٠.٨١٩	٤.٣١	٧
١	أقرأ سياسة الخصوصية في المواقع التي يستخدمها طفلي.	%	٤٨.٦	٣٨.٩	٨.٦	٣.١	٠.٨	١.٠٠٤	٤.١٣	٨
١	أشارك طفلي استخدام المواقع والتطبيقات التي يستخدمها عبر الإنترنت.	ك	١٧٠	١٣٦	٣٩	٣٢	٦	١.٠٠٤	٤.١٣	٨
		%	٤٤.٤	٣٥.٥	١٠.٢	٨.٤	١.٦	٠.٥١٠	٤.٤٨	
المتوسط العام										

يشير جدول (٣) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تجاه عبارات البعد الخاص بالدور الرقابي للأسرة يتمتع بدرجة موافقة مرتفعة جداً من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، بمتوسط حسابي مرتفع جداً؛ حيث بلغ (٤,٤٨)، وانحراف معياري (٠,٥١٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٥,٢١ - ٥,٠٠).

وكما يتبين من الجدول السابق أن هناك توافق نوعاً ما في آراء عينة الدراسة نحو واقع قيام الأسرة بالدور الرقابي لحماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت، حيث تراوحت متوسطات موافقة أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور ما بين (٤,٧٢) إلى (٤,١٣)، وهي متوسطات تقع في الفئة الخامسة والرابعة من فئات المقياس الخماسي والتي توضح أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع قيام الأسرة بالدور الرقابي في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت (موافق بشدة)، و(موافق) مما يوضح موافقة أفراد الدراسة نحو واقع قيام الأسرة بالدور الرقابي في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت، وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج عبارات البعد الرقابي مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب متوسطات موافقة أفراد عينة الدراسة عليها:

جاءت في الترتيب الأول عبارة (٣) "أحرص على معرفة الأشخاص الذين يتواصل معهم طفلي عبر الإنترنت" من حيث درجة التحقق، وبدرجة تحقق مرتفعة



جداً؛ حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي لبعء الدور الرقابي، وبلغ (٤,٧٢)، وانحراف معياري بلغ (٠,٥٧٢) مما يدل على درجة موافقة مرتفعة جداً بين أفراد عينة الدراسة على هذه العبارة.

يليها في الترتيب الثاني من حيث درجة التحقق عبارة (٤) " أطلع على مواقع الإنترنت التي يستخدمها طفلي للتأكد من أمان هذه المواقع على الخصوصية" والتي جاءت كذلك بدرجة تحقق مرتفعة جداً؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة (٤,٦٤)، وانحراف معياري (٠,٦٣٢) مما يدل على درجة موافقة مرتفعة جداً بين أفراد عينة الدراسة على هذه العبارة.

وجاءت في الترتيب الثالث عبارة (٦) " أحدد لطفلي المواقع الآمنة عبر الإنترنت التي تضمن حماية لخصوصية الطفل" من حيث درجة التحقق، وبدرجة تحقق مرتفعة جداً؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة (٤,٦١)، وانحراف معياري (٠,٦٢٦)، وهو متوسط يشير إلى درجة موافقة مرتفعة جداً بين أفراد عينة الدراسة على هذه العبارة.

ب- عرض نتائج بعد الدور التوعوي للأسرة ومناقشتها:

لعرض وتحليل نتائج البعد الثاني من المحور الأول والذي يتضمن العبارات المتعلقة بواقع قيام الأسرة بالدور التربوي في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وترتيب المتوسطات الحسابية ترتيباً تنازلياً، كما هي موضحة بالجدول التالي:

الجدول رقم (٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع الدور التوعوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
١	أحرص على توعية طفلي بمخاطر نشر المعلومات الخاصة به وبأسرته عبر الإنترنت.	ك	٢٩٠	٨١	٧	٤	١	٤.٧١	٠.٥٨١	١
		%	٧٥.٧	٢١.١	١.٨	١	٠.٣			

الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية ... عبر الدخيل - د. نجلاء الحضيف

م	العبارة	النسبة	درجة الموافقة					التكرار	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
٦	أشجع طفلي لإشراكي في كل ما يحدث معه أثناء استخدام مواقع الإنترنت.	٦٦.١ %	٢٥.٣	٩.٨	١٥	١٥	٢	٢٥.٣	٠.٧٩٢	٢
٥	أعمل على توعية طفلي بما يمكنه من إدراك وجود اختراق لحساباته في مواقع الإنترنت.	٥٧.٤ %	٢٢.٠	١٣.٧	١٨	٨	٢٢.٠	٤.٤٩	٠.٦٨٦	٣
٧	أنمي وعي طفلي بأهمية قراءة سياسة الخصوصية قبل إنشاء حساب عبر الإنترنت.	٥٤.٦ %	٢٠.٩	١٤.٠	٢٤	١٠	٠	٤.٤٣	٠.٧٢٧	٤
٢	أشارك طفلي وأدربه على طريقة اختيار كلمات مرور آمنة وقوية تساعد في حماية خصوصيته عبر الإنترنت.	٥٥.٩ %	٢١.٤	١١.٧	٣.٥	١٥	٢	٤.٣٧	٠.٨٤٦	٥
٤	أعلم طفلي بأهم مواقع الإنترنت التي تضمن خصوصية المستخدمين.	٥٢ %	١٩.٩	١٢.٩	٣.٦	١٧	٢	٤.٣٢	٠.٨٥٨	٦
٣	أثقف طفلي وأدربه على اكتشاف مواقع الإنترنت والروابط الإلكترونية غير	٥٢.٢ %	٢٠.٠	١١.٤	٣.٢	٣.٠	٧	٤.٢٣	١.٠١٧	٧



م	العبارة	النسبة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
	الأمينة على الخصوصية وتجنب دخولها.							٤.٤٤	٠.٥٨٨	
المتوسط العام										

يشير جدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تجاه عبارات البعد الخاص بالدور التوعوي للأسرة يتمتع بدرجة موافقة مرتفعة جداً من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، بمتوسط حسابي مرتفع جداً؛ حيث بلغ (٤,٤٤)، وانحراف معياري (٠,٥٨٨)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٤,٢١ - ٥,٠٠).

وكما يتبين من الجدول السابق أن هناك توافق في آراء عينة الدراسة نحو واقع قيام الأسرة بالدور التوعوي لحماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت، حيث تراوحت متوسطات موافقة أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور ما بين (٤,٧١) إلى (٤,٢٣)، وهي متوسطات تقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي والتي توضح أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع قيام الأسرة بالدور الرقابي في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت (موافق بشدة)، مما يوضح التوافق في آراء أفراد الدراسة نحو واقع قيام الأسرة بالدور التوعوي في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت، وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج عبارات البعد التوعوي مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب متوسطات موافقة أفراد عينة الدراسة عليها:

جاءت في الترتيب الأول عبارة (١) " أحرص على توعية طفلي بمخاطر نشر المعلومات الخاصة به وبأسرته عبر الإنترنت" من حيث درجة التحقق، وبدرجة تحقق مرتفعة جداً؛ حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي لبعد الدور التوعوي، وبلغ (٤,٧١)، وانحراف معياري (٠,٥٨١) مما يدل على درجة موافقة مرتفعة جداً بين أفراد عينة الدراسة على هذه العبارة.

تلاها بالترتيب الثاني من حيث درجة التحقق عبارة (٦) " أشجع طفلي لإشراكي في كل ما يحدث معه أثناء استخدام مواقع الإنترنت"، وجاءت بدرجة تحقق مرتفعة جداً؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة

(٤,٥٣)، وانحراف معياري (٠,٧٩٢) مما يدل على درجة موافقة مرتفعة جداً بين أفراد عينة الدراسة على هذه العبارة.

وجاءت في الترتيب الثالث من حيث درجة التحقق العبارة (٥) "أعمل على توعية طفلي بما يمكنه من إدراك وجود اختراق لحساباته في مواقع الإنترنت" بدرجة تحقق مرتفعة جداً؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة (٤,٤٩)، وانحراف معياري (٠,٦٨٦)، وهو متوسط يشير إلى درجة موافقة مرتفعة جداً بين أفراد عينة الدراسة على هذه العبارة.

ج- عرض نتائج بُعد الدور التوجيهي للأسرة ومناقشتها:

لعرض وتحليل نتائج البعد الثالث من المحور الأول والذي يتضمن العبارات المتعلقة بواقع قيام الأسرة بالدور التربوي في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وترتيب المتوسطات الحسابية ترتيباً تنازلياً، كما هي موضحة بالجدول التالي:

الجدول رقم (٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع الدور التوجيهي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة		
٤	أكون قدوة حسنة لطفلي في التعامل الآمن مع مواقع الإنترنت.	ك	٢٨٠	٩٦	٧	٠	٠	٤,٧١	١
			٧٣,١	٢٥,١	١,٨	٠	٠		
٣	أشرح لطفلي أن هناك أشخاص ينتحلون شخصيات مزورة لمحاولة الوصول لمعلومات المستخدمين الخاصة.	ك	٢٧٢	١٠٣	٥	٣	٠	٤,٦٨	٢
			٧١	٢٦,٩	١,٣	٠,٨	٠		
١	أحضر طفلي على	ك	٢٧٠	٩٦	١٠	٥	٢	٤,٦٤	٣

م	العبارة	النسبة	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة		
٤	بناء علاقات اجتماعية واقعية، وليتعد عن العلاقات الافتراضية عبر الإنترنت.	%	٧٠.٥	٢٥.١	٢.٦	١.٣	٠.٥	٠.٥٩٥	٤
٥	أضع قواعد توجيهية لحماية خصوصية طفلي عند استخدام مواقع وتطبيقات الإنترنت.	%	٦٥.٨	٣٠	٣.٤	٠.٨	٠	٤.٦١	٤
٢	أشجع طفلي باستمرار على مناقشة ما يحدث له أثناء استخدام الإنترنت.	%	٦٥.٥	٣٠.٣	٢.١	١.٨	٠.٣	٤.٥٩	٥
٦	أحث طفلي على وضع كلمات مرور آمنة تساعد في حماية خصوصيته عبر الإنترنت.	%	٦٤.٢	٢٨.٢	٥.٧	١.٦	٠.٣	٤.٥٥	٦
المتوسط العام									٠.٤٦٥
									٤.٦٣

يشير جدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تجاه عبارات البعد الخاص بالدور التوجيهي للأسرة يتمتع بدرجة موافقة مرتفعة جداً من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، بمتوسط حسابي مرتفع جداً؛ حيث بلغ (٤,٦٣)، وانحراف معياري (٠,٤٦٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٤,٢١ - ٠,٥).

وكما يتبين من الجدول السابق أن هناك توافق في آراء عينة الدراسة نحو واقع قيام الأسرة بالدور التوجيهي لحماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت، حيث تراوحت متوسطات موافقة أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور

ما بين (٤,٧١) إلى (٤,٥٥)، وهي متوسطات تقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي والتي توضح أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع قيام الأسرة بالدور التوجيهي في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت (موافق بشدة)، مما يوضح التوافق في آراء أفراد الدراسة نحو واقع قيام الأسرة بالدور التوجيهي في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت، وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج عبارات البعد التوجيهي مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب متوسطات موافقة أفراد عينة الدراسة عليها:

وجاءت في الترتيب الأول عبارة (٤) "أكون قدوة حسنة لطفلي في التعامل الآمن مع مواقع الإنترنت" من حيث درجة التحقق، وبدرجة تحقق مرتفعة جداً؛ حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي لبعد الدور التوجيهي، وبلغ (٤,٧١)، وانحراف معياري (٠,٤٩٢) مما يدل على درجة موافقة مرتفعة جداً بين أفراد عينة الدراسة على هذه العبارة.

بينما حازت على الترتيب الثاني عبارة (٣) "أشرح لطفلي أن هناك أشخاص ينتحلون شخصيات مزورة لمحاولة الوصول لمعلومات المستخدمين الخاصة" من حيث درجة التحقق، وبدرجة تحقق مرتفعة جداً؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة (٤,٦٨)، وانحراف معياري (٠,٥٣٩)، وهو متوسط يدل على درجة موافقة مرتفعة جداً بين أفراد عينة الدراسة على هذه العبارة.

وحصلت على الترتيب الثالث عبارة (١) "أحفز طفلي على بناء علاقات اجتماعية واقعية، لابتعد عن العلاقات الافتراضية عبر الإنترنت" من حيث درجة التحقق، وبدرجة تحقق مرتفعة جداً؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة (٤,٦٤)، وانحراف معياري (٠,٦٥٢) مما يدل على درجة موافقة مرتفعة جداً بين أفراد عينة الدراسة على هذه العبارة.

ثانياً: نتائج إجابة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني للدراسة على "ما معوقات قيام الأسرة بالدور التربوي في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت من وجهة نظر أولياء الأمور؟"

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وترتيب المتوسطات الحسابية ترتيباً تنازلياً على كل عبارة من عبارات المحور الثاني للاستبانة والمتعلقة بمعوقات قيام الأسرة بالدور التربوي في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت من وجهة نظر أولياء الأمور، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات قيام الأسرة بالدور التربوي في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	لا أوافق	أوافق بشدة			
٦	غياب الوالدين عن المنزل لفترات طويلة مما يؤدي إلى انشغالهم عن القيام بأدوارهم التربوية في حماية خصوصية الطفل عبر الإنترنت.	ك	١٨١	١٢٨	٢٤	٢٩	٢١	٤.٠٩	١.١٥٢	١
		%	٤٧.٣	٣٣.٤	٦.٣	٧.٦	٥.٥			
٧	قلة وعي الأسرة بالأساليب التربوية المناسبة لتوجيه الطفل أثناء استخدام الإنترنت.	ك	١٣٩	١٤٨	٣٥	٤٧	١٤	٣.٩٢	١.١٢٧	٢
		%	٣٦.٣	٣٨.٦	٩.١	١٢.٣	٣.٧			
١٤	قلة الخدمات الأمنية التي توفرها شركات الاتصال لحماية خصوصية الطفل عبر الإنترنت.	ك	١٢٧	١٥٣	٥٦	٣٨	٩	٣.٩٢	١.٠٤٠	٣
		%	٣٣.٢	٣٩.٩	١٤.٦	٩.٩	٢.٣			
١١	قلة معرفة الوالدين ببرامج المراقبة	ك	١٣٠	١٥٢	٤٢	٤٦	١٣	٣.٨٩	١.١٠٧	٤
		%	٣٣.٩	٣٩.٧	١١	١٢	٣.٤			

الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية ...، عبيد الدخيل - د. نجلاء الحضيف

م	العبارة	النسبة	درجة الموافقة					التكرار	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
	المتوفرة على شبكة الإنترنت.										
٥	جهل الأسرة بأهمية قراءة سياسية الخصوصية على مواقع الإنترنت.	%	٣٣.٧	٣٩.٢	١٢.٥	١٠.٧	٣.٩	١٢٩	١.١١٠	٣.٨٨	٥
١٣	جهل الأسرة بقانون حقوق حماية خصوصية الطفل عبر الإنترنت.	%	٣١.٣	٣٩.٧	١٤.١	١١.٢	٣.٧	١٢٠	١.١٠٠	٣.٨٤	٦
١٢	اعتماد الأسرة على برامج الرقابة الإلكترونية بشكل كامل لحماية خصوصية الطفل عبر الإنترنت.	%	٣٠	٤١.٥	١٣.٨	١٠.٧	٣.٩	١١٥	١.٠٩٣	٣.٨٣	٧
٩	جهل الوالدين بطريقة تمييز المواقع الآمنة وغير الآمنة على خصوصية الطفل.	%	٣٢.٤	٤٠.٥	٩.٩	١٢	٥.٢	١٢٤	١.١٦١	٣.٨٣	٨
٢	قصور معرفة الأسرة بطرق انتهاك الخصوصية عبر الإنترنت.	%	٢٩.٨	٤٠.٥	١١	١٥.٧	٣.١	١١٤	١.١٢٧	٣.٧٨	٩



م	العبارة	النسبة	درجة الموافقة					التكرار	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
١	قلة وعي الأسرة بأدوارها التربوية لحماية خصوصية الطفل عبر الإنترنت.	%	٢٧.٩	٤١	١٤.٤	١٣.١	٣.٧	ك	١.١٠٥	١٠
٤	وجود خلافات في الأسرة مما يؤدي إلى ضعف دورها التوجيهي في حماية خصوصية الطفل عبر الإنترنت.	%	٢٨.٧	٣٧.٦	١٥.٧	١٣.٨	٤.٢	ك	١.١٤٢	١١
١٠	صعوبة مواجهة الكم الهائل من مواقع الإنترنت التي يستخدمها الطفل.	%	٣٠	٣٤.٧	١٥.٧	١٤.٦	٥	ك	١.١٨٥	١٢
١٥	ضعف تعاون المدرسة في تدعيم ومساندة دور الأسرة من خلال توعية الأطفال بأهمية المحافظة على الخصوصية عبر الإنترنت.	%	٢٨.٧	٣٣.٢	٢٠.٦	١٢.٥	٥	ك	١.١٥٩	١٣
٨	محاولة الطفل	ك	١٢١	١١٢	٤٣	٦٨	٣٩	ك	١.٣٦٠	١٤

الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية ...، عبيد الدخيل - د. نجلاء الحضيف

م	العبارة	النسبة	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة		
	استخدام الإنترنت من غير علم الوالدين.	%	٣١.٦	٢٩.٢	١١.٢	١٧.٨	١٠.٢		
٣	كثرة عدد الأطفال في الأسرة، مما يؤدي إلى تقصير الأسرة بأدوارها التربوية في حماية خصوصية الطفل عبر الإنترنت.	%	١٩.٨	٢٦.١	١٨.٥	٢٥.٦	٩.٩	٣.٢٠	١٥
			المتوسط العام					٣.٧٧	٠.٨٦٢

يشير جدول (٦) أن معوقات قيام الأسرة بالدور التربوي لحماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت جاء بدرجة موافقة مرتفعة جداً من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، بمتوسط حسابي مرتفع جداً؛ حيث بلغ (٣,٧٧)، وانحراف معياري (٠,٨٦٢)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣,٤١ - ٤,٢٠)، وذلك يشير إلى وجود معوقات تواجه الأسرة بقيامها بدورها التربوي في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت.

وكما يتبين من الجدول السابق أن هناك تباين في آراء عينة الدراسة نحو المعوقات التي تواجه الأسرة في القيام بدورها التربوي في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت، حيث تراوحت متوسطات موافقة أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور ما بين (٤,٠٩) إلى (٣,٢٠)، وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة والثالثة من فئات المقياس الخماسي والتي توضح أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على المعوقات التي تواجه الأسرة في القيام بدورها التربوي في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت تشير إلى (موافق)، و(محايد) وفيما يلي ترتيب عبارات محور معوقات قيام الأسرة بالدور التربوي لحماية خصوصية

طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب متوسطات موافقة أفراد عينة الدراسة عليها:

جاءت في الترتيب الأول عبارة (٣) " غياب الوالدين عن المنزل لفترات طويلة مما يؤدي إلى انشغالهم عن القيام بأدوارهم التربوية في حماية خصوصية الطفل عبر الإنترنت" من حيث درجة التحقق، وبدرجة تحقق مرتفعة؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة (٤,٠٩)، وانحراف معياري (١,١٥٢) مما يدل على درجة موافقة مرتفعة بين أفراد عينة الدراسة، ويشير ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة بدرجة مرتفعة على أن غيابهم عن المنزل يؤثر على قيامهم بدورهم التربوي في حماية خصوصية الطفل عبر الإنترنت.

يليهما في الترتيب الثاني عبارة (٧) " قلة وعي الأسرة بالأساليب التربوية المناسبة لتوجيه الطفل أثناء استخدام الإنترنت" من حيث درجة التحقق، وبدرجة تحقق مرتفعة؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة (٣,٩٢) وانحراف معياري (١,١٢٧)، وهي درجة موافقة مرتفعة، وذلك يشير على أن عدداً كبيراً من أفراد العينة تتفق على أن هناك قلة في وعي الأسر بالأساليب التربوية المناسبة لتوجيه الطفل أثناء استخدام الإنترنت.

ثم جاءت في الترتيب الثالث عبارة (١٤) " قلة الخدمات الأمنية التي توفرها شركات الاتصال لحماية خصوصية الطفل عبر الإنترنت" من حيث درجة التحقق، وبدرجة تحقق مرتفعة؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة (٣,٩٢)، وانحراف معياري (١,٠٤٠)، وهي درجة موافقة مرتفعة، وذلك يدل على أن عدداً كبيراً من أفراد العينة تتفق على قلة الخدمات الأمنية التي توفرها شركات الاتصال لحماية خصوصية الطفل عبر الإنترنت.

ثالثاً: نتائج إجابة السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث للدراسة على "ما مقترحات تفعيل الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت من وجهة نظر أولياء الأمور؟"

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وترتيب المتوسطات الحسابية ترتيباً تنازلياً على كل عبارة من عبارات المحور الثالث للاستبانة والمتعلقة بمقترحات تفعيل الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت من وجهة نظر أولياء الأمور، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مقترحات تفعيل الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة		
١٢	حجب مواقع الإنترنت غير الآمنة على الخصوصية من قبل شركات الاتصالات للأطفال ما دون ١٢ عام.	ك	٢٦٦	١٠٤	٨	٤	١	٤.٦٤	١
		%	٦٩.٥	٢٧.٢	٢.١	١	٠.٣		
١٠	توعية الطفل بخطورة نشر معلوماته الخاصة والشخصية عبر الإنترنت.	ك	٢٥٤	١١٢	٧	٥	٥	٤.٥٨	٢
		%	٦٦.٣	٢٩.٢	١.٨	١.٣	١.٣		
١١	توعية الأسرة بالأنظمة والقوانين التي تُعنى بحماية خصوصية الأطفال عبر الإنترنت.	ك	٢٣٠	١٣٨	٩	٣	٣	٤.٥٤	٣
		%	٦٠.١	٣٦	٢.٣	٠.٨	٠.٨		
٢	تفعيل لغة الحوار والإقناع في توجيه الطفل أثناء استخدامه للإنترنت.	ك	٢٢٢	١٤٩	٨	٢	٢	٤.٥٣	٤
		%	٥٨	٣٨.٩	٢.١	٠.٥	٠.٥		
٥	دمج الطفل في الأنشطة الاجتماعية لمساعدته على	ك	٢٣٠	١٣٢	١٣	٨	٠	٤.٥٢	٥
		%	٦٠.١	٣٤.٥	٣.٤	٢.١	٠		

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					النسبة	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
٨	بناء علاقات اجتماعية واقعية.	ك	٢٢١	١٤٢	١١	٦	٣	٤.٤٩	٠.٧٠٥	٦
	تعليم الطفل حدود التواصل مع المستخدمين عبر الإنترنت.	%	٥٧.٧	٣٧.١	٢.٩	١.٦	٠.٨			
١٣	مساعدة المدرسة لدور الأسرة من خلال توعية الأطفال بأهمية المحافظة على الخصوصية عبر الإنترنت.	ك	٢٢٢	١٣٤	٢١	٥	١	٤.٤٩	٠.٦٨٦	٧
		%	٥٨	٣٥	٥.٥	١.٣	٠.٣			
٣	الابتعاد عن استعمال أسلوب القسوة في توجيه الطفل لحماية خصوصيته عبر الإنترنت.	ك	٢١١	١٤٩	١٦	٤	٣	٤.٤٦	٠.٧	٨
		%	٥٥.١	٣٨.٩	٤.٢	١	٠.٨			
٩	أكساب الطفل مهارة الرقابة الذاتية عند استخدام التكنولوجيا ومواقع الانترنت.	ك	٢٠٨	١٤٥	١٩	٨	٣	٤.٤٣	٠.٧٥٢	
		%	٥٤.٣	٣٧.٩	٥	٢.١	٠.٨			
٤	ربط الطفل بالواقع من خلال التواصل المستمر مع الأقارب	ك	٢٠٤	١٤٨	١٧	١١	٣	٤.٤١	٠.٧٧٣	١٠
		%	٥٣.٣	٣٨.٦	٤.٤	٢.٩	٠.٨			

الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية ...، عبيد الدخيل - د. نجلاء الحضيف

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					النسبة	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
	والأصدقاء.									
٧	تدريب الطفل على قراءة سياسة الخصوصية في مواقع الإنترنت.	ك	١٦٧	١٧٨	٢٦	٩	٣	٤.٣	٠.٧٦٢	١١
		%	٤٣.٦	٤٦.٥	٦.٨	٢.٣	٠.٨			
١	مشراكة الوالدين في دورات وندوات تثقيفية للتوعية بمخاطر انتهالك خصوصية الطفل عبر الإنترنت.	ك	١٧٩	١٥٤	٣٤	١٣	٣	٤.٢٩	٠.٨٢٦	١٢
		%	٤٦.٧	٤٠.٢	٨.٩	٣.٤	٠.٨			
٦	تقليل اعتماد الأسرة على برامج الرقابة الإلكترونية لحماية خصوصية الطفل عبر الإنترنت.	ك	١٢٧	١٤٦	٤٩	٤٦	١٥	٣.٨٥	١.١٢٨	١٣
		%	٣٣.٢	٣٨.١	١٢.٨	١٢	٣.٩			
المتوسط العام										
								٤.٤٣	٠.٤٩٧	

يشير جدول (٧) أن مقترحات تفعيل الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت تم الموافقة عليها من قبل أولياء أمور طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية بدرجة موافقة مرتفعة جداً؛ حيث جاءت بمتوسط حسابي مرتفع بلغ (٤,٤٣)، وانحراف معياري (٠,٤٩٧)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٤,٢١ - ٥,٠٠).

وكما يتبين من الجدول السابق أن هناك توافق نوعاً ما في آراء عينة الدراسة نحو مقترحات تفعيل الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت، حيث تراوحت متوسطات موافقة أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور ما بين (٤,٦٤) إلى (٣,٨٥)، وهي متوسطات تقع جميعها في الفئة الأولى من فئات المقياس الخماسي والتي توضح أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مقترحات تفعيل الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت (موافق بشدة)، و(موافق) مما يوضح التوافق في آراء أفراد الدراسة نحو مقترحات تفعيل الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت، وفيما يلي عرض لنتائج محور مقترحات تفعيل الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب متوسطات موافقة أفراد عينة الدراسة عليها:

حصلت على الترتيب الأول عبارة (١٢) "حجب مواقع الإنترنت غير الآمنة على الخصوصية من قبل شركات الاتصالات للأطفال ما دون ١٢ عام" من حيث درجة التحقق، وبدرجة تحقق مرتفعة جداً؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة (٤,٦٤)، وانحراف معياري (٠,٦٠٥) مما يدل على درجة موافقة مرتفعة جداً بين أفراد عينة الدراسة، وهذا يعني أن عدداً كبيراً من أولياء الأمور يرون أنه من الضروري يتم حجب مواقع الإنترنت غير الآمنة على الخصوصية من قبل شركات الاتصالات للأطفال.

يليهما بالترتيب الثاني (١٠) "توعية الطفل بخطورة نشر معلوماته الخاصة والشخصية عبر الإنترنت" من حيث درجة التحقق، وبدرجة تحقق مرتفعة جداً؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة (٤,٥٨)، وانحراف معياري (٠,٧١٩) مما يدل على درجة موافقة مرتفعة جداً بين أفراد عينة الدراسة، وهذا يعني أن أولياء الأمور يرون أن للقيام بالدور التربوي لحماية خصوصية الطفل عبر الإنترنت يجب القيام بتوعية الطفل بخطورة نشر معلوماته الخاصة والشخصية عبر الإنترنت.

فيما جاءت في الترتيب الثالث عبارة (١١) "توعية الأسرة بالأنظمة والقوانين التي تُعنى بحماية خصوصية الأطفال عبر الإنترنت" من حيث درجة التحقق، وبدرجة تحقق مرتفعة جداً؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة (٤,٥٤)، وانحراف معياري (٠,٦٦٢) مما يدل على درجة موافقة مرتفعة جداً بين أفراد عينة الدراسة، وهذا يعني أن أولياء الأمور يرون أن توعية

الأسرة بالأنظمة والقوانين التي تُعنى بحماية خصوصية الأطفال عبر الإنترنت تساهم في تفعيل دورهم التربوي في حماية خصوصية الطفل عبر الإنترنت. مما سبق تزج الباحثة حصول مقترحات تفعيل الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت على درجة موافقة مرتفعة جداً من وجهة نظر أولياء أمور طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية في مدينة بريدة بالمملكة العربية السعودية استشعاراً منهم بأهمية الأخذ بحلول مقترحة للتغلب على المعوقات التي تواجههم في حماية خصوصية الطفل عبر الإنترنت؛ حيث أن للإنترنت خطورة كبيرة على خصوصية الأطفال مما يستوجب أن تقوم الأسرة بدور تربوي فعال في حماية خصوصية الطفل عبر الإنترنت، ولكن على الرغم من حرص الأسرة على أداء دورها على أكمل وجه ألا أنها بطبيعة الحال تواجهها العديد من التحديات التي تعوق دورها مما يستوجب الأخذ بحلول مقترحة لتفعيل الدور المناط بالأسرة، ويمكن تفسير هذه النتيجة كذلك بأن مقترحات تفعيل الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت كانت واقعية ولا مستحتياجات الأسر للقيام بدورهم التربوي على أكمل وجه وليؤتي الآمال المرجوة منه. وتتفق الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة أحمد (٢٠٢٣) التي تؤكد على اجماع خبراء التربية على مقترح أهمية تعزيز الأسرة لثقافة الحوار؛ حيث يعد دوراً مهماً بدرجة مرتفعة يساهم ويناسب مواجهة إدمان الأطفال للألعاب الإلكترونية، وكما تؤكد الدراسة على اتفاق خبراء التربية على مقترح شغل وقت الطفل بالألعاب الاجتماعية بأنه يساهم بدرجة مرتفعة لمواجهة إدمان الأطفال للألعاب الإلكترونية. وتتفق الدراسة الحالية تقريباً مع دراسة الزهراني (٢٠٢٢) في النتيجة التي توصلت إليها عينة الدراسة التي تمثلت في معلمات رياض الأطفال؛ حيث اتفقوا على أن مقترح تفعيل دور المعلمات والمدرسة في توعية الطفل بسلبيات الألعاب الإلكترونية على أنه مقترح يؤثر بدرجة كبيرة جداً للحد من الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال الألعاب الإلكترونية. ولكن تختلف هذه الدراسة نوعاً ما في النتيجة التي توصلت إليها دراسة الزهراني (٢٠٢٢) إلى أن عينة الدراسة التي تمثلت في معلمات رياض الأطفال اتفقوا على أن مقترح ربط الطفل بالواقع من خلال شغل وقت الفراغ لديه بالألعاب الرياضية على أنه مقترح يؤثر بدرجة متوسطة للحد من الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال الألعاب الإلكترونية.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج المقدمة حول الدور التربوي للأسرة في حماية خصوصية طفل المرحلة الابتدائية عبر الإنترنت، هناك عدة توصيات علمية مقترحة لتحسين الوضع الحالي وزيادة الوعي بخصوصية الطفل عبر الإنترنت، يمكن عرضها فيما يلي:

١. عقد ندوات ومؤتمرات تثقيفية على مستوى المؤسسات التربوية بهدف توعية أولياء الأمور بالأدوار التربوية التي يجب أن يقوموا بها لحماية خصوصية الطفل عبر الإنترنت.
٢. عقد دورات تدريبية على مستوى المؤسسات التقنية بهدف تدريب أولياء الأمور على التمييز بين المواقع الآمنة وغير الآمنة عبر الإنترنت، وقراءة سياسات الخصوصية في مواقع الإنترنت، وكذلك تدريبهم على ضبط إعدادات الخصوصية في أجهزة أطفالهم.
٣. إنشاء منصات إلكترونية موجهة للأسر تحتوي على قوائم بالمواقع الآمنة على خصوصية الطفل عبر الإنترنت، وتحتوي كذلك على قوائم أحدث برامج الرقابة الوالدية لمراقبة نشاط الطفل عبر الإنترنت.
٤. تشديد الرقابة على مواقع الإنترنت المختلفة؛ بحيث تلتزم جميع المواقع بطلب موافقة أولياء الأمور للمستخدمين الذين لا تتجاوز أعمارهم ١٢ عام.
٥. تنفيذ حملات إعلامية لتوعية الأسر بالأنظمة والقوانين التي تُعنى بحماية خصوصية الأطفال عبر الإنترنت.
٦. تفعيل دور شركات الاتصالات في الرقابة على مواقع الإنترنت المختلفة، من خلال حجب المواقع غير الآمنة على خصوصية الأطفال.
٧. توفير الدعم اللازم للمدارس لتفعيل أنشطة تثقيفية لتثقيف الأطفال بالمعلومات التي يمنع نشرها أو تداولها مع غرباء عبر الإنترنت، مثل الاسم أو العنوان أو العلاقات الأسرية والاجتماعية، وتوضيح المخاطر المترتبة على ذلك.
٨. تشجيع القطاعات المختلفة بالقيام بالمزيد من الأبحاث والدراسات العلمية في مجال الخصوصية عبر الإنترنت، لمتابعة مستجداتها والكشف عن أحدث طرق انتهاك الخصوصية عبر الإنترنت، وتقديم توصيات مفيدة تساهم في حماية خصوصية المستخدمين عبر الإنترنت.

المراجع

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري. (د). (ت). لسان العرب.

أبو عليان، بسام محمد. (٢٠١٣). الحياة الأسرية. مكتبة الطالب الجامعي.
أحمد، أحمد عبد المقصود. (٢٠٢٠). واقع المسؤولية الاجتماعية للجامعات للتعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، ١(٥٢)، ٣٥-٨٤.

أحمد، شرين حسن. (٢٠٢٣). الدور التربوي للأسرة في مواجهة ادمان الألعاب الالكترونية لدى الأطفال. مجلة العلوم التربوية، ٦(١)، ١٧٢-٢١١.
الأستاذ، سوزان عدنان. (٢٠١٣). انتهاك حرمة الحياة الخاصة عبر الإنترنت: دراسة مقارنة. مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، ٢٩(٣)، ٤٢١-٤٥٥.

البديوي، إنعام محمد. (٢٠١٩). دور الأسرة في حماية أبنائها من التطرف الفكري عبر وسائل التواصل الاجتماعي. مجلة كلية التربية، ١٩(١)، ٣٦-٦٨.
بركات، وجدي محمد، وتوفيق، عبد المنعم. (٢٠٠٩، مايو ١٨-١٩). الأطفال والعوالم الافتراضية آمال وأخطار [ورقة مقدمة]. مؤتمر الطفولة في عالم متغير، البحرين.

البطوش، هيفاء محمد. (٢٠١١). التغيرات المعاصرة للأسرة الأردنية: دراسة سوسيولوجية لتحولات البناء والعمليات الاجتماعية [أطروحة ماجستير، جامعة اليرموك]. اسك زاد.

<https://askzad.com/viewer?service=3&imageName=p>

بن قارة، عائشة. (٢٠١٦). الحق في الخصوصية المعلوماتية بين تحديات التقنية وواقع الحماية القانونية. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، ٢(٥)، ٣٨-٥٢.
الجزار، هالة حسن. (٢٠١٧). الدور التربوي للأسرة في تحقيق استخدام إلكتروني آمن لأبنائها من وجهة نظر أولياء الأمور. مجلة التربية، ١(١٧٥)، ٦٩٦-٧٤١.
الحازمي، خالد حامد. (٢٠٠٠). أصول التربية الإسلامية. دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

الحازمي، محمد عبد الله. (٢٠١٧). دور الأسرة في تنمية القيم الخلقية لدى الطفل في ضوء التربية الإسلامية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٦ (٦)، ١٥٥-١٦٦.

الحبشي، وائل. (٢٠٢٠). أثر دورات المقبلين على الزواج في رفع مستوى الاستقرار الأسري للأسرة الناشئة. *المجلة العربية للأدب والدراسات الانسانية*، ٤ (١٤)، ٣٣٣-٣٨١.

حسين، حوته. (٢٠١٨). الاتجاهات النظرية الكلاسيكية المعاصرة في دراسة الخلافات الأسرية. *مجلة كلية الآداب بجامعة بني سويف*، (٤٩)، ٧٥-٩٦.

الحمدان، عبد العزيز. (٢٠١٨). واقع المسؤولية الاجتماعية في الأسرة السعودية والنظريات الاجتماعية المفسرة لها. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، ٥ (٥٩)، ٤٨١-٥٠٦.

حميد، حمرا كروا. (٢٠٠٨). *التحضر وتغير الأدوار الأسرية* [أطروحة ماجستير، جامعة قسنطينة].

مبتعث. <https://www.mobt3ath.com/uplode/book>

حمي، ليلي. (٢٠١٧). انتهاك الأخلاق والخصوصية عبر شبكة الإنترنت في التشريع المغربي. *مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الأوسط*، (١٥)، ٢٤١-٢٦٤.

الحنائي، عبير مطلق. (٢٠١٠). تأثير مشاركة أفراد الأسرة في المسؤوليات المنزلية على إدارة أزمة الإعاقة الذهنية للأبناء [رسالة دكتوراة، جامعة الأميرة نورة].

المكتبة الرقمية السعودية. <https://drepo-sdl-edu-sa.sdl.idm.oclc.org/>

خضرة، عواطف محمود. (٢٠١٣). *التوجيه والإرشاد التربوي المعاصر*. الأكاديميون للنشر والتوزيع.

الدخيل، محمد عبد الرحمن. (٢٠٠٣). *مدخل إلى أصول التربية الإسلامية*. دار الخريجي للنشر والتوزيع.

الدقاني، خالد محمد. (٢٠٢٠). الحماية الجنائية لحرمة الحق في الصورة في نطاق تقنية المعلومات في التشريع الإماراتي: دراسة مقارنة. *مجلة العلوم الشرعية والقانونية*، (١)، ٣١٥-٣٨٢.

الزهراني، منى هاشم محسن. (٢٠٢٢، نوفمبر ٨-٧). *الانعكاسات التربوية السلبية للأجهزة الإلكترونية على طفل الروضة وطرق الحد منها من وجهة نظر المعلمات* [بحث مقدم]. المؤتمر الدولي الأول للتعليم والأدوار المتجددة، أبها، السعودية.

- سالم، محمد سامي. (٢٠١٩). اعتماد المراهقين على الصحف الالكترونية وشبكات التواصل الاجتماعي ودورها في توعيتهم بمخاطر انتهاك الخصوصية على شبكة الإنترنت. *المجلة المصرية لبحوث الرأي العام*، ١٨ (٤)، ١٦٥ - ٢٤٢.
- السماحي، زينب. (٢٠٢٢). تصور مقترح لتفعيل الدور الرقابي للوالدين في تحقيق السلامة الرقمية لطفل ما قبل المدرسة في ضوء متطلبات العصر الرقمي. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*، (٢٤)، ١ - ٩١.
- الشامي، مي محمود. (٢٠١٩). دور الأسرة في توجيه أطفالها لاستخدام الأجهزة الذكية. *مجلة الأطروحة للعلوم الإنسانية*، ٤ (٦)، ١٦٧ - ١٩٠.
- الشثري، عبد العزيز. (٢٠٠٨، مايو). *الأسرة ودورها في التوجيه السلوكي للأبناء والبنات* [بحث مقدم]. مؤتمر الأسرة السعودية والتغيرات المعاصرة، الرياض، السعودية.
- الشرييني، زكريا أحمد، ومنصور عبد المجيد. (٢٠٠٠). *الأسرة على مشارف القرن ٢١ الأدوار والمرض النفسي والمسؤوليات*. دار الفكر العربي.
- الشهري، هاله ظافر، ومحمد، صالح نورين. (٢٠٢١). الدور التربوي للأسرة في تلبية متطلبات المنافسات الدولية للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، ٤ (١٠٣)، ٤١٨ - ٤٦٢.
- ضحاوي، بيومي محمد. (٢٠٠٠). *قضايا تربوية مدخل إلى العلوم التربوية*. مكتبة النهضة المصرية.
- الطريف، غادة عبد الرحمن. (٢٠١٣). دور الأسرة السعودية في تعزيز القيم الأخلاقية والمعوقات التي تواجهها. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية*، ١٦ (٣٥)، ١ - ٦٣.
- العازمي، بدر محمد. (٢٠١٨). مجالات التكامل بين الأسرة والمدرسة في تربية طفل المرحلة الابتدائية. *مجلة الثقافة والتنمية*، ١٨ (١٢٤)، ١ - ٦٢.
- عبد الفتاح، الأميرة. (٢٠١٥). ثقافة الخصوصية عبر مواقع التواصل الاجتماعي بين مزايا الإفصاح عن الذات ومخاطره. *جامعة القاهرة*، ١٤ (١)، ١١١ - ١٨٥.
- عبد، اسماء محمد. (٢٠٢٠). واقع تحقيق التربية الاقتصادية لدى أطفال الروضة: دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية. *مجلة كلية التربية*، (١١٢)، ٣٤٥ - ٣٧٤.
- العتيبي، مطر عبيد. (٢٠١٧). دور الأسرة في تعزيز الدور التربوي لبناء أجيال المستقبل. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٦ (٦)، ١٩٧ - ١٨٥.

العجمي، محمد، وخضر، صلاح حسن، والحلوه، طرفه، وبنجر، أمنة. (٢٠١٤). *تربية الطفل في الإسلام* (ط. ٥). مكتبة الرشد.

علاونة، سيرين وليد. (٢٠١٨). *العوامل المحددة لنوع الأسرة (نووية أو ممتدة) في الضفة الغربية* [أطروحة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية]. جامعة النجاح الوطنية.

<https://repository.najah.edu/items/>

عودة، يوسف. (٢٠١٨). *الجرائم الماسة بحرمة الحياة الخاصة التي تقع عبر وسائل التقنية الحديثة*. مجلة كلية القانون الرافين، ١٦ (٣٠)، ١-٣٠.

العويضي، الهام فريج. (٢٠٠٤). *أثر استخدام الإنترنت على العلاقات الأسرية بين أفراد الأسرة السعودية في محافظة جدة* [أطروحة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز]. جامعة الملك عبد العزيز.

العيسوي، عبد الفتاح محمد. (٢٠٠٧). *فلسفة الإسلام في بناء الأسرة القوية*. المكتب العربي الحديث.

فتحي، فويدر، والأمين، مديحة. (٢٠١٦). *حماية الحق في الخصوصية للمستخدم عبر الإنترنت* [أطروحة ماجستير، جامعة الجليلي بونعامه خميس مليانة].

<http://dspace.univ->

المستودع الرقمي في جامعة طيبة. فضل الله، محمد الحسن. (٢٠٢٠). *جريمة انتهاك الحياة الخاصة في التشريع الإماراتي: دراسة تحليلية*. مجلة جيل البحث العلمي، ٤٤ (٤)، ٣٧-٦٥.

فضيلة، تومي. (٢٠١٧). *إيديولوجيا الشبكات الاجتماعية وخصوصية المستخدم بين الانتهاك والاختراق*. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ٣٠ (٤١)، ٥٠-٥١.

فليه، فاروق عبده، والزكي، أحمد عبد الفتاح. (٢٠٠٤). *معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً*. دار الوفاء للطباعة والنشر.

قانون حماية البيانات الشخصية لدولة الإمارات العربية المتحدة. (٢٠٢٣). معهد دبي القضائي.

قنطقجي، سامر مظهر. (٢٠١٦). *سياسة الخصوصية*. مجلة الاقتصاد الإسلامي العالمية، ٥٢ (١٤)، ٢٠-١٤.

كدواني، شرين. (٢٠٢٢). *ضوابط حماية الحق في الخصوصية عبر مواقع التواصل الاجتماعي: دراسة تحليلية*. مجلة البحوث الإعلامية، ٢ (٦٠)، ٩٠٣-٩٤٨.

الكلباني، أيمن محمد. (٢٠١٩). *حماية خصوصية الطفل في العالم الافتراضي* [أطروحة ماجستير، جامعة الإمارات العربية المتحدة]. جامعة الإمارات العربية المتحدة.

<https://scholarworks.uaeu.ac>

الكيلاي، ماجد عرسان. (١٩٨٨). *أهداف التربية الإسلامية*. مكتبة دار التراث.



لامى، بارق منظر عبد الوهاب. (٢٠١٧). جريمة انتهاك الخصوصية عبر الوسائل الإلكترونية [أطروحة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط].

<https://meu.edu.jo/libraryTh> جامعة الشرق الأوسط.

محمود، علي. (٢٠١٢). تربية الناشئ المسلم. دار الوفاء للطباعة والنشر. المسيطير، مشاعل سليمان. (٢٠٢٠). الدور التربوي لمجالس الأمهات من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة: دراسة ميدانية في منطقة القصيم [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة القصيم.

مطاوع، ضياء الدين محمد، والخليفة، حسن جعفر. (٢٠١٤). مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية. مكتبة المتنبى.

المعناوي، سمير محمد. (٢٠٢٣). أساليب التنشئة الاجتماعية في تربية طفل الجمهورية الجديدة في ضوء تحديات العصر الرقمي. مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية، (٢٠) ٢، ٩٦٤-٩٩٧.

منصور، عصام محمد رشيد. (٢٠٠٩). قوانين حماية خصوصية الأطفال على الإنترنت قراءة في القانون الأمريكي COPPA مع استعراض للموقف العربي من مثل هذه القوانين. مجلة دراسات المعلومات، (٦)، ١٦٣-١٣١. منظمة الأمم المتحدة للطفولة. (٢٠١٧). الأطفال في عالم رقمي.

<https://www.unicef.org/media/48616/file/SOWC>

الموسوي، منى، وفضل الله، سيريل. (٢٠١٣). الخصوصية المعلوماتية وأهميتها ومخاطر التقنيات الحديثة عليها. مجلة كلية بغداد للعلوم والاقتصاد، ٢٢ (٤)، ٣٠٣-٣٥٥.

الناشف، هدى محمود. (٢٠١١). الأسرة وتربية الطفل. دار المسيرة للنشر والتوزيع. نساخ، فطيمة. (٢٠٢٢). حماية الحق في الخصوصية في ضل البيئة الرقمية. المجلة الاكاديمية للبحث القانوني، ١٣ (١)، ٤٢٧-٤١٤.

نقيلو، أم الخير، ومنصور، مباركة. (٢٠٢٢). الرقابة الوالدية وأثرها على رسوب التلاميذ [أطروحة ماجستير، جامعة أحمد درايرة]. جامعة أحمد

<https://dspace.univ-adrar.edu> درايرة.

وزارة التعليم. (٢٠٢٣). إحصائية تفصيلية لمكاتب التعليم. الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم.

هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات. (٢٠٢٢). إنترنت

[السعودية. https://www.cst.gov.sa/ar/](https://www.cst.gov.sa/ar/)



هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات. (٢٠١٩). حماية الأطفال من مخاطر

الإنترنت. <https://www.cst.gov.sa>

هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات. (٢٠١٩). سبل حماية الخصوصية في العالم

الرقمي. <https://www.cst.gov.sa/Pages/aw>

Hild, Katherine A. (2017). *Protecting Children's Privacy In The Digital Age* [Master's thesis, Georgetown University]. submitted to the Faculty of the Graduate School of Arts and Sciences. <https://repository.library.georgetown.edu>

Hughes, Kirsty, I. (2012, September 4). *A Behavioural Understanding of Privacy and its Implications for Privacy Law*. SSRN. <https://papers.ssrn.com/sol3/papers>.





واقع التربية التحررية في جامعة القدس وفق أفكار باولو

فريري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا

The reality of emancipatory education at Al-Quds University
according to Paulo Freire's ideas from the perspective of
graduate students

إعداد

عبير فرح عمرو

Abeer Farah Amr

أ.د/ عفيف زيدان

Prof. Afif Zidane

Doi: 10.21608/jasep.2025.402637

استلام البحث : ٣٠ / ١٠ / ٢٠٢٤

قبول النشر : ٣٠ / ١١ / ٢٠٢٤

عمرو، عبير فرح و زيدان، عفيف (٢٠٢٥). واقع التربية التحررية في جامعة القدس وفق أفكار باولو فريري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٤)، ٦٨٧ – ٧١٤.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

واقع التربية التحريرية في جامعة القدس وفق أفكار باولو فرييري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التربية التحريرية وفق أفكار باولو فرييري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس ، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة عشوائية تكونت من (٣٣) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة المكون من (٦٦) من طلبة الدراسات العليا في الجامعة ، وتم استخدام الاستبانة في جمع البيانات، ثم تحليلها ، وقد أظهرت النتائج أن مستوى التربية التحريرية وفق أفكار باولو فرييري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس على الدرجة الكلية (٣.٥٦٩) وهي درجة مرتفعة ، وجاء الترتيب التنازلي لمجال المعلم والمتعلم (٣.٦٩٧) وهي درجة عالية ، ويليه المجال الأول التعليم كعملية تحريرية (٣.٤٤١) وهي أيضا درجة مرتفعة ، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التربية التحريرية تعزى لمتغير الجنس الذي جاء بدرجة كلية (٠.٢٤٢) ، والمستوى الدراسي بدرجة كلية (٠.٠٦٥) والتخصص بدرجة كلية (٠.٨٨٠) وكلها أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠.٠٥$) وبالتالي قبول الفرضيات الصفرية للمتغيرات. وجاءت فقرة : "يتيح الأساتذة الفرصة للطلبة في الحوار ومناقشة الأفكار " في المجال الثاني أعلى درجة متوسط حسابي (٤.٢١) ، أما أدنى المتوسطات كانت في المجال الأول لفقرة " نظام الجامعة الأكاديمي يسمح للطلبة بالمشاركة في صياغة المناهج الدراسية " (٢.٥٥) وهي منخفضة . في ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة الاستمرار بهذه المنهجية التحريرية في خطوات أكثر حداثة وسرعة من خلال تحسين المناهج والمقررات وتطويرها ، وأن تعمل الجامعة على مشاركة تجربتها في التربية التحريرية الإيجابية مع المؤسسات الدولية من جامعات وغيرها .

الكلمات المفتاحية : الحرية ، التعليم كعملية تحريرية ، جامعة القدس كأداة للتغيير

Abstract:

This study aimed to identify the reality of emancipatory education according to Paulo Freire's ideas from the perspective of graduate students at Al-Quds University. The researchers used the descriptive analytical approach. The study sample was random and consisted of (33) male and female students from the study community consisting of (66) graduate students at the

university. The questionnaire was used to collect data and then analyze it. The results showed that the level of emancipatory education according to Paulo Freire's ideas from the perspective of graduate students at Al-Quds University was at the total score (3.569), which is a high score. The descending order for the field of teacher and learner was (3.697), which is a high score, followed by the first field, education as a liberating process (3.441), which is also a high score. It also showed that there were no statistically significant differences between the averages of emancipatory education attributed to the gender variable, which came at a total score (0.242), the academic level at a total score (0.065), and the specialization at a total score (0.880), all of which are greater than the significance level ($\alpha \leq 0.05$) and thus accepting the null hypotheses of the variables. The paragraph: "Professors provide the opportunity for students to dialogue and discuss ideas" came in the second field with the highest arithmetic mean (4.21), while the lowest averages were in the first field for the paragraph "The university's academic system allows students to participate in formulating curricula" (2.55), which is low. In light of the results, the study recommended the necessity of continuing this liberal approach in more modern and rapid steps by improving and developing curricula and courses, and that the university work to share its experience in positive liberal education with international institutions from universities and others.

Keywords: Freedom, education as a liberal process, Al-Quds University as a tool for change.

المقدمة

ليس خفيا على المفكرين التربويين ما تعانيه المؤسسات التربوية عامة والجامعات خاصة من غياب أو تغييب للتربية التحررية في نظام التعليم ومناهجه

ومقرراته سواء قصداً أو جهلاً ، وما لهذا الغياب من أثر سلبي على شخصية المتعلم وفكره وبالتالي على مجتمعه ووطنه .

فالتعليم الراهن يعتمد التربية البنكية إلى حد ما ، ولا يخاطب آلية التفكير لديه ، ولا يسمح لعقله بالنقد ، والاقتصار على التلقي من المعلم وحفظ المعلومات الموجودة في الكتاب المقرر ، أو ملخصات جاهزة يوجه إليها المعلم دون أي محاولة من المتعلم للبحث عن المعلومات ونقدتها ليكون ذو فكر متحرر من الخرافات والقيود والتبعية ، ويضيف عرفة (٢٠٠٦) إن الاهتمام بالمعرفة الكمية على الكيفية في التعليم أدى على عدم تعمق المعلم في المعلومة وتحليلها الأمر الذي تولد عنه عدم تعرض المتعلم للمعلومة نقداً ومناقشة واستقراء

مشكلة الدراسة

نظراً لأهمية الانتقال من التعليم التقليدي نحو تعليم وتعلم أكثر ابتكاراً وإبداعاً تماشياً مع التطور العلمي العالمي لا بد من معرفة واقع التربية التحريرية في جامعة القدس وفق أفكار بولو فرييري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا ، في محاولة لمعرفة مدى تطبيق مبادئ بولو فرييري التربوية التحريرية كالحوار والنقد وحل المشكلات في مناهج ومقررات جامعة القدس .

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة في نتائجها التي من شأنها رفد الباحثين وصناع القرار ، ووزارة التربية والتعليم بالمعلومات التي تساهم في حل مشكلات تعتبر عائق أمام التطور المجتمعي أو الوطني القائم على الفكر الإبداعي المستمد من عقل مستنير تعلم النقد والحوار ، واكتسب مهارات متطورة في حل المشكلات وتجاوز التحديات وإزالة العقبات أمام التقدم في شتى المجالات في المجتمع الفلسطيني المحتل .

فرضية الدراسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لواقع التربية التحريرية في جامعة القدس وفق أفكار بولو فرييري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا تعزى إلى الجنس ، التخصص ، المستوى الدراسي.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع التربية التحريرية في جامعة القدس وفق أفكار بولو فرييري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا من خلال ما تقدمه من مناهج ومقررات دراسية ومصادر تعلم مختلفة كالمحاضرات والندوات والأنشطة والمشاريع ، وما تنتجه من أبحاث إبداعية تثري الفكر الإبداعي وتساهم في حل

المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، ولتحقيق ذلك لا بد من طرح أسئلة الدراسة التالية :

السؤال الأول :

ما واقع التربية التحررية في جامعة القدس وفق أفكار باولو فرييري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا ؟

السؤال الثاني :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات واقع التربية التحررية وفق أفكار باولو فرييري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس ؟

ويتم الإجابة عن السؤالين من خلال الإطار الإجرائي التحليلي.

أسئلة فرعية تساهم في تحقيق الأهداف من خلال الإطار النظري وهي :

١ - ما مفهوم الحرية ؟

٢ - ما الأفكار التربوية التحررية لباولو فرييري التي تقوم عليها التربية في جامعة القدس ؟

٣ - ما دور الجامعة كأداة للتغيير من خلال التربية التحررية ؟

حدود الدراسة

الحدود المكانية : جامعة القدس في فلسطين

الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢٤/٢٠٢٥

الحدود البشرية : طلبة الدراسات العليا

الحدود الموضوعية : واقع التربية التحررية في جامعة القدس وفق أفكار باولو فرييري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.

منهجية الدراسات :

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لوصف واقع موجود ، وتفسير أسباب وجوده في محاولة لوضع اقتراحات للتحسين أو التطوير ، ولتحقيق ذلك تم بناء استبانة كأداة لجمع البيانات وتحليلها لاختبار حقيقة الفرضيات ، والخروج بنتائج يمكن تعميمها .

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس من العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤ والبالغ عددهم (٦٦) طالبة وطالبة .

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة عشوائية ميسرة، وتكونت من (٣٣) بنسبة ٥٠% .

الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة المحتملة لم يجد الباحثان إلا القليل من الدراسات التي تناولت مثل هذا الموضوع تصريحاً أو تلميحاً ربما لحدائته ، ووجدنا بعض الدراسات التي تناولت التربية التحررية بصيغ مختلفة ، منها على سبيل المثال :

دراسة الفايز (٢٠١٧) هدفت إلى معرفة واقع الثقافة الحقوقية في المؤسسات التعليمية بالمجتمع السعودي ، واستخدمت الباحثة منهج المسح الاجتماعي للعيينة واختارت الاستبانة كأداة للدراسة ، جاءت النتائج سلبية لمؤشرات تطبيق الثقافة الحقوقية في المؤسسات التعليمية .

وهناك دراسة للشاعر (٢٠٢٢) كان هدفها التعرف على دور جامعة الأقصى في تعزيز التربية التحررية لدى طلبة كلية التربية وسبل تطويره ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة تم تطبيقها على عينة الدراسة ، وجاءت نتائج استجابات العينة في جميع المحاور بدرجة متوسطة ، وأوصت الدراسة بتشجيع الجامعات على القيام بدور يسهم في تعزيز حرية الرأي والفكر والبحث العلمي ، نرى أن هذه الدراسة هي الأقرب لدراستنا .

وهدف دراسة الزبون والوريكات (٢٠١٧) إلى التعرف على دور الجامعات الأردنية الرسمية في تعزيز التربية التحررية لدى الجامعات الأردنية الاردنية ، اليرموك ، ومؤتة ، استخدم الباحثان المنهج الوصفي واعتمدا الاستبانة كأداة لجمع البيانات ، وأشارت النتائج إلى أن دور الجامعات الأردنية الرسمية في تعزيز التربية التحررية لدى الجامعات الأردنية الاردنية ، اليرموك ، ومؤتة متوسطاً . أما السوالمه (٢٠٠٠) كان الهدف من الدراسة هو معرفة تصورات طلبة جامعة اليرموك نحو الممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها ، وتم استخدام الاستبانة لجمع المعلومات ضمن منهج الوصف المحلي ، وأوضحت النتائج أن المساواة والعدل هما أكثر مجالات الديمقراطية .

وفي دراسة للخيري (٢٠١٩) سعت الدراسة إلى إبراز القيم الإنسانية في حقوق الإنسان كما جاء بها الإسلام وتم استخدام المنهج الوصفي الوثائقي لتحقيق الهدف ، وكانت النتائج أن الإسلام جعل أداء الحقوق واجباً من خلال تربية الناس على تثبيت قيم الحقوق والواجبات .

الإطار النظري

التربية التحررية هي نهج تعليمي يهدف إلى تمكين المتعلمين من التفكير النقدي والمشاركة الفعالة في حل المشكلات في مجتمعاتهم وأوطانهم .

جاءت هذه الفكرة كثورة لمواجهة الأساليب التقليدية التي تعتمد على التلقين الذي يذوت القهر ويعزز ثقافة الصمت وبالتالي التبعية التي تعيق تطور قدرات المتعلمين الذاتية .

ظهرت التربية التحررية كواحدة من أفضل النظريات التي انتشرت في العالم كالنار في الهشيم لقوة تأثيرها وتعتبر أفكار باولو فرييري التحررية أهم مرتكزات هذه التربية ، فقد دعا بضرورة استبدال التعليم التقليدي باستراتيجيات تساهم في تحفيز المتعلمين على التفكير النقدي للواقع باختلاف الاتجاهات السياسية والاجتماعية والاقتصادية من أجل خلق بيئة تعليمية تشجع على الحوار والنقاش الذي يزيد من وعي المتعلمين بحقوقهم وواجباتهم في خطوات متقدمة لبناء مجتمع أكثر عدلا وحرية ومساواة .

والإسلام سباقا في هذه الخطوة ، فقد حث على النقاش البناء والحوار المثمر، يقول الله تعالى في ذلك : ﴿ ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ ۚ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ ۚ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ ﴾ (سورة النحل ، آية ١٢٥).

وكثير من آيات القرآن دعت الناس إلى إعمال عقولهم في انتقاء أفكارهم ونبذ التقليد الأعمى الموروث عن الآباء والأجداد ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا ۖ أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ ﴾ (سورة البقرة ، آية ١٧٠) الآية تثير في نفوس الناس نبذ ما هو متوارث كتقليد لا فائدة منه من أجل التخلص من الاستعباد الاختياري.

في هذا السياق تأتي جامعة القدس كواحدة من أشهر المؤسسات الأكاديمية في فلسطين كأداة للتغيير الإيجابي لإنشاء أجيالا أكثر وعيا وتحررا فكريا ، من خلال تطبيق مبادئ التربية التحررية في مناهجها ، خاصة وأن المجتمع الفلسطيني يواجه تحديات كبيرة في ظل الاحتلال الإسرائيلي الذي صادر كل حقوقه ، ووقف حاجزا أمام تنمية مقدراته منعا لتطوره وتفوقه .

أهمية ممارسة طلبة الدراسات العليا للتربية التحررية على المدى القريب والبعيد ومدى تطبيقها في خدمة المجتمع هو ما دعا الباحثين للبحث والدراسة في واقع التربية التحررية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس ، لأنهم يمثلون شريحة متقدمة من المتعلمين ولديهم تجربة فكرية ناضجة ، تؤهلهم أن يكونوا ذوي رأي رشيد يؤثر في اتخاذ القرارات الموجهة للتطوير .

يهدف هذا البحث إلى معرفة حقيقة التربية التحررية في جامعة القدس من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، لفهم مدى تفاعلهم مع هذا النموذج التنظيمي، وكيف

يسهم في التفكير النقدي والتحرر الفكري لديهم، وأهم التحديات التي قد تعيق تطبيق هذه النظرية بشكل فعال، من خلال استكشاف هذه المؤثرات التي من شأنها تقديم تجربة تعليمية وتعلمية شاملة وجعلها أكثر توافقاً مع التحرر الذي نادى به فريري. وتتطلب الدراسة الوقوف على بعض المصطلحات والأفكار التحررية التي تتطلبها الدراسة.

المبحث الأول : مفهوم الحرية لغة واصطلاحاً .

الحرية لغة : كثيرة هي الشروحات اللغوية لمعنى الحرية ، نذكر منها ما ورد عن ابن منظور (١٩٩٩) في معاني هذه الكلمة : الحرُّ نقيض العبد ، وجمعها أحرار وجرار ، والحرّة : نقيضها الأمة وجمعها حرائر.

يقول الشيخ القرشي (١٩٧٨): الحرية تطلق على الخلوص من العبودية، فيقال هو حر أي غير مُسترق، وتطلق على الخلوص من القيد والأسر، وأضاف معنىً آخر يُراد به الرضا والاختيار، فيقال فلان حر في تصرفاته أي غير مكره، كما أنه يراد منها تخليص النفس من الأوهام والخرافات، كما يقال: فلان متحرر من الأوهام : أي أنه شخص لا يكون تابعاً لأحد، خلوص من العبودية لغير الله ، وحال من ليس محبوساً .

وخلاصة المعنى اللغوي للحرية في ثلاث معان هي :

١ - الخلوص من العبودية لغير الله .

٢ - الخلوص من القيود والأسر .

٣ - والخلوص من شيء دخيل .

بناء عليه فالإنسان الحر هو غير المقيد بأي قيد مادي أو معنوي أو بشري ، فإنسانيته مكتملة ذات أخلاق كريمة وسلوك شريف ، نفسه منضبطة غير مطلقة لشهواتها ، فهو سيد نفسه لا يذل ولا يهون وبذلك يكون حراً .

والمعنى الاصطلاحي متفرع من المعنى اللغوي ، فقد اجتهد الكثير من المفكرين على اختلاف أيديولوجياتهم أن يغرفوا من عقولهم خلاصة تجربتهم المعرفية والتجريبية من معاني الحرية .

عرف صدقي (١٩٨٨) الحرية على أنها قدرة الفرد على التصرف كما يريد بما لا يضر الآخرين.

أما حنفي (١٩٧٦) فقال : الحرية هي إرادة الفرد وقدرته على تنفيذ عمل ما أو عدم تنفيذه دون الخضوع لأي ضغط خارجي (بشري) ، أو داخلي (عقلي) كالبواعث والمبررات أو (وجداني) كالدوافع والأهواء .

بمعنى القدرة على التحرر من الخوف الداخلي حتى يصبح الإنسان هو ذاته لا غيره ، ويكون مظهره حقيقته ، حيث تتوحد شخصيته دون ازدواجية . وهناك تعريف آخر يعرف الحرية بأنها إرادة الإنسان وقدرته على ألا يكون عبدا لغير الله (طيلية ، ١٩٨٩).

وفهيمي (٢٠٠٩) قال بأنها استقلالية الفرد في التصرف كحق له في الحياة . ويرى المفكرون المسلمون مفهوم الحرية أنه نابع من حقيقة الإسلام كونه إشرقة إلهية حرر الفرد والمجتمع من كل خوف مادي أو معنوي أو بشري ، وسمح للإنسان بممارسة نشاطاته متمشيا مع رغبات الحياة والفطرة التي فطره الله عليها ، وكفل له حرية الفكر من خلال العقل الذي أعطاه إياه ، مع عدم جعلها حرية مطلقة ، بل منضبطة بعدم التجاوز عن حقوق الله والخلائق .

ومن أجمل ما قيل عن قيمة الحرية في الإسلام ما كتبه القرضاوي (١٩٩٣) قائلا : إن الفرد الحر الكريم الذي يؤمن بربه ويعتز بنفسه ، ويشعر بكرامته ، ويثق بحقه في حياة حرة آمنة عادلة لا سلطان فيها لغير الحق ، ولا سيادة فيها لغير الشرع ولا امتياز فيها إلا بالتقوى .

والإسلام جعل تحرير الأرقاء وجها من وجوه العبادة لأهمية ذلك في تكريم الإنسان وحفظ كرامته.

ومن أجمل ما قيل في الحرية ما ورد في الأثر عن عمر بن الخطاب قوله: متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا .

المبحث الثاني : الجامعة كأداة للتغيير

تعتبر الجامعة من أهم المؤسسات التي تشارك بشكل رئيسي في تشكيل الوعي الفردي والمجتمعي، فهي ليست مجرد مكان لاكتساب العلوم ، بل تعد أيضاً مكانا لاختبار الأفكار والقيم، وأداة فعالية للتغيير الاجتماعي والثقافي، ومنيرا حرا لمناقشة الأفكار التقليدية التي تثبط همة المجتمع ، إضافة إلى أنها مركز للأبحاث العلمية التي تساهم في وضع حلول للمشكلات المختلفة مما يجعلها قوة دافعة نحو التغيير في المجتمع والارتقاء به .

والجامعات أداة للتحرر من الأفكار الظلامية التي تشكل عائقا أمام العدل والمساواة ، لذلك نراها مرتكز أساسي في بناء المجتمع الإنساني الحر الذي دعا إليه باولو فرييري.

مفهوم الجامعة

الجامعة لغة : مؤنث الجامع ، وتطلق على المؤسسة الثقافية التي تشتمل كليات في شتى العلوم والمعارف (أبو الحسن ، ١٩٨٨).

تعرف البرادعي (٢٠٠٢) الجامعة على أنها مؤسسة تربوية تزود طلبتها بمعارف نظرية وفق أسس فكرية وإنسانية يمكن تطبيقها في واقع المجتمع ليكونوا أفراداً منتجين .

وهناك من يعرفها بأنها مؤسسة إنتاجية تعمل على إثراء المعارف وتطوير التقنيات ، وتهيئة الكفاءات بالاستفادة من التراكم العلمي الإنساني في مختلف المجالات (دليو، ٢٠٠٦) .

ويعرفها بو عيشة (٢٠٠٠) هي الدراسات الموجهة للبحث بعد مرحلة الثانوية من خلال مؤسسة جامعية تعترف بها السلطة المحلية .

من وجهة نظر الباحثين الجامعة هي مؤسسة تجمع بين العنصر البشري والمعرفي الأول من تلقى للمعرفة والثاني مصدر للعلوم بهدف تنمية العنصر البشري ليكون قادراً على تطوير المجتمع والرفي به .

وظائف الجامعة :

للجامعة ثلاث وظائف أساسية متصلة ومتراصة ببعضها فهي كالجسد الواحد، أي خلل في أحد أجهزته يؤدي إلى خلل في بقية الأجهزة ، والوظائف هي :

١- التدريس : وهي أهم عملية تؤديها الجامعة لتنمية القوى البشرية وتأهيلها وتدريبها من أجل تحديد اتجاهات التخصص اللازمة لتطوير المجتمع (مرسي، ١٩٨٧) .

٢- البحث العلمي : من أسباب رفع المستوى العلمي للجامعة هو قدر إنتاجها من البحوث العلمية الناجحة والتي تركز على حل مشكلات المجتمع المختلفة لزيادة الترابط بالمؤسسات الاجتماعية ، لذلك لا بد للجامعة من تكثيف الجهود في البحوث ذات المجالات الحيوية ذات العلاقة بالارتقاء السياسي والاقتصادي والاجتماعي الذي يساهم في تنمية القدرات الشبابية لرشد المجتمع بقوى واعدة ، وإفادة صناع القرار بالمشورة والمعلومات المهمة التي تبحثها الدراسات الجامعية لحل المشكلات المختلفة، خاصة التي كانت سببا في عدم النهوض المجتمعي .

٣- خدمة المجتمع : تساهم الجامعة في التنمية الاجتماعية بشكل كبير ، فهي مركز ثقافي يعكس مشكلات المجتمع بشتى أنواعها ، وتقترح حلولاً للتقليل منها أو حتى التخلص منها (بانديسيه، ١٩٨٩) .

ويقول الملحم (٢٠٠٨) : إن مخرجات التعليم الجامعي لا بد ان تتناسب كمّاً وكيفاً مع احتياجات سوق العمل الذي تحكمه المتغيرات الاقتصادية والسياسية الأمر الذي يتطلب مرونة في نوع التعليم استجابة للجهاز الإنتاجي .

لاحظنا أن فكرة الجامعة لا تنفصل عن المجتمع ، بل تحكمها علاقة الجزء بالكل ، فالجامعة وليدة حاجة المجتمع الذي يؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في

طبيعة الجامعة ونوعية الأنشطة المختلفة التي توديعها سواء كانت تعليمية ، أو بحثية أو استشارية أو مجتمعية (بخيت، ٢٠٠٩) .

وعليه تعمل الجامعة على تطوير الاتجاهات الفكرية والاجتماعية ، تماشياً مع الطبيعة الوظيفية لأدائها من أجل تخريج قوى بشرية مؤهلة للقيام بوظائفها الموكلة إليها بمسؤولية ومهارة عالية .

وجامعة القدس هي من أهم الجامعات الفلسطينية التي ترفد المجتمع الفلسطيني بالقوى العاملة التي تسعى لتطويره والارتقاء به بما يتماشى والتطور العالمي ، لذلك لا بد أن تتمتع بتجربة نقدية عالية للفكر الذي تقدمه لطلبتها بما ينسجم مع الدور الوظيفي المطلوب من الخريجين في ظل الاحتلال الذي يتطلب قوة وعي كبيرة من أجل حماية المجتمع من محاولات تجريف الوعي لدى الفلسطينيين .

المبحث الثالث : بولوفرييري مفكر تربوي ثوري

هو مفكر برازيلي ذو فكر حر ، راديكالي دعا إلى التعلم من أجل التحرر ، احتك بالمهمشين ، وسعى إلى توعيتهم بإنسانيتهم ، فأحبوه وسمعوه وتبنوا أفكاره ، لدرجة أنهم حفروا بمحاريثهم على تراب الأرض كلمة (الحرية) .

انتشرت أفكار وأعمال المعلم البرازيلي " بولوفرييري ، المولود في ١٩ سبتمبر ١٩٢١ في مدينة ريسيف خلال سنوات قليلة من شمال شرق البرازيل لتعم قارة بأسرها محدثاً فيها أعماق التأثير ، ليس في مجال التعليم فقط ، بل أيضاً في مجال النضال من أجل التقدم الوطني.

انقسمت حياته إلى ثلاث مراحل : مرحلة النشأة بما فيها من عذابات الفقر والدراسة وما تضمنته من معارف فتحت مداركه أكثر لمشكلة التعليم ، ومرحلة السجن ثم النفي التي كانت خطوته الأولى نحو العالمية لانطلاق فكره وما صاحب ذلك من حركة نشطة للتسويق له عبر العالم ، والمرحلة الأخيرة هي عودته للبرازيل بعد الانقلاب على العسكر وتولييه منصب وزير التربية والتعليم حتى وفاته ١٩٩٧ .

فلسفته التربوية

تتمثل أفكار فرييري في اعتبار التربية أداة لنشر الوعي من أجل الكفاح لإعادة تشكيل أنساق المجتمع ، وإحداث التغيير المطلوب ويستلزم ذلك تغيير المتعلمين واتجاهاتهم وأفكارهم (السنبلي ، ٢٠٠٩).

جاءت أفكاره كثورة ضد التقليد في التعليم الذي يخلق ثقافة القهر المؤدية لثقافة الصمت ، وانتقد بشدة التعليم البنكي الذي ينظر إلى المعلم كمالك للمعرفة والطالب عليه تلقي هذه المعرفة دون نقد أو نقاش .

وضع مجموعة مؤلفات تشرح فكره التربوي والثوري وأهمها :

- ١ - **تعليم المقهورين** : ذكر فيه أن النظام التعليمي بأسره مكرس لخدمة " ثقافة الصمت" وسعى إلى التعلم من أجل التحرر لا القهر ، ونقد فيه مفهوم التعليم البنكي ، ودعا إلى التعليم الحوارى (فريرى، ٢٠٢١).
- ٢ - **التعليم من أجل الوعي الناقد** : تناول فيه زعم البيروقراطية أنها أداة عقلانية لممارسة الهيمنة الناعمة وترسخ لأن يتكيف الناس مع مقولة " إن الذى تعرفه خير من المجهول الذى لا تعرفه" تتجلى الحاجة ماسة وضرورية إلى أن تركز التربية - من خلال التعليم على تكوين الوعي الناقد حتى لا تتأكل كل قوى الاحتجاج والمقاومة ولا تتم صناعة التاريخ خلف ظهور البشر (فريرى، ٢٠٠٧) .
- ٣ - **المعلمون بناء ثقافة** : يبرز الكتاب عناصر العملية التعليمية وأطرافها، واتسمت رؤى وأفكار (ياولو فريرى) بالجسارة والجرأة لكل التربويات القائمة ، ويبدأ أولها بأهمية قراءة الكلمة التى تحمل المفتاح السحري فى قراءة العالم وفهمه ، ثم أهمية المناخ الديموقراطى الأمن فى رسم ملامح الإبداع ، وأهمية برامج الإعداد فى خلق القدرة والمهارة ، ثم رسم أطر العلاقة المثالية بين المعلم والمتعلم ، ثم تناول مفهوم الهوية الثقافية وعلاقتها بالتعلم ، وينقد المعلمين الذين يدعون على احتكار المعرفة ، ولخص ملامح رسالة المعلمين بناء الثقافة، التى يشكل استيعابها بداية المسار السليم للإصلاح التعليمى (فريرى، ٢٠٠٤).
- ٤ - **تربية الحرية** : نقطة انطلاق هذا الكتاب هي كيفية امتزاج تربية الحرية بمكوناتها المتمثلة فى الأخلاق و الديمقراطية و الشجاعة المدنية لتشكل سبيلاً ممهداً لتحقيق الحلم بمجتمع جديد، مجتمع يؤمن برؤية الإنسان ، و قيمته ، و قدرته على أن يصنع تاريخه، أكثر بكثير مما يصنعه التاريخ (فريرى ، ٢٠٠٤).
- وقد بين فريرى في غير واحد من كتبه أنفة الذكر : أنّ القهر السيطرة والاستعباد هي السمة الرئيسية للعصر الذى نعيشه في العالم الثالث .
- الملاحظ أن الفكرة المشتركة لهذه المؤلفات هي رفض تكريس ثقافة القهر المولدة لثقافة الصمت من أجل إخضاع المقهورين لقاھريهم ، وكان فريرى يقرأ واقعنا ويشخص حاله بدقة ، وبقلب نازف نقرأ ونألم لأننا نتعلم لنقهر لا لتتحرر .
- ويبين جاد (٢٠٠٥) أسس نظرية فريرى التربوية المتمركزة حول الأفكار التالية :
- القهر** : والذي يعنى احتقار الآخرين والتسلط عليهم بالظلم لإخضاعهم من خلال كي وعيهم بتغيب عقولهم قسراً أو اختياراً بالخدعة ليقبلوا الواقع ولا يسعون لتغييره ظناً منهم أنه أفضل مما قد يأتي ، وهو عمل لا إنساني يهدف إلى عدم وعي المقهورين بالواقع وإبقاء الغشاوة على أعينهم وعدم مقاومة الظلم ، والاستعباد سواء بشكل إجباري أو اختياري .

التعليم البنكي : ويعني إبداع المعلومات في عقل الطالب من قبل المعلم بأسلوب تلقيني باعتبار المعلم يمتلك المعرفة وصاحب الكلمة العليا فيها ويتحكم بالمعلومات التي يعطيها للطالب .

وتبدو مظاهر التعليم البنكي كما يصفها فرييري فيما يلي :

- ١-المعلم يُعَلِّم والطلبة يتلقون.
- ٢-المعلم يعرف كل شيء والطلبة لا يعرفون أي شيء.
- ٣-المعلم يفكر والطالب لا يفكر.
- ٤-المعلم يتكلم والطالب يستمع.
- ٥-المعلم يختار ويفرض اختياره والطالب يذعن.
- ٦ -المعلم يتصرف والطالب يعيش في وهم التصرف من خلال عمل المعلم.
- ٧ - المعلم يختار البرنامج والمحتوى والطالب يتأقلم مع الاختيار.
- ٨ - المعلم يرتب المعرفة ويتدخل فيها ويحول دون الطلاب ودون ممارستهم لحريتهم.

٩ - المعلم قوام العملية التعليمية والطالب نتيجتها.

وطرح فرييري بديلا عن التعليم البنكي التعليم الحواري المبني على حل المشكلات بأساليب تعطي المتعلم فرصة النقد ومناقشة ما يتعلم رفضا أو قبولا (فرييري ، ٢٠٢١) .

التربية التحررية : والتي تدعو إلى استخدام الحوار وأسلوب حل المشكلات في التعليم من أجل التطوير وعدم الجمود حتى تكون العملية التعليمية للتعليمية للتحرر لا للقهْر ، وهذا يتطلب وحدة من جميع الأفراد لتحقيق أهدافهم التعليمية بعيدا عن الشعارات.

يتضح مما سبق الدور الكبير للتعليم التحرري في تنمية الفرد فكريا ليكون فاعلا في تنمية المجتمع وتطويره وتحسينه من التبعية والاستبعاد الاختياري ، وإعداده ليكون منتجا مبدعا ومبتكرا ، منافسا على مستوى العالم في شتى مناحي الحياة .

استنادا إلى ما سبق من المفترض أن تكون الجامعات الفلسطينية عامة وجامعة القدس خاصة قد أسست في مناهجها ومقرراتها الدراسية للتربية التحررية كأداة للتغيير ضمن أسس الديمقراطية وحرية الرأي في الجامعة.

وهذا ما سنناقشه ضمن الإطار الإجرائي لهذا البحث حول واقع التربية التحررية في جامعة القدس .

الإطار الإجرائي

يستعرض الباحثان في هذا الفصل الإجراءات الميدانية والتحليلية لاختبار فرضيات البحث لواقع التربية التحريرية في جامعة القدس وفق أفكار باولو فرييري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا .

إجراءات تطبيق الدراسة:

تمثلت إجراءات تطبيق الدراسة بما يلي:-

- ١ - تحديد عنوان الدراسة .
 - ٢ - الحصول على كتاب رسمي من جامعة القدس، وذلك من أجل تسهيل مهمة الباحثين في تطبيق أداة الدراسة على مجتمع طلبة الدراسة .
 - ٣ - بعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها قام الباحثان بعمل استبانة الكترونية وتوزيعها على الطلبة للإجابة عليها ، وعددها (٣٣) استبانة قابلة للتحليل .
 - ٤ - تم إدخال البيانات إلى جهاز الحاسوب لتحليل النتائج باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS).
- #### منهجية الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في جمع المعلومات؛ لأنه منهج ملائم يعتمد على دراسة الظاهرة، كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كمياً بإعطاء وصف رقمي يوضح مقدارها، أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى المختلفة، أو يعبر عنها تعبيراً كيفياً بأن يصفها ويوضح خصائصها.

أداة الدراسة :

استخدم الباحثان الاستبانة كأداة للدراسة ، وعددها (٣٣) استبانة مما تيسر صالحة جميعها للتحليل ، وتضمنت قسمين : الأول : بيانات تعريفية ، والثاني يشتمل على مجالات الدراسة المكونة من مجالين : مجال التعليم كعملية تحريرية ويشتمل على (١٨) فقرة ، ومجال المعلم والمتعلم كمشاركين في التربية التحريرية ويشتمل على (٨) فقرات ، ليبلغ العدد الكلي للفقرات (٢٦) فقرة .

مجتمع الدراسة :

طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس وعددهم (٦٦) طالب وطالبة .

عينة الدراسة :

عينة عشوائية من طلبة الدراسات العليا تخصص دكتوراة المناهج وطرائق التدريس، وطلبة دكتوراة القيادة والإدارة التربوية السنة الأولى والسنة الثانية ، وكان

عدد المستجيبين (٣٣) مستجيب ومستجيبة من خلال تعبئة نموذج الدراسة (الاستبيان) الكترونيا .

متغيرات الدراسة :

المتغيرات المستقلة :

١. الجنس : وله مستويان : (ذكر، أنثى) .

٢. المستوى الدراسي : وله مستويان : (سنة أولى ، سنة ثانية).

٣. التخصص: وله مستويان: (مناهج وأساليب تدريس- القيادة التربوية) .

المتغيرات التابعة :

تقدير درجة التربية التحررية.

صدق أداة الدراسة :

من أجل التحقق من صدق العبارات لجأ الباحثان إلى عرض أداة الدراسة (الاستبيان) على ثلاثة من المحكمين من ذوي الاختصاص بهدف التأكد من أن المقياس مناسباً لما أعد من أجله ، وأن صياغة الفقرات سليمة ، وأجمع المحكمين على صلاحية الفقرات مع بعض التعديلات التي تم اعتمادها وتعديلها وعددها (٢٦) فقرة .

المعالجة الإحصائية:-

بعد استعادة الاستبانة، وجمع بيانات الدراسة، تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (t-test)، ومعامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية في الحاسوب: (SPSS)

Statistical Package for Social Sciences

تصحيح مقياس الدراسة

بنيت فقرات الاستبانة بمحورَيْها وعدد فقراتها بالاتجاه الإيجابي ، وطلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت الخماسي ، وأعطيت للفقرات الأوزان التالية :

جدول (١)

الفقرة	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
الوزن	٥	٤	٣	٢	١

ولغاية تفسير المتوسطات الحسابية ، وتحديد مستوى موافقة عينة الدراسة وإجاباتها عن الأسئلة التي شملتها استبانة الدراسة تم تحويل العلامة وفق المدى الذي

يتراوح بين (١-٥) ، ثم تصنيف الدرجات إلى خمس فئات (منخفضة جدا ، منخفضة ،متوسطة ،مرتفعة ،مرتفعة جدا) وفقا للمعادلة التالية :
طول الفئة = (الحد الأعلى - الحد الأدنى / عدد المستويات المفترضة .
وعليه سيكون احتساب درجات الموافقة لمحوّري الدراسة كما يلي :

جدول (٢)

الدرجة	مدى المتوسطات
منخفضة جدا	أقل من ١.٧٩
منخفضة	من ١.٨-٢.٥٩
متوسطة	من ٢.٦٠-٣.٣٩
مرتفعة	من ٣.٤٠-٤.١٩
مرتفعة جدا	أكبر من ٤.٢٠

ثبات الأداة :

قام الباحثان بحساب الثبات للاستبانة باستخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وقد كانت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية (٠.٩٤٢) وهي درجة عالية وبذلك تتمتع الاستبانة بدرجة مناسبة من الثبات لإجراء الدراسة الحالية، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي :

نتائج معامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، لثبات أداة الدراسة .

جدول (٣)

المجال	الفقرات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
الأول	١٨-١	18	0.934
الثاني	٢٦-١٩	8	0.915
الدرجة الكلية	٢٦-١	26	0.942

خصائص عينة الدراسة

جدول (٤)

المتغيرات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٣٩%
	أنثى	٦١%
	المجموع	١٠٠%
المستوى الدراسي	سنة أولى	٣٣%
	سنة ثانية	٦٧%

واقع التربية التحررية في جامعة القدس وفق أفكار باولو فريري من وجهة، عبير عمرو- د. عفيف زيدان

المجموع	٣٣	١٠٠%
مناهج وأساليب	٢١	٦٤%
تدريس	١٢	٣٦%
قيادة وإدارة تربوية	٣٣	١٠٠%
المجموع		

صدق الاتساق الداخلي :

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي بحساب مصفوفة ارتباط فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية، لكل بُعد على عينة استطلاعية تكونت من (١٢) طالبا وطالبة ، كما هو واضح في الجدول رقم (٥) ، والذي بين أن جميع قيم معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية لكل يعد دالة إحصائية، ما يشير إلى تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الصدق ، معامل الارتباط بيرسون لقياس درجة الارتباط بين متغيرين (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الاستبانة .

جدول رقم (٥)

المجال		الأول		المجال	
الفقرات	قيمة ر	الدالة الإحصائية	الفقرات	قيمة ر	الدالة الإحصائية
١	.573**	.000	١١	.836	.000
٢	.723**	.000	١٢	.422	.014
٣	.546**	.001	١٣	.797	.000
٤	.767**	.000	١٤	.832	.000
٥	.861**	.000	١٥	.709	.000
٦	.715**	.000	١٦	.757	.000
٧	.562**	.001	١٧	.894	.000
٨	.381**	.029	١٨	.752	.000
٩	.829**	.000			
١٠	.372**	.033			

يبين الجدول (٥) أن جميع قيم ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لكل بُعد دالة إحصائية، مما يشير إلى تمتع الاستبانة بصدق عالٍ، وأنها تشترك معاً في قياس واقع التربية التحررية وفق أفكار باولو فريري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول :

ما مستوى التربية التحريرية في جامعة القدس وفق أفكار باولو فرييري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا ؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة، مرتبة تنازليا كما في جدول (٦).

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمجالات الدراسة مرتبة تنازليا.

جدول رقم (٦)

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجال
مرتفعة	.898	3.697	33	المجال الثاني : المعلم والمتعلم
مرتفعة	.857	3.441	33	المجال الاول: التعليم كعملية تحريرية
مرتفعة	.767	3.569	33	الدرجة الكلية

يوضح الجدول رقم (٦) درجة مستوى التربية التحريرية في جامعة القدس وفق أفكار باولو فرييري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا على الدرجة الكلية، قد جاءت بمتوسط حسابي (٣.٥٦٩) بدرجة مرتفعة ، كما جاء ترتيب المجالات على التوالي: المجال الثاني المعلم والمتعلم " بمتوسط حسابي (٣.٦٩٧) بدرجة مرتفعة، ثم المجال الأول " التعليم كعملية تحريرية " بمتوسط حسابي (٣.٤٤١) وهي درجة مرتفعة.

يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلم والمتعلم كشريكين في التربية التحريرية لديهما الوعي النظري والتطبيقي الكافي لأهمية التربية التحريرية في صقل شخصية المتعلم ، التي يتم إعدادها لخدمة المجتمع المحلي والدولي بفكر ناقد متفتح يقود إلى التطوير والابتكار بشكل متقن ومغلف بالإبداع .

فيما يتعلق بالتربية التحريرية المجال الأول "التعليم كعملية تحريرية" ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات "تنازليا كما في جدول

(٧)

جدول (٧)

رقم الفقرة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
4	التعليم في الجامعة يعزز استقلالية الطالب الشخصية والفكرية.	3.94	1.116	مرتفعة
7	يشجع التعليم في الجامعة على الإبداع في التفكير.	3.76	1.032	مرتفعة
5	التعليم في الجامعة يقي الطلبة من الشعور	3.73	1.126	مرتفعة

واقع التربية التحررية في جامعة القدس وفق أفكار باولو فرييري من وجهة، عبير عمرو - د. عفيف زيدان

			بالاغتراب.	
13	3.67	1.291	مرتفعة	تنمي المقررات الجامعية تقدير الذات
1	3.64	1.270	مرتفعة	التعليم في الجامعة يساعد في التحرر من الأساليب التقليدية في التعليم
18	3.61	1.273	مرتفعة	المقررات الجامعية تزيل الفروقات الاجتماعية بين الطلبة
17	3.58	1.324	مرتفعة	المقررات الجامعية تشجع على الاستقلالية
16	3.58	1.415	مرتفعة	أشعر بالحرية أثناء وجودي بالجامعة
2	3.55	1.394	مرتفعة	مقررات الجامعة تعزز ثقافة التفكير النقدي لدى الطلبة
8	3.48	1.004	مرتفعة	التعليم في الجامعة يساعد على تطوير الوعي النقدي اتجاه القضايا الاجتماعية والسياسية
14	3.45	1.301	مرتفعة	تزود المقررات الجامعية الطلبة بالأمن الفكري.
11	3.39	1.223	متوسطة	تحفز المقررات الجامعية الطلبة للمساهمة في إحداث تغيير إيجابي على مستوى الوطن.
6	3.39	1.116	متوسطة	التعليم في الجامعة يعطي مساحة واسعة من الحرية للطلبة في التعبير عن أفكارهم
12	3.27	1.153	متوسطة	سياسة القبول في الجامعة أساسها التميز الأكاديمي والكفاءة.
10	3.15	1.326	متوسطة	تسلط المقررات الجامعية على إنسانية الإنسان وحقوقه وواجباته
15	3.15	1.349	متوسطة	تراعي المقررات الجامعية الصحة النفسية للطلبة
9	3.06	1.368	متوسطة	التعليم في الجامعة يشجع على المشاركة الفعالة في صنع القرارات التعليمية
3	2.55	1.301	منخفضة	نظام الجامعة الأكاديمي يسمح للطلبة بالمشاركة في صياغة المناهج الدراسية
	3.441	.857	مرتفعة	الدرجة الكلية

يتبين من الجدول رقم (٧) أن درجة التربية كعملية تحررية في جامعة القدس وفق أفكار باولو فرييري على الدرجة الكلية، كانت بمتوسط حسابي (٣.٤٤١)، بدرجة مرتفعة، وأن أعلى متوسطات حسابية للفقرة (٤) والتي تنص "التعليم في الجامعة يعزز استقلالية الطالب الشخصية والفكرية" بمتوسط (٣.٩٤) والفقرة (٧) والتي تنص "يشجع التعليم في الجامعة على الإبداع في التفكير" بمتوسط (٣.٧٦) درجة مرتفعة، وكانت أدنى المتوسطات هي الفقرة رقم (٣) والتي تنص "نظام الجامعة الأكاديمي يسمح للطلبة بالمشاركة في صياغة المناهج الدراسية" بمتوسط

حسابي (٢.٥٥) بدرجة منخفضة ، والفقرة رقم (٩) التي تنص " التعليم في الجامعة يشجع على المشاركة الفعالة في صنع القرارات التعليمية " بمتوسط حسابي (٣.٠٦) بدرجة متوسطة.

يستنتج الباحثان من هذه النتيجة أن جامعة القدس حريصة في سياستها التعليمية على إنتاج فرد ذو شخصية مستقلة غير قابلة للخضوع والتبعية ، الأمر الذي يؤدي تلقائيا إلى رفد المجتمع بمفكرين خلاقين للإبداع قادرين على صنع التغيير الإيجابي .

وفيما يتعلق بالتربية التحررية في المجال الثاني " المعلم والمتعلم كشريكين في التربية التحررية.

للإجابة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

رقم الفقرة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
٤	يتيح الأساتذة الفرصة للطلبة في الحوار ومناقشة الأفكار.	4.21	.740	مرتفعة جدا
٢	يشجع الأساتذة الطلبة على المشاركة في تنظيم الأنشطة التعليمية	4.06	.933	مرتفعة
٥	يتقبل الأساتذة وجهات نظر الطلبة ومناقشتها بشكل حيادي.	3.91	1.042	مرتفعة
١	علاقة الطلبة بالأساتذة تشاركية	3.70	1.212	مرتفعة
٣	الأساتذة يمثلون الأسوة الحسنة في ممارسة الحرية	3.67	1.216	مرتفعة
٨	يعزز الأساتذة لدى الطلبة ثقافة التعبير عن النفس والتخلي عن ثقافة الصمت	3.58	1.200	مرتفعة
٦	يراعي الأساتذة في تعاملهم مع الطلبة العدل والمساواة.	3.42	1.275	مرتفعة
٧	يمنح الأساتذة الفرصة للطلبة بمراجعة علاماتهم ومناقشتها دون قيود	3.03	1.334	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.69	.898	مرتفعة

يتبين من الجدول رقم (٨) أن الدرجة الكلية كانت بمتوسط حسابي (٣.٦٩) أي درجة مرتفعة، وأن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة، رقم (٤) والتي تنص " يتيح الأساتذة الفرصة للطلبة في الحوار ومناقشة الأفكار " بمتوسط حسابي (٤.٢١) بدرجة مرتفعة جدا، والفقرة رقم (٢) التي تنص " يشجع الأساتذة الطلبة على المشاركة في تنظيم الأنشطة التعليمية " بمتوسط حسابي (٤.٠٦) بدرجة مرتفعة، مقابل ذلك كانت أدنى المتوسطات هي الفقرة رقم (٧) والتي تنص " يمنح الأساتذة الفرصة للطلبة بمراجعة علاماتهم ومناقشتها دون قيود." بمتوسط حسابي (٣.٠٣)

بدرجة متوسطة، والفقرة رقم (٦) والتي تنص "يراعي الأساتذة في تعاملهم مع الطلبة العدل والمساواة." بمتوسط حسابي (٣.٤٢) بدرجة مرتفعة. يرى الباحثان أن هذه النتائج تبين أن جامعة القدس تراعي اختيار الهيئة التدريسية المتمكنة التي تعزز الفكر التحرري لدى الطلبة .
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات واقع التربية التحررية وفق أفكار باولو فرييري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس ، وفق المتغيرات الآتية: الجنس، المستوى، التخصص ؟
النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التربية التحررية في جامعة القدس وفق أفكار باولو فرييري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا تعزى لمتغير الجنس.
للتحقق من صحة الفرضية الأولى تم استخدام اختبار (ت) T. test للفروق بين متوسطات واقع التربية التحررية وفق أفكار باولو فرييري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس ، كما يوضح جدول رقم (٩) نتائج اختبار (ت) T.test للفروق بين متوسطات التربية التحررية وفق أفكار باولو فرييري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس تبعا لمتغير الجنس.

جدول رقم (٩)

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأول: التعليم كعملية تحررية	ذكور	13	3.6752	.95092	1.277	31	0.221
	إناث	20	3.2889	.77811			
الثاني: المعلم والمتعلم	ذكور	13	3.8558	1.02932	0.184	31	0.422
	إناث	20	3.5938	.81402			
الدرجة الكلية	ذكور	13	3.7655	.94019	0.117	31	0.242
	إناث	20	3.4413	.62445			

دالة إحصائية بدرجة عالية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) ، يتبين من الجدول (٩) أن مستوى الدلالة الإحصائية على الدرجة الكلية (٠.٢٤٢) وهي أكبر من ($\alpha \leq 0.05$)، مما أدى إلى قبول الفرضية الصفرية، أي عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين واقع التربية التحريرية في جامعة القدس وفق أفكار باولو فرييري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا تعزى لمتغير الجنس. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الطلبة الذكور والإناث لديهم نفس واقع التربية التحريرية وفق أفكار باولو فرييري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا. **النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التربية التحريرية وفق أفكار باولو فرييري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية تم استخدام اختبار (ت) T. test للفروق بين متوسطات واقع التربية التحريرية وفق أفكار باولو فرييري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس ، كما يوضح جدول رقم (١٠).

نتائج اختبار (ت) T. test للفروق بين متوسطات واقع التربية التحريرية وفق أفكار باولو فرييري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس ، تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

جدول رقم (١٠)

المجال	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأول: التعليم كعملية تحريرية	سنة أولى	11	3.378	1.072	٠.٧٧٣	31	0.291
	سنة ثانية	22	3.472	.754			
الثاني: المعلم والمتعلم	سنة أولى	11	3.784	1.197	٧٠٠.	31	0.398
	سنة ثانية	22	3.653	.735			
الدرجة الكلية	سنة أولى	11	3.581	1.070	٩٤٩٠.	31	0.065
	سنة ثانية	22	3.562	.592			

يتبين من الجدول (١٠) أن مستوى الدلالة الإحصائية على الدرجة الكلية (٠.٠٦٥) وهي أكبر ($\alpha \leq 0.05$)، مما أدى إلى قبول الفرضية الصفرية الثانية، أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التربية التحريرية وفق أفكار باولو فرييري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

ويعلل الباحثان النتيجة أن فروق المستوى الدراسي لم تؤثر على العملية التربوية التحريرية في جامعة القدس فجميع المستويات تتلقى الفكر التحرري وتعطى فرصة ممارستها.

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التربية التحررية وفق أفكار باولو فرييري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس تعزى لمتغير التخصص.

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة تم استخدام اختبار (ت) T. test للفروق بين متوسطات التربية التحررية وفق أفكار باولو فرييري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس ، كما يوضح جدول رقم (١١).

نتائج اختبار (ت) T. test للفروق بين متوسطات واقع التربية التحررية وفق أفكار باولو فرييري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس ، تبعا لمتغير التخصص.

جدول رقم (١١)

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأول: التعليم كعملية تحررية	دكتوراة فلسفة المناهج	21	3.346	.955	٠.٤٤١	31	٠.٨٣٤
	دكتوراة قيادة وإدارة تربوية	12	3.606	.659			
الثاني: المعلم والمتعلم	دكتوراة فلسفة المناهج	21	3.613	.958	٠.٤٨٧	31	٠.٧٠٤
	دكتوراة قيادة وإدارة تربوية	12	3.843	.801			
الدرجة الكلية	دكتوراة فلسفة المناهج	21	3.479	.797	٠.٣٨٦	31	٠.٨٨٠
	دكتوراة قيادة وإدارة تربوية	12	3.725	.718			

يتبين من الجدول (١١) أن مستوى الدلالة الإحصائية على الدرجة الكلية (٠.٨٨) وهي أكبر ($\alpha \leq 0.05$)، مما أدى إلى قبول الفرضية الصفرية الثالثة، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات واقع التربية التحررية في جامعة القدس وفق أفكار باولو فرييري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا تعزى لمتغير التخصص.

ويعزو الباحثان السبب في هذه النتيجة إلى أن اختلاف التخصص لم يمنع تعلم الطلبة للفكر التحرري ، بل كانوا ضمن واقع التربية التحررية التي تنتهجها الجامعة .

نتائج الدراسة

بعد أن تم تحليل البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة خرج الباحثان بالاستنتاجات التالية بعد الربط بين المسار النظري والتحليلي :

١- تولي جامعة القدس التربوية التحررية في مناهجها ومقرراتها أهمية في المستوى النظري والتطبيقي

٢- تحرص جامعة القدس على اختيار هيئة تدريسية متمكنة قادرة على إيجاد التشاركية التحررية للتربية مع طلبتها ، بغض النظر عن الجنس أو المستوى الدراسي أو التخصص ، مما يعكس المستوى الأكاديمي الرفيع للأساتذة ، ويظهر ذلك في حصول فقرة "يتيح الأساتذة الفرصة للطلبة في الحوار ومناقشة الأفكار" على أعلى متوسط حسابي .

وهذا يعني ان جامعة القدس تخطو خطوات متقدمة في تبني الفكر التحرري ونقله إلى طلبتها ، مما يعني جودة عالية في المخرجات الأكاديمية التي تكون قادرة على تفعيل سوق العمل بأفكار إبداعية منتجة ومساهمة في تطوير المجتمع المحلي في شتى المجالات ، خاصة أن هذه القوى البشرية قادرة على تحدي المشكلات الناتجة عن التضيق الذي يفرضه الاحتلال الإسرائيلي على عملية التنمية والتطور للفلسطينيين .

٣- تعزز جامعة القدس لدى طلبتها إصلاح فكرهم من أجل إصلاح مجتمعهم من خلال توعيتهم بممارسة حقوقهم وواجباتهم بمسؤولية كبيرة ، والتعامل معها كقيم واتجاهات ثابتة لا تضر بمصلحة الفرد أو الجماعة .

٤- تدرك جامعة القدس دورها كأداة للتغيير الأمر الذي دعاها لتوفير بيئة مشبعة بالفكر التحرري لطلبتها أساسها احترام ذاتية الفرد ، وتكريم إنسانيته ، وتقدير عقله وتنميته ، وتحريره من الخوف والتبعية وإعداده ليكون فردا قادرا على ممارسة التربية التحررية في مجتمعه دون تفريط أو إفراط .

التوصيات

في ضوء هذه النتائج يوصي الباحثان بما يلي :

١- ضرورة الاستمرار بهذه المنهجية التحررية في خطوات أكثر حداثة وسرعة من خلال تحسين المناهج والمقررات وتطويرها .

٢- أن تشارك الجامعة تجربتها في التربية التحررية مختلف مؤسسات الوطن والعالم من أجل إبراز جودة التعلم والفكر لديها وتكون مثالا يحتذى رغم كل التحديات والصعوبات في ذلك ، خاصة تلك الناتجة عن وجود الاحتلال .

٣- لا بد أن تسعى الجامعة للاستزادة من الفكر التحرري بما يتلاءم وسياساتها التربوية وخصوصية فلسطين كدولة محتلة ، تماشيا مع التطور العلمي في العالم ؛

واقع التربية التحررية في جامعة القدس وفق أفكار باولو فرييري من وجهة، عبير عمرو- د. عفيف زيدان

حتى توظف تلك المعرفة في صقل شخصية الطلبة بشكل أكثر تأثيراً على البيئة والمجتمع .



المراجع

- أبو الحسن ، علي بن الحسن الهنائي . (١٩٨٨) . المنجد في اللغة ، عالم الكتب ، القاهرة.
- ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين الأنصاري . (١٩٩٩) . لسان العرب ، ط ٣ ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت.
- بخيت ، صفية بنت عبد الله حمد . (٢٠٠٩) . الجامعات العربية ودورها في خدمة المجتمع المعرفي والتنامي والثقافي ، سلطنة عمان .
- البرادعي ، وفاء محمد . (٢٠٠٢) . دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري ، دار المعرفة ، الإسكندرية .
- بوعيشة ، محمد . (٢٠٠٠) . أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي ، ط ١ ، دار الجيل ، بيروت.
- جاد ، مبروك عبد العال . (٢٠٠٥) . النظرية التربوية عند باولو فرييري ، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي
- الجصاص ، أحمد بن علي الرازي . (١٤٠٥هـ) . أحكام القرآن ، تحقيق محمد الصادق قمحاوي ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت .
- حنفي ، حسن . (١٩٧٦) . التفكير الديني وازدواجية الشخصية في قضايا معاصرة ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- الخيري ، طلال . (٢٠١٩) . المتطلبات التربوية والمجتمعية لتنمية حقوق الإنسان من منظور إسلامي ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية ، عدد ١١ ، جامعة أم القرى .
- دليو ، فضيل ، وآخرون . (٢٠٠٦) . المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة ، جامعة منتوري ، الجزائر.
- الزبون ، محمد ، والوريكات ، نجاح . (٢٠١٦) . دور الجامعات الأردنية في تعزيز التربية التحررية لدى طلبة في ظل التغيير الاجتماعي استنادا إلى أفكار باولو فرييري ، مجلة دراسات ، جامعة عمار ثلجي ، الأغواط ، الجزائر .
- السنبل ، عبد العزيز بن عبد الله . (٢٠٠٩) . البعد السياسي لحركة تعليم الكبار : منظور عالمي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .
- السوالمه ، وفاء . (٢٠٠٠) . تصورات طلبة جامعة اليرموك نحو الممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، إربد ، الأردن .

الشاعر ، عدلي داوود .(٢٠٢٢) . دور جامعة الأقصى في تعزيز التربية التحررية لدى طلبة كلية التربية وسبل تطويره ، المجلة التربوية ، عدد ١٤٢ صدقي ، عبد الرحيم .(١٩٨٨) . جرائم الرأي والإعلام ، مطبعة جامعة القاهرة ، القاهرة .

الصمادي ، رنا ، والعمرى ، أيمن . (٢٠١٢) . الجامعات الأردنية ودورها في تعزيز الممارسات الديمقراطية بين طلبتها ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، جامعة البحرين ، عدد ١٣

طلبية ، محمد القطب .(١٩٨٩) . الإسلام وحقوق الإنسان ، دار الفكر العربي ، القاهرة . عرفة ، صلاح الدين محمود .(٢٠٠٦) . مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة ، عالم الكتب ، القاهرة .

الفايز ، ميسون .(٢٠١٧) . واقع الثقافة الحقوقية للطلبة الجامعية في المؤسسات التعليمية ، مجلة الشؤون الاجتماعية ، جمعية الاجتماعيين ، عدد ٣٤ ، الرياض فرييري ، باولو . (٢٠٠٤) . تربية الحرية : الأخلاق ، الديمقراطية ، الشجاعة المدنية ، الدار المصرية اللبنانية للنشر ، القاهرة .

فرييري ، باولو . (٢٠٠٤) . المعلمون بناء الثقافة : رسائل إلى الذين يتجاسرون على اتخاذ التدريس مهنة ، الدار المصرية اللبنانية للنشر ، القاهرة .

فرييري ، باولو . (٢٠٠٧) . التعليم من أجل الوعي الناقد ، الدار المصرية اللبنانية للنشر ، القاهرة .

فرييري ، باولو .(٢٠٢١) . تعليم المقهورين ، ترجمة يوسف نور عوض ، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع بيروت .

فهومي ، مصطفى أبو زيد .(٢٠٠٩) . مبادئ الأنظمة السياسية ، دار المطبوعات الجامعية .

القرشي ، باقر شريف .(١٩٧٨) . نظام الإسلام السياسي ، دار التعارف للمطبوعات ، بيروت .

القرضاوي ، يوسف .(١٩٩٣) . شريعة الإسلام صالحة للتطبيق في كل زمان ومكان ، دار الصحوة للنشر ، القاهرة .

كرسون ، بانديساه .(١٩٨٩) . الخدمة العامة في التعليم والممارسات والأولويات ، ترجمة المكتب العربي لدول الخليج ، المكتب العربي للنشر .

مرسي ، محمد منير .(١٩٨٧) . التعليم الجامعي المعاصر : قضايا واتجاهاته ، دار الثقافة ، قطر .

الملحم ، إسماعيل . (٢٠٠٨) . الإنسان والتربية في عصر المعلومات ، دار علاء الدين ، دمشق .





التسويق الأكاديمي والمهني والاجتماعي والقلق والاكتئاب كمنبئات بتنظيم الذات لدى الراشدين من الجنسين أثناء جائحة كورونا Covid19

**Academic, Professional and Social Procrastination, Anxiety
and Depression as Predictors of Self-Regulation in Adults of
Both Sexes During the Covid19 Pandemic**

إعداد

د. خديجة السيد عباس خميس
Dr. Khadija Al-Sayed Abbas Khamis
أخصائية نفسية، وزارة التربية والتعليم- دولة الكويت

Doi: 10.21608/jasep.2025.402638

استلام البحث: ٢٠٢٤/١١/٢

قبول النشر: ٢٠٢٤/١٢/١

خميس، خديجة السيد عباس (٢٠٢٥). التسويق الأكاديمي والمهني والاجتماعي والقلق والاكتئاب كمنبئات بتنظيم الذات لدى الراشدين من الجنسين أثناء جائحة كورونا Covid19. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٤)، ٧١٥ – ٧٦٤.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

التسويق الأكاديمي والمهني والاجتماعي والقلق والاكتئاب كمنبئات بتنظيم الذات لدى الراشدين من الجنسين أثناء جائحة كورونا Covid19 المستخلص:

هدفت الدراسة الراهنة إلى فحص العلاقة الارتباطية بين التسويق، والقلق، والاكتئاب، وتحديد مدى مساهمة كل بعد فيها في التنبؤ بتنظيم الذات لدى الراشدين من الجنسين أثناء جائحة كورونا في دولة الكويت. وقد أجريت هذه الدراسة على عينة من الراشدين الأسوياء بلغت (١٠٠) من دولة الكويت بواقع ٥٠ مشارك من الذكور و ٥٠ مشارك من الإناث، تراوحت أعمارهم بين ٢٢ - ٤٥ عاماً. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس التسويق من اعداد الباحثة، وإشراف محمد الصبوة (٢٠١٨)، ومقياس القلق والاكتئاب اعداد "زيجموند وسنيث" وترجمة عبد الفتاح دويدار (١٩٨٧)، ومقياس تنظيم الذات من تأليف إيمان صادق، وإشراف محمد الصبوة (٢٠١٧). وقد اتسمت هذه الأدوات بصدق وثبات مرتفع. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين مكونات التسويق وبعضها بعضاً لدى العينة ككل، كما يوجد ارتباط بين القلق والاكتئاب لدى (الذكور - الإناث - العينة الكلية)، ووجد ارتباط بين مكونات تنظيم الذات وبعضها بعضاً لدى العينة الكلية، ويوجد ارتباط موجب بين كل مكون من مكونات التسويق والقلق والاكتئاب لدى العينة الكلية، كما يوجد ارتباط سالب بين كل مكون من مكونات التسويق وتنظيم الذات لدى العينة ككل. كما أسفرت النتائج بأنه يمكن التنبؤ بتنظيم الذات لدى العينة ككل من خلال التسويق، والقلق والاكتئاب في تفسير التباين الكلي بتنظيم الذات. وتوصلت النتائج أيضاً إلى وجود فروق جوهرية بين عينتي الدراسة (ذكور - إناث) في متوسطات درجات الأداء على جميع مقاييس الدراسة.

الكلمات المفتاحية: التسويق، القلق، الاكتئاب، تنظيم الذات، جائحة كورونا.

Abstract:

The current study aimed to examine the correlational relationship between procrastination, anxiety, and depression, and to determine the extent to which each of these dimensions contributes to predicting self-regulation among adults of both genders during the COVID-19 pandemic in the State of Kuwait. The study was conducted on a sample of 100 healthy adults from Kuwait, consisting of 50 male and 50 female participants, aged between 22 and 45 years. The study tools included a

procrastination scale developed by the researcher under the supervision of Mohammed Al-Sabwah (2018), an anxiety and depression scale developed by "Zigmond and Snaith" and translated by Abdel Fattah Dweidar (1987), and a self-regulation scale authored by Iman Sadiq under the supervision of Mohammed Al-Sabwah (2017). These tools demonstrated high validity and reliability. The results revealed a correlational relationship between the components of procrastination among the entire sample. There was also a correlation between anxiety and depression across male, female, and the total sample. Furthermore, a positive correlation was found between each component of procrastination, anxiety, and depression within the total sample, while a negative correlation existed between each component of procrastination and self-regulation. The results also indicated that self-regulation could be predicted from procrastination, anxiety, and depression when explaining the total variance in self-regulation within the sample. Additionally, significant differences were found between the male and female groups in terms of mean scores across all study scales.

Keywords: procrastination, anxiety, depression, self-regulation, COVID-19 Pandemic.

مقدمة.

تهدف الدراسة الراهنة إلى تحديد مدى إسهام مكونات التسويق الأكاديمي، والمهني، والاجتماعي، والقلق والاكتئاب في التنبؤ بتنظيم الذات ، لدى الراشدين من الجنسين. كما تهدف إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة، ويندرج هذا الموضوع ضمن موضوعات علم النفس المرضي للشخصية ذات الطبيعة الوقائية.

إن مواكبة التغيرات الدولية تتطلب توافر جيل ذي مؤهلات وسلوكيات وثقافة جادة، بحيث يكونون قادرين على الابتكار والتجديد بعيداً عن التردد والخطأ والخوف والقلق لتطويعها في خدمة مجتمعهم. لذا كان من الطبيعي أن يترافق هذا الوعي

والاهتمام الكبير مع تبلور حركة نشطة بهدف المساهمة بصورة أو بأخرى في عملية توجيه التعليم في المسار الصحيح، مع استمرار التقدم نحو الهدف وإعادة توجيهه للجهود غير الفعالة، وذلك من خلال تحويل أهم عملية مؤثرة به وهي تنظيم الذات التي ينبثق عنها توجيهاً ذاتياً، كون تنظيم الذات الفعال لا يتطلب فقط مهارات تنظيم الذات، وإنما يحتاج إلى اعتقاد ذاتي في قدرة الفرد على التأثير بفعالية في التحكم الذاتي لأن هناك فرقاً بين امتلاك القدرة على تنظيم الذات وبين القدرة على تطبيقها فعلياً تحت ضرورة الضغط والمؤثرات. وقد يكون المعيار الداخلي من أهم الأمور التي تحفز الفرد على الإنجاز.

بات التسويق من الموضوعات المطروحة بصورة كبيرة في هذه الأونة على مستوى كثير من النقاشات الدولية والإقليمية والمحلية على حد سواء لما له من تأثير سلبي على تحقيق أهداف المؤسسات والأفراد. وجاءت دراسة "سولومون وروث بلوم" (Solomon & Rothblum, 1994) بنتائجها لتشير إلى أن ٤٦% من الأفراد لديهم تسويق دائم أو شبه دائم للامتحان و٢% من الأفراد يؤجلون الأعمال الدراسية بصفة عامة (Solomon & Rethblum, 1994:508).

وعليه فإن ترك العنان لمثل تلك السلوكيات بأن تزداد طوعاً أو كرهاً يؤدي إلى تحويلها إلى نمط من الحياة تشعر به لتحويلها إلى عادة، إلا أنها عادة سلبية لا تؤدي إلا لمزيد من الضغوط والمشكلات والصعوبات التي تؤثر في المنظومة المعرفية للطلبة، والأمر الذي يقودهم إلى ارتكاب كثير من الأخطاء (2002) (Macqueen et al.,

كما أن التسويق ظاهرة تلقي بظلالها على كافة طوائف المجتمع بما قد أصبح عائقاً على المجتمع بالمعدل المنخفض للإنتاج في معظم المجالات، ويعد سلوك التسويق من الأمور غير الواضحة فبعض الأفراد يقولون أنهم لا يقومون بهذا السلوك غير أنهم يسلكونه سواءً أكان ذلك في عدم تنظيم الوقت وبرمجته بصورة صحيحة ومنظمة أو عدم إنجاز المهام المطلوبة في وقتها، وأن هذا التأجيل من الأمور التي تثبط الهمة وتعرقل المهام، ومن مظاهره عدم الرغبة في إنجاز المهام أو عدم وجود العزم الصادق علي البدء أو الانشغال عن المهام المملة بأعمال أخرى، أو عدم إدراج هذه الأعمال ضمن الخطة الموضوعية لإنجازها (متعب الجعيد، ١٩٩٩).

فالتسويق سمة شخصية ذات طبيعة معرفية ووجدانية معا غير مرغوبة تشمل مكونات معرفية وسلوكية ووجدانية يدرك معها الفرد أهمية المهمة، أو العمل الذي ينبغي عليه أن يؤديه ولكن يستقر في وجدانه التأجيل، فسلوك التسويق المزمن سمة شخصية تؤدي إلى مجموعة أخرى من السمات مثل انخفاض الكفاءة الذاتية وانخفاض

الوعي والكآبة والقلق وترتبط بنقص الدافعة، وانخفاض أهداف التمكن وارتفاع أهداف تجنب الأداء. وفي إطار نظرية تنظيم الذات يمكن القول إن سلوك التسويق يعد فشلاً في تنظيم الذات؛ وأن التسويق بمثابة آلية دفاعية 'تخدم عملية تجنب التهديد الوقتي ليحمي الذات على المدى القصير، حيث ينظر الفرد إلى المهام غير الجذابة على أنها تمثل تحدياً بالغاً وتترك كمهددات، وهنا تصبح استجابة التجنب أو التسويق بمثابة إرجاع موجهة نحو عمليات التحمل الانفعالية (مثل تجنب القلق). وقد توصلت الدراسات إلى أن هناك علاقة موجبة بين التسويق ونظرة الشخص للمهمة على أنها سارة، أو غير سارة وأيضاً المهام التي يعتقد أنها تقتضي مهارات لا يمتلكها. وأن ظاهرة التسويق ترتبط عكسياً بالتنظيم الذاتي للفرد والرضا عن الحياة وإدارة الوقت (Dietz et al., 2007).

والمتأمل للإنتاج النفسي في إطار نظرية تنظيم الذات يجد أن التسويق – عموماً – من الناحية النظرية يمثل فشلاً في التنظيم الذاتي، فبينما يشير التنظيم الذاتي إلى قدرة الفرد على ممارسة السيطرة على الأفكار والعواطف والدوافع وأداء المهمة واضعاً في الاعتبار كافة المعايير التي تؤثر على الأداء. فإن الإرجاء في هذا الإطار يوصف بأنه فشل متتالي في التنظيم الذاتي حيث يعاني الشخص المسوف من العجز في السلوكيات ذاتية التنظيم مثل تحديد الأهداف، واستخدام خطط مناسبة، لتحقيق هذه الأهداف، ومراقبة عمليات التفكير، والتعلم الذي يؤدي إلى تجنب أو عدم اكتمال المهمة. وربما تشمل خصائص فشل التنظيم الذاتي المتضمنة في التسويق – أيضاً – انخفاضاً في مستوى ضبط النفس، وضعف التنظيم الانفعالي، وسوء إدارة الوقت، وانخفاض استخدام الأساليب والخطط المعرفية والوعي بأداء الوظائف المعرفية، وسوء تنظيم الأداء والاستمرار في المهمة، والتشتيت، والفوضى، والعجز عن تحديد الأهداف، وضعف القدرة على تحديد الأولويات لتحقيق الهدف، وعدم وجود أساليب التخطيط لإنجاز المهمة، وانخفاض دافعية الإنجاز بالإضافة إلى التقييم غير الدقيق للمهمة، فالدافع هو البناء المعقد الذي يؤدي دوراً مهماً في التعلم المنظم ذاتياً، ورغم ذلك نجد أن فعالية الذات تعبر عن جانب آخر من الدافع الذي يؤدي دوراً مهماً في التعلم المنظم ذاتياً، حيث تؤثر فعالية الذات على الاستمرار في الأداء، واستخدام الأساليب ومستوى الجهد أو الاندماج والانشغال بالمهمة (Winne & Hadwin, 2008).

وفي دراسة قام بها "وولترز" (Wolters, 2003) وجد أن التسويق يرتبط

بالمؤشرات السلبية، من مثل المستويات المرتفعة من الاكتئاب، وانخفاض تحقيق الذات، كما ينظر إليه على أنه سلوك غير تكيفي في الحياة. وبينت نتائج بعض الدراسات أن سلوك التسويف يرتبط بعدد من متغيرات الشخصية من مثل القلق ، وتحقيق الذات، والخوف من الفشل .

وانطلاقاً مما سبق، يتضح وجود علاقات ارتباطية تبادلية أحياناً وسببية أحياناً أخرى، بين كل من التسويف، والقلق، والاكتئاب، وتنظيم الذات وتكراره، وبالتالي ستحاول هذه الدراسة أن تكشف عن تلك العلاقة ومدى مساهمة كل عامل بالتنبؤ بتنظيم الذات لدى عينة الدراسة.

مشكلة الدراسة.

تدور مشكلة الدراسة الراهنة حول العلاقة الارتباطية بين التسويف، والقلق، والاكتئاب، وتحديد مدى مساهمة كل بعد فيها في التنبؤ بتنظيم الذات لدى الراشدين من الجنسين أثناء جائحة كورونا في دولة الكويت، وبناء على ذلك، تم صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

- ١- هل توجد علاقات ارتباطية موجبة وجوهرية بين مكونات التسويف كل منها على حدة، وبين القلق والاكتئاب من ناحية، وبين مكونات تنظيم الذات كل منها على حدة من ناحية أخرى لدى الراشدين من الجنسين .
 - ٢- هل توجد علاقات ارتباطية موجبة وجوهرية بين مكونات التسويف ، والقلق والاكتئاب ، لدى الراشدين من الجنسين.
 - ٣- هل توجد علاقات ارتباطية سالبة وجوهرية بين مكونات التسويف ، ومكونات تنظيم الذات ، لدى الراشدين من الجنسين.
 - ٤- هل يساهم كل مكون من مكونات التسويف ، والقلق ، والاكتئاب في التنبؤ بتنظيم الذات لدى عينة من الراشدين من الجنسين.
 - ٥- هل توجد فروق بين الذكور والاناث من الراشدين في جميع متغيرات الدراسة (التسويف ،القلق،الاكتئاب، تنظيم الذات).
- فروض الدراسة.**

في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة، يمكن صياغة الفروض التي تسعى الدراسة الراهنة التحقق من صحتها على النحو التالي:

- ١- توجد علاقات ارتباطية موجبة وجوهرية بين مكونات التسويف كل منها على حدة، وبين القلق والاكتئاب من ناحية، وبين مكونات تنظيم الذات كل منها على حدة من ناحية أخرى لدى الراشدين من الجنسين .

- ٢- توجد علاقات ارتباطية موجبة وجوهرية بين مكونات التسويق، والقلق والاكتئاب لدى الراشدين من الجنسين.
 - ٣- توجد علاقات ارتباطية سالبة وجوهرية بين مكونات التسويق وكل مكون من مكونات تنظيم الذات لدى عينة الراشدين من الجنسين.
 - ٤- يساهم كل مكون من مكونات التسويق، والقلق، والاكتئاب في التنبؤ بتنظيم الذات لدى عينة من الراشدين من الجنسين.
 - ٥- توجد فروق بين الذكور والاناث من الراشدين في جميع متغيرات الدراسة (التسويق، القلق، الاكتئاب، تنظيم الذات).
- أهداف الدراسة.**

- دراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة على عينة الدراسة.
 - التحقق من القدرة التنبؤية لكل مكون من مكونات التسويق، والقلق، والاكتئاب في التنبؤ بتنظيم الذات لدى عينة الدراسة.
 - التعرف على الفروق بين الجنسين في كل مكون من مكونات التسويق، والقلق، والاكتئاب، وتنظيم الذات.
 - التعرف على تأثير فترة كورونا بنسب انتشار بعض متغيرات الدراسة.
- بيان حدود اسهام الدراسة الراهنة في مجال بحوث علم النفس من الناحيتين النظرية والتطبيقية**
- الاسهامات النظرية.**

- ١- ألفت الدراسة الراهنة الضوء على خطورة التسويق وتأثيراته على تنظيم الذات لاسيما أثناء جائحة كورونا.
 - ٢- ساهمت هذه الدراسة في التحقق من نظريات التسويق وكل من القلق والاكتئاب كمنبئات بتنظيم الذات لدى عينة الراشدين من الجنسين.
 - ٣- الكشف عن طبيعة التسويق لدى عينة الراشدين من الجنسين.
 - ٤- اثراء الدراسات العربية بالنتائج التي تم التوصل لها حول الاسهام التفاعلي لكل مكونات التسويق والقلق والاكتئاب في التنبؤ بتنظيم الذات لدى الراشدين من الجنسين أثناء جائحة كورونا.
- الاسهامات التطبيقية.**

- ١- التعرف على اشكال التسويق وضعف تنظيم الذات وأهم الروابط فيها، مما يساعد على التخطيط لوضع برامج للتشخيص واخرى للتصدي لهذه المشكلة لدى الراشدين من الجنسين.

٢- المساهمة في الأعداد والتنمية في مختلف برامج التدخل النفسي التي تخدم الفئة المستهدفة تحت الظروف المشابهة .

ثالثاً: ما يمكن ان تثيره الدراسة الحالية من مشكلات تحتاج الى مزيد من البحث في المستقبل.

١- فعالية برنامج تدريبي على مكونات تنظيم الذات للقضاء على التسويف لدى الراشدين.

٢- العلاقة بين الكشف المبكر لسلوك التسويف والتوافق النفسي الاجتماعي لاحقاً.

٣- اجراء دراسة لمعرفة المشكلات النفسية والاجتماعية الناجمة عن التسويف الأكاديمي والمهني والاجتماعي.

حدود الدراسة.

- **حدود موضوعية:** وتتمثل في متغيرات الدراسة وهي التسويف وتنظيم الذات والقلق والاكتئاب.

- **حدود بشرية:** وهم الأفراد المشاركين في الدراسة من الأسوياء الذين تتراوح أعمارهم بين ١٩ - ٤٥ عاماً.

- **حدود مكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في دولة الكويت.

- **حدود زمانية:** استغرق تطبيق هذه الدراسة ثلاث أشهر أبان جائحة كورونا (أكتوبر -نوفمبر - ديسمبر ٢٠٢١).

الإطار النظري

أولاً : مفهوم التسويف .

ويعني في الغد وقد تم تبنيه أول مرة عام (١٥٤٨م) تقريباً حيث يشير هذا المصطلح إلي معاني كثيرة منها التأجيل، والتأخير والتسويف في تنفيذ ما هو مطلوب (Farran, 2004).

واختلف الباحثون في ترجمتهم للمصطلح الأجنبي "procrastination"، حيث استخدم علي أنه "التلكؤ" أو علي أنه "التأجيل" أو "المماطلة" أو علي أنه "الإرجاء". وكلها مصطلحات تتضمن التأجيل في أداء المهام لأسباب داخلية أو خارجية أو كليهما معاً دون مبرر، ويقتنع بها المسوف واستخدمه كل من فريخ عويد العنزي ومحمد دغيم، (٢٠٠٣)، علي أنه "التسويف"، وسوف تتبنى الباحثة التوجه الأخير علي أن ترجمة procrastination هو "التسويف".

ولقد اشتق مصطلح التسويف Procrastination من اللفظ اللاتيني Procrastinus، ومعناه الشيء المؤجل للغد، وهي كلمة مكونة من مقطعين (Pro) بمعنى السابق لأوانه، و(Crastinus) بمعنى الغد، والتسويف تعني اللعب بالوقت، أو

سارق الوقت (Andreou, & White, 2010, 35).

أنواع التسويق:

وهناك كثير من أشكال سلوك التسويق وأنواعه، فهناك التسويق العام، وفيه يكون التأجيل سمة أساسية من السمات الشخصية، أو نمطا ثابتا نسبيا في كافة أنشطة الحياة. وهناك التسويق القهري، وهو تأجيل المهام رغم إتاحة الفرصة للإنجاز لاعتقاد الفرد على التعطيل وعدم القدرة على العمل والإنجاز إلا تحت ضغط نفسي معين. وهناك التسويق الوظيفي، والذي يسمى التسويق الإيجابي أو التسويق الفعال، وهو نوع يستخدمه الفرد لزيادة التأكد من المهام الموكلة إليه، أو جمع مزيد من المعلومات عن المهمة، لإعطاء الأولوية لأداء بعض الأعمال. فالتسويق الإيجابي لا يعني الكسل أو الإهمال، وإنما هي محاولات من الإتيان والتفكير وتركيز الانتباه في الواجبات وترتيب الأولويات (Jackson, Fritch, Nagasaka & Popel, 2003, P.112).

وعرف بيرنز وآخرون (Burns et al., 2000) التسويق الأكاديمي بأنه تأخير الفرد إنجاز الواجبات الدراسية وعدم تسليمها في الوقت المحدد وضعف الاستعداد لامتحانات فضلاً عن تخصيص ساعات قليلة للمذاكرة لا تتناسب مع حجم المادة المطلوب دراستها (عبد الخالق والدغيم، ٢٠١١).

وبناء عليه يذكر هولمز (Holmes, 2002) أن التسويق بصفة عامة يتخذ عدة أشكال، هي التسويق الأكاديمي، والذي يتمثل في إنجاز مهام الفصل الدراسي أو الاستعداد للاختبارات حتى آخر لحظة دون مبرر، والتسويق في اتخاذ القرار ويتمثل في عدم القدرة علي صنع القرارات في الوقت المناسب، ويتضمن الميل إلى تأجيل القرارات الرئيسية في الحياة. والتسويق القهري ويشمل الإرجاء في اتخاذ القرار، والإرجاء السلوكي لدي الشخص ذاته ولا يستطيع مقاومته، أما تسويق روتين الحياة فيشير إلى الصعوبات في إتمام المهام والروتين الحياتي المتكرر في الوقت المناسب مثل: دفع الفواتير، والالتزام بالمواعيد وتحديدها، واسترجاع المكالمات الهاتفية وغيرها، ويؤكد ذلك كل من "براونلو وريسنج" (Brownlow & Reasing, 2000)، وعبد الرحمن محمد ونادية الحسيني (٢٠٠٤)، وعطية محمد (٢٠٠٧).

ويذكر "فاران" (Farran, 2004) أنه يمكن تصنيف بحوث التسويق إلى شكلين: الأول: وهو التسويق الأكاديمي والذي يتعلق بالتسويق في مجال محدد هو مجال أداء المهام الدراسية مثل الاستذكار، ومقابلة الأساتذة، أما الشكل الثاني فيتعلق بالتسويق العام (المهني، والاجتماعي)، والذي يتعلق بالتسويق في مختلف مجالات الحياة، والتي لا تتعلق بالدراسة مثل: شراء الهدايا وإجراء المكالمات الهاتفية المهمة

وتتفقد الأعمال المنزلية الضرورية، إجراء اللقاءات الاجتماعية، أو المهام المتعلقة بالعمل والوظيفة. ومن أشهر النظريات التي فسرت التسويف هي نظرية الفعالية الذاتية.

نظرية الفعالية الذاتية:

إن صاحب هذه النظرية العالم بندورا (Bandura, 1997) الذي يرى أن التسويف يتعلق بالكفاءة الذاتية للفرد، وهي معتقدات الأفراد المتعلقة بقدراتهم الخاصة المرتبطة بالإنجاز؛ مثل معالجة المعلومات، والأداء الإنجازي والدافعية، وتقدير الذات، واختيار النشاطات، لذلك فإن هذه المعتقدات مهمة وفق هذه النظرية بإنجاز الفرد للمهام المطلوبة، وتصدي الصعوبات التي تواجهه وقدرته على تغيير سلوكه بما يلزم مختلف هذه المهام.

إذ تعد الفعالية الذاتية مفهوماً مركزياً في نظرية باندورا في التعلم المعرفي الاجتماعي فهي وسيط معرفي للسلوك، إذ تحدد طبيعة السلوك الذي سيقوم به ومداه، ومقدار الجهد الذي سي بذله الفرد ودرجة المثابرة التي سيبدونها في مواجهة المشكلات والصعوبات التي تعترضه وتحدد فيما إذا سيدرك المهمة التي يريد الانهماك بها كونها فرصة للتعلم أو تهديداً (أبو غزال، ٢٠١٣).

فالتسويف يرتبط بالتفكير غير المنطقي وأن بعض الأفراد يلجأون إلى هذا السلوك بسبب عدم التنظيم الذاتي، وعدم القدرة على ترتيب الأولويات، وضعف الفعالية الذاتية (Bandura, 1997).

فالفرد إذا لم يكن متأكداً من أن ما يقوم به سيحقق النتائج المرجوة، فإنه لن يقوم بأي فعل تجاه المواقف التعليمية الصعبة التي واجهها؛ فهو يكتسب المعتقدات المتعلقة بالفعالية الذاتية من أدائه الفعلي في المواقف التعليمية السابقة، وكذلك من التقدير الذي ينلقاه من الآخرين فيما يتعلق بأدائه، لذا نجد أن الأفراد الذين يملكون معتقدات إيجابية عن قدراتهم (مستوي مرتفع من الفاعلية الذاتية) يتمتعون باستعداد أكبر للتعلم، ويكون مستوي التحصيل عندهم أعلى من الذين يميلون إلى التسويف والمماطلة، عن الذين يعترضهم الشك في قدراتهم على التعلم (مستوي منخفض من الفاعلية الذاتية) (العتوم وآخرون، ٢٠٠٨).

وينتضح مما سبق أن الأفراد ذوي الكفاءة العالية أكثر توجهاً نحو تنظيم ذواتهم ويوصفون بأنهم متعلمون وقادرون على واقع حياتهم ويتوقعون لأنفسهم النجاح وعندهم ثقة بأنفسهم في تحقيق أهدافهم، وعلى العكس من ذلك يتجنب الأفراد ذوو الفعالية الذاتية المنخفضة المهمات الصعبة ويميلون إلى التصرف بسلوك موجه نحو الأداء والذات؛ أي يتهربون من أداء واجباتهم لأنهم يعتقدون بعدم قدرتهم على إنجاز

مهامهم في الوقت المطلوب (أبو غزال، ٢٠١٣).
وبذلك يمكن أن نستنتج مما سبق القول إن قلة الفاعلية الأكاديمية (أحد مكونات تنظيم الذات الأكاديمي) مصطلحاً مرادفاً للتسويق الأكاديمي؛ فالتسويق الأكاديمي؛ يكون مرتفعاً لدى الطلاب الذين تنخفض لديهم الفاعلية الذاتية، وبذلك تكون هناك علاقة ارتباطية عكسية تبعاً لنظرية الفاعلية الذاتية بين التسويق والفاعلية الذاتية تعد أحد أهم مكونات تنظيم الذات.

ثانياً: القلق.

ويعرف معجم العلوم النفسية القلق بأنه تعبير عن تعب نفسي داخلي ناتج عن الشعور بالخوف من شيء مجهول غير حاضر، وكذلك توقع خطر خارجي لا يملك الفرد أمامه أي وسيلة للمواجهة (الخطاب، ٢٠١٧). ومن أشهر النظريات التي فسرت القلق هي النظرية المعرفية.

- النظرية المعرفية^٢:

يمثل علم النفس المعرفي اتجاهاً بارزاً أثر على عديد من المنظرين الذي تعددت اتجاهاتهم المعرفية وتعددت أغراضها، حيث يفترض إليس (Ellis, 2004) أن القلق هو نتاج للتفكير غير العقلاني الذي يتبناه الإنسان؛ فهو يري أن المشكلات النفسية لا تنجم عن الأحداث والظروف بحد ذاتها وإنما من تفسير الإنسان وتقييمه لتلك الأحداث والظروف. ويرى جورج كيلي Kelly أن تعرض الإنسان للقلق يمكن تفسيره بأكثر من طريقة في الحالة الواحدة وأن العمليات التي يقوم بها الشخص توجه نفسياً بالطريقة التي يتوقع بها الأحداث على اعتبار أن القلق ليس إلا عملية توقع وخوف من المستقبل. كما وضح النموذج المعرفي عند بيك (Beek) أن الخلل في التفكير الواقعي هو المكون الأساسي للقلق، وأن الأفكار المشوهة التي تسبب القلق لدى الفرد تتركز حول التقدير الزائد لاحتمالية التعرض للخطر والأذى، وانخفاض القدرة على التكيف والسعي لنيل استحسان الآخرين (Andrew & White, 2010).

ثالثاً: مفهوم الاكتئاب.

يشير الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية إلى أن اضطراب الاكتئاب الأساسي يمثل حالة انفعالية يشعر فيها الفرد بالحزن، واليأس، والإحباط، وفقدان الاهتمام بالأنشطة السابقة أو الشعور بالسعادة، والانسحاب الاجتماعي، وتحدث تغيرات في الشهية والنوم، والنشاط النفسي الحركي، وانخفاض الطاقة، والشعور

بالتعب والإرهاق، والإحساس بانعدام القيمة، والإحساس بالذنب، والأفكار الانتحارية، أو محاولات الانتحار، بالإضافة إلى وجود صعوبة في التركيز، والتفكير، واتخاذ القرارات، والتذكر (American Psychiatric Association, 2013). ومن أشهر النظريات التي فسرت الاكتئاب هي نظرية العجز المكتسب.

نظرية العجز المكتسب

"نموذج العجز المكتسب لـ "مارتن سليجمان" (Seligman) تم وضعه لتفسير الاكتئاب. ويقوم الفرض الأساسي لهذا النموذج على أن سلبية الفرد وشعوره بالعجز عن التصرف والسيطرة على حياته يكتسبها من خلال التجارب والصدمات غير السارة التي واجهها في الحياة والتي قد حاول دون جدوى السيطرة عليها، مما سبب له الشعور بالعجز، ثم الإصابة بالاكتئاب، فالإنسان عندما يواجه صعوبات الحياة ومشاكلها ويحاول تخطيها فيفشل، ثم يحاول مرة أخرى ويفشل، فإنه يتعلم العجز والاستسلام لهذه الصعوبات ولا يحاول أن يفعل شيئاً حيالها على الإطلاق فيصاب باليأس والاكتئاب (Davison et al., 2004). وقد تم إدخال تعديلات على هذه النظرية عدة مرات، وتقوم الصياغة المعدلة على فرض مؤداه أنه عندما يدرك الفرد أن سلوكه مستقل عن النتائج والأحداث التي يخبرها، فإنه سيعمل عجزه بسبب معين يتسم إما بالاستمرار والثبات أو التغير عبر الزمن، كما قد يكون عاماً عبر المواقف أو خاصاً بموقف معين، أو يكون داخلياً يتصل بذاته أو خارجاً عنها، وتعرف هذه العملية بأسلوب التعليل أو العزو. ويرى أصحاب نموذج العزو والعجز المكتسب للاكتئاب أن هناك أسلوباً يميز الاكتئابيين في عملية العزو هذه يعرف بأسلوب العزو الاكتئابي، حيث يعلل المكتئب أو يعزو الأحداث والمواقف السلبية التي يتعرض لها إلى أسباب داخلية تتعلق بذاته، وإلى أسباب ثابتة عبر الزمن، وإلى أسباب عامة عبر المواقف، أي لا تختص بموقف معين (رضوان، ٢٠٠٢).

وتذهب هذه النظرية إلى أن الأفراد يتعلمون، بشكل صحيح أو خاطئ أنهم لا يستطيعون التحكم في النتائج السلبية في المستقبل، ونتيجة لذلك يشعرون بالعجز، وتؤدي مشاعر العجز إلى الاكتئاب. وتسلم هذه النظرية بأن الخبرات السابقة ترسب في الفرد اعتقاداً بأن المواقف غير السارة في المستقبل سوف تكون خارج نطاق سيطرته، ولن يستطيع التحكم فيها، ولذلك فإنه يستجيب لهذه المواقف على أساس من السلبية والاستسلام والتقبل الاكتئابي (مكتب الإنماء الاجتماعي، ٢٠٠٠).

رابعاً: تنظيم الذات.

وتنظيم الذات هو مجموعة من الجهود المبذولة من الفرد لتحقيق أهداف مستقبلية، وتشمل هذه الجهود عمليات تعديل السلوك من الناحية الانفعالية والمعرفية

والسلوكية. كما أنه أحد طرق المواجهة الفعالة التي يستخدمها الفرد لإنجاز أهدافه وتحقيق طموحاته من خلال تأجيل رغباته وإشباعاته الملحة (Rozental, & Carlbring, 2014).

فيما يراه جولمان (Golman, 1998) بأنه قدرة الفرد على إدارة حالته الداخلية من حيث مصادر دوافعها، وأن الأذكى عاطفياً يتميزون بامتلاكهم عدداً من السمات مثل الصراحة، والمرح، والقدرة على التعبير عن المشاعر، وإقامة علاقات ناجحة مع الآخرين، وتحديد سلوكيات بديلة (في: الطائي، ٢٠١٠).

من أهم النظريات المفسرة لمفهوم تنظيم الذات:

النظرية الاجتماعية المعرفية:

قدمت هذه النظرية مفهوم تنظيم الذات من حيث اعتبرته مصدراً لإدراك الفرد للقوي الشخصية التي توجد في عمق وعيه بذاته، وهو ليس مجرد ممارسة سلوكية بل يتعدى ذلك وصولاً بالمعرفة والإيمان بالقدرات الذاتية (Zimmerman, 1990).

كما تتحدد درجة التنظيم موقفياً من خلال استخدام الفرد لخطط تجسد تأثير المحددات عندئذ يوصف بأنه منظم ذاتياً. ومن المعلوم أن أصحاب نظرية المعرفة الاجتماعية يفترضون أن فعالية الذات تعد المتغير المفتاحي المؤثر في التعلم المنظم ذاتياً حيث وجد أن التلاميذ مرتفعي فعالية الذات يظهرون استخداماً لخطط أفضل في التعلم، ويراقبون مخرجات الأداء بصورة عالية عن منخفضي فعالية الذات. ومن جهة أخرى وجد أن إدراك التلاميذ لفعالية الذات يعتمد على أربعة أنماط فرعية من التأثيرات الشخصية، هي: المعرفة التنظيمية للذات، ويقصد بها خطط التعلم وعمليات الوعي بالمعرفة والأهداف والأفعال (عبد الباسط، ١٩٩٦).

ووفقاً للنظرية الاجتماعية المعرفية فإن مفهوم تنظيم الذات يشمل التفاعل بين عمليات ثلاث، تتمثل في العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية، ويقوم الفرد خلال هذا التفاعل باستخدام التغذية الراجعة من خلال الأداء السابق للوصول إلى مستوى التوافق الأمثل أثناء بذل جهود التعلم الحالية. وتعرض العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية إلى التغير المستمر على المدى الزمني لعملية التعلم، ويمكن ملاحظة تلك التغيرات ومراقبتها ذاتياً باستخدام حلقات التغذية الراجعة، ويشمل تنظيم الذات السلوكي الملاحظة الذاتية والتوفيق بطريقة أساسية بين عمليات الأداء مثل طريقة الفرد في التعلم؛ أما تنظيم الذات البيئي فيشير إلى الملاحظة الذاتية والتكيف مع الظروف البيئية المحيطة، بينما يشير تنظيم الذات السلوكي (الخفي) إلى المراقبة، والتوفيق بين الحالات المعرفية والانفعالية للفرد مثل عملية التخيل من أجل التذكر أو الاسترخاء (Zimmerman, & Martinez, 1990).

خامسا: جائحة كورونا.

ظهر وباء كورونا في الصين في ديسمبر ٢٠١٩ وأدى الى خسائر فادحة في الأرواح ،وفي الأنشطة الاقتصادية ، والاجتماعية، والتعليمية ، وتأثرت كل دول العالم المتقدمة والناشئة بالوباء وعملت جاهدة على تقليل الآثار الناتجة عنه ،وأعلنت منظمة الصحة العالمية في يناير ٢٠٢٠ أن فايروس كورونا يشكل حالة طوارئ صحية عامة تبعث للقلق الدولي (Yang, ٢٠٢٠).

خصائص أزمة كوفيد-١٩

يتميز فاييروس كورونا المستجد بالعديد من الخصائص التي تميزه عن غيره من الأزمات وذلك لطبيعته الوبائية ومنها:

البعد الزمني : تميزت بسرعتها الزمنية بالفجائية وسرعة الانتشار ، ويرجع ذلك لأن الأزمة صحية تتميز بالقابلية بالانتشار كما أن بؤرة الأزمة سريعة الانتشار . كما تعتبر أزمة كوفيد-١٩ أزمة باطار زمني مفتوح لايعلم احد متى تتجلى.

البعد المكاني : تتميز أزمة كورونا بأنها أزمة مست كل أنحاء العالم ، وجميع الدول سواء النامية أو المتطورة.

البعد السياسي: يعتبر فريق ادارة الأزمة أهم عنصر في استراتيجية ادارة الأزمات . أدوات مجابهة الأزمة : الأدوات التقليدية للسيطرة على الأزمة لم تكن متاحة للدول والمنظمات أجمعها.

القدرة على التصرف :فقدان القدرة على التصرف في الأحداث والاكتفاء بردود الفعل المتأخرة (بولمغادر وآخرون ، ٢٠٢١).

الآثار السلبية لجائحة كورونا :

١. ارتفاع تكاليف الرعاية الصحية : أهم أكبر الطرق التي أثرت بها الجائحة على رأس المال البشري للبلدان.

٢. اغلاق الفصول الدراسية: مما سبب في نقصان التحصيل الدراسي و زيادة التسرب في المدارس ، ومن المحتمل أن يفقد هذا الجيل من الطلاب مايقدر ترليون دولار من الادخل من اجمالي الناتج المحلي العالمي ، وان تبتعد البلدان أكثر عن المسار الصحيح عن أهدافها المتصلة بفقر التعلم .

٣. هبوط النشاط الاقتصادي :نتيجة للقيود التي فرضت لمنع انتشار الفيروس أدت لتأثير سلبي على النمو الاقتصادي

٤. الآثار النفسية : انتشار القلق والاكتئاب بمعدلات فاقت ٢٥% في المجتمع ، وفق بيان منظمة الصحة العالمية .

ترتب على زيادة انتشار أمراض الصحة النفسية أثناء جائحة كورونا الى ادراج الصحة النفسية والدعم النفسي الاجتماعي في خطتها الخاصة بالاستجابة لكوفيد-١٩ ، بيد أنه لاتزال ثمة فجوات وشواغل كبيرة ن وتعزى الزيادة الى أسباب كثيرة من بينها الضغط الغير مسبوق الناجم عن العزلة الاجتماعية بسبب الجائحة . وترتبط بذلك قيود على قدرة الأفراد على العمل والتماس الدعم من الأحبة ، والانخراط في مجتمعاتهم المحلية ، وتشمل عوامل الضغط الاخرى التى تؤدي الى القلق والاكتئاب كذلك الوحدة والخوف على النفس وعلى الأحبة من العدوى ، والمعاناة ، والموت ، والحزن بعد فقدان الأحبة ، والهموم المالية (Yang, 2020).

الدراسات السابقة.

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الراهنة، ومن خلال المراجعة في مواقع البحث الإلكتروني، والبحث في المجلات الأجنبية، كذلك البحث في المجلات العربية، على سبيل المثال وليس الحصر، لم تحصل الباحثة على دراسات سابقة درست بالتحديد دور التسويق بأنواعه، والقلق، والاكتئاب في تشكيل والتنبؤ بتنظيم الذات لدى الراشدين من الجنسين، ولكن توجد دراسات فحصت دور بعض متغيرات هذه الدراسة في تشكيل سلوك التسويق بكافة أنواعه، ولذا تم تصنيف هذه الدراسات إلى فئات على النحو التالي:

أولاً: الدراسات التي اهتمت بفحص العلاقة بين مكونات تنظيم الذات والقلق والاكتئاب:

وأجرى حمدي، وداوود (٢٠٠٠) دراسة بهدف فحص العلاقة بين فعالية الذات المدركة وكل من الاكتئاب والتوتر لدى طلاب كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، وذلك على عينة تكونت من (٩٣ من الذكور، و٣٢١ من الإناث). ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان مقياساً لفعالية الذات (يتضمن ثلاثة أبعاد هي: البعد السلوكي، والبعد الوجداني، والبعد المعرفي)، وقائمة بيك للاكتئاب، وقائمة زواوي لقياس التوتر. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأفراد منخفضي الاكتئاب ومرتفعيه في الدرجة الكلية ودرجات الأبعاد الفرعية لمقياس فعالية الذات في اتجاه منخفضي الاكتئاب، وقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج أن التوتر والبعد المعرفي لفعالية الذات يفسران معاً نسبة ٣٤، ٧% من التباين في الاكتئاب، وفسر البعد المعرفي ١% تقريباً من التباين الكلي للاكتئاب.

وأجرى كينج وآخرون (King et al., 2014) دراسة بهدف فحص العلاقة بين فعالية الذات والمساندة الاجتماعية من ناحية، والعلاقة بين فعالية الذات والاكتئاب من ناحية أخرى، والمقارنة بين تأثير فعالية الذات والمساندة الاجتماعية على

الاكتئاب، وذلك على عينة من طلاب الجامعة (١٥٥ ذكراً، و٩٥ أنثى)، تراوحت أعمارهم بين (١٨ و ٢٣) سنة. واستخدم الباحثون قائمة بيك للاكتئاب، ومقياس فعالية الذات العامة، وقائمة المساندة الاجتماعية للشباب. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط سلبي بين فعالية الذات والاكتئاب، وكذلك بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب. وفسر كلٌّ من فعالية الذات والمساندة الاجتماعية معاً نسبة ٣٧, ٧% من التباين الكلي في الاكتئاب، وكان تأثير المساندة الاجتماعية أعلى من تأثير فعالية الذات على الاكتئاب، وذلك لأنه يُعتقد أن فعالية الذات تكون ثابتة نسبياً في هذا العمر.

وأجرى تاك وزملاؤه (Tak et al., 2017) دراسة بهدف فحص الارتباطات تنائية الاتجاه بين الأعراض الاكتئابية، وفعالية الذات الأكاديمية والاجتماعية والوجدانية عبر مرحلة المراهقة المبكرة والمتوسطة، تتبعوا فيها عينة من (١٣٤١) من المراهقين لمدة عامين ونصف، وتم تقييم الأعراض الاكتئابية وفعالية الذات كل ستة أشهر، وذلك من خلال استخبار فعالية الذات الذي يتكون من ثلاثة مقاييس فرعية، وقائمة اكتئاب الأطفال. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المستويات المرتفعة من الأعراض الاكتئابية قد ارتبطت سلبياً بفعالية الذات الأكاديمية والوجدانية.

ثانياً: الدراسات التي تناولت العلاقات بين مكونات تنظيم الذات والتسويق

قام بارك وسبيرلينج (Park & Sperling, 2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر التنظيم الذاتي والدافعية على التسويق الأكاديمي. وطبقت الأدوات على عينة مكونة من (٤١) من طلاب الدراسات العليا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ضعف التنظيم الذاتي والدافعية المنخفضة يؤديان إلى ارتفاع التسويق الأكاديمي لدي الطلاب.

وأجرى دون (Dunn، 2014) دراسة هدفت للكشف عن تأثير تنظيم الذات الأكاديمي والدافع الداخلي ومعدل القلق على التسويق وذلك بتطبيق الاختبارات اللازمة على عينة مكونة من (١٠١) من طلبة الدراسات العليا بواقع (٣٣) ذكور و(٦٨) إناث، وأشارت النتائج إلى أن كلاً من تنظيم الذات الأكاديمي والدافع الداخلي قد ارتبطا ارتباطاً سالباً مع التسويق، أما معدل القلق فقد ارتبط ارتباطاً موجباً مع التسويق الأكاديمي.

وأجرى عبادي وشكور زاده (Ebadi & ShakoорZadeh, 2015) دراسة هدفت إلى التحقق من انتشار الماطلة الأكاديمية وعلاقتها بتنظيم الذات الأكاديمي، والدافع التحصيلي في الإنجاز بين طلاب المدارس الثانوية على عينة بلغت (٦٢٤) بواقع (٣١٢) ذكور، و(٣١٢) إناث، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس

الثانوية لمدينة طهران، وأظهرت النتائج أن انتشار التسويق الأكاديمي بين الطلاب بنسبة ٥٠% من خلال الإحصاء الوصفي، وأن الفتيات والفتيان بنفس المعدلات في التسويق، أما نتائج تحليل الانحدار أوضحت أن تنظيم الذات الأكاديمي من أقوى المنبئات بالتسويق الأكاديمي في العينة، وبالأخص الدافع.

تعقيب على الدراسات السابقة:

١- عدم وجود دراسات (في حدود علم الباحثة) حاولت التحقق من قدر إسهام التسويق الأكاديمي والمهني والاجتماعي والقلق ، والاكتئاب في التنبؤ بمكونات تنظيم الذات لدى الراشدين.

٢- تباينت نتائج الدراسات المتعلقة بالفروق بين الجنسين في تنظيم الذات الأكاديمية.

٣- وجدت الباحثة قلة في عدد الدراسات التي تناولت العلاقة بين مكونات تنظيم الذات والتسويق الأكاديمي.

٤- انتهت نتائج معظم الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية بين تنظيم الذات والتسويق لدى الراشدين ، دون الإشارة للعلاقة التنبؤية .

٥- لقد ركزت الدراسات السابقة في تناولها لبعض المتغيرات مثل القلق والاكتئاب والدافعية والصلابة النفسية ولم تتعرض بشكل موسع لباقي المتغيرات من مثل مكومات تنظيم الذات (الدافعية ، ضبط الذات ،فعالية الذات) .

منهج الدراسة وإجراءاتها.

منهج الدراسة.

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وذلك أن متغيرات الدراسة سيتم تناولها بالوصف والتصنيف ولا يمكن أن تخضع للتحكم العمدي، وسوف تحاول التحقق من العلاقة بين المتغير التنبؤي (التسويق ، القلق، الاكتئاب)، والمتغير المحكي (مكونات تنظيم الذات).

عينة الدراسة.

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٠٠) مشاركا ومشاركة : (100 من الذكور- 100 من الإناث) الراشدين من دولة الكويت، تراوحت أعمارهم بين ١٩ – ٤٥ عاما.

جدول (١) توصيف عينة البحث حسب متغير النوع

المتغير	العينة	العدد	النسبة
النوع	ذكر	١٠٠	٥٠%
	انثي	١٠٠	٥٠%
الإجمالي		٢٠٠	١٠٠%

وصف أدوات الدراسة.

وقد تكونت أدوات الدراسة من بطارية استخبارات مكونات تنظيم الذات من أعداد إيمان صادق الحوالة، ٢٠١٧، وإشراف ومراجعة أ.د محمد نجيب الصبوة، واستخبار عمه المشاعر من إعداد "جاسون وثومبسون" (٢٠٠٥)، ترجمة بسمة جمال، وإشراف ومراجعة أ.د محمد نجيب الصبوة، وقائمة مقياس القلق والاكتئاب في المستشفيات HADS من إعداد "زيجموند وسنيث" (١٩٨٣)، ترجمة وتقنين أ.د عبد الفتاح دويدار (١٩٨٧)، واستخبار التسويق من إعداد الباحثة، ومراجعة أ.د محمد نجيب الصبوة، وقد اتسمت هذه الأدوات بصدق وثبات مرتفع.

الكفاءة القياسية لأدوات الدراسة.

الدراسة الاستطلاعية

تم تطبيق مقياس التسويق ومقياس القلق والاكتئاب ومقياس تنظيم الذات على (٣٠) من خارج عينة الدراسة، بهدف حساب الاتساق الداخلي والثبات.

أولاً: مقياس التسويق:

(١) حساب الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب ثبات مقياس التسويق عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس التسويق والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تسويق التنظيم والالتزام	٠.٩١	٠.٠١
التسويق الاجتماعي	٠.٨٥	٠.٠١
التسويق المهني	٠.٧٦٤	٠.٠١
التسويق الأكاديمي	٠.٧٦٧	٠.٠١
أسباب التسويق ومعتقداته	٠.٩٠٧	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند (٠.٠١)، بين أبعاد مقياس التسويق والدرجة الكلية للمقياس؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٧٦٧)، و (٠.٩١)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

(٢) حساب ثبات المقياس بمعادلة ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ حيث تقوم هذه الطريقة على حساب تباين مفردات المقياس، والتي يتم من خلالها بيان مدى ارتباط مفردات

المقياس ببعضها البعض، وارتباط كل مفردة مع الدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٣) معاملات الثبات ألفا لأبعاد مقياس التسويق والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	عدد المفردات	معامل الثبات ألفا
تسويق التنظيم والالتزام	١٣	٠.٧٢٢
التسويق الاجتماعي	١٣	٠.٧٨٩
التسويق المهني	١١	٠.٧٩
التسويق الأكاديمي	١٢	٠.٧٨٦
أسباب التسويق ومعتقداته	١٩	٠.٨٣٢
استخبار التسويق ككل	٦٨	٠.٩٠٢

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للمقياس ككل = ٠.٩٠٢، وهو معامل ثبات مقبول لألفا، مما يدل على ملائمة الاختبار لأغراض البحث.

ثانيًا: مقياس القلق والاكتئاب:

(١) حساب الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب ثبات مقياس القلق والاكتئاب عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس القلق والاكتئاب والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
القلق	٠.٧٨٩	٠.٠١
الاكتئاب	٠.٨٧٦	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند (٠.٠١)، بين أبعاد مقياس القلق والاكتئاب والدرجة الكلية للمقياس؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٧٨٩)، و (٠.٨٧٦)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

(٢) حساب ثبات المقياس بمعادلة ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ حيث تقوم هذه الطريقة على حساب تباين مفردات المقياس، والتي يتم من خلالها بيان مدى ارتباط مفردات المقياس ببعضها البعض، وارتباط كل مفردة مع الدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٥) معاملات الثبات ألفا لأبعاد مقياس التسويق والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	عدد المفردات	معامل الثبات ألفا
القلق	٧	٠.٧٠٩
الاكتئاب	٧	٠.٧٥٧
استخبار التسويق ككل	١٤	٠.٨٠٤

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للمقياس ككل = ٠.٨٠٤، وهو معامل ثبات مقبول لألفا، مما يدل على ملائمة المقياس لأغراض البحث.

ثالثاً: مقياس تنظيم الذات:

(١) حساب الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب ثبات مقياس تنظيم الذات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس تنظيم الذات والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
فعالية الذات العامة	٠.٨٤	٠.٠١
ضبط الذات	٠.٧٩	٠.٠١
الدافعية الذاتية	٠.٨٨	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند (٠.٠١)، بين أبعاد مقياس التسويق والدرجة الكلية للمقياس؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٧٩)، و (٠.٨٨)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

(٢) حساب ثبات المقياس بمعادلة ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ حيث تقوم هذه الطريقة على حساب تباين مفردات المقياس، والتي يتم من خلالها بيان مدى ارتباط مفردات المقياس ببعضها البعض، وارتباط كل مفردة مع الدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٧) معاملات الثبات ألفا لأبعاد مقياس تنظيم الذات والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	عدد المفردات	معامل الثبات ألفا
فعالية الذات العامة	١٥	٠.٨٤٦
ضبط الذات	٢١	٠.٧٦٧
الدافعية الذاتية	٩	٠.٧٩٨
تنظيم الذات ككل	٤٢	٠.٨٥٧

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للمقياس ككل = ٠.٨٥٧، وهو معامل ثبات مقبول لألفا، مما يدل على ملائمة الاختبار لأغراض البحث. عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

الفرض الأول: توجد علاقات ارتباطية موجبة وجوهرية بين مكونات التسويق كل منها على حدة، وبين القلق والاكتئاب من ناحية، وبين مكونات تنظيم الذات كل منها على حدة من ناحية أخرى لدى الراشدين من الجنسين.

وسيتم تجزئة الفرض الى (أ-ب-ج) لتسهيل عرض ومناقشة النتائج به:

الجزء (أ) والخاص

اختبار الجزء (أ) من الفرض الأول " توجد علاقات ارتباطية موجبة وجوهرية بين مكونات التسويق وبعضها بعضاً لدى الطلاب الراشدين من الجنسين".

لاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل الارتباط البسيط لبيرسون، وذلك لحساب معامل الارتباط بين مكونات التسويق وبعضها بعضاً لدى الطلاب الراشدين من الجنسين، ويبين الجداول التالية قيم معاملات الارتباط ومستوى دلالتها.

جدول (٨) مصفوفة معاملات الارتباط بين مكونات التسويق وبعضها بعضاً لدى الذكور

معاملات الارتباط	تسويق التنظيم والالتزام	التسويق الاجتماعي	التسويق المهني	التسويق الأكاديمي	أسباب التسويق ومعتقداته	استخبار التسويق ككل
تسويق التنظيم والالتزام	١					
التسويق الاجتماعي	**٠.٩٢٨	١				
التسويق المهني	**٠.٩٦٤	**٠.٩٣٤	١			
التسويق الأكاديمي	**٠.٩٢٣	**٠.٩٤٩	**٠.٩٥	١		
أسباب التسويق ومعتقداته	**٠.٩٣١	**٠.٩١٨	**٠.٩٣	**٠.٩٢٩	١	
استخبار التسويق ككل	**٠.٩٠٣	**٠.٩٠٤	**٠.٩	**٠.٨٧٩	**٠.٨٩	١

** تعنى أن معامل الارتباط دال عند ٠.٠١.

من الجدول السابق يتضح أنه يوجد ارتباط بين كل مكون من مكونات التسويق لدى الذكور، حيث جاءت قيم "ر" موجبة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١.

جدول (٩) مصفوفة معاملات الارتباط بين مكونات التسويق وبعضها بعضاً لدى الإناث

معاملات الارتباط	تسويق التنظيم والالتزام	التسويق الاجتماعي	التسويق المهني	التسويق الأكاديمي	أسباب التسويق ومعتقداته	استخبار التسويق ككل
تسويق التنظيم والالتزام	١					
التسويق الاجتماعي	**٠.٨٢	١				
التسويق المهني	**٠.٩٢٤	**٠.٧٦٤	١			
التسويق الأكاديمي	**٠.٩٤٨	**٠.٩٠٣	**٠.٨٩	١		
أسباب التسويق ومعتقداته	**٠.٩٠١	**٠.٨٧١	**٠.٨٧٩	**٠.٩٢٥	١	
استخبار التسويق ككل	**٠.٩٦	**٠.٩١٨	**٠.٩٤	**٠.٩٠١	**٠.٩	١

** تعني أن معامل الارتباط دال عند ٠.٠١.

من الجدول السابق يتضح أنه يوجد ارتباط بين مكونات التسويق وبعضها بعضاً لدى الإناث، حيث جاءت قيم "ر" موجبة دالة احصائياً عند مستوي دلالة ٠.٠١.

جدول (١٠) مصفوفة معاملات الارتباط بين مكونات التسويق وبعضها بعضاً لدى العينة ككل

معاملات الارتباط	تسويق التنظيم والالتزام	التسويق الاجتماعي	التسويق المهني	التسويق الأكاديمي	أسباب التسويق ومعتقداته	استخبار التسويق ككل
تسويق التنظيم والالتزام	١					
التسويق الاجتماعي	**٠.٨٨٥	١				
التسويق المهني	**٠.٩٥	**٠.٨٦٢	١			
التسويق الأكاديمي	**٠.٩٣٨	**٠.٩٤	**٠.٩٢	١		
أسباب التسويق ومعتقداته	**٠.٩٢٤	**٠.٩١	**٠.٩١٧	**٠.٩٣	١	
استخبار التسويق ككل	**٠.٩٣	**٠.٩٥	**٠.٩٦	**٠.٩	**٠.٩٧	١

** تعني أن معامل الارتباط دال عند ٠.٠١.

من الجدول السابق يتضح أنه يوجد ارتباط بين مكونات التسويق وبعضها بعضاً لدى العينة ككل، حيث جاءت قيم "ر" موجبة دالة احصائياً عند مستوي دلالة ٠.٠١.

ومن ثم نقبل الجزء الأول من الفرض الأول " توجد علاقات ارتباطية موجبة وجوهرية بين مكونات التسويق وبعضها بعضاً لدى الطلاب الراشدين من الجنسين".

مما يعني أن المكونات الفرعية لهذا الاستخبار تنتمي لمفهوم واحد هو التسويق، ويمكن تفسير ذلك وفق الرجوع إلى الخصائص العامة التي يتصف بها المسوف، حيث أجريت أبحاث عديدة حول هذا الموضوع، ومنها دراسة "شونيبورج" (٢٠٠٤)، التي أوضحت نتائجها وجود مجموعة من الخصال ترتبط ببعضها بعض، وتؤدي إلى الافتقار إلى المثابرة والافتقار إلى العمل المنظم وغياب مهارة إدارة الوقت والعجز عن العمل بمنهجية. (Burk, 2007).

وبناء عليه يذكر "هولمز" (Holmes, 2002)، أن التسويق بصفة عامة يتخذ عدة أشكال، هي التسويق الأكاديمي والذي يتمثل في إنجاز مهام الفصل الدراسي أو الاستعداد للاختبارات حتى آخر لحظة دون مبرر، والتسويق في اتخاذ القرار ويتمثل في عدم القدرة على صنع القرارات في الوقت المناسب، ويتضمن الميل إلى تأجيل القرارات الرئيسية في الحياة. والتسويق القهري ويشمل الإرجاء في اتخاذ القرار والإرجاء السلوكي لدى الشخص ذاته ولا يستطيع مقاومته. أما تسويق روتين الحياة فيشير إلى الصعوبات في إتمام المهام والروتين الحياتي المتكرر في الوقت المناسب مثل: دفع الفواتير، والالتزام بالمواعيد وتحديدها، واسترجاع المكالمات الهاتفية وغيرها، ويؤكد ذلك كل من محمد والحسيني (٢٠٠٤)، ومحمد (٢٠٠٧).

اختبار الجزء (ب) من الفرض الأول " توجد علاقات ارتباطية موجبة وجوهرية بين القلق والاكتئاب لدى الطلاب الراشدين من الجنسين".
لاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل الارتباط البسيط لبيرسون، وذلك لحساب معامل الارتباط بين القلق والاكتئاب لدى الطلاب الراشدين من الجنسين، ويبين الجدول التالي قيم معاملات الارتباط ومستوى دلالتها.

جدول (١١) مصفوفة معاملات الارتباط بين القلق والاكتئاب لدى عينة البحث

طلاب الدراسات العليا الذكور			طلاب الدراسات العليا الإناث			طلاب الدراسات العليا ككل			معاملات الارتباط
مقياس القلق	مقياس الاكتئاب	استخبار القلق والاكتئاب	مقياس القلق	مقياس الاكتئاب	استخبار القلق والاكتئاب	مقياس القلق	مقياس الاكتئاب	استخبار القلق والاكتئاب	
١			١			١			مقياس القلق
٠.٩٣ *	١		٠.٩١ **	١		٠.٩٣٤ **	١		مقياس الاكتئاب
٠.٩١ *	٠.٩٠٦ *	١	٠.٩٥ **	٠.٩٣ **	١	٠.٩ **	٠.٩٢ **	١	استخبار القلق والاكتئاب

** تعني أن معامل الارتباط دال عند ٠.٠١.

من الجدول السابق يتضح أنه يوجد ارتباط بين القلق والاكتئاب لدى (الذكور- الإناث- العينة الكلية)، حيث جاءت قيم "ر" موجبة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١.

ومن ثم نقبل الجزء (ب) من الفرض الأول " توجد علاقات ارتباطية موجبة وجوهرية بين القلق والاكتئاب لدى الطلاب الراشدين من الجنسين".

مما يعني أن المكونات الفرعية لهذا الاستخبار تنتمي لمفهوم واحد هو الصحة العامة، ويمكن تفسير ذلك بالنظر إلى أنواع أسباب العزو السببي والقلق والاكتئاب مرتبطة، إذ تعتبر الصورة التي يمثلها كل فرد عن نفسه ذات أهمية قصوى في السلوك البشري؛ إذ تعتمد قدرتنا على الفعل ودافعيتنا للنشاط والإنجاز على مقدار ما ندرك من تقديرنا لذواتنا ووعينا بمفهوم الذات. ويشير مركز الضبط إلى العزو السلبي الذي يقوم به الفرد لدوافع السلوك متأرجحاً بين الذات والآخر وبين الداخل والخارج؛ فمن الناحية المعرفية تؤدي نتائج الصحة العامة لدينا مشتملة على القلق والاكتئاب معا إلى التأثير في تقييمنا لأهداف الحياة، واستقبال المعلومات بطريقة خاصة بنا، كما أن أغلب دوافعنا تتأثر بالعزو السببي وتوقع النتائج والأهداف المعرفية (زعطوط، ٢٠١٤)، مما ينشئ لدينا منظومة نفسية متشابهة ومتكررة في استقبال أحداث الحياة قائمة على مستوى الإدراك، ثم التفسير ثم الاستجابة فإذا كانت هذه المنظومة سلبية كان مستوى الصحة العامة بما يمثلها من درجات على مقياس كل من القلق والاكتئاب مرتبطة ومرتفعة والعكس

اختبار الجزء (ج) من الفرض الأول " توجد علاقات ارتباطية موجبة وجوهرية بين مكونات تنظيم الذات وبعضها بعضاً لدى الطلاب الراشدين من الجنسين".

لاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل الارتباط البسيط لبيرسون، وذلك لحساب معامل الارتباط بين مكونات تنظيم الذات لدى الطلاب الراشدين من الجنسين، وببين الجدول التالي قيم معاملات الارتباط ومستوى دلالتها.

جدول (١٢) مصفوفة معاملات الارتباط بين مكونات تنظيم الذات وبعضها بعضاً

لدى الذكور

معاملات الارتباط	فعالية الذات العامة	ضبط الذات	الدافعية الذاتية	الدرجة الكلية لتنظيم الذات
فعالية الذات العامة	١			
ضبط الذات	٠.٩٤**	١		
الدافعية الذاتية	٠.٨٥٨**	٠.٨٧٥**	١	
الدرجة الكلية لتنظيم الذات	٠.٩٢**	٠.٩**	٠.٩٠٤**	١

** تعنى أن معامل الارتباط دال عند ٠.٠١.



من الجدول السابق يتضح أنه يوجد ارتباط بين مكونات تنظيم الذات وبعضها بعضاً لدى الذكور، حيث جاءت قيم "ر" موجبة دالة احصائياً عند مستوي دلالة ٠.٠٠١.

جدول (١٣) مصفوفة معاملات الارتباط بين مكونات تنظيم الذات وبعضها بعضاً لدى الإناث

معاملات الارتباط	فعالية الذات العامة	ضبط الذات	الدافعية الذاتية	الدرجة الكلية لتنظيم الذات
فعالية الذات العامة	١			
ضبط الذات	**٠.٧٣٦	١		
الدافعية الذاتية	**٠.٧٠٢	**٠.٥٤٢	١	
الدرجة الكلية لتنظيم الذات	**٠.٩٠٤	**٠.٩٥	**٠.٧٠٧	١

** تعني أن معامل الارتباط دال عند ٠.٠٠١.

من الجدول السابق يتضح أنه يوجد ارتباط بين مكونات تنظيم الذات وبعضها بعضاً لدى الإناث، حيث جاءت قيم "ر" موجبة دالة احصائياً عند مستوي دلالة ٠.٠٠١.

جدول (١٤) مصفوفة معاملات الارتباط بين مكونات تنظيم الذات وبعضها بعضاً لدى العينة الكلية

معاملات الارتباط	فعالية الذات العامة	ضبط الذات	الدافعية الذاتية	الدرجة الكلية لتنظيم الذات
فعالية الذات العامة	١			
ضبط الذات	**٠.٨٥٩	١		
الدافعية الذاتية	**٠.٧٧٣	**٠.٦٩٦	١	
الدرجة الكلية لتنظيم الذات	**٠.٩٥٦	**٠.٩٦٤	**٠.٨١٦	١

** تعني أن معامل الارتباط دال عند ٠.٠٠١.

من الجدول السابق يتضح أنه يوجد ارتباط بين مكونات تنظيم الذات وبعضها بعضاً لدى العينة الكلية، حيث جاءت قيم "ر" موجبة دالة احصائياً عند مستوي دلالة ٠.٠٠١.

ومن ثم نقبل الفرض الاول " توجد علاقات ارتباطية موجبة وجوهرية بين مكونات تنظيم الذات وبعضها بعضاً لدى الطلاب الراشدين من الجنسين".
وتتفق هذه النتائج مع ما ورد في النماذج والنظريات المعرفية حول تنظيم الذات لدى الراشدين الجنسين؛ حيث إنه وفقاً للنظرية المعرفية الاجتماعية، فسلوك

الفرد مدفوع بشدة ومنظم بواسطة الممارسة المستمرة والمتواصلة لسيطرة الذات. وهذا ما يبرر ما توصلت إليه نتائج الفرض الثاني بظهور معامل ارتباط قوى ودال بين ضبط الذات وتنظيم الذات وفعالية الذات والدرجة الكلية لتنظيم الذات، فكما سبق وأوضحنا في الإطار النظري فإن تنظيم الذات كما يرى باندورا (١٩٨٦) يعمل خلال مجموعة من الوظائف الفرعية النفسية التي هي من المؤكد يتم تطويرها وتصنيفها وحشدها من أجل التغيير الموجه ذاتيا فلا القصد ولا الرغبة تملك بمفردها تأثيرا لو ضعفت قدرة الناس على ممارسة التأثير على دوافعهم الخاصة وسلوكهم حيث لا يستطيع الناس التأثير على دوافعهم وتصرفاتهم جيدا لو لم يدفعوا انتباههم بشكل كافي نحو أدائهم والظروف التي يمارسون تحت ظلها ذلك الأداء والآثار المباشرة والبعيدة التي ينتجونها (Bandura, 1991) وما يعزز الدور التفاعلي لكل مكون من مكونات تنظيم الذات.

وتستمد العلاقة الارتباطية بين فعالية الذات والدرجة الكلية لتنظيم الذات قوتها من أهمية الدور الذي تقوم به معتقدات فعالية الذات التي تحدد بشكل جزئي كيف أن الوظائف الفرعية المختلفة لنظام التنظيم الذاتي تفعل فعل الأفكار التي تؤثر على عملية المراقبة الذاتية التي هي لب ضبط الذات وإعداد الهدف وتقييم وتقدير الأنشطة والمعالجة المعرفية لأداء الفرد والنتائج التي يحدثونها، كما تؤثر في الأسباب المدركة للنجاح والفشل وبالتالي يعطي الناس اهتماما مستمرا في الأنشطة التي من خلالها يحكمون على أنفسهم بأنهم فعالين ذاتيا ومن خلاله سينجحون من خلال كبح أو التغلب على التحديات (Bandura, 1991) وتفيد دراسات فشل تنظيم الذات الذي لوحظ في دراسات نضوب قوة ضبط الذات بأن فشل تنظيم الذات يعد نتيجة لانخفاض فعالية الذات بالرغم من أن الناس ربما يعتقدون أنهم يستطيعون تحقيق الهدف لو أنهم بذلوا الجهد المطلوب إلا أنهم قد يتصورون أن قدرتهم ضعيفة على الوصول له عندما يكونون في حالة نضوب للقوة الناتج عن استنفاد موارد ضبط الذات بما يعني أن فعالية الذات وحدها لا تكفي لنجاح تنظيم الذات بدون ضبط الذات (الحوالة، ٢٠١٧).

وتنسق نتائج معاملات الارتباط لدى عينة الراشدين، إذ من الواضح كيف تؤثر التغييرات الانفعالية والجسدية والمعرفية المصاحبة لهم على مدى شعورهم بالفعالية الذاتية، ومن ثم على مستوى دافعيتهم للأداء الأمر الذي من شأنه أن يؤثر بشكل سالب على مهام ضبط الذات وبالتالي على عملية تنظيم الذات ككل. وما يؤكد ذلك معامل الارتباط القوي بين مكونات تنظيم الذات والدرجة الكلية لتنظيم الذات.

١- اختبار الفرض الثاني " توجد علاقات ارتباطية موجبة وجوهرية بين مكونات التسويق والقلق والاكتئاب لدى الراشدين من الجنسين".

لاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل الارتباط البسيط لبيرسون، وذلك لحساب معامل الارتباط بين مكونات التسويق والقلق والاكتئاب من الجنسين، ويبين الجدول التالي قيم معاملات الارتباط ومستوى دلالتها.

جدول (١٥) معاملات الارتباط بين كل مكونات التسويق والقلق والاكتئاب لدى الذكور

معاملات الارتباط	تسويق التنظيم والالتزام	التسويق الاجتماعي	التسويق المهني	التسويق الأكاديمي	أسباب التسويق ومعتقداته	استخبار التسويق ككل
مقياس القلق	**٠.٩	**٠.٩١٥	**٠.٩٤	**٠.٨٩٤	**٠.٩١	**٠.٩٥٣
مقياس الاكتئاب	**٠.٩١	**٠.٩٢	**٠.٨٧٥	**٠.٨٢٩	**٠.٨٦	**٠.٩٠٧
استخبار القلق والاكتئاب	**٠.٩٤	**٠.٨٥٦	**٠.٩٢	**٠.٨٧٩	**٠.٩٠٢	**٠.٩٤

* تعنى أن معامل الارتباط دال عند ٠.٠١.

من الجدول السابق يتضح أنه يوجد ارتباط بين مكون من مكونات التسويق والقلق والاكتئاب لدى الذكور، حيث جاءت قيم "ر" موجبة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١.

جدول (١٦) معاملات الارتباط بين كل مكون من مكونات التسويق والقلق والاكتئاب لدى الإناث

معاملات الارتباط	تسويق التنظيم والالتزام	التسويق الاجتماعي	التسويق المهني	التسويق الأكاديمي	أسباب التسويق ومعتقداته	استخبار التسويق ككل
مقياس القلق	**٠.٩١٣	**٠.٩١	**٠.٨٦٤	**٠.٩٢	**٠.٨٨٤	**٠.٩٥٢
مقياس الاكتئاب	**٠.٨٢	**٠.٧٨	**٠.٧٦٤	**٠.٩٤٨	**٠.٨٧١	**٠.٩١٨
استخبار القلق والاكتئاب	**٠.٨٩٢	**٠.٩٣	**٠.٨٣٦	**٠.٩٢	**٠.٨٩٧	**٠.٩

* تعنى أن معامل الارتباط دال عند ٠.٠١.

من الجدول السابق يتضح أنه يوجد ارتباط بين مكون من مكونات التسويق والقلق والاكتئاب لدى الإناث، حيث جاءت قيم "ر" موجبة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١.

جدول (١٧) معاملات الارتباط بين كل مكون من مكونات التسويف والقلق والاكتئاب لدى العينة الكلية

معاملات الارتباط	تسويف التنظيم والالتزام	التسويف الاجتماعي	التسويف المهني	التسويف الأكاديمي	أسباب التسويف ومعتقداته	استخبار التسويف ككل
مقياس القلق	**٠.٩٥٥	**٠.٩١	**٠.٩١١	**٠.٨٣٢	**٠.٩٠٦	**٠.٨٥٥
مقياس الاكتئاب	**٠.٨٨٥	**٠.٩٣	**٠.٨٣٩	**٠.٨٩٨	**٠.٨٨١	**٠.٨٢٣
استخبار القلق والاكتئاب	**٠.٩٤	**٠.٩٥	**٠.٨٩٤	**٠.٩٣	**٠.٩١	**٠.٨٥٦

* * تعنى أن معامل الارتباط دال عند ٠.٠١ .

من الجدول السابق يتضح أنه يوجد ارتباط بين مكون من مكونات التسويف والقلق والاكتئاب لدى العينة الكلية، حيث جاءت قيم "ر" موجبة دالة احصائياً عند مستوي دلالة ٠.٠١ .

ومن ثم نقبل الفرض الثاني: توجد علاقات ارتباطية موجبة وجوهرية بين مكونات التسويف والقلق والاكتئاب لدى الراشدين من الجنسين.

ويمكن تفسير النتيجة وفق ما ذهبت إليه النظرية المعرفية حيث أن المعارف ذات الأساس السلبي تعد العملية البؤرية في الاكتئاب، وتنعكس هذه العملية في الثالوث المعرفي للاكتئاب: فالمرضى المكتئبون لديهم نمطاً رؤية سلبية لأنفسهم، ولبيئتهم، وللمستقبل. وهم يعتبرون أنفسهم بلا قيمة، وغير ملائمين، وغير محبوبين، وعاجزين. ويعتبر المرضى الاكتئابيون بيئتهم غير ودية، ومقيمة لعوائق لا يمكن التغلب عليها، وتؤدي دائماً إلى فشل أو خسران، ويضاف إلى ذلك نظرهم إلى المستقبل باعتباره بلا أمل. وهم يعتقدون أن جهودهم الخاصة لن تكفي لتغيير مسار حياتهم غير المرضي، ويشوه المرضى الاكتئابيون بشكل متسق تفسيراتهم للأحداث، ولهذا يواصلون رؤيتهم السلبية لأنفسهم وللبيئة وللمستقبل.

وعلى الرغم من وجود فروق بين الأفراد في إدراك الموقف الواحد، فإن الفرد يميل إلى الاستجابة باتساق للأنماط المتشابهة من الأحداث. وتشكل الأنماط المعرفية ذات الثبات النسبي أساس التفسيرات المعتادة لمجموعة معينة من المواقف، ويشير مفهوم المخططات إلى هذه الأنماط المعرفية الثابتة، فعندما يواجه الفرد ظرفاً، مما ينشط المخطط المرتبط بهذا الظرف، حيث يمثل المخطط الأساس لوضع البيانات في معارف، فيقوم الفرد بتمييز وترميز المنبهات التي يتعرض لها والإحاطة بها، وأيضاً تقويم وتصنيف خبراته من خلال مصفوفة من المخططات لديه (جاب الله، ١٩٩٢).

٣- الفرض الثالث " توجد علاقات ارتباطية سالبة وجوهرية بين مكونات التسويق ومكونات تنظيم الذات لدى عينة الراشدين من الجنسين".
لاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل الارتباط البسيط لبيرسون، وذلك لحساب معامل الارتباط بين مكونات التسويق وتنظيم الذات لدى الطلاب الراشدين من الجنسين، ويبين الجدول التالي قيم معاملات الارتباط ومستوى دلالتها.
جدول (١٨) معاملات الارتباط بين كل مكون من مكونات التسويق وتنظيم الذات لدى الذكور

معاملات الارتباط	تسويق التنظيم والالتزام	التسويق الاجتماعي	التسويق المهني	التسويق الأكاديمي	أسباب التسويق ومعتقداته	استخبار التسويق ككل
فعالية الذات العامة	٠.٤٤٦- **	٠.٤٢٤- **	٠.٤١١- **	٠.٣٢- **	٠.٢٩١- *	٠.٣٨٧- **
ضبط الذات	٠.٤٣٩- **	٠.٤٥٦- **	٠.٤٢١- **	٠.٣٥١- **	٠.٢٩٥- *	٠.٤- **
الدافعية الذاتية	٠.٤٤٩- **	٠.٤٤٩- **	٠.٤١٤- **	٠.٣٢٦- **	٠.٣٣٨- **	٠.٤٠٤- **
الدرجة الكلية لتنظيم الذات	٠.٤٥٤- **	٠.٤٥٣- **	٠.٤٢٦- **	٠.٣٤٤- **	٠.٣٠٦- *	٠.٤٠٥- **

** تعنى أن معامل الارتباط دال عند ٠.٠١ ، * تعنى أن معامل الارتباط دال عند ٠.٠٥ .

من الجدول السابق يتضح أنه يوجد ارتباط بين كل مكون من مكونات التسويق وتنظيم الذات لدى الذكور، حيث جاءت قيم "ر" دالة احصائياً عند مستوي دلالة ٠.٠١ .

جدول (١٩) معاملات الارتباط بين كل مكون من مكونات التسويق وتنظيم الذات لدى الإناث

معاملات الارتباط	تسويق التنظيم والالتزام	التسويق الاجتماعي	التسويق المهني	التسويق الأكاديمي	أسباب التسويق ومعتقداته	استخبار التسويق ككل
فعالية الذات العامة	٠.٤١٦- **	٠.٣٠٩- **	٠.٤٠٩- **	٠.٣٧٥- **	٠.٢٩٤- *	٠.٣٧٨- **
ضبط الذات	٠.٣٥- **	٠.٢٤٩- *	٠.٣٢٤- **	٠.٣١٥- **	٠.٢٥٣- *	٠.٣١٣- **
الدافعية الذاتية	٠.٥٤٩- **	٠.٣٩٣- **	٠.٥٥٣- **	٠.٤٨٥- **	٠.٠٤١	٠.٥٠٢- **
الدرجة الكلية لتنظيم الذات	٠.٤٣٢- **	٠.٣١٢- **	٠.٤١٤- **	٠.٣٨٨- **	٠.٣١١- **	٠.٣٨٩- **

** تعنى أن معامل الارتباط دال عند ٠.٠١ ، * تعنى أن معامل الارتباط دال عند ٠.٠٥ .

من الجدول السابق يتضح أنه يوجد ارتباط بين كل مكون من مكونات التسويف وتنظيم الذات لدى الإناث، حيث جاءت قيم "ر" دالة احصائياً عند مستوي دلالة ٠.٠٠١.

جدول (٢٠) معاملات الارتباط بين كل مكون من مكونات التسويف وتنظيم الذات لدى العينة ككل

معاملات الارتباط	تسويف التنظيم والالتزام	التسويف الاجتماعي	التسويف المهني	التسويف الأكاديمي	أسباب التسويف ومعتقداته	استخبار التسويف ككل
فعالية الذات العامة	٠.٢٨٥- **	٠.١٨١- *	٠.٢٦١- **	٠.١٨٩- *	٠.١٣٤- *	٠.٢١٢- *
ضبط الذات	٠.٢٧- **	٠.١٨٥- *	٠.٢٤٨- **	٠.١٧٩- *	٠.١٨٣- *	٠.٢١- *
الدافعية الذاتية	٠.٢٧٨- **	٠.١٩- *	٠.١٧٩- *	٠.١٧٨- *	٠.١٨٨- *	٠.٢٣٦- *
الدرجة الكلية لتنظيم الذات	٠.٢٧١- **	٠.١٨٢- *	٠.٢٤٧- **	٠.١٩٢- *	٠.١٩٤- *	٠.١٩٩- *

** تعني أن معامل الارتباط دال عند ٠.٠٠١ ، * تعني أن معامل الارتباط دال عند ٠.٠٠٥.

من الجدول السابق يتضح أنه يوجد ارتباط بين كل مكون من مكونات التسويف وتنظيم الذات لدى العينة ككل، حيث جاءت قيم "ر" دالة احصائياً عند مستوي دلالة ٠.٠٠١.

ومن ثم نقبل الفرض الثالث " توجد علاقات ارتباطية سالبة وجوهية بين مكونات التسويف و مكونات تنظيم الذات لدى عينة الراشدين من الجنسين".

وهذا ما فسره عدة نظريات من مثل نظرية باندورا التي تفترض أن الأفراد ينخرطون في السلوك بسبب نتائج يتمنون تحقيقها، وهذه التوقعات تعكس الوظيفة الدافعية للتعزيز، فالناس تسعى للحصول على النتائج الإيجابية المتوقعة وتقادي النتائج السلبية المحتملة، وهذا السعي نحو الهدف يخضع لمعتقدات الفرد ومكونات تنظيمه الذاتي التي تؤثر في مستوى ونوع الهدف الذي يتكيف معه الفرد والذي يؤثر بدوره في الأداء. فالاعتقاد في فعالية الفرد وفاعليته وكفاءته في ممارسة الرقابة والسيطرة هي الطريقة الشائعة، أو السبيل المشترك الذي من خلاله تؤثر المؤثرات النفسية والاجتماعية على الأداء العام. وهذا المعتقد الأساسي يؤثر بشكل محوري على كل من العمليات الأساسية للتغير الشخصي سواء أكان الناس يفكرون في تغير عاداتهم الصحية، أو يحشدون دافعيتهم ويثابرون من أجل النجاح في حاجاتهم التي يجب أن يحققوها (Bandura, 1991)، بالتالي يعتمد تنظيم الذات طبقاً لوجهة النظر المعرفية الاجتماعية على ثلاثة مكونات متفاعلة: أهداف ومعايير الأداء، وتقييم الذات

للأداء، ومعتقدات فعالية الذات. وتعتبر الأهداف ضرورية لتنظيم الذات لأن الأشخاص يحاولون تنظيم أفعالهم، وأفكارهم، وانفعالاتهم، لإنجاز النتائج المرجوة. وتتيح القدرة على تصور الأحداث المستقبلية المرغوبة للشخص ابتكار حوافز تحت وتوجه أفعاله ومعاييرته مقابل تلك التي تراقب تقدمه وتقييم كل من تقدمه وقدراته، وتكون استجابة تقييم الذات مهمة في تنظيم الذات لأن معتقدات الشخص عن التقدم الذي يحققه أو الذي لا يحققه تجاه أهدافه تعتبر المحددات الرئيسية للاستجابة الانفعالية بدورها يمكن أن تدفع أو تعرقل تنظيم الذات (الحوالة، ٢٠١٧).

وتؤثر معتقدات فعالية الذات في تنظيم الذات بطرق عدة، أولاً: تؤثر على الأهداف التي يضعها الشخص، فكلما ارتفعت فعالية الذات للشخص لإنجاز هدف في مجال محدد، كانت الأهداف التي يضعها لنفسه في ذلك المجال عالية، ثانياً: تؤثر على اختياراته للأنشطة المؤدية للهدف، وبذل الجهد، والإصرار على مواجهة التحديات والعقبات، والاستجابة لإدراك التفاوت بين الأهداف والأداء الحالي، فإذا كان لدى الشخص فعالية ذات قوية، سيقاوم نسبياً معوقات تنظيم الذات التي يمكن أن تنتج من الصعوبات والمعوقات، وسيثابر وتنتج عن المثابرة عادة النتائج المرغوبة، ويزيد هذا النجاح من الوعي بالفعالية. ثالثاً: تؤثر معتقدات فعالية الذات في الكفاءة وفي حل المشكلات واتخاذ القرار، فعندما يواجه الشخص قرارات معقدة يستخدم من لديه ثقة بقدرته على حل المشكلات واتخاذ القرار مصادره المعرفية بفعالية أكثر في اتخاذ القرار مقارنة بالذي يشك في مهاراته المعرفية، وهكذا تؤدي الفعالية عادة إلى الحلول الأفضل والإنجاز الأكبر في مواجهة الصعوبات (نجوى الشناوي، ٢٠١٠: ٨٤ - ٨٥).

فالتسويق يرتبط بالتفكير غير المنطقي، وأن بعض الأفراد يلجؤون إلى هذا السلوك بسبب عدم التنظيم الذاتي، وعدم القدرة على ترتيب الأولويات، وضعف الفعالية الذاتية (Bandura, 1991:33).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل عبادي وشكور زاده (Ebadi & Shakoorezadeh, 2015)، ودون (Dunn, 2014)، بارك وسبيرلنغ (Park & Sperling, 2012).

٤- اختبار الفرض الرابع "يساهم كل مكون من مكونات التسويق والقلق والاكتئاب، في التنبؤ بتنظيم الذات لدى عينة من الراشدين من الجنسين".

للتحقق من هذا الفرض، استخدمت الباحثة الانحدار المتعدد Multiple Regression ، بطريقة الخطوات المتتالية أو طريقة التحليل المتتابع Stepwise Analysis وجاءت النتائج كما يوضحها الجداول التالية:

جدول (٢١) تحليل الانحدار للمتغيرات المستقلة مكون من مكونات التسويق والقلق والاكتئاب، على المتغير التابع (فعالية الذات العامة لدى الذكور)

المنينات	المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري (S. R)	Beta بيتا	R ²	Constant	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	الاكتئاب	-٢.١١	٠.٤٢٢	-٠.٥١٨	٠.٢٦٨	٨١.٥٢	-٤.٩٩	٠.٠١	٢٤.٨٧٢	٠.٠١
الثاني	الاكتئاب	-٤.١٦١	٠.٧٨	-١.٠٢٣	٠.٣٥٨	٧٤.٧٨	-٥.٣٤	٠.٠١	١٨.٦٧٤	٠.٠١
	أسباب التسويق	٠.٨٩٥	٠.٢٩٢	٠.٥٨٨			٣.٠٧	٠.٠١		
الثالث	الاكتئاب	-٣.٤٥١	٠.٨٢١	-٠.٨٤٨	٠.٤٠٣	٧٣.٦٧	-٤.٢٠٣	٠.٠١	١٤.٨٦٩	٠.٠١
	أسباب التسويق	١.٦٣	٠.٤٣٢	١.٠٦٧			٣.٧٦٢	٠.٠١		
	التسويق المهني	-١.١٥٣	٠.٥١٥	-٠.٦٧١			-٢.٠٢٨	٠.٠٥		

يتضح من الجدول السابق:

يمكن التنبؤ بفعالية الذات العامة لدى الذكور من خلال الاكتئاب، حيث يسهم بمقدار ٢٦.٨%، وأسباب التسويق، حيث يسهما بمقدار ٣٥.٨%، والتسويق المهني، حيث يسهموا بمقدار ٤٠.٣% في تفسير التباين الكلي بفعالية الذات العامة لدى الذكور، ومن ثم يمكن صياغة معادلات للتنبؤ علي النحو الآتي: **فعالية الذات = ثابت الانحدار + (قيمة بيتا × الاكتئاب)**

فعالية الذات = ٨١.٥٢ - (٠.٥١٨ × الاكتئاب)

فعالية الذات = ثابت الانحدار + (قيمة بيتا × الاكتئاب) + (قيمة بيتا × أسباب التسويق)

فعالية الذات = ٧٤.٧٨ - (١.٠٢٣ × الاكتئاب) + (٠.٥٨٨ × أسباب التسويق)

فعالية الذات = ثابت الانحدار + (قيمة بيتا × الاكتئاب) + (قيمة بيتا × أسباب التسويق) + (قيمة بيتا × التسويق المهني)

فعالية الذات = ٧٣.٦٧ - (٠.٨٤٨ × الاكتئاب) + (١.٠٦٧ × أسباب التسويق) - (٠.٦٧١ × التسويق المهني)

جدول (٢٢) تحليل الانحدار للمتغيرات المستقلة مكون من مكونات التسويق والقلق والاكتئاب، على المتغير التابع (فعالية الذات العامة لدى الإناث)

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري (S. R)	Beta بيتا	R ²	constant	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة ف	مستوى الدلالة
تسويق التنظيم والالتزام	٠.٥١٢-	٠.١٣٦	٠.٤١٦-	٠.١٧٣	٥٨.٢٣١	٣.٧٧-	٠.٠١	١٤.٢١٢	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق:

يمكن التنبؤ بفعالية الذات العامة لدى الإناث من خلال التنظيم، حيث يسهم بمقدار ١٧.٣%، ومن ثم يمكن صياغة معادلات للتنبؤ علي النحو الآتي: فعالية الذات = ثابت الانحدار + (قيمة بيتا × التنظيم)

$$\text{فعالية الذات} = ٥٨.٢٣١ - (٠.٤١٦ \times \text{التنظيم})$$

جدول (٢٣) تحليل الانحدار للمتغيرات المستقلة مكون من مكونات التسويق والقلق والاكتئاب، على المتغير التابع (فعالية الذات العامة لدى العينة الكلية)

المنبئات	المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري (S. R)	Beta بيتا	R ²	constant	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	القلق	٠.٨٥٣-	٠.٢٣٦	٠.٢٩٤-	٠.٠٨٧	٥٧.٩٩٣	٣.٦١٦	٠.٠١	١٣.٠٧٢	٠.٠١
الثاني	القلق	٢.٧٩٤-	٠.٥٢٨	٠.٩٦٤-	٠.١٨٥	٤٨.١٩	٥.٣	٠.٠١	١٥.٥٢	٠.٠١
	أسباب التسويق	١.٠٠٣	٠.٢٤٧	٠.٧٣٩			٤.٠٦٢	٠.٠١		
الثالث	القلق	١.٤٦٧-	٠.٧٥٥	٠.٥٠٦-	٠.٢١٨	٤٩.١٨٤	١.٩٧	٠.٠٥	١٢.٦٦٢	٠.٠١
	أسباب التسويق	١.٣١٥	٠.٢٧٥	٠.٩٦٩			٤.٧٨٤	٠.٠١		
	تسويق التنظيم والالتزام	٠.٩٧٥-	٠.٤٠٣	٠.٦٩٧-			٢.٤٢	٠.٠١		
الرابع	القلق	٢.٠٥٢-	٠.٧٧٥	٠.٧٠٨-	٠.٥٠٤	٤٥.٩٥٣	٢.٦٥	٠.٠١	١١.٥٢٢	٠.٠١
	أسباب التسويق	٠.٩١٩	٠.٣١١	٠.٦٧٧			٢.٩٦	٠.٠١		
	تسويق التنظيم والالتزام	١.٢١٩-	٠.٤٠٧	٠.٨٧١-			٣	٠.٠١		
	الأكاديمي	٠.٩٩٦	٠.٣٨٩	٠.٦٧٨			٢.٥٦	٠.٠١		

يتضح من الجدول السابق:

يمكن التنبؤ بفعالية الذات العامة لدى العينة ككل من خلال القلق، حيث يسهم بمقدار ٨.٧%، وأسباب التسويق، حيث يسهما بمقدار ١٨.٥%، والتنظيم، حيث

يسهموا بمقدار ٢١.٨%، والتسويق الأكاديمي، حيث يسهموا بمقدار ٥٠.٤% في تفسير التباين الكلي بفعالية الذات العامة.

جدول (٢٤) تحليل الانحدار للمتغيرات المستقلة مكون من مكونات التسويق والقلق والاكتئاب، على المتغير التابع (ضبط الذات العامة لدى الذكور)

المنبئات	المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري (S. R)	Beta بيتا	R ²	constant	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	الاكتئاب	٢.٥٤٦-	٠.٥٠٣	٠.٥٢٣-	٠.٢٧٤	١٠٥.٨٣٢	٠.٥٠٧	٠.٠١	٢٥.٦٦	٠.٠١
الثاني	الاكتئاب	٥.٠٣-	٠.٩٢٦	١.٠٣٤-	٠.٣٦٦	٩٧.٧	٥.٤٣-	٠.٠١	١٩.٣٤	٠.٠١
	أسباب التسويق	١.٠٨١	٠.٣٤٧	٠.٥٩٤			٣.١٢	٠.٠١		
الثالث	الاكتئاب	٤.١١-	٠.٩٦٨	٠.٨٤٤-	٠.٤٢	٩٦.٢٥	-	٠.٠١	١٥.٩	٠.٠١
	أسباب التسويق	٢.٠٣	٠.٥١	١.١٢			٣.٩٨٤	٠.٠١		
	التسويق المهني	١.٥-	٠.٦٠٧	٠.٧٢٨-			٢.٤٦٦	٠.٠٥		

يتضح من الجدول السابق:

يمكن التنبؤ بضبط الذات لدى الذكور من خلال الاكتئاب، حيث يسهم بمقدار ٢٧.٤%، وأسباب التسويق، حيث يسهما بمقدار ٣٦.٦%، والتسويق المهني، حيث يسهموا بمقدار ٤٢% في تفسير التباين الكلي بضبط الذات لدى الذكور.

جدول (٢٥) تحليل الانحدار للمتغيرات المستقلة مكون من مكونات التسويق والقلق والاكتئاب، على المتغير التابع (ضبط الذات لدى الإناث)

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري (S. R)	Beta بيتا	R ²	constant	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة ف	مستوى الدلالة
القلق	١.٤٩٥-	٠.٤٨٣	٠.٣٥١-	٠.١٢٣	٧٩.٦٧	٠.٣٠٩٣	٠.٠١	٩.٥٦٨	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق:

يمكن التنبؤ بضبط الذات لدى الإناث من خلال القلق، حيث يسهم بمقدار ١٢.٣%، ومن ثم يمكن صياغة معادلات للتنبؤ علي النحو الآتي: ضبط الذات = ثابت الانحدار + (قيمة بيتا × القلق)

$$\text{ضبط الذات} = ٧٩.٦٧ - (٠.٣٥١ \times \text{القلق})$$

جدول (٢٦) تحليل الانحدار للمتغيرات المستقلة مكون من مكونات التسويق والقلق والاكتئاب، على المتغير التابع (ضبط الذات لدى العينة ككل)

المنبئات	المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري (S. R)	Beta بيتا	R ²	constant	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	القلق	١.١١-	٠.٣٢١	٠.٢٨٣-	٠.٠٨	٧٨.٨٣	٣.٤٦-	٠.٠١	١١.٩٧	٠.٠١
الثاني	القلق	٣.٤٥-	٠.٧٢٨	٠.٨٧٧-	٠.١٥٧	٦٧.٠١٣	٤.٧٤-	٠.٠١	١٢.٧٨	٠.٠١
	أسباب التسويق	١.٢١	٠.٣٤١	٠.٦٥٦			٣.٥٥	٠.٠١		

يتضح من الجدول السابق:

يمكن التنبؤ بضبط الذات لدى العينة ككل من خلال القلق، حيث يسهم بمقدار ٨٪، وأسباب التسويق، حيث يسهما معاً بمقدار ١٥.٧٪.

جدول (٢٧) تحليل الانحدار للمتغيرات المستقلة مكون من مكونات التسويق والقلق والاكتئاب، على المتغير التابع (الدافعية لدى الذكور)

المنبئات	المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري (S. R)	Beta بيتا	R ²	constant	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	الاكتئاب	٠.٦٣٩-	٠.١١٨	٠.٥٥-	٠.٣٠٢	٢٨.١١	٥.٤٢٥	٠.٠١	٢٩.٤٣	٠.٠١
الثاني	الاكتئاب	١.١٥٦-	٠.٢٢١	٠.٩٩٤-	٠.٣٧٢	٢٦.٤٢	٥.٢٤٣	٠.٠١	١٩.٨٢	٠.٠١
	أسباب التسويق	٠.٢٢٥	٠.٠٨٣	٠.٥١٧			٢.٧٢٦	٠.٠١		

يتضح من الجدول السابق:

يمكن التنبؤ بالدافعية لدى الذكور من خلال الاكتئاب، حيث يسهم بمقدار ٣٠.٢٪، وأسباب التسويق، حيث يسهما بمقدار ٣٧.٢٪، في تفسير التباين الكلي بالدافعية لدى الذكور.

جدول (٢٨) تحليل الانحدار للمتغيرات المستقلة مكون من مكونات التسويق والقلق والاكتئاب، على المتغير التابع (الدافعية لدى الإناث)

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري (S. R)	Beta بيتا	R ²	constant	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة ف	مستوى الدلالة
التسويق المهني	٠.٣٠٦	٠.٠٣٩	٠.٥٥٣-	٠.٣٠٦	١٩.٢	٥.٤٧٥	٠.٠١	٢٩.٩٨	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق:

يمكن التنبؤ بالدافعية لدى الإناث من خلال التسويف المهني، حيث يسهم بمقدار ٣٠.٦%، ومن ثم يمكن صياغة معادلات للتنبؤ علي النحو الآتي: الدافعية = ثابت الانحدار + (قيمة بيتا × التسويف المهني)

الدافعية = ١٩.٢ - (٠.٥٥٣ × التسويف المهني)

جدول (٢٩) تحليل الانحدار للمتغيرات المستقلة مكون من مكونات التسويف والقلق والاكتئاب، على المتغير التابع (تنظيم الذات ككل لدى الذكور)

المتنبات	المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري (S. R)	Beta بيتا	R ²	constant	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	الاكتئاب	٥.٢٩-	١	٠.٥٣٧-	٠.٢٨٨	٢١٥.٥	٥.٢٥	٠.٠١	٢٧.٥٦١	٠.٠١
الثاني	الاكتئاب	١.٨٥٣	١.٨٥٣	١.٠٥-	٠.٣٨١	١٩٨.٩	٥.٥٨٤	٠.٠١	٢٠.٦٥٤	٠.٠١
	أسباب التسويف	٠.٦٩٤	٠.٦٩٤	٠.٥٩٧			٣.١٧٤	٠.٠١		
الثالث	الاكتئاب	٨.٦٢٥-	١.٩٤٨	٠.٨٧٥-	٠.٤٢٧	١٩٦.٢	٤.٤٢٧	٠.٠١	١٦.٣٨١	٠.٠١
	أسباب التسويف	١.٠٢٦	١.٠٢٦	١.٠٧٧			٣.٨٧٢	٠.٠١		
	التسويف المهني	١.٢٢١	١.٢٢١	٠.٦٧١-			٢.٢٨٧	٠.٠٥		

ينضح من الجدول السابق:

يمكن التنبؤ بفعالية الذات العامة لدى الذكور من خلال الاكتئاب، حيث يسهم بمقدار ٢٨.٨%، وأسباب التسويف، حيث يسهما بمقدار ٣٨.١%، والتسويف المهني، حيث يسهموا بمقدار ٤٢.٧% في تفسير التباين الكلي بتنظيم الذات لدى الذكور.

جدول (٣٠) تحليل الانحدار للمتغيرات المستقلة مكون من مكونات التسويف والقلق والاكتئاب، على المتغير التابع (تنظيم الذات لدى الإناث)

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري (S. R)	Beta بيتا	R ²	constant	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة ف	مستوى الدلالة
تسويف التنظيم والالتزام	١.٤٣-	٠.٣٦٢	٠.٤٣٢-	٠.١٨٦	١٥٨.٧	٣.٩٤٦	٠.٠١	١٥.٥٧٢	٠.٠١

ينضح من الجدول السابق:

يمكن التنبؤ بتنظيم الذات لدى الإناث من خلال التنظيم، حيث يسهم بمقدار ١٨.٦%، ومن ثم يمكن صياغة معادلات للتنبؤ علي النحو الآتي: تنظيم الذات = ثابت الانحدار + (قيمة بيتا × التنظيم)

تنظيم الذات = ١٥٨.٧ - (٠.٤٣٢ × التنظيم)

جدول (٣١) تحليل الانحدار للمتغيرات المستقلة مكون من مكونات التسويق والقلق والاكتئاب، على المتغير التابع (فعالية الذات العامة لدى العينة الكلية)

المنبئات	المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري (S. R)	Beta بيتا	R ²	Constant	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	القلق	-٢.١١	٠.٦١١	-٠.٢٨٢	٠.٠٧٩	١٥٤.٠٧	-٣.٤٥	٠.٠١	١١.٨٨٥	٠.٠١
الثاني	القلق	-٧.٠٨	١.٣٦٨	-٠.٩٤٧	٠.١٧٦	١٢٨.٩٢	-٥.١٨	٠.٠١	١٤.٦٦٤	٠.٠١
	أسباب التسويق	٢.٥٧	٠.٦٤	٠.٧٣٥			-٤.٠٢	٠.٠١		
الثالث	القلق	-٣.٨٨	١.٩٦٣	-٠.٥١٨	٠.٢٠٦	١٣١.٣٤	-١.٩٧٤	٠.٠٥	١١.٧٥	٠.٠١
	أسباب التسويق	٣.٣٣	٠.٧١٥	٠.٩٥			-٤.٦٦	٠.٠١		
	تسويق التنظيم والالتزام	-٢.٣٦	١.٠٤٩	-٠.٦٥٣			-	٠.٠١		
	القلق	-٥.٣	٢.٠٢	-٠.٧٠٨			-٢.٦٢٢	٠.٠١		
الرابع	أسباب التسويق	٢.٣٧	٠.٨١	٠.٦٧٦	٠.٢٣٨	١٢٣.٥	-٢.٩٢١	٠.٠١	١٠.٥٣٣	٠.٠١
	تسويق التنظيم والالتزام	-٢.٩٥	١.٠٦١	-٠.٨١٧			-٢.٧٨	٠.٠١		
	القلق	-٢.٤٢	١.٠٢	-٠.٦٣٨			-٢.٣٨١	٠.٠٥		
	أسباب التسويق	-٢.٣٧	٠.٨١	-٠.٦٧٦			-٢.٩٢١	٠.٠١		

يتضح من الجدول السابق:

يمكن التنبؤ بتنظيم الذات لدى العينة ككل من خلال القلق، حيث يسهم بمقدار ٧.٩%، وأسباب التسويق، حيث يسهما بمقدار ١٧.٦%، والتنظيم، حيث يسهموا بمقدار ٢٠.٦%، والتسويق الأكاديمي، حيث يسهموا بمقدار ٢٣.٨% في تفسير التباين الكلي بفعالية الذات العامة.

ومن ثم نقبل الفرض الرابع "يساهم كل مكون من مكونات التسويق والقلق والاكتئاب، في التنبؤ بتنظيم الذات لدى عينة من الراشدين من الجنسين". ويمكن مناقشة نتيجة هذه الفرضية من خلال نقطتين.

(أ) قدرة مكونات التسويق في التنبؤ بتنظيم الذات لدى الراشدين من الجنسين.

ويمكن تفسير ذلك وفق ما أشار اليه العالم (باندورا) (Bandura, 1991) إلى أن التسويق يتعلق بالكفاءة الذاتية للفرد (أحد مكونات تنظيم الذات) وهي معتقدات الأفراد المتعلقة بقدراتهم الخاصة المرتبطة بالإنجاز مثل معالجة المعلومات والأداء الإنجازي والدافعية وتقدير الذات واختيار النشاطات، ولذلك فإن هذه المعتقدات مهمة وفق هذه النظرية بإنجاز الفرد للمهام المطلوبة وتصدي الصعوبات التي تواجهه وقدرته على تغيير سلوكه بما يلائم مختلف هذه المهام. لذلك فالتنظيم الذاتي وسيط معرفي ومفهوم مركزي في التعلم فهو يحدد طبيعة السلوك الذي سيقوم به ومداه

ومقدار الجهد الذي سي بذله الفرد ودرجة المثابرة التي سي بذلها في مواجهة المشكلات والصعوبات التي تعترضه. وتحدد فيما إذا سيدرك المهمة التي يريد الإنهاء بها كونها فرصة للتعلم أو تهديداً (أبو غزال، ٢٠١٣).

فالتسويق يرتبط بالتفكير غير المنطقي وإن بعض الأفراد يلجأون إلى هذا السلوك بسبب عدم تنظيم الذات (Bandura, 1991).

فالفرد إذا لم يكن متأكداً من أن ما يقوم به سيحقق النتائج المرجوة منه فإنه لن يقوم بأي فعل تجاه المواقف التعليمية الصعبة التي تواجهه، فهو يكتسب المعتقدات بالفعالية الذاتية من أدائه الفعلي في المواقف التعليمية السابقة، وكذلك من التقدير الذي يتلقاه من الآخرين فيما يتعلق بأدائه. لذا نجد أن الأفراد الذين يملكون معتقدات إيجابية عند مقدراتهم على التعلم يتميزون باستعداد أكبر للتعلم ويكون مستوى التحصيل عندهم أعلى من الأفراد الذين يميلون إلى التسويق والمماطلة عن الذين يعترضهم الشك في قدراتهم على التعلم (أبو غزال، ٢٠١٣).

ويتضح مما سبق أن الأفراد ذوي الكفاءة العالية أكثر توجهها نحو تنظيم ذاتهم ويوصفون بأنهم متعلمون وقادرون على واقع حياتهم ويتوقعون لأنفسهم النجاح وعندهم ثقة بأنفسهم في تحقيق أهدافهم، وعلى العكس من ذلك يتجنب الطلاب ذوو تنظيم الذات المنخفض المهمات الصعبة، ويميلون إلى التصرف بسلوك موجه نحو الأداء والذات، أي يهربون من أداء واجباتهم لأنهم يعتقدون بعدم قدرتهم على إنجاز مهامهم في الوقت المطلوب (أبو غزال، ٢٠١٣: ٢١٩).

وانتقلت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Senecal et al., 1995)

ب) قدرة كل من القلق والاكتئاب في التنبؤ بتنظيم الذات لدى الراشدين من الجنسين. وكذلك من الممكن أن نفسر ذلك في ضوء ما ذهبت إليه عدة نظريات من مثل نظرية التحفيز الموقت، وتنسب هذه النظرية إلى العالم استيل (٢٠٠٧) حيث يري هذا العالم أن الفكرة الأساسية لهذه النظرية تتمثل في عدة فروض أهمها هو ارتباط تنظيم الذات بالحالة المزاجية (الاكتئاب والقلق) التي يكون فيها الفرد، والمتمثلة بنقطة تحول مزاج الشخص إلى عدم البدء في المهمات، وفي هذه الحالة يكون اهتمام الشخص قليلاً في الاستجابة لأي شيء (Blatt & Quinn, 1967).

ويضيف سويتزر (Sweitzer, 1999) أن المعوقين ذاتياً يميلون إلى خلق الصعوبات في المواقف، ويعززون فشلهم إلى قوي وعوائق خارجية، كما أن المسوفين غير الفعاليين يتصفون بدرجة مرتفعة من تعويق الذات، وأنهم يختارون غالباً المهام التي ينتج عنها معظم المعوقات التي تحول دون نجاحهم. أما وفق النظرية السلوكية فالفرد الذي لديه وجهة ضبط داخلية يدرك أن

التعزيز يتوقف على طرق وأساليب عمله. أما الفرد الذي لديه وجهة ضبط خارجية فيدرك أن التعزيز لا يعتمد على طرق وأساليب عمله، وإنما يعتمد بنسبة كبيرة علي الحظ والقدر والصدفة، أي إلى عوامل خارجية، ولذا فإن الفرد ذو وجهة الضبط الخارجية قد يؤجل أو يتجنب عمل أكثر من ذوي الضبط الداخلي لإحساسه أنها خارج نطاق تأثيره، فالتأثير يأتي من عوامل خارجية لا دخل له فيها (مصيلحي وحسيني، ٢٠٠٤).

وانتفتت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Fernie et al., 2017) التي أشارت نتائجها إلى قدرة كل من القلق والاكتئاب بالتنبؤ بالتسويق الأكاديمي والمهني.

٥- اختبار الفرض الخامس "توجد فروق الذكور والإناث من الراشدين في متغيرات الدراسة (التسويق- القلق والاكتئاب- تنظيم الذات)".

لاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسط درجات الجنسين في متغيرات الدراسة، ويتضح ذلك من خلال الجداول التالية:

جدول (٣٢) قيمة " ت " ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسط درجات الجنسين في اختبار التسويق

مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيم "ت"	الإناث (٧٠)		الذكور (٧٠)		مكونات اختبار التسويق
			ع	م	ع	م	
٠.٠١	١٣٨	٣.٧٠٤	٦.٦٢٥	٣٥.٣١	٧.٣٣٢	٣٩.٦٩	تسويق التنظيم والالتزام
٠.٠١	١٣٨	٥.٢١	٥.٦٨٤	٣٤.٧	٥.٦٦٤	٣٩.٦٩	التسويق الاجتماعي
٠.٠١	١٣٨	٣.٧٣	٦.٤٤	٣٣.٦٥	٦.٣٥٥	٣٧.٦٨	التسويق المهني
٠.٠١	١٣٨	٤.٨٩	٦.٣٠٩	٣٦.٥	٦.٥٧٤	٤١.٨٣	التسويق الأكاديمي والإنجاز
٠.٠١	١٣٨	٤.٤٨٥	٦.٩٤١	٣٩.٧٢	٧.١٧	٤٥.٠٧	أسباب التسويق ومعتقداته
٠.٠١	١٣٨	٤.٥٣٤	٣٠.٥٦٩	١٧٩.٨٨	٣٢.٢٥٢	٢٠٣.٩٦	استخبار التسويق ككل

من الجدول السابق يتضح أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الجنسين في مكونات اختبار التسويق، حيث جاءت قيم ت = (٣.٧٠٤ - ٥.٢١ - ٣.٧٣ - ٤.٨٩ - ٤.٤٨٥ - ٤.٥٣٤) وهي قيم دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، لصالح الذكور المتوسط الأكبر يساوي على الترتيب (٣٩.٦٩ - ٣٧.٦٨ - ٤١.٨٣ - ٤٥.٠٧ - ٢٠٣.٩٦).

جدول (٣٣) قيمة " ت " ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسط درجات الجنسين في تنظيم الذات

مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيم "ت"	الإناث (٧٠)		الذكور (٧٠)		مكونات تنظيم الذات
			ع	م	ع	م	
٠.٠١	١٣٨	٤.٢٤٣	١٠.٩٢٦	٤٧.٠٧	٨.١٥٥	٤٠.١٦	فعالية الذات العامة
٠.٠١	١٣٨	٣.٦٥٩	١٣.٠٥٨	٦٤.١٩	١٣.٥٠٢	٥٥.٩٨	ضبط الذات
٠.٠١	١٣٨	١١.٧٢٤	٣.١٢٣	١٧.٦٥	٢.٤٦٧	١٢.٠٨	الدافعية الذاتية
٠.٠١	١٣٨	٥.٠٤١	٢٦.٤٥١	١٢٨.٩٢	٢١.٩٤٢	١٠٨.٢١	استخبار تنظيم الذات ككل

من الجدول السابق يتضح أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الجنسين في تنظيم الذات حيث جاءت قيم ت = (٤.٢٤٣ - ٣.٦٥٩ - ١١.٧٢٤ - ٥.٠٤١) وهي قيم دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، لصالح الإناث المتوسط الأكبر يساوي على الترتيب (٤٧.٠٧ - ٦٤.١٩ - ١٧.٦٥ - ١٢٨.٩٢).

جدول (٣٤) قيمة " ت " ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسط درجات الجنسين في القلق والاكتئاب

مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيم "ت"	الإناث (٧٠)		الذكور (٧٠)		مكونات القلق والاكتئاب
			ع	م	ع	م	
٠.٠١	١٣٨	٣.٥٨	٣.١٧١	١٥.٨٤	٣.٥٨٢	١٧.٨٩	مقياس القلق
٠.٠١	١٣٨	٤.٤٤	٢.٣٦٨	١٤.٤٦	٢.٦٨٥	١٦.٣٦	مقياس الاكتئاب
٠.٠١	١٣٨	٤.٠٢	٥.٤٢٧	٣٠.٣	٦.١٦٩	٣٤.٢٤	استخبار القلق والاكتئاب

من الجدول السابق يتضح أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الجنسين في القلق والاكتئاب حيث جاءت قيم ت = (٤.٠٢ - ٤.٤٤ - ٣.٥٨) وهي قيم دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، لصالح الذكور المتوسط الأكبر يساوي على الترتيب (١٧.٨٩ - ١٦.٣٦ - ٣٤.٢٤).

ومن ثم نقبل الفرض الخامس "توجد فروق الذكور والإناث من الراشدين في متغيرات الدراسة (التسويق- القلق والاكتئاب- تنظيم الذات)". ويمكن مناقشة نتائج الفرض الخامس من خلال ثلاث محاور.

أ) الفروق بما يخص متغير التسويق:

واختلفت نتيجة الدراسة الراهنة مع نتيجة دراسة أجريت على الراشدين الإسبان أوضحت أن الإناث أكثر تسويقاً من الذكور "دياس مورالين، وفيراري

ودياز (Dias-Morales et al., 2006) ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال استحضار الخصائص النفسية والأدوار الاجتماعية والسمات الشخصية المختلفة بين النوعين (ذكور / إناث).

بما يخص الثقافة فهي أحد العوامل الهامة في تشكيل السلوك البشري؛ ففي الثقافات الجماعية المترابطة (كما في المجتمعات العربية) يتوقع أن تكون النساء أكثر نجاحاً، لأنهن يعتمدن على الشريحة التقليدية ومن الصعب عليهن خذلان ذلك ، فيتحدد الدافع لديهن لتحقيق الولاء ومشاعر الالتزام اتجاه العائلة.

وتختلف الأسباب النفسية للتسويق اختلافاً كبيراً فيما بينها ولكنها عموماً تتعلق بالقلق وتدني الشعور بتقدير الذات والهزيمة الذاتية والتوتر، وتحدي بعض الأزمات والخوف من عواقب النجاح والنفور من المهمة فهذا يقلل إنتاج الشخص نفسه ويسبب التسويف، وكذلك يعتقد أن المسوف لم يقم بمسؤولياته ولم ينفذ التزاماته، ولديه مستوى أقل من غيره في الاجتهاد والهمة، وأكثر استناداً إلى الأحلام . وعندما تجتمع هذه المشاعر على المسوف، فإنها قد تؤدي إلى مزيد من التسويف ثم الصعوبة في تحقيق الكمال. وقد يحصل على درجات معقولة ويعتبر أمراً عادياً، ولكنه يتحول إلى مشكلة عندما يسبب عرقلة لما اعتاد الإنسان على القيام به من واجبات التسويف المزمن التي قد يكون لها علاقة باضطرابات نفسية كامنة داخل شخص المسوف، مما يدل على غياب الواقعية في تقديرهم لواجباتهم، وكذلك في تقديرهم لما هو متوقع من أمثالهم فقد يكون المتوقع منهم أقل مما يحلمون بالوصول إليه وأكدت نتائج دراسة (Schraw & Oafson, 2007).

ففي ظل الظروف النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي يعتبرها الرجل العربي من المتوقع أن تكون نظرته للمستقبل تشاؤمية، مما يجعل كثيراً منهم يسوفون وينشغلون بأمور وأعمال معينة أخرى تعد بالنسبة لهم أكثر أهمية، وتتعدد مصادر ضغوط الحياة لديهم بتعدد مهامهم الذكورية تجعلهم في حالة تشتيت وعدم اكتراث للمتطلبات، والتي من شأنها أن تضعف العزيمة وأن يشعروا بالعجز والكسل، وهذا بدوره يدفعهم للتسويف .

كما يمكننا تفسير الفروق في ضوء فرض أسلوب المعاملة الوالدية؛ فسلوك الأبناء (ذكور وإناث) يرتبط بأسلوب المعاملة الوالدية، فسلوك الأبناء (ذكوراً وإناثاً) يرتبط بأساليب المعاملة الوالدية والإناث أكثر تعرضاً من الذكور للمعاملة التسلطية في مجتمعاتنا العربية. وأن التفرقة في المعاملة بين الجنسين واضحة في الأسرة الواحدة، كما أن الذكور أكثر جراً من تحدي أوليائهم عكس الإناث اللاتي يكن أكثر طاعة، مما يجعلهم أكثر قدرة على اظهار سلوك التسويف .

كثيرا ما نجد المؤجل في خوف وإشفاق من إسقاط حكم الآخرين عليه عبر عملية النقد الذاتي؛ فهو يخاف من أن يكون غير متقن في أداء واجباته، وكذلك يخشى أن ما يبذله من مجهود لا يكون كافياً من أجل الوصول إلى النجاح، وينعكس هذا الشك عليه ويصاب بحالة الخوف من الفشل (Bark & Yuen, 1983).

ب) الفروق فيما يخص متغير تنظيم الذات.

أشارت نتائج اختبار (ت) إلى وجود فروق دالة بين الجنسين (الذكور-الإناث) في مهارات تنظيم الذات في اتجاه الاناث حيث كانت متوسطات درجات الاناث أعلى من متوسطات درجات الذكور في مكونات تنظيم الذات. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة "تان وكلاس" (Tan & Klassen, ٢٠٠٨) حيث أن الذكور أقل تنظيماً ذاتياً. ويمكننا تفسير الاختلاف بين الجنسين في متغير تنظيم الذات (الدافعية) تبعاً للاختلاف بين الجنسين في متغير التسويف، وأن الدافعية نحو المهام تؤثر في التسويف وأن المسوفين لديهم صعوبة في التنظيم الذاتي، ولذلك فهم يحتاجون إلى دافع خارجي حتى ينجزوا أعمالهم.

وبما أن الذكور هم المعنيون بصورة كبيرة بالمشاركة في تلبية احتياجات الأسرة وتأمين الالتزامات المالية المطلوبة إذا ما تم مقارنتهم بالإناث الأمر الذي يجعلهن في عمل دائم وانشغال كبير، بالإضافة إلى أن الذكور لديهم كثير من الالتزامات والمتطلبات التي يحتاجونها في هذه المرحلة لمعايشة الواقع الخاص بالحياة الأسرية والجامعية، مما ينتج عنه الضعف في القدرة على إحداث استجابة مناسبة في الوقت المناسب، فالجانب الاقتصادي يمثل للذكور هاجساً يربكهم نحو تحقيق أهدافهم التابعة من متطلبات الدور الذكوري لديهم .

ج) الفروق فيما يخص متغير الصحة العامة للقلق والاكتئاب.

أشارت نتائج اختبار (ت) إلى وجود فروق دالة بين الجنسين (الذكور والإناث) في الدرجة الكلية لاستخبار الصحة العامة للقلق والاكتئاب، وفي استخبار القلق واستخبار الاكتئاب، وكانت هذه الفروق في اتجاه الذكور.

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بسمه جمال (٢٠١٧)، ويمكن تفسير النتيجة على ضوء مايشهده العالم حالياً من صحة نفسية تبتعد عن وصمة العار السابقة وترجع إلى إدراك الفرد لضغوط الحياة وبشكل واقعي واستجابتهم لهذه الضغوط وذلك يعتمد على قدرتهم في الإفصاح عن الشكوى وسعيها منهم لطلب المساعدة، حيث أن الإناث أكثر تحملاً للاكتئاب من الذكور وأن الاكتئاب بالنسبة لهن يحدث نتيجة لأسباب شخصية في علاقاتهن مع الآخرين بينما يحدث الاكتئاب لدى الذكور لأسباب تتعلق بالإنجاز، فالإناث لايشعرن بالعجز الحقيقي بقدر حاجتهن للمشاركة الوجدانية فإنهن يظهرن الاكتئاب في أحاديثهن لاستدراار الحب وجلب الدعم

والعطف والشفقة من الآخرين، بينما قد يعاني الرجل بصمت لمعرفة بمخالفة تعبيره للمألوف الاجتماعي. وتجدد الإشارة هنا إلى اختلاف هذه النتيجة مع نتائج الدراسات الوبائية، حيث أشارت إلى أن نسبة حدوث الاكتئاب لدى الإناث مقارنة بالذكور هي ١:٢ تقريباً.

وعلى اعتبار آخر قد تكون للفترة الزمنية التي أجرى فيها التطبيق خصائص حيث جائحة كورونا ومدة العزل المنزلي والمؤسسي قد جعل الذكور يعانون من ارتفاع الاكتئاب لديهم لاسيما أنهم غير معتادين على المكوث في المنازل بعكس ما اعتادت عليه الإناث فهم أكثر قدرة على التكيف مع أوضاع الحجر الصحي داخل المنزل وفق طبيعتهم الانثوية.

نسب توافر المتغيرات أثناء جائحة كورونا:

لمعرفة نسب انتشار تلك المتغيرات تم تطبيق مقياس متغيرات البحث الحالي أثناء جائحة كورونا (مقياس التسويق، مقياس القلق والاكتئاب، ومقياس تنظيم الذات)، علي عينة من الراشدين، وجاءت نسب التوافر، كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٣٥) نسب توافر مقياس التسويق

أبعاد المقياس	نسبة التوافر
تسويق التنظيم والالتزام	٩٦.١٥%
التسويق الاجتماعي	٩٥.٣٦%
التسويق المهني	٨٣.٨٥%
التسويق الأكاديمي	٨١.٠٣%
أسباب التسويق ومعتقداته	٧٤.٣٩%
التسويق ككل	٨٦.١٦%

جدول (٣٦) نسب توافر مقياس القلق والاكتئاب

أبعاد المقياس	نسبة التوافر
القلق	٨٠.٢٨%
الاكتئاب	٧٣.٣٨%
المقياس ككل	٧٦.٨٣%

جدول (٣٧) نسب توافر مقياس تنظيم الذات

أبعاد المقياس	مستوى الدلالة
فعالية الذات العامة	٥٩.٧٧%
ضبط الذات	٥٨.٢٥%
الدافعية الذاتية	٥٥.٠٤%
التنظيم ككل	٥٧.٦٨%

من الجداول السابقة نجد أن مكونات التسويق كانت متوافرة كأعلى نسب من بين جميع متغيرات الدراسة الراهنة ، حيث بلغت نسبة أعلى مكوناته وهو تسويق التنظيم والالتزام (96.15). بعدها أتت نسب متغير القلق وبلغت نسب التوافر فيه (80.28) ، يليه متغير الاكتئاب (73.38) على التوالي ، أما نسب توافر مكونات التنظيم الذاتي تتراوح ما بين (55.04%-59.77%).

يمكن تفسير ذلك من خلال ما تطرقت اليه المناقشة السابقة من خلال النظريات والدراسات التي أكدت ازدياد الضغوط النفسية وانتشار لحالات الاكتئاب والقلق عما هو عليه قبل الجائحة (Yang, 2020) ، ولما كان ارتباط تنظيم الذات سلبي وجوهري مع متغيرات التسويق والقلق والاكتئاب كان من المتوقع أن تكون نسب متغير تنظيم الذات منخفضة ، وهذه وفق توقعات البحوث التي دارت خلال هذه الفترة (بولمغادر وآخرون، ٢٠٢١)

التوصيات:

١. تقديم برامج توعوية لتوجيه الراشدين بحول طبيعة مشكلة التسويق وتأثير ذلك على توافقهم النفسي في المستقبل.
٢. الاهتمام بهذه الفئة من المسوقين منذ البداية لمنع نقل تلك السلوكيات في المراحل الحياتية المتقدمة.
٣. اعداد برامج تدريبية لتنمية الذات لدى الراشدين ، وكذلك تخصيص وقتا لتوجيههم نحو السلوك الاجتماعي والمهني والأكاديمي الإيجابي والتدريب عليه.
٤. امداد الراشدين بالمعلومات الكافية حول طبيعة مشكلة التسويق، وأنها مجرد صعوبة سيتمكن من التغلب عليها بتنظيم الذات وتعزيز الثقة.
٥. لفت نظر المعنيين في النظام التعليمي والمهني نحو اعداد برامج لتنمية السلوك الأكاديمي والمهني والاجتماعي الإيجابي عبر عمل دورات أو ورش تدريبية.
٦. إجراء مزيد من البحوث عن العوامل المنبئة بالتسويق لدى الراشدين من الجنسين، والتفاعل بين هذه العوامل. لما لهذا السلوك من عدم توافق نفسي واجتماعي ومهني وأكاديمي للفرد.
٧. دراسة العوامل التي تعدل العلاقة بين كل من تنظيم الذات وعمه المشاعر والاكتئاب والقلق والتسويق.
٨. إجراء مزيد من الدراسات عن العلاقة بين أبعاد تنظيم الذات والتسويق لدى مختلف الفئات العمرية، ودور النوع في هذه العلاقة.
٩. ضرورة تصميم برامج نفسية جاهزة للاستعمال في الحالات الصحية الطارئة مثل جائحة كورونا لضمان الاستقرار النفسي للطلبة.

المراجع العربية:

- أبو غزال، معاوية. (٢٠١٣): توجهات الأهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية، *المجلة التربوية - الكويت*، ٢٧، (١٠٨)، ١١١-١٥٤.
- بولمغادر، رمضان وحداد، أمنية وجربوعة، بثينة. (٢٠٢١ Covide19). دور الصحافة الإلكترونية في تنمية الوعي من فيروس كورونا.
- جاء الله، شعبان. (١٩٩٢). *العلاقة بين أحداث الحياة ومظاهر الاكتئاب* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة القاهرة، كلية الآداب، قسم علم النفس.
- الجعيد، متعب. (١٩٩٩). *كيف تحقق النجاح*. السعودية: مكتبة جرير للنشر والتوزيع.
- الحطاب، أمينة. (٢٠١٤). *فاعلية برنامج إرشاد جمعي في علم النفس الإيجابي لخفض القلق والاكتئاب وتحسين جودة الحياة لدى عينة من المصابين العسكريين الأردنيين* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة البلقاء.
- حمدي، نزيه ودأود، نسيم. (٢٠٠٠). *علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية*، مجلة دراسات العلوم التربوية، ٢٧(١)، ١١٨-١٣١.
- الحوالة، إيمان محمد. (٢٠١٧). *مكونات تنظيم الذات كمنبئات بكفاءة أداء كل مكون من مكونات الذاكرة العاملة وبعض أنماط السلوك الصحي لدى مرضى الشريان التاجي والأصحاء* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة بنها.
- الخصوصي، أيمن. (٢٠١٣). *أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم ذاتي التنظيم في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة* [رسالة دكتوراه غير منشورة]، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- الخطيب، جمال. (٢٠١٦). *تعديل السلوك الإنساني*. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- رضوان، جميل. (٢٠٠٢). *الصحة النفسية*. دار المسيرة.
- الشناوي، نجوى. (٢٠١٠)، *جودة الحياة وفعالية الذات والكفاءة الاجتماعية لدى المرضى السيکوسوماتيين والأصحاء* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية الآداب. جامعة طنطا.
- الطائي، مريم. (٢٠١٠). *التنظيم الذاتي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي*. الجامعة المستنصرية، *مجلة كلية الآداب*، (٩٧)، ٥٤٩-٥٧٥.
- عبد الباسط، لطفي. (١٩٩٦). *مكونات التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي*. *مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر*، (١٠)، ١٩٩-٢٣٥.

عبد الخالق، أحمد والدغيم، محمد. (٢٠١١) المقياس العربي للتسويق إعدادة
وخصائصه السيكمترية، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*. (٣٠)، كلية التربية
-جامعة الإمارات العربية المتحدة-العين-الإمارات.
العتوم، علاونه وفلاح، شفيق وجراح، عبد الناصر وأبو غزال، معاوية. (٢٠٠٨).
علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
عطية، محمد عطية (٢٠٠٧). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن
الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. *مجلة علم
النفس المعاصر والعلوم الإنسانية*، مركز البحوث النفسية، كلية الآداب، جامعة
المنيا، ١١، ١٨، ١١٠.
العنزي، فريخ والدغيم، محمد. (٢٠٠٣). سلوك التسويق الدراسي وعلاقته ببعض
متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت. *مجلة كلية
التربية بالمنصورة*، ٥٢، ١٠٢-١٣٧.
مصيلحي، عبد الرحمن والحسيني، نادية. (٢٠٠٤). التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من
طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. *مجلة كلية التربية.
جامعة الأزهر*، ١٢٦، (١) ١٤٣-٥٧.
مكتب الإنماء الاجتماعي. (٢٠٠٠). *سلسلة تشخيص الاضطرابات النفسية (مج ٧)*.
مكتبة الكويت الوطنية.

المراجع الأجنبية:

- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th)*. Washington: American Psychiatric Publishing.
- Andreou, C., & White, M. D. (Eds.). (2010). *The thief of time: Philosophical essays on procrastination*. Oxford University Press.
- Artino Jr, A. R., & Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *The Internet and Higher Education*, 12(3-4), 146-151.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287.

- Bandura, A. (1997). *Self – efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Barker C, Pistrang N.(2005). Quality criteria under methodological pluralism: Implications for conducting and evaluating research. *American Journal of Community Psychology*, 35(3/4), 201–212. 10.1007/s10464-005-3398-y.
- Blatt, S. J., and Quinn, P (1967): Punctual and Procrastinating Students: A study of temporal parameters. *Journal of Consulting Psychology*, 31.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (2007). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now*. Hachette UK.
- Davison, G. C., Neale, J. M., & Kring, A. (2004). *Abnormal psychology, with cases*. Wiley.
- Diaz-Morales JF, Cohen JR, Ferrari JR (2008). An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination. *Pers. Indi. Differ*, 45(6).
- Dietz, F., Hofer, M., & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 893-906.
- Dunn, K. (2014). Why wait? The influence of academic self-regulation, intrinsic motivation, and statistics anxiety on procrastination in online statistics. *Innovative Higher Education*, 39(1), 33-44.
- Ebadi, S., & Shakoorzadeh, R. (2015). Investigation of academic procrastination prevalence and its relationship with academic self-regulation and achievement motivation among high-school students in Tehran City. *International Education Studies*, 8(10), 193-199.
- Farran, B.(2004).Predictors of Academic Procrastination in College Students (*Unpublished Master Thesis*). University of Fordham.

- Farran, B.(2004).Predictors of Academic Procrastination in College Students (*Unpublished Master Thesis*). University of Fordham.
- Fernie, B. A., Bharucha, Z., Nikčević, A. V., & Spada, M. M. (2017). The unintentional procrastination scale. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 35(2), 136-149.
- Holmes, R. A. (2002): The effect of task structure and task order on subjective distress and dilatory behavior in academic Procrastinators.D.A.I.62/08.p380.
- Jackson, T., Fritch, A., Nagasaka, T., Pope, L. (2003).Procrastination and perception of past, present and future: individual differences.research group, 109-135.
- King, T. C., & Wu, C. J. (2014). Properties of defect modes in one-dimensional symmetric defective photonic crystals. *Physica E: Low-dimensional Systems and Nanostructures*, 69, 39-46.
- Macqueen, G. m. Galway, T. M. Hay, J. Young, L.M. & Joffre, R.T (2002): Recollection Memory deficit is in patents with Major depressive disorder predicted by past depression but not current mood state or treatment status. *psychology mood*, 32, 251-258.
- Park, S. W., & Sperling, R. A. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. *Psychology*, 3(1), 12.
- Reasinger, R., & Brownlow, S.(1996).*Putting off until tomorrow what is Better Done Today:Academic Procrastination as Afunction of Motivation toward College Work*.PosterPresented at the Annual Meeting of the Southeastern Psychological Association (42nd, Norfolk, VA, March).

- Rozental, A., & Carlbring, P., (2014) Understanding and Treating Procrastination: A review of a common Self-Regulatory Failure. *Scientific Research.1*, 1488-1502.
- Schraw, G, Wadkins, T. & Oafson, L. (2007): academic procrastination and theory base, [electric copy] *Journal Educational psychology*, vol. (99)
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R.J. (1995). Self-Regulation Academic Procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 35 (5), 607-619.
- Solomon, L. J. & Rethblum, E. D. (1994): Academic Procrastination Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31 (4), 503-509.
- Sweitzer, N.(1999).Fiddle-Dee-Dee, I willthink about it tomorrow:Overcoming Academic Procrastination in Higher Education (*Unpublished M.A.Thesis*). Faculty of Education, Biola University.
- Tak, Y. R., Brunwasser, S. M., Lichtwarck-Aschoff, A., & Engels, R. C. (2017). The prospective associations between self-efficacy and depressive symptoms from early to middle adolescence: A cross-lagged model. *Journal of youth and adolescence*, 46, 744-756.
- Tan, C. X., Ang, R. P., Klassen, R. M., Yeo, L. S., Wong, I. Y., Huan, V. S., & Chong, W. H. (2008). Correlates of academic procrastination and students' grade goals. *Current Psychology*, 27(2), 135-144.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (2008). The weave of motivation and self-regulated learning. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, 2, 297-314.

- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179.
- Yang, Gender Differences in Patients With COVID-19 : Focus on Severity and Mortality Front Public Health(2020).
- Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1990) Student Differences in self-regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self – Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.



**اختلاف البيئة العربية للطلاب على الأداء التفاضلي
لفقرات مقياس "الاتجاه حول الطالب" في المقاييس الشخصية
لاختبار بيزا الدولي ٢٠٢٢ مقارنةً مع عينة الأردن**

**The difference in the student's Arab environment on the
differential Item functioning for the "Attitude about
Student" scale in the personal measures of Pisa Test 2022
compared with the Jordanian sample**

إعداد

ماجد محمود الجوده

Majed M. Aljodeh

قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك

Doi: 1000000000000

استلام البحث: ٢٠٢٤/١١/٢

قبول النشر: ٢٠٢٤/١٢/١

الجوده، ماجد محمود (٢٠٢٥). اختلاف البيئة العربية للطلاب على الأداء التفاضلي لفقرات مقياس "الاتجاه حول الطالب" في المقاييس الشخصية لاختبار بيزا الدولي ٢٠٢٢ مقارنةً مع عينة الأردن. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٤)، ٧٦٥ – ٧٨٦.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

اختلاف البيئة العربية للطالب على الأداء التفاضلي لفقرات مقياس " الاتجاه حول الطالب" في المقاييس الشخصية لاختبار بيزا الدولي ٢٠٢٢ مقارنة مع عينة الأردن

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي الأداء التفاضلي لفقرات مقياس " الاتجاه حول الطالب" في المقاييس الشخصية لاختبار بيزا ٢٠٢٢ باختلاف البيئة العربية مقارنة مع عينة الأردن. تم استخدام المنهج الوصفي لاستكشاف الأداء التفاضلي في فقرات مقياس " الاتجاه حول الطالب" من المقاييس الشخصية المنشورة على موقع بيانات بيزا ٢٠٢٢، وتكونت عينة الدراسة من ٢٩٤٠ طالب وطالبة، شملت ست دول عربية هي: الأردن، الإمارات، السعودية، قطر، المغرب، والسلطة الفلسطينية. توصلت الدراسة إلى وجود أداء تفاضلي في ست فقرات من مقياس الاتجاه حول الطالب، وظهرت كل من السعودية، الإمارات، والمغرب مجموعات تفاضلية مقارنة مع الأردن. واستنتجت الدراسة أن وجود الأداء التفاضلي في مقياس الاتجاه حول الطالب يجعله غير صالحاً لمقارنة متوسطات الاستجابات على فقرات المقياس التفاضلية بين الأردن ومجموعة الدول العربية التفاضلية: السعودية، الإمارات والمغرب.

الكلمات الدالة: الجوانب الوجدانية، خصائص المقاييس، الاستجابة المتدرجة، ثبات القياس.

ABSTRACT:

The current study aimed to investigate the differential item functioning for the "Attitude about Student" scale in the personal measures of Pisa 2022 according to the differences in the Arab environment compared to the Jordanian sample. The descriptive approach was used to explore the differential item functioning for the "Attitude about Student" scale from the personal scales published on the Pisa 2022 data website. The study sample consisted of 2940 students, male and female, and included six Arab countries: Jordan, the Emirates, Saudi Arabia, Qatar, Morocco, and the Palestinian Authority. The study found six DIF items of the student attitude scale, and Saudi Arabia, the Emirates, and Morocco showed differential groups compared to Jordan. The presence of

differential item functioning in the attitude scale about student makes it unsuitable for comparing average responses on the DIF scale items between Jordan and the DIF group of Arab countries: Saudi Arabia, the Emirates, and Morocco.

Keywords: Affective Domaines, Characteristics of Measures, Graded Response, Measurement Invariance

مقدمة:

أدى التقدم التكنولوجي السريع إلى التغيير المستمر والابتكار في مجال العلوم. وقد زاد هذا التغيير من أهمية تربية أفراد اجتماعيين قادرين على حل المشكلات وإنتاج المعلومات واستخدامها وتطبيق ما تعلموه في حياتهم. على الصعيد العالمي، يتم تحديث مناهج العلوم من أجل تنشئة الأفراد القادرين على حل المشكلات، وإنتاج المعرفة واستخدامها، ودمج ما تعلموه في جميع مجالات حياتهم، ويكونون اجتماعيين فاعلين في المجتمع. ومن هذا المنظور، يمكننا القول إن المعرفة العلمية تلعب دوراً مهماً في نجاح الأفراد في حياتهم اليومية والمهنية. (Ince, 2023)

ولتنقيب الأفراد بالعلم، لا يكفي مجرد فرض المعلومات على الأفراد أو تمكينهم من تشكيل المعلومات في أذهانهم، ولذلك، ينبغي أيضاً مراعاة الخصائص العاطفية التي تسبب تغيرات في العمليات العقلية للأفراد لا يمكن أن نتوقع من البيئات التعليمية التي تركز فقط على المهارات المعرفية أن تؤدي إلى النجاح، فقد تم التأكيد على أن الخصائص المعرفية وحدها ليست كافية، كما يتم التأكيد على أهمية الخصائص العاطفية ضمن الأهداف. لذلك، من الضروري دراسة الخصائص العاطفية التي تؤثر بشكل كبير على تعلم الفرد ونجاحه الأكاديمي (Demir et al, 2012)

لا يقتصر دور الاختبارات الدولية كاختبار بيزا PISA على تقييم الجوانب المعرفية لدى الطلبة من مختلف الثقافات حول العالم، بل يتعدى دورها إلى قياس جوانب أخرى ليست أقل أهمية من الجوانب المعرفية، مثل الجوانب الوجدانية والعاطفية وميول الطلبة واتجاهاتهم وآرائهم وغيرها إيماناً بدور هذه الجوانب في رفع الدافعية للتحصيل والإنجاز بتلك الجوانب المعرفية، وتكوين الشخصية والسلوك المستقبلي للطالب.

يقوم برنامج منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) لتقييم الطلاب باختبار بيزا (PISA) الدولي بتقييم مدى اكتساب الطلاب البالغين من العمر ١٥ عاماً بالقرب من نهاية تعليمهم الإلزامي للمعرفة والمهارات، والتي تعتبر ضرورية

للمشاركة الكاملة في المجتمعات الحديثة. والتقييم لا يؤكد فقط ما إذا كان يمكن للطلاب إعادة إنتاج، وتذكر المعرفة التي تعلموها في مدارسهم، كما أنه يدرس مدى قدرة الطلاب على استقراء ما يعرفونه، وتطبيق هذه المعرفة في بيئات غير مألوفة، سواء داخل المدرسة أو خارجها. هذا ويعكس هذا النهج حقيقة مفادها أن الاقتصادات الحديثة لا تكافئ الأفراد على ما يعرفونه، بل على ماذا يعرفون ما يمكنهم أن يفعلوا بما يعرفونه. وترى المنظمة أن تقييم العوامل الشخصية والثقافية أمر مهم في تحديد السلوك المستقبلي للطلبة وقدرتهم على اكتساب المعرفة وتطبيقها، لذلك إلى جانب تقييم الجوانب المعرفية، يتم تقييم الجوانب الوجدانية والشخصية، حيث يتم تطبيق استبيانات ومقاييس مخصصة لهذا الغرض، وفي بيزا ٢٠٢٢ ركزت الاستبيانات على أسئلة تتعلق بالشخص وعائلته، وبيئته، وكيفية تعلم الرياضيات، ونظرة الطالب إلى المدرسة، ونظرة معلمي المدرسة للطلاب، وإدارة وقت الطالب، وغيرها. (OECD, 2023)

وعملية تطوير الاستبيانات والمقاييس الشخصية في اختبار بيزا الدولي عملية تعاونية أشرفت عليها فرق متخصصة في هذا المجال من خلال مراكز مختلفة مثل مركز خدمات الاختبارات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية، وفرق متخصصة لإدارة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتعلقة بتطبيق هذه الاستبيانات. (OECD, 2023)

وعند التمعن في أسئلة الاستبيانات المنشورة على موقع بيزا الدولي عبر الرابط https://nces.ed.gov/surveys/pisa/pisa2022/questionnaires/P22_St_uQ-USA.html#ST254 نجد أنها تسير وفق أنماط مختلفة في طريقة طرح السؤال والاستجابة عليها.

ومن بين هذه الاستبيانات استبانة مخصصة للاتجاه حول الطالب، تحت عنوان الاتجاه حولك (Attitude about you)، أي كيف ينظر معلمي الطالب في المدرسة له، وهي عبارة عن ثمان فقرات موجهة للطلاب يستجيب عليها على مقياس متدرج الاستجابة وفق مقياس ليكرت الرباعي، بحيث يتم سؤال الطالب إلى أي مدى توافق مع هذه العبارات، حيث خيارات الاستجابة هي: أوافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة. وتم اختيار هذه الاستبانة لكي تكون موضعاً للدراسة الحالية، كونها تعبر عن تقدير من الطالب لنفسه ومكانته في المدرسة وكيف ينظر له المعلمون. يعتبر تقدير الطالب لمكانته في المدرسة ونظرة المعلمين له أمر بالغ الأهمية، إذ أن رضاه عن ذلك دليل على مدى حبه للمدرسة والمعلمين فيها، وهذا ما ينطوي عليه مدى دافعيته للدراسة والمثابرة والتحفيز للإنجاز المعرفي والتحصيلي. فهناك علاقة

وثيقة بين احترام الطالب وتقديره لذاته، وبين الحصول على درجات مرتفعة في الاختبارات، فزيادة تحصيله يعني الثقة بالنفس وتحسين الصحة النفسية العامة وإنشاء صورة ذاتية بناءة توفر الثقة في القدرة التنافسية للفرد في المجال المهني المختار مستقبلاً. (Valiullina, 2020)

والتقدير والموقف الإيجابي للطالب هو بمثابة أداة قوية في حياته، فهو لا يؤثر على الأداء الأكاديمي فحسب، بل يؤثر أيضاً على التطور الشخصي والتفاعلات الاجتماعية، وعندما يظل سلوك الطلاب إيجابياً، فمن المرجح أن ينجحوا أكاديمياً، ويبنوا علاقات قوية، تساعد هذه العقلية الطلاب على التعامل مع التحديات بتقاول، والنظر إليها على أنها فرص للنمو بدلاً من كونها عقبات لا يمكن التغلب عليها.

وعندما يمتلك الطلاب موقفاً إيجابياً، فإنهم يميلون إلى المشاركة بشكل أكثر نشاطاً في تعلمهم. ويشركون في المناقشات الصفية، ويطرحون الأسئلة، ويتلقون المساعدة حسب الحاجة. يؤدي هذا النهج الاستباقي إلى فهم أعمق للمادة وتحسين الأداء الأكاديمي، بالإضافة إلى ذلك من المرجح أن يضع الطلاب الإيجابيون أهدافاً واقعية ويعملون بجد لتحقيقها، إنهم ينظرون إلى حالات الفشل على أنها انتكاسات مؤقتة ويستخدمونها كتجارب تعليمية لتعزيز مهاراتهم ومعارفهم.

وسواء كان الهدف في الاختبارات الدولية قياس المعرفة كالرياضيات والعلوم والقراءة في اختبار بيزا الدولي، أو قياس الجوانب الوجدانية للطلبة المختبرين بالاستبيانات المرافقة لهذه الاختبارات، فإن لما ينطوي عليها من قرارات مهمة، فلا بد أن تتمتع هذه المقاييس بدرجة ملائمة من الصدق والثبات والخصائص السيكو مترية للفقرات.

مفهوم الأداء التفاضلي DIF:

من بين القضايا المهمة التي شغلت بال الباحثين في مجال تطوير وبناء المقاييس والاختبار هي قضية الأداء التفاضلي (DIF) Differential Item Functioning لفقرات هذه الأدوات. وازدادت أهمية توفير أدلة على صدق هذه الأدوات ومن بينها مؤشرات الأداء التفاضلي (DIF) للفقرات، والذي اعتبرته أحدث نسخة لمعايير بناء الاختبارات التربوية والنفسية مؤشراً مهماً على الصدق البنائي للمقياس. American Educational Research Association, American Psychological Association, and National Council on Measurement in Education, 2014

ويعرف الأداء التفاضلي للفقرة، بأنه اختلاف احتمالية استجابة الأفراد على أحد خيارات الاستجابة للفقرة بشكل خاص (مثلاً الإجابة الصحيحة لها) باختلاف

مجموعات المستجيبين الذين يملكون نفس القدرة للسمة موضع القياس (Holland & Thyer, 1988). لذلك فالأداء التفاضلي في الفقرات ثنائية الاستجابة فبسهولة يمكن تفسيره بأنه اختلاف احتمالية إجابة الأفراد عند نفس القدرة للسمة موضع القياس إجابة صحيحة باختلاف مجموعات المستجيبين.

ويصبح الأمر أكثر تعقيداً عندما تكون الفقرات متعددة الاستجابة، مثل فقرات الاستبانة في هذه الدراسة، إذ هي من النوع متدرج الاستجابة Graded-Response على مقياس ليكرت الرباعي، فالبعض ينظر للأداء التفاضلي على أنه اختلاف متجه في الاستجابة على الفقرة بين الأفراد ذوي نفس القدرة للسمة موضع القياس عبر جميع خيارات الاستجابة للفقرة باختلاف مجموعات المستجيبين، والبعض الآخر يرى أن الأداء التفاضلي للفقرة متدرجة الاستجابة بأنه اختلاف في احتمالية اختيار أحد خيارات الاستجابة للفقرة بشكل خاص عندما يستجيب عليها أفراد من نفس القدرة للسمة موضع القياس باختلاف مجموعة المستجيبين (Penfield, 2010)

وبغض النظر عن نوع الفقرات وآليات تفسير الأداء التفاضلي لها، فأمر وجود الأداء التفاضلي بحد ذاته مقلق ويؤثر سلباً على خصائص أدوات القياس، والتي قد تحابي مجموعة على أخرى في الأداء، رغم امتلاكهم لنفس القدرة للسمة موضع القياس في حالة وجوده، ويؤثر أيضاً على تكافؤ القياس عبر المجموعات المختلفة من المستجيبين. وقد يكون الاختلاف في مجموعات المستجيبين تبعاً للجنس، أو العرق أو الثقافة أو اللغة... الخ، فالكشف عن الأداء التفاضلي في فقرات المقياس أمر ضروري ويساهم في تحقيق عدالة أدوات القياس، وزيادة دقة التنبؤات حول السمات موضع القياس (Jafari et al., 2013)

طور الباحثون عدداً من الطرق للكشف عن الأداء التفاضلي للفقرة، منها: نسبة الأرجحية-لمانتل هانزل Mantel-Haenszel –Log Odds Ratio (MH-LOR)، والمساحة والانحدار اللوجستي، ونموذج راش، واختبارات تحيز الفقرة المتزامن Simultaneous Item Bias (SIBTETSs)، والمجموعات المتعددة Multiple group في نظرية الاستجابة للفقرة IRT، والنماذج متعددة المؤشرات متعددة الأسباب Multiple Indicators Multiple Causes Models MIMIC. واحدة من الطرق الشائعة والمثبتة لاكتشاف الأداء التفاضلي في الفقرات من النوع متدرجة الاستجابة هي طريقة مانتل هانزل العامة General Mantel Haenszel Statistics (GMH)، وشاع استخدام طريقة مانتل هانزل في فحص الأداء التفاضلي للفقرات ثنائية الاستجابة، وتباعاً تم استخدامها في الفقرات متدرجة الاستجابة، وتبين أنها أداة جيدة لهذا الغرض (Penfield, 2001).

تعتبر طريقة مانتل هانزل في صورتها الأصلية لاكتشاف الأداء التفاضلي امتداد لاختبار دلالة العلاقة باختبار كاي-تربيع χ^2 ، حيث تقوم الطريقة على مقارنة استجابات الأفراد بين مجموعتين الأولى تسمى المجموعة المرجعية Reference Group والمجموعة الثانية تسمى المجموعة البؤرية أو المركزية Focal Group عبر مستويات مختلفة من قدرات الأفراد، وعادة يتم تقسيم مستويات القدرة حسب المجموع الكلي لاستجابات الأفراد على جميع فقرات المقياس.

وطريقة مانتل هانزل العامة ما هي إلا توسيع لاختبار كاي-تربيع χ^2 ليشمل الفقرات متدرجة الاستجابة. بحيث يتم ترتيب البيانات التي يتم الحصول عليها من استجابات الأفراد على الفقرة متدرجة الاستجابة بجدول توافقي (مصفوفة) من الرتبة $2 \times T \times K$ ، حيث T تمثل عدد الاستجابات على الفقرة متدرجة الاستجابة، K تمثل عدد مستويات القدرة للأفراد المستجيبين وعادة تمثل القدرة مجموع درجات الأفراد على المقياس، وعند كل مستوى قدرة من مستويات القدرة K يوجد جدول توافقي $2 \times T$ ، فلنفرض مثلاً أن $m_1, m_2, m_3, \dots, m_T$ تمثل الدرجات المخصصة لكل استجابة من استجابات الفقرة، فيكون الجدول التوافقي لمستوى القدرة مثل k كما هو واضح في الجدول رقم 1 الآتي:

الجدول رقم 1: الجدول التوافقي لمستوى القدرة k لفقرة من فقرات مقياس ما.

الدرجات المخصصة لاستجابات الفقرة						
المجموع	m_T		m_3	m_2	m_1	المجموعة
$nR+k$	nR_T+k		$nR3k$	$nR2k$	$nR1k$	المرجعية
$nF+k$	nF_T+k		$nF3k$	$nF2k$	$nF1k$	البؤرية أو المركزية
$n++k$	$n+Tk$		$n+3k$	$n+2k$	$n+1k$	المجموع

حيث:

$nRtk$: تمثل عدد أفراد المجموعة المرجعية عند مستوى القدرة k والذين حصلوا على الدرجة المخصصة لاستجابة الفقرة وهي m_t

$nFtk$: تمثل عدد أفراد المجموعة المركزية أو البؤرية عند مستوى القدرة k والذين حصلوا على الدرجة المخصصة لاستجابة الفقرة وهي m_t

"+" : ترمز إلى المجموع على مستوى الصف أو العمود في المصفوفة التوافقية في الجدول رقم 1

"++" : ترمز إلى المجموع الكلي للصفوف أو الأعمدة في المصفوفة التوافقية في الجدول رقم 1

وتوسيع الصورة العامة للمعادلة لاختبار كاي-تربيع χ^2 في حالة الفقرات متعددة الاستجابة تعطى بالصورة لآتية:

$$Q_{GMH} = [\sum D_k - \sum E(D_k)]^I [\sum V(D_k)]^{-1} [\sum D_k - \sum E(D_k)]$$

.....(١)

حيث:

$$D_k = \begin{bmatrix} nR1k \\ nR2k \\ nR3k \\ \dots \\ nR(T-1)k \end{bmatrix} \quad N_k = \begin{bmatrix} n+1k \\ n+2k \\ n+3k \\ \dots \\ n+(T-1)k \end{bmatrix} \quad E(D_k) =$$

$$d_{Nk} = \begin{bmatrix} (nR+k)N_k / (n+k) \\ nR1k & 0 & 0 & 0 \\ 0 & nR2k & 0 & \dots \\ \dots & 0 & \dots & 0 \\ 0 & 0 & 0 & nR(T-1)k \end{bmatrix}$$

$$V(D_k) = (nR+k)(nF+k) \left[\frac{(n+k)d_{Nk} - N_k N'_k}{(n+k)^2 - ((n+k)-1)} \right]$$

ويرى الباحثون أن طريقة مانتل هانزل العامة من الطرق الفعالة في الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات متعددة الاستجابة، ويمكن استخدامها كذلك في الفقرات ثنائية الاستجابة، وهي أكثر تطوراً وتوسعاً من طريقة مانتل هانزل التقليدية. (Fidalgo & madeira, 2008)

مشكلة الدراسة:

إن القرارات المبنية على نتائج الاختبارات والاستبيانات والمقاييس الشخصية المطبقة على الطلبة المشاركين في اختبار بيزا الدولي لها أهمية كبيرة، حيث أن نتائج هذه الأدوات الدولية تساعد متخذي القرارات على رسم السياسات الخاصة بعمليات التحسين والتطوير للمقررات ونواتج التعلم على المستويات المحلية والدولية، إضافة إلى ما ينبى على هذه النتائج من تصنيف الدول المشاركة حسب النتائج على مستويات مختلفة عربياً وعالمياً.

وتشير الأدبيات في القياس والتقويم والمتعلقة ببناء وتطوير أدوات القياس ضرورة تمتعها بدرجات ملائمة من الخصائص السيكومترية كالصدق والثبات والدقة والعدالة بين المستجيبين، ومن القضايا المهمة والبارزة، والتي أصبحت حديثاً

محل اهتمام الباحثين والعاملين في تطوير المقاييس هي تحيز الفقرات والأداء التفاضلي لها، وزيادة على ذلك فإن أحدث نسخة لمعايير تطوير الاختبارات النفسية والتربوية اعتبرت دراسة الأداء التفاضلي للفقرات دليلاً ومؤشراً على الصدق البنائي لها كما ذكرنا سابقاً.

ولما كان لقياس الجوانب الوجدانية والعاطفية لدى الطلبة من أهمية كبيرة، لم تغفل المنظمات الدولية وعلى رأسها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) لتقييم الطلاب باختبار بيزا (PISA) الدولي لهذه الجوانب من خلال المقاييس والاستبيانات التي تطبقها على الطلبة.

والأداء التفاضلي للفقرات تبعاً لمتغيرات مختلفة كالجنس، والعرق والتخصص، واللغة، والثقافة، وغيرها في المقاييس قد يتأثر بعوامل مختلفة مثل ما تتأثر الخصائص الأخرى كالصدق والثبات ومعالم الفقرات، وغيرها.

في ضوء ما تقدم فإن هذه الدراسة تسعى إلى تفصي تأثير اختلاف البيئة والثقافة العربية على السلوك التفاضلي للفقرات تبعاً لاختلاف الدول العربية المشاركة في اختبار بيزا (PISA) ٢٠٢٢ مقارنة مع عينة الأردن كعينة مرجعية.

وبالتحديد تسعى هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات الآتي:

١. ما هي الفقرات التي تبدي أداءً تفاضلياً في استبانة الاتجاه حول الطالب-

النسخة العربية في اختبار بيزا الدولي (PISA) ٢٠٢٢ تبعاً لمتغير البيئة العربية مقارنة مع عينة الأردن؟

٢. ما هي البلدان العربية التي تظهر أداءً تفاضلياً على فقرات استبانة الاتجاه حول الطالب-النسخة العربية في اختبار بيزا الدولي 2022 (PISA) مقارنة مع عينة الأردن؟

محددات الدراسة:

• اقتصرت هذه الدراسة على الاستجابات المقدمة استبانة الاتجاه حول الطالب-النسخة العربية في اختبار بيزا الدولي 2022 (PISA)

• اقتصرت هذه الدراسة على عينة من استجابات الطلبة في البلدان العربية المشاركة على استبانة الاتجاه نحو الطالب-النسخة العربية في اختبار بيزا الدولي (PISA) 2022

أهمية الدراسة:

تحظى هذه الدراسة بأهمية جيدة تكمن في نواح متعددة:

١. تتطرق الدراسة الحالية للجوانب الوجدانية والعاطفية للطلبة المتقدمين لاختبار بيزا الدولي 2022 (PISA) وهذه الجوانب لا تقل أهمية عن الجوانب المعرفية في نفس الاختبار.

٢. المقاييس المستخدمة في بيزا الدولي 2022 (PISA) سواء كانت تقيس الجوانب المعرفية أو الوجداني والشخصية للطلبة، يبنى عليها قرارات غاية في الأهمية، وهذه المقاييس لا بد أن تتمتع بدرجة ملائمة من الخصائص السيكو مترية الضرورية لبناء المقاييس، ومن القضايا المهمة والتي تؤثر سلباً على فقرات هذه المقاييس هي الأداء التفاضلي للفقرات، فأمر وجوده بحد ذاته أمر مقلق وينعكس سلباً على عدالة هذه المقاييس.

٣. معظم الدراسات التي درست الأداء التفاضلي في سلسلة اختبارات بيزا على مر السنوات، تناولت فقرات الاختبارات المتعلقة بالجوانب المعرفية في الرياضيات والعلوم والقراءة، حتى الدراسات التي تناولت الجوانب الوجدانية والشخصية لم تتناول الأداء التفاضلي في الفقرات، لذلك تعتبر هذه الدراسة سباقة لهذا الجانب.

الدراسات السابقة:

من خلال تقصي الأدب النظري والدراسات السابقة والتي استهدفت سلسلة اختبارات بيزا على مر السنوات، تبين أن غالبية الدراسات التي تناولت الأداء التفاضلي للفقرات، قد اقتصرت على الاختبارات المعرفية في الرياضيات والعلوم والقراءة، لذلك حاول الباحث البحث عن الدراسات ذات الصلة في القضايا المتعلقة بخصائص استبيانات اختبار بيزا وفقراتها، وتبين أن عددها قليل جداً، ومن بين هذه الدراسات:

دراسة أرديتش وجيلبال (Ardıç& Gelbal,2017) كان الهدف من هذه الدراسة هو فحص ثبات قياس فقرات استبيان ذات الصلة بالتحفيز ودوافع الإنجاز الواردة في استبيان الطلاب PISA 2012 فيما يتعلق بنوع المدرسة والمناطق الإحصائية وتحديد العناصر التي تظهر الأداء التفاضلي للفقرات (DIF) عبر المجموعات. تم إجراء تحليل عاملي توكيدي متعدد المجموعات لفحص ثبات القياس. وتم استخدام تقنيات Mantel-Haenszel و poly-SIBTEST ونسبة احتمالية الأرجحية - استجابة للفقرة (IRT-LR) لتحديد العناصر التي تظهر أداءً تفاضلياً، وأظهرت نتائج اختبار الثبات الذي تم إجراؤه على أساس نوع المدرسة والمناطق الإحصائية أن النماذج استوفت جميع شروط الثبات، والفشل في تحقيق ثبات القياس وفقاً للجنس

بسبب وجود فقرة واحدة على الأقل من فقرات المقياس تظهر أداءً تفاضلياً. وبالفعل حددت طرق كشف الأداء التفاضلي المستخدمة مجموعة من الفقرات التفاضلية. وفي دراسة باسمان (Başman, 2024) هدفت إلى معرفة ما إذا كان نموذج دوافع الإنجاز له ثبات في القياس في استبيان الطلاب PISA 2018 تبعاً لمتغيري الجنس ونوع المدرسة في عينة تركيا التي احتوت على ٦٤٤٢ طالباً. وحسب للنتائج، كانت مستويات ملائمة النموذج مع البيانات ضمن مستويات مقبولة عبر مجموعات الجنس ومجموعات النوع المدرسي. بعد ذلك، تم اختبار ثبات القياس عبر الجنس ونوع المدرسة من خلال مجموعات متعددة في التحليل العاملي التوكيدي بما في ذلك سلسلة من الاختبارات لأربعة نماذج هرمية متداخلة وهي الثبات التكويني، والمترى، والعدي، والصارم. وقد وجد أنه كامل ويتحقق ثبات القياس تبعاً للجنس ونوع المدرسة من حيث قيم المؤشرات لكل منهما وهذا يعني أن خطوة الثبات للقياس مقبولة. وأنه سيكون من المناسب والمفيد مقارنة الطلاب على أساس على الدرجات المتحصل عليها من نموذج دوافع الإنجاز. ومن هذه الدراسة نستخلص أن جميع فقرات المقياس في استبانة دوافع الإنجاز المطبقة على الطلبة لا تختلف تفاضلياً عبر متغيرات الجنس ونوع المدرسة.

دراسة أويار ودوغان (Uyar & Doğan, 2014) التي هدفت إلى التحقق من ثبات القياس تبعاً لمتغيري الجنس ونوع المدرسة لنموذج استراتيجيات التعلم في استبانة "التعلم بالاستراتيجيات" من استبيانات الطلاب في اختبار PISA لعام ٢٠٠٩، واشتملت عينة الدراسة استجابات (٤٣٤٠) وتوصلت الدراسة إلى وجود ثبات شكلي أو تكويني في النموذج المقدم ولم يتحقق شروط ثبات القياس في المستويات المتقدمة له كالثبات المترى أو العددي أو أعلى. ففي هذه الدراسة يمكن أن نستنتج أن ربما قد يكون أداء تفاضلي في فقرات الاستبانة التي تم استهدافها، ففضية عدم تحقق الثبات المترى أو العددي عبر اختلاف المجموعات تبعاً لمتغيري الجنس ونوع المدرسة، ينطوي عليه وجود اختلاف في خصائص فقرات هذا المقياس المستخدم.

يلاحظ أن الباحثين التركيبيين سابقين لهذا النوع من الدراسات التي بحثت في المقاييس الوجدانية لاختبار بيزا الدولي عبر سنوات اجراءه، وتطرت هذه الدراسات إلى فحص الاختلافات في خصائص هذه المقاييس تبعاً لمتغيرات ديموغرافية كالجنس، ونوع المدرسة، ولم تخرج عن إطار البيئة التركية، والدراسة الحالية تتناول متغيراً مهماً قد يلعب دوراً كبيراً في اختلاف أداء فقرات مثل هذا النوع من المقاييس، وهو متغير البيئة والثقافة العربية للبلدان العربية التي تشارك في اختبار بيزا الدولي،

وبالتحديد بيزا ٢٠٢٢، مما يعطي هذه الدراسة طابع الحداثة والأصالة، إلى جانب أهمية النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

بيانات وعينة الدراسة:

تكونت بيانات الدراسة من جميع الطلبة في الدول العربية التي شاركت في اختبار بيزا الدولي ٢٠٢٢ وتبين أن عدد الدول العربية المشاركة هي ست دول، وهي: الأردن، السلطة الفلسطينية، الإمارات العربية المتحدة، السعودية، قطر، والمغرب. وبلغ عدد الطلبة الإجمالي ٤٠٠٥٧ طالب وطالبة وهذه البيانات منشورة بالكامل على موقع الإلكتروني (OECD PISA)

<https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.html>

الذي شاركت فيه ٨١ دولة من مختلف دول العالم، وبعد تصفية البيانات والحالات التي كانت مفقودة بالكامل أو شيء مفقود على جميع فقرات الاستبانة المستهدفة في هذه الدراسة، والتخلص من القيم المتطرفة باستخدام (Mahala Nobis Distance) باستخدام برنامج SPSS v26 تم اختيار عينة عشوائية ممثلة بنسبة ٥% من البيانات المفترزة، وبلغ حجم العينة ٢٩٤٠ طالب وطالبة توزعوا على الدول العربية المشاركة كما في الجدول رقم ١

الجدول رقم (١): توزيع عينة الدراسة على الدول العربية المشاركة في اختبار بيزا ٢٠٢٢

الدولة	العدد	النسبة %
السلطة الفلسطينية	577	19.6
الأردن	547	18.6
المغرب	519	17.7
قطر	302	10.3
السعودية	503	17.1
الإمارات العربية المتحدة	492	16.7
المجموع	2940	100.0

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة باستبانة مخصصة للاتجاه حول الطالب، تحت عنوان الاتجاه حولك (Attitude about you)، في مجموعة الأسئلة في الكود رقم ST267 والمنشورة على الموقع الإلكتروني عبر الرابط :

https://nces.ed.gov/surveys/pisa/pisa2022/questionnaires/P22_StuQ-USA.html#ST254 أي كيف ينظر معلمي الطالب في المدرسة له، وهي



عبارة عن ثمان فقرات موجهة للطالب يستجيب عليها على مقياس متدرج الاستجابة وفق مقياس ليكرت الرباعي، بحيث يتم سؤال الطالب إلى أي مدى توافق مع هذه العبارات، حيث خيارات الاستجابة هي: أوافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة. وأداة الدراسة بصورتها الأصلية قبل الترجمة كما ظهرت في الموقع الإلكتروني كما في الجدول رقم ٢.

الجدول رقم (٢): أداة الدراسة بصورتها الأصلية قبل الترجمة للنسخة العربية.

رقم الفقرة	كود الفقرة	الفقرة
١	ST267Q01JA	The teachers at my school are respectful towards me.
٢	ST267Q02JA	If I walked into my classes upset, my teachers would be concerned about me.
٣	ST267Q03JA	If I came back to visit my school 3 years from now, my teachers would be excited to see me.
٤	ST267Q04JA	I feel intimidated by the teachers at my school.
٥	ST267Q05JA	When my teachers ask how I am doing, they are really interested in my answer.
٦	ST267Q06JA	The teachers at my school are friendly towards me.
٧	ST267Q07JA	The teachers at my school are interested in students' well-being.
٨	ST267Q08JA	The teachers at my school are mean towards me.

معالجة البيانات إحصائياً:

من خلال برنامج SPSS تم إنشاء ملف رئيسي يحتوي على جميع استجابات الطلبة، وتحويل هذا الملف إلى ملف بيانات بصيغة (* Comma Delimited .csv). بحيث يمكن استخدامها في برنامج GMHDIF الذي تم تطويره من قبل فيدالكو (Fidalgo, 2010) ويعمل برنامج GMHDIF على مرحلتين وفي كلا المرحلتين يتم تجميع درجات المستجيبين على جميع فقرات المقياس لتقدير مستويات الطلبة على المقياس أو قدراتهم، ويكون عدد المستويات أو الطبقات مساوياً لمدى توزيع مجموع الدرجات. ثم يقوم البرنامج في المرحلة الأولى بتقدير قيمة مانتل هانزل العامة QGMH لكل فقرة ودلالاتها الإحصائية لتحديد الفقرات التي تبدي أداءً تفاضلياً أولياً، ومن ثم في المرحلة الثانية يقوم البرنامج بإسقاط درجات الطلبة على الفقرات التي أبدت أداءً تفاضلياً أولياً من مجموع درجاتهم (أي لا يتم حساب مجموع



الدرجات لتحديد مستويات الطلبة بإضافة درجات الطلبة على هذه الفقرات) من المرحلة الأولى، ثم يعاد تقدير قيمة QGMH لجميع الفقرات (بما فيها التي أبدت أداءً تفاضلياً في أولياً) مرة أخرى لتحديد الفقرات التي تبدي أداءً تفاضلياً نهائياً. وتم اعتماد عينة الأردن لكي تكون هي المجموعة المرجعية، ولغايات معرفة مصادر الأداء التفاضلي مقارنة مع عينة الأردن تم إجراء مقارنات زوجية بين عينة الأردن وكل دولة عربية أخرى باستخدام اختبار Bonferroni-adjusted عند مستوى الدلالة الإحصائية ٠.٠٥ ، ولتفسير أسباب الاختلافات بين عينة الأردن وكل دولة على فئات الاستجابة لكل فقرة تم حساب البواقي المعيارية المعدلة Adjusted Residual بين القيم المتوقعة والقيم الملاحظ عند كل فئة استجابة، بحيث يكون الباقي دال إحصائياً عن مستوى الدلالة ٠.٠٥ عندما تكون قيمته المطلقة أكبر من العدد ٢، وذلك لأن قيم البواقي المعيارية تتوزع حسب التوزيع الطبيعي المعياري بوسطا حسابي صفر، وانحراف معياري ١ (Agresti.2002).

النتائج:

تم تنفيذ برنامج GMHDIF للكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات في استبانة الاتجاه حول الطالب، للإجابة عن السؤال الأول في هذه الدراسة، وتم تلخيص النتائج في الجدول رقم ٣ لمرحلتى تنفيذ البرنامج. الجدول رقم (٣): نتائج الكشف عن الأداء التفاضلي في فقرات استبانة الاتجاه حول الطالب في مرحلتى تنفيذ البرنامج.

رقم الفقرة	كود الفقرة	المرحلة الأولى QMH	الدلالة الإحصائية	المرحلة الثانية QMH	الدلالة الإحصائية
١	ST267Q01JA	41.7747	*٠.٠٠٠٢	٤٥.١٥٥١	*0.0000
٢	ST267Q02JA	٢٤.٢٠٥٩	٠.٠٦١٧	١١.٤٩٦٠	٠.٧١٦٧
٣	ST267Q03JA	٥٦.٥٣٤١	*٠.٠٠٠٠	٣١.٨٧٦٠	*٠.٠٠٦٧
٤	ST267Q04JA	٧٦.٠٣٨٣	*٠.٠٠٠٠	٧٤.٩٦٢٩	*٠.٠٠٠٠
٥	ST267Q05JA	٥٣.٦٢٥٩	*٠.٠٠٠٠	٦٢.١٠٩٠	*٠.٠٠٠٠
٦	ST267Q06JA	٢٣.٩٠٥٤	٠.٠٦٦٧	٩.٤٢٤٢	٠.٨٥٤٣
٧	ST267Q07JA	١٣٧.٣٥٧٦	*٠.٠٠٠٠	٩٤.٢٨٥٦	*٠.٠٠٠٠
٨	ST267Q08JA	٦٤.٨٩٠٩	*٠.٠٠٠٠	٦٧.٨٠٤٧	*٠.٠٠٠٠

(*) دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ٠.٠٥

يلاحظ من الجدول رقم ٣ أن ست فقرات من أصل فقرات الاستبانة قد أظهرت أداءً تفاضلياً نهائياً بين الدول العربية مقارنة بعينة الأردن، فغالبية الفقرات هي فقرات

تفاضلية بين الأردن والدول العربية الأخرى، ولمعرفة الدول العربية التي كانت تفاضلية لهذه الفقرات مقارنة مع عينة الأردن والمتعلقة بسؤال الدراسة الثاني، تم إجراء مقارنات زوجية باستخدام اختبار Bonferroni-adjusted لقيم QMH بين الأردن وكل دولة عربية أخرى من الدول المشاركة في اختبار بيزا الدولي ٢٠٢٢، وسجلت النتائج كما في الجدول رقم ٤.

الجدول رقم (٤) نتائج المقارنات الزوجية باستخدام اختبار Bonferroni-adjusted لقيم QMH ودالاتها الإحصائية بين الأردن وكل دولة عربية من الدول المشاركة في اختبار بيزا الدولي ٢٠٢٢

رقم الفقرة / كود الفقرة	المقارنة الزوجية	QMH	(p-value) الدلالة الإحصائية
١ ST267Q01JA	الأردن - قطر	4.547	0.2081
	الأردن - السعودية	16.35	0.0010*
	الأردن - الإمارات	10.18	0.0171
	الأردن - السلطة الفلسطينية	4.302	0.2306
	الأردن - المغرب	12.20	0.0067*
٣ ST267Q03JA	الأردن - قطر	3.7266	0.2925
	الأردن - السعودية	1.7783	0.6197
	الأردن - الإمارات	7.235	0.0648
	الأردن - السلطة الفلسطينية	0.4557	0.9285
	الأردن - المغرب	8.0987	0.044*
٤ ST267Q04JA	الأردن - قطر	10.5243	0.0146
	الأردن - السعودية	21.6209	0.0001*
	الأردن - الإمارات	6.722	0.0813
	الأردن - السلطة الفلسطينية	2.6978	0.4406
	الأردن - المغرب	6.8095	0.0782
٥ ST267Q05JA	الأردن - قطر	9.1322	0.0276
	الأردن - السعودية	7.4761	0.0582
	الأردن - الإمارات	19.9067	0.0002*
	الأردن - السلطة الفلسطينية	2.2979	0.5129
	الأردن - المغرب	0.7252	0.8673
٧ ST267Q07JA	الأردن - قطر	1.0751	0.7831
	الأردن - السعودية	13.3503	0.0039*
	الأردن - الإمارات	16.923	0.0007*
	الأردن - السلطة الفلسطينية	5.1302	0.1625
	الأردن - المغرب	15.7247	0.0013*

0.2175	4.4426	الأردن -قطر	٨
0.0001*	21.3968	الأردن -السعودية	ST267Q08JA
0.0002*	19.7309	الأردن-الإمارات	
0.2123	4.4994	الأردن-السلطة الفلسطينية	
0.4280	2.7727	الأردن-المغرب	

(*) دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥

عند التمعن في الجدول رقم ٤ نلاحظ أن الدول ذات الأداء التفاضلي في فقرات الاستبانة بالنسبة لعينة الأردن تمثلت في ثلاث دول هي: السعودية، الإمارات، والمغرب، وكان أبرزها السعودية في أربع مناسبات على الفقرات ١، ٤، ٧، ٨ يليها المغرب والإمارات في ٣ فقرات هي: ١، ٢، ٧ للمغرب، والفقرات ٥، ٧، ٨ للإمارات العربية المتحدة. ولمعرفة الأسباب الكامنة وراء ظهور هذه الدول التفاضلية بالنسبة لعينة الأردن، تم استخراج البواقي المعيارية المعدلة على فئات الاستجابة لكل فقرة من الفقرات التي ظهرت تفاضلية، والجدول رقم ٥ يوضح ذلك. الجدول رقم (٥): البواقي المعيارية المعدلة على فئات الاستجابة للفقرات التفاضلية حسب الدول العربية التي ظهرت فيها.

فئات الاستجابة على الفقرة					رقم الفقرة / كود الفقرة
Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree	الدولة	
-3.4-	1.1	2.8	3.4	الأردن	١
2.3	-1.1-	.0	-2.9-	السعودية	ST267Q01JA
.0	.9	-7-	-2.0-	المغرب	
-2.7-	.0	.3	1.1	الأردن	٣
.6	-5-	1.0	-6-	المغرب	ST267Q03JA
1.5	-4-	1.3	-8-	الأردن	٤
-1.2-	-3.4-	-1.3-	5.2	السعودية	ST267Q04JA
-1.1-	1.0	-8-	-1.3-	الأردن	٥
-5-	-1.3-	3.1	1.1	الإمارات	ST267Q05JA
-1.5-	1.0	1.1	.0	الأردن	٧
6.6	1.1	-6.2-	-2.9-	السعودية	ST267Q07JA
-9-	-1.2-	-1.1-	1.2	الإمارات	
-5.8-	-3.6-	8.2	3.3	المغرب	
-9-	1.5	-4-	-1.1-	الأردن	٨
-1.9-	-1.6-	-3.9-	5.3	السعودية	ST267Q08JA
2.3	-1.3-	.2	1.6	الإمارات	

من خلال الجدول رقم ٥ وتفحص القيم التي تكون قيمتها المطلقة أكبر من ٢ يمكن ملاحظة الفقرة رقم ١ مثلاً ظهرت لصالح مجموعتي السعودية والمغرب؛ إذ أن الفرق الدال إحصائياً بين القيم المتوقعة والقيم الملاحظة لفئات الاستجابة المنخفضة مثل " لا أوافق بشدة" لفئة عينة الأردن يدل على أن طلبة الأردن ذهبوا لهذا الخيار أو الفئة بشكل غير متوقع به. ولو أخذنا الفقرة رقم ٣ نجد أن الفقرة كانت لصالح عينة المغرب؛ إذ أن عدد طلبة الأردن المتوقع أن يذهب للخيار " أوافق بشدة" كان يقل بشكل جوهري عن الملاحظ. الفقرة رقم ٤ البواقي الدالة كانت تصب في مصلحة طلبة الأردن، فالخيار المنخفض " لا أوافق بشدة" كان عدد الطلبة المتوقع في عينة السعودية يقل بشكل جوهري عن الملاحظ، بمعنى أن الطلبة لذهبوا لعدم الموافقة على الفقرة بشكل غير متوقع لدى عينة السعودية فضلاً عنها في عينة الأردن. وبنفس الأسلوب شرح أسباب الأداء التفاضلي لباقي الفقرات في هذا المقياس.

مناقشة النتائج والاستنتاجات:

اعتقاد القائمين على هذا النوع من الاختبارات بضرورة الاهتمام بتشخيص الجوانب الوجدانية إلى جانب الجوانب المعرفية لدى الطلبة أمر ضروري إيماناً بأهمية الدور الذي تلعبه في الخصائص الشخصية الطلبة وتحديد سلوكياتهم المستقبلية. ولا يقتصر دورهم على قياس هذه الجوانب، بل يسعون بجد لدراسة تأثير العوامل المختلفة على تلك الخصائص، مثل مقارنة الطلبة تبعاً لمتغيرات مختلفة مثل البيئة، الثقافة، اللغة، العرق، الجنس، وغيرها ولكي تكون هذه المقاييس صالحة للمقارنة بين الطلبة لا بد أن تتمتع هذه المقاييس بدرجة ملائمة من الخصائص السيكونية المترية التي تجعلها قادرة على ذلك.

ومن أبرز القضايا المهمة والتي زاد الاهتمام بها لدى الباحثين هي قضية التحيز والأداء التفاضلي للفقرات وثبات القياس للنماذج المستخدمة في هذه المقاييس. فقضية وجود الأداء التفاضلي التي تناولتها هذه الدراسة في فقرات مقياس الاتجاه نحو الطالب أمر مقلق ينعكس سلباً على نتائج دراسات المقارنة بين البيئات المختلفة لهذا المقياس، بمعنى عند مقارنة نتائج الطلبة تبعاً لمتغير البيئة فالفرق التي قد تظهر لا نستطيع أن نردها بالمجمل إلى اختلاف بيئة الطلبة، وإنما قد يكون جل هذه الفروق ناتج من خصائص فقرات المقياس الذي طبق على الطلبة.

توصلت هذه الدراسة التي درست اختلاف البيئة العربية على الأداء التفاضلي لفقرات مقياس الاتجاه نحو الطالب من سلسلة المقاييس الشخصية التي استخدمتها بيزا ٢٠٢٢ مقارنة بعينة الأردن إلى وجود أداء تفاضلي في ست فقرات من أصل ثمان فقرات تشكل مجموعها مقياس الاتجاه حول الطالب، وظهرت ثلاث دول عربية

تفاضلية من أصل ست دول عربية اشتركت في بيزا ٢٠٢٢ والدول التي ظهرت تفاضلية مقارنة مع عينة الأردن هي: السعودية، الإمارات، والمغرب ولم يظهر أداء تفاضلي لدولة السلطة الفلسطينية وقطر مقارنة مع عينة الأردن.

من خلال بعض الدراسات ذات الصلة والقليلة جداً في هذا الإطار، لوحظ أن بعض الدراسات التي تناولت موضوع ثبات القياس وهو ذو صلة وثيقة بينه وبين الأداء التفاضلي للفقرات، وكذلك الدراسة التي تناولت ثبات القياس والأداء التفاضلي لفقرات مقياس دوافع الإنجاز ، ففي غالبية هذه الدراسات أظهرت عدم ثبات القياس ووجود أداء تفاضلي في الفقرات تبعاً لمتغيرات أقل عمومية من متغير هذه الدراسة، فإذا ظهر ذلك في متغيرات كنوع المدرسة والجنس في نفس البيئة، فكيف سيكون الحال لو تم استخدام متغير آخر مثل نوع البيئة والثقافة؟!، فنتائج هذه الدراسات لا تختلف ضمناً عن نتائج هذه الدراسة Ardic & Gelbal, 2017; Uyar &

(Doğan, 2014 ; Başman, 2024)

وعند مراجعة مضمون الفقرات التفاضلية في الاستبانة في محاولة لوضع تفسيرات محتملة لتفاضل هذه الفقرات تجاه بيئة معينة على حساب بيئة الأردن، فمثلاً الفقرة رقم ١ أظهرت أداءً تفاضلياً لصالح مجموعة السعودية والمغرب، فكانت خيارات طلبة الأردن متجهة بشكل يفوق المتوقع نحو عدم الموافقة على هذه الفقرة مقارنةً بمجموعتي السعودية والمغرب، ومفاد هذه الفقرة أن الطالب يحظى باحترام واهتمام معلميه في المدرسة، فطبيعي مثل هذا النوع من الفقرات أن لا تحابي مجموعة دون غيرها، فلماذا اتجه عدد كبير من طلبة الأردن فوق المتوقع لاختيار الخيار عدم الموافقة بشدة؟ في حين على النقيض من ذلك، اتجه عدد يفوق المتوقع للخيار الموافقة بشدة لدى طلبة السعودية؟ ربما يكون للسياسات التعليمية والسلوكية التي يتبعها المعلمون في التعامل مع الطلبة دور واضح في المجموعتين اللتين أظهرتا الأداء التفاضلي لصالحهما، وبيئة المدارس بالأردن تختلف عن البيئة في تلك الدول، وبعيداً عن التفسيرات المحتملة لحدوث ذلك، فإن استخدام هذه الفقرة للمفاضلة لتقديرات الطلبة بين بيئة الأردن وبيئة كل من طلبة السعودية والمغرب غير مناسبة نتيجة لظهور الأداء التفاضلي لصالح مجموعة على حساب غيرها.

لا ننسى أن ترجمة الاستبانة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية قد يلعب دوراً كبيراً في فهم مضمون الفقرات، مما جعلها تظهر تفاضلية لمجموعة على حساب أخرى، وجل الهدف من هذه الدراسة هو تقصي الفقرات التي تبدي أداءً تفاضلياً في واحد من المقاييس الشخصية لبيزا ٢٠٢٢ وهو مقياس الاتجاه حول الطالب إيماناً من الباحث بأهمية أن يتمتع هذا المقياس بالعدالة بين الطلبة بغض النظر عن البلد الذي

ينتمي له، فظهور الأداء التفاضلي بحد ذاته أمر مزعج ومقلق لمتخذي القرارات وخصوصاً عند إجراء المقارنات، وقضية وضع تفسيرات محتملة لأسباب ظهور التفاضل في فقرات هذا المقياس يحتاج البحث في العوامل المختلفة وراء ذلك، كالثقافة والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية، والسياسات التعليمية والسلوكية، وغيرها.

الاستنتاجات والتوصيات:

المقاييس الشخصية والوجدانية التي تستخدمها اختبارات بيزا الدولية لا تقل أهمية الاختبارات التي تهتم بالجانب المعرفي سواء في الرياضيات أو العلوم أو القراءة، وظهور فقرات بأداء تفاضلي مقارنة بعينة الأردن مع الدول العربية الأخرى المشاركة في بيزا ٢٠٢٢ في استبانة الاتجاه حول الطالب يجعل من الصعوبة بمكان المقارنة العادلة بين متوسطات الإجابة لطلبة الأردن مع تلك الدول في فقرات الاستبانة، وخصوصاً عند مقارنة الأردن مع السعودية أو المغرب، أو الإمارات العربية المتحدة، ونتائج هذه الدراسة تفتح المجال أمام الباحثين لدراسة الأداء التفاضلي في فقرات المقاييس الشخصية الأخرى تبعاً لمتغيرات مختلفة مثل اللغة، الجنس، نوع المدرسة، السلطة المشرفة على المدرسة، وغيرها.

المراجع:

- Agresti, A. (2002). *Categorical Data Analysis* (2nd Ed.). New York: Wiley. (the definition is on page 81.)
- American Educational Research Association, American Psychological Association, and National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: American Educational Research Association
- Ardich, E & Gelbal, S.(2017).Cross - group Equivalence of Interest and Motivation Items in PISA 2012 Turkey Sample.*Eurasian Journal of Educational Research* 17(68):223-240. DOI:10.14689/ejer.2017.68.12
- Başman, M. (2024). Measurement Invariance of Achievement Motives Model: PISA 2018 Turkey Sample. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 15(1), 18-34.
<https://doi.org/10.21031/epod.1302574>
- Demir, S., Kılınç, M., & Doğan, A. (2017). The effect of curriculum for developing efficient studying skills on academic achievements and studying skills of learners. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3), 427–440. Retrieved from <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/187>
- Fidalgo, A. M., & Madeira, J. M. (2008). Generalized Mantel-Haenszel methods for differential item functioning detection. *Educational and Psychological Measurement*, 68(6), 940-958

- Fidalgo, A.M. (2010). *GMHDIF: User's Manual*. Oviedo, Spain: Universidad de Oviedo.
- Ince, M. (2023). Examining the Role of Motivation, Attitude, and Self-Efficacy Beliefs in Shaping Secondary School Students' Academic Achievement in Science Course. *Sustainability* 2023, 15, 11612. <https://doi.org/10.3390/su151511612>
- Jafari, P., Bagheri, Z., Hashemi, S. Z., & Shalileh, K. (2013). Assessing whether parents and children perceive the meaning of the items in the PedsQLTM 4.0 quality of life instrument consistently: a differential item functioning analysis. *Global Journal of Health Science*, 5(5), 80 – 88.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>
- Penfield, R. D. (2001). Assessing differential item functioning among multiple groups: a comparison of three Mantel-Haenszel procedures. *Appl. Meas. Educ.* 14, 235–259. doi: 10.1207/ S15324818AME1403_3
- Uyar, Ş., & Doğan, N. (2014). Examining the measurement invariance of learning strategies model in different groups in PISA 2009 Turkey sample. *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 2014(3), 30-43.
- valiullina ME.(2020). Students' Self-esteem and Self-attitude as Factors Influencing the Experience of Cognitive States during an Exam. In: Gafurov I, Valeeva R (Eds) VI International Forum on Teacher Education, Kazan Federal

University, Russia. May 27 - June 9, 2020. ARPHA
Proceedings 3: 2663-2681.

<https://doi.org/10.3897/ap.2.e2663>



**تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية
بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية: نموذج مقترح
في ضوء الخبرات العالمية**

**Techniques for Improving Spending Efficiency to Achieve
Financial Sustainability at The Ministry of Education in The
A Proposed Model: Kingdom of Saudi Arabia**

إعداد

**د. مشاعل بنت صالح الجويعد
Dr. Mishaal Saleh Al-Juwaied
أ.د/ خوله بنت عبدالله المفيز
Prof. Khawla Abdullah Al-Mofeez**

Doi: 10.21608/jasep.2025.402640

استلام البحث: ٢٠٢٤/ ١١ / ٢

قبول النشر: ٢٠٢٤/ ١٢ / ١

الجويعد، مشاعل بنت صالح و المفيز، خوله بنت عبدالله (٢٠٢٥). تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية: نموذج مقترح في ضوء الخبرات العالمية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٤٤)، ٧٨٧ – ٨٤٠.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية: نموذج مقترح في ضوء الخبرات العالمية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الخبرات العالمية المطبقة في تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في التعليم، وبناء نموذج مقترح لتفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء تلك التجارب. وقد خلصت الدراسة إلى استعراض عدد من التجارب العالمية التي تعكس تنوع التقنيات المستخدمة لتحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في دول العالم ما بين تقنية مالية وتقنية تعليمية وتقنية إدارية، وأن دول العالم الفقيرة قبل الغنية أصبحت تتنافس في استخدامها لإيجاد حلول ابتكارية تتناسب مع واقعها وقدراتها وتدعمها في سد فجوة تمويل التعليم وتحسين كفاءة الإنفاق عليه، كما تم بناء نموذج مقترح لتفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: التقنية المالية، التقنية التعليمية، تقنيات التعليم، التقنية الإدارية، اقتصاديات التعليم، تمويل التعليم، الاستثمار الأمثل، ترشيد الإنفاق، تنويع مصادر التمويل.

Abstract:

The study aimed to identify global experiences applied in spending efficiency improvement techniques to achieve financial sustainability in education, and to build a proposed model to activate spending efficiency improvement techniques to achieve financial sustainability in the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia in light of these experiences. The study concluded by reviewing a number of global experiences that reflect the diversity of techniques used to improve spending efficiency to achieve financial sustainability in the countries of the world between financial technology, educational technology and administrative technology, and that poor countries before rich countries have become competing in using them to find innovative solutions that suit their reality and capabilities and support them in bridging the education financing gap and

improving spending efficiency on it. A proposed model was also built to activate spending efficiency improvement techniques to achieve financial sustainability in the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia.

Keywords: financial technology, educational technology, educational technology, administrative technology, economics of education, financing education, optimal investment, rationalization of spending, diversification of funding sources.

مقدمة الدراسة:

تسعى كافة الدول إلى تحسين تمويلها، والتأكد من تغطيته للنفقات على المدى البعيد، وتعزيز قدرتها على التصدي للأزمات والأوضاع الحرجة، وضمان عدم تأثرها بالأوضاع المالية المتغيرة، وحفاظها على استدامة ثرواتها وعدم المساس بحقوق الأجيال القادمة.

وفي ظل محدودية الموارد المتاحة للإنفاق فقد عملت تلك الدول على الاستفادة القصوى من مواردها البشرية والمالية والطبيعية من خلال التوجيه الرشيد للنفقات المالية، وخفض النفقات، وتنويع مصادر الدخل، والتوسع في الشراكة مع القطاع الخاص والاستثمار لضمان استمرار بقاء المؤسسات ونموها (عيسى وحسين، ٢٠١٩).

وبناء على ما سبق، سعت المملكة العربية السعودية في رؤيتها ٢٠٣٠ إلى تحقيق أعلى مستويات كفاءة الإنفاق بالمؤسسات الحكومية، فأنشأت هيئة كفاءة الإنفاق والمشروعات الحكومية -إكسبرو Expenditure & Projects Efficiency (Authority -EXPRO)، التي تُعنى برفع كفاءة الإنفاق الحكومي، وتوفير الدعم اللازم للمؤسسات الحكومية؛ لتمكينها من الالتزام بسقوف الإنفاق المخصصة لها في الميزانية (إكسبرو، ٢٠٢٣).

وتعدّ وزارة التعليم أحد أبرز تلك الأجهزة الحكومية، حيث يُعدّ الإنفاق على التعليم من القضايا المهمة التي تُشكّل عبئاً على معظم الدول المُتقدّمة والنامية على حدٍ سواء؛ لارتفاع كلفته وازدياد أعداد المُقيدين في القطاع التعليمي، وتزايد الطلب على الخدمات التعليمية، والاهتمام بجودة مخرجات التعليم (World Bank, 2019).

وحيث أشارت منظمة الدول العشرين (G20) في أجندة إحدى جلساتها الدور الفاعل للتقنيات في تحسين كفاءة الإنفاق وتحقيق الاستدامة المالية (Sahbaz, 2023)؛ في عدة مجالات أهمها التعليم (Oseni & Ali, 2019). ونظرًا لما أحدثته الثورة التقنية من تغيرات جذرية، وإعادة لتشكل واقع كافة الخدمات ومستقبلها (Brdesee, 2021)، فقد حرصت وزارة التعليم على استثمار التقنيات في تحسين كفاءة إنفاقها (تقرير، ٢٠٢١).

ودعمًا لجهود وزارة التعليم في تحسين كفاءة الإنفاق؛ فقد سعت الدراسة إلى تقديم نموذج مُقترح لتفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق؛ لتحقيق الاستدامة المالية لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية؛ يدعم الوزارة في تحقيق توجّهات الدولة ومُستهدفات إستراتيجيتها لرفع كفاءة الإنفاق.

مشكلة الدراسة:

على الرغم مما تبذله وزارة التعليم من جهود حثيثة لتحسين كفاءة الإنفاق؛ لكنّ المتأمل في تقارير الميزانية العامة للدولة للأعوام الأخيرة يلاحظ أن الإنفاق الفعلي لوزارة التعليم يزيد عن الإنفاق الحكومي المُقدّر لها، فمثلاً قُدّرت ميزانية التعليم لعام ٢٠٢١ بمبلغ (١٩٢) مليار ريال، بينما بلغ الإنفاق الفعلي للوزارة (٢٠٢) مليار ريال (وزارة المالية، ٢٠٢٢).

كما أكدت وزارة التعليم وجود عدد من المشكلات التي تتسبب في الهدر المالي وتخفيض كفاءة الإنفاق، منها: تباين كبير في معدّلات إشغال الإداريين لقسم البنين مقارنة بمعدّلات إشغال الإداريين لقسم البنات، حيث يُمثّل عدد الإداريات (٥) أضعاف عدد الإداريين؛ على الرغم من تقارب أعداد المدارس والطلبة بين البنين والبنات، كما أن مؤشر إجمالي طالب: إداري على إجمالي المملكة؛ يُمثّل إداريًا واحدًا: (٤٩) طالبًا، بينما يبلغ المعيار العالمي للمؤشر إداريًا واحدًا: (٢٣٠) طالبًا، وفيما يتعلّق بالمعلمين؛ فقد أشار التقرير إلى أن متوسط المعدّلات في المملكة (١) معلم: (١٢) طالبًا، وتعدّ أقل من المعدّل العالمي (١) معلم: (٢٥) طالبًا، وأقل من المعدّل الإقليمي (١) معلم: (١٥) طالبًا. وما زالت تخصّصية المعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية، والمدارس الصغيرة في القرى والهجر؛ تؤثر في تحقيق المعدّل العالمي بنسبة طالب: معلم، ومحدودية الاستغناء عن المباني المستأجرة، إضافة إلى انخفاض مؤشر عدد الطلبة في التعليم العام الأهلي، الذي أدّى إلى زيادة الإنفاق على التعليم الحكومي بمقدار (٣) مليارات ريال (وزارة التعليم، ٢٠١٩؛ وزارة التعليم، ٢٠٢١).

وقد أشارت الوزارة في تقاريرها الأخيرة إلى عدد من التحديات المالية والإدارية والتنظيمية والتعليمية، منها: ازدواجية العمل بالأنظمة المالية مع وزارة المالية، والحاجة إلى مزيد من الدعم المالي للتوسع في خدمات الطلبة ذوي الإعاقة، ورفع كفاءة النقل المدرسي، ودعم الموهوبين حيث لم تتمكن الوزارة من تقديم الرعاية والدعم اللازمين لعدد (١٣٢٨٥) طالبًا موهوبًا. ومن التحديات كذلك: صعوبة تحقيق التوازن بين الإنفاق الرأسمالي والتشغيلي؛ إذ بلغت نسبة إجمالي الإنفاق التشغيلي (٩٨.٧٢٪)، مقابل (١.٢٨٪) للإنفاق الرأسمالي، وضعف المخصصات المالية لبنود الصيانة والنظافة، ومحدودية مخصصات الأمن والسلامة (وزارة التعليم، ٢٠١٩؛ وزارة التعليم، ٢٠٢١).

وأوضحت نتائج دراسة السدحان والفايز (٢٠٢١) وجود قصور لدى وزارة التعليم في تبني إستراتيجيات تحديد أحجام المدارس المُحققة لكفاءة الإنفاق تبعًا للموقع الجغرافي والمرحلة الدراسية، وقصور قياس كفاءة الإنفاق بشكل دقيق. وخلصت دراسة الخريجي (٢٠٢١) إلى أن قطاع التعليم ما زال يعاني من وجود هدر في الإنفاق الحكومي. وأشارت دراسة العمري (٢٠٢١) إلى أن مستوى التخطيط المالي في وزارة التعليم بحاجة إلى مزيد من التطوير لرفع كفاءته.

وبناء على ما عُرض، ونظرًا لأهمية الموضوع وقلة الدراسات الحالية فيه، ولكون التقنية إحدى الممكنات الأساسية لإستراتيجية وزارة التعليم لتحسين كفاءة الإنفاق، التي أعلنت عنها الوزارة في تقريرها لعام ٢٠١٩م؛ فقد جاءت الدراسة الحالية لتُقدّم نموذجًا مُقترحًا لتفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة:

- تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:
- التعرف على الخبرات العالمية المطبقة في تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في التعليم.
 - بناء نموذج مقترح لتفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة

- يؤمل أن تساعد هذه الدراسة هيئة كفاءة الإنفاق والمشروعات الحكومية (EXPRO) على تطوير آليات داعمة للاستثمار الأمثل للموارد في وزارة التعليم وتوسيع الشراكة والاستثمار بما من شأنه تحسين كفاءة الإنفاق.

- يتوقع أن تساعد هذه الدراسة القائمين على تحسين كفاءة الإنفاق في وزارة التعليم، على دعم استراتيجيات كفاءة الإنفاق بالوزارة وتبني حلول ومبادرات فعالة لتحسين كفاءة الإنفاق.
- يمكن أن يساعد النموذج المقترح القائمين على التحول الرقمي في وزارة التعليم على تطوير الحلول والخدمات الرقمية المقدمة بما يخدم تحسين كفاءة الإنفاق وتحقيق الاستدامة المالية بوزارة التعليم.
- تقدم هذه الدراسة فرصاً للمستثمرين بأنواعهم للدخول في سوق التعليم والتعامل معه بما يتفق مع أهدافهم الاستثمارية.

أسئلة الدراسة

- ما الخبرات العالمية المطبقة في تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في التعليم؟
- ما النموذج المقترح لتفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية؟

حدود الدراسة

ركزت الدراسة على الخبرات العالمية المطبقة في تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في التعليم وهي التقنية المالية والتقنية التعليمية والتقنية الإدارية.

مصطلحات الدراسة

تحسين كفاءة الإنفاق (Spending Efficiency)

يُقصد بها إجرائياً: الاستثمار الأمثل لجميع الموارد المتاحة لوزارة التعليم من خلال ترشيد الإنفاق، وتنويع مصادر التمويل، والاستثمار والشاركة مع القطاع الخاص، وباستخدام آليات قائمة على: التقنية المالية، والتقنية التعليمية، والتقنية الإدارية لتعزيز الأثر مقابل الصرف واستدامة الموارد.

الاستدامة المالية (Financial Sustainability)

يُقصد بها إجرائياً: قدرة وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على تحقيق وضع مالي إيجابي، مع ضمان الحفاظ عليه بشكل مستدام مستقبلاً، من خلال أنشطتها وممارساتها الداخلية والخارجية، في مختلف جوانب المنظومة التعليمية عموماً وجانب التمويل خصوصاً، بما يمكنها من الاستمرارية في تحقيق أهدافها بكفاءة.

التقنيات (Technology)



يُقصد بها إجرائيًا: الطرق والحلول الرقمية المالية والتعليمية والإدارية والتي من شأنها تحسين كفاءة الإنفاق وتحقيق استدامة مالية بوزارة التعليم.

التقنية المالية (Financial Technology)

يُقصد بها إجرائيًا: الخدمات المالية المقدمة رقميًا من شركات ناشئة لتستفيد منها المؤسسات التعليمية التابعة لوزارة التعليم في تنويع مصادر الدخل، أو الترشيح وتتبع النفقات (الاستثمار، أو الإقراض والتمويل والتبرعات، أو الادخار).

التقنية التعليمية (Educational Technology)

يُقصد بها إجرائيًا: أجهزة وبرامج وخدمات تعليمية رقمية تستخدم من قبل المعلمين والطلاب أثناء العملية التعليمية والتعليمية.

التقنية الإدارية (Financial Technology)

يُقصد بها إجرائيًا: الأجهزة والبرامج والخدمات الإدارية الرقمية التي تستخدم لإنجاز العمليات الإدارية في وزارة التعليم بهدف تطويرها وتحسين الأداء لتحقيق الأهداف.

الدراسات السابقة

تعاني المكتبة العربية من ندرة الدراسات التي تناولت التقنيات وعلاقتها بتحسين كفاءة الإنفاق، كما لم تتمكن الباحثتان من الوصول إلا لدراستين عربيتين تناولتا تحسين كفاءة الإنفاق في التعليم العام (ولم تكن ذات علاقة بالتقنية)، لذا تم حصر واستعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة مرتبة من الأقدم للأحدث كما يلي:

دراسة البحيري وآخرون (٢٠١٩) بعنوان " تفعيل بعض مداخل ترشيد الإنفاق في تحسين الفاعلية التعليمية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر " والتي هدفت إلى الكشف عن تفعيل بعض مداخل ترشيد الإنفاق في تحسين الفاعلية التعليمية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر. ولتحقيق ذلك استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وقد كان من أبرز النتائج: أهمية إيجاد حلول مبتكرة للإدارة الإلكترونية، واستخدام مداخل ترشيد الإنفاق للتطوير والتحسين المدرسي وتحقيق الفاعلية التعليمية للمؤسسة التعليمية وإرساء نظم المحاسبية والمساءلة ومراقبة أداء النظام التعليمي، وتوفير نظم المعلومات التي تمكن اتخاذ القرار الاستراتيجي المرتبط بترشيد الإنفاق وزيادة فعالية النظام التعليمي ككل، وأخيرًا استعرضت الدراسة تصور مقترح لتفعيل

بعض مداخل ترشيد الإنفاق في تحقيق فعالية التعليم بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر.

دراسة محمود (٢٠٢٠) بعنوان " الاستدامة المالية في التعليم الأساسي لتلبية متطلبات رؤية مصر ٢٠٣٠ م" والتي هدفت إلى اقتراح مصادر لتحقيق الاستدامة المالية في التعليم الأساسي لتلبية متطلبات رؤية مصر ٢٠٣٠م، ولتحقيق ذلك استخدمت المنهج الوصفي التحليلي في وصف وتحليل الأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث، وكان من أبرز النتائج: الكشف عن مصادر تحقيق الاستدامة المالية في التعليم الأساسي والتي تركز على مصادر تتمثل في ترشيد الإنفاق والرفع من كفاءته، ومصادر تركز على تنمية الموارد الذاتية للمدارس، ومصادر تركز على المشاركة المجتمعية في تمويل التعليم الأساسي.

دراسة السدحان والفايز (٢٠٢١) بعنوان " دمج المدارس الحكومية لتحسين كفاءة الإنفاق في التعليم العام: نموذج مقترح" والتي هدفت إلى بناء نموذج مقترح لدمج المدارس الحكومية يدعم تحسين كفاءة الإنفاق في التعليم العام. ولتحقيق ذلك استخدمت المنهج الوصفي المسحي. ولجمع المعلومات طبقت الاستبانة على (٢٦٨) مشاركا من مديري التخطيط المدرسي ومساعديهم ومديري مكاتب التعليم في جميع أنحاء المملكة، في حين طبقت المقابلة على (١٣) خبير و (٣) من أفراد المجتمع المحلي ممن تم دمج مدارسهم. وكان من أبرز النتائج: دمج المدارس قليلة العدد أسهم في تحسين كفاءة الإنفاق في تلك المدارس، إضافة إلى وجود قصور على مستوى وزارة التعليم في قياس كفاءة الإنفاق بشكل دقيق ودوري، وفي تبني استراتيجيات تحديد أحجام المدارس المحققة لكفاءة الإنفاق تبعا للموقع الجغرافي والمرحلة الدراسية، إضافة إلى أن معارضة المجتمع المحلي يعد من أبرز تحديات دمج المدارس الحكومية قليلة العدد لتحسين كفاءة الإنفاق.

دراسة العدل (٢٠٢١) بعنوان " كفاءة الإنفاق العام على التعليم في مصر مقارنة بمجموعة من دول" والتي هدفت إلى قياس الكفاءة الفنية "النسبية" للإنفاق العام على التعليم في مصر ضمن مجموعة من الدول تشمل ١٣ دولة من إقليم الشرق الأوسط، وذلك باستخدام تحليل مغلف البيانات (DEA) وإلى تحديد أهم العوامل المؤثرة على تلك الكفاءة. وقد توصل البحث إلى أن مصر تعاني من انخفاض نسبي في كفاءة الإنفاق العام على التعليم سواء كانت الكفاءة التي تركز على المدخلات-input oriented أم المخرجات Output-oriented ، حيث تبين إمكانية تحقيق نفس المخرجات بإنفاق أقل بنسبة ٢٣%، كما تبين إمكانية تحقيق مخرجات أكثر بنسبة ٤٣% تقريبا باستخدام نفس القدر من الإنفاق. كما تبين من خلال البحث أن النظام

التعليمي المصري يعمل في مرحلة العوائد المتزايدة، وأن أهم العوامل المؤثرة على كفاءة الإنفاق تمثلت في حجم الإنفاق وعدد الطلاب لكل معلم ومعدلات الفساد، بينما لم يكن هناك تأثير يذكر لمتوسط دخل الفرد على الكفاءة.

دراسة كاكاتي وروي (Kakati and Roy,2021) بعنوان "الاستدامة المالية: بيليوغرافيا مشروحة"، ولتحقيق ذلك استخدمت المنهج الوصفي من خلال تحليل بيانات الأدبيات السابقة والتي هدفت إلى سد فجوة عدم ترتيب أدبيات الاستدامة المالية من خلال تقديم جميع للأدبيات المنشورة في المجال. وصف التحليل القطاعي أن القدرة على تغطية التكاليف من مواردها الخاصة والقدرة على سداد الديون كانت الأبعاد الرئيسية لقياس الاستدامة المالية. تم العثور على غالبية الدراسات في القطاع العام التي تغطي الحكومات المحلية والحكومات المركزية خاصة في دول أوروبية مثل إسبانيا وإيطاليا وإنجلترا. إن كسب الموارد الكافية واستدامة الأصول والقدرة على سداد الالتزامات هي الأبعاد الثلاثة لتقييم الاستدامة المالية. أشارت الدراسة أيضًا إلى مجالات البحث الرئيسية والمتغيرات والأدوات التحليلية من بين الاتجاهات الأخرى في الأدبيات.

منهج الدراسة

في ضوء طبيعة مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها؛ استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: ما الخبرات العالمية المطبقة في تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في التعليم؟

وقد تم الرجوع إلى الأدبيات، والدراسات السابقة، ومواقع المنظمات الدولية وتقاريرها التي تُعنى بموضوع تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في التعليم، وقد تم اختيار مجموعة من الخبرات العالمية لكل نوع من أنواع التقنيات الثلاث (التقنية المالية، تقنيات التعليم، التقنية الإدارية) وذلك وفق عدة اعتبارات منها: أن تكون الخبرة في مجال التعليم، أن تتضح المشكلة التي عالجتها الخبرة باستخدامها لإحدى تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق، أن تكون تفاصيل الخبرة واضحة ويظهر أثرها في تحسين كفاءة الإنفاق. وقد لاحظت الباحثتان في التجارب العالمية أن الدول النامية والفقيرة استفادت من تلك التقنيات كما استفادت منها الدول المتقدمة وعليه فإن استثمار تلك الدول للتقنيات وهي أقل حظًا من المملكة في الجانب التقني يشير إلى أن يمكن للمملكة العربية السعودية أن تبتكر في استثمار تلك التقنيات بما يتناسب مع قدراتها وممكنتها، وللإجابة على هذا السؤال سيتم في جدول (١) عرض ملخص للخبرات العالمية من حيث: اسم التقنية، اسم الدولة، الفكرة المطبقة لتحسين كفاءة

الإنفاق في التعليم، ويأتي بعد ذلك تعليق الباحثان على تلك الخبرات لبيان أوجه الاستفادة منها؛ لتحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

جدول ١: ملخص للخبرات العالمية في تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق في التعليم لتحقيق الاستدامة المالية

التقنية	الدولة	ملخص التجربة
التقنية المالية	الهند	أنشأت صندوق يرتبط بمنصة إلكترونية للتمويل الاجتماعي في الهند وتعمل المنصة على جمع وصرف الأموال من خلال أدوات مالية مبتكرة لتوفير تمويل مستدام ومبتكر وذلك لتحسين مخرجات التعليم وخفض تكاليفه الإدارية ورفع كفاءته التشغيلية. وتعمل المنصة تحت مبدأ سندات التأثير الاجتماعي (أو الاستثمار المؤثر) والذي يركز على النتائج. كما قامت شركات التقنية المالية في الهند بتقديم حلول مالية تقنية مبتكرة لتقديم قروض مرنة بأسعار فائدة منخفضة أو معدومة، حيث قدمت شركة Auxilo دعماً مالياً إلى شبكة واسعة من الطلاب وكذلك إلى مجموعة من المدارس والكلية والجامعات من خلال حلول مالية مبتكرة. وقد صُممت تلك الحلول لتناسب احتياجات المدارس المختلفة في التعليم العام (K-12) ومراكز التدريب.
	المملكة المتحدة	ظهرت شركة (Prodigy Finance) لتقدم قروضاً لطلاب الدراسات العليا الدوليين بناءً على دخلهم المستقبلي المتوقع بدلاً من تاريخهم الائتماني، وتمكن الطلاب ذوي الخلفية الاجتماعية والاقتصادية المحرومة من الحصول على قروض، وقد مؤلت حتى الآن أكثر من (٢٢٥٠٠) طالب من جميع أنحاء العالم، ٨٠٪ منهم يأتون من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل.
	أمريكا الجنوبية والوسطى	تم جمع ١.٨٢ مليار دولار أمريكي بشكل تراكمي من خلال ٣٦ سند والتي تعمل على النحو التالي: يصدر كيان خاص أو عام سنداً يشتريه المستثمرون الذين يلتزمون بدفع أموالهم لفترة محددة من الوقت من خلال منصة مالية إلكترونية. يتم استثمار عائدات بيع السندات في مشروع اجتماعي خلال الفترة الزمنية المحددة مسبقاً للسند. عند الانتهاء من الفترة الزمنية، يتم سداد صافي الاستثمار بالإضافة إلى السندات إلى المستثمر من قبل الكيان الأولي الذي أصدر السند. وقد تم تحديد السندات بمدة زمنية بين ثلاث وخمس سنوات، مما يعني إعادة الاستثمار إلى المستثمرين بعد الفترة الزمنية المحددة. يتم سداد السندات في المواعيد المتفق عليها حتى تحقق المشاريع ربحاً.
	كينيا	ساعدت العديد من خدمات التقنية المالية العائلات في إدارة دخلها للمساعدة في تغطية نفقات تعليم أطفالهم. حيث وضعت أكاديميات بريدج الدولية نظاماً في كينيا يتمتع بموجبه كل مدير مدرسة بالقدرة على العمل مع أولياء الأمور

تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بوزارة التعليم.... د. مشاعل الجويعد- د.خولة المنيذر

الدولة	ملخص التجربة	التقنية
	لتحديد جدول الرسوم الذي يمكنهم الالتزام به. يدفع الآباء المدفوعات وفقاً للجدول الزمني المتفق عليه، ويسمح للأطفال بالبقاء في المدرسة بشرط أن يلتزم الآباء بالدفع. كما يمكن للوالدين أيضاً الدفع مقدماً للفصل التالي عندما يتوفر لديهم المال. كما ازداد في كينيا الطلب على منتجات الادخار والائتمان الرقمية مثل M-Shwari مما أثر بشكل إيجابي على قدرة الأسر على إبقاء الأطفال في المدرسة.	
الهند	تم إنشاء شركة زايا Zaya Learning Labs (Zaya) وهي عبارة عن شركة لتقنيات التعليم (EdTech). تقدم تصاميم تعليمية تتبع نهج التعليم المدمج، وتقدم تطبيقات تعليمية للأجهزة الذكية ومنصات تعليمية على الانترنت مجاناً للسكان المحرومين والمدارس منخفضة الدخل. وقد تم تقسيم المنظمة الأصلية إلى ذراع ربحي Zaya Learning Labs، وذراع غير ربحي، Teach-a-Class لتصبح مستدامة مالياً من خلال توليد الإيرادات من بيع خدماتها التكنولوجية للمدارس ذات الدخل المرتفع والقطاع الخاص، بهدف تحقيق الاكتفاء الذاتي ولتكون أكثر جاذبية للمستثمرين والذين لا يكتفون بالنتائج. كما أطلقت نتائج تجارب ميثرا فكرة " المدرسة السحابية " (The School In The Cloud) والتي يتعلم منه الأطفال بطريقتهم الخاصة معتمدين على التعلم الذاتي بحيث يوفر لهم عدد قليل من الأجهزة والتي كانت قديمة وغير مستخدمة ليبدأوا بالبحث للإجابة عن مجموعة من الأسئلة إضافة إلى إمكانية الاتصال عن بعد بمعلمة متطوعة في الوقت الذي يحتاجون فيه للاستفسار عما أشكل عليهم.	التقنية التعليمية
الصين	قام عدد من المدارس الصينية مؤخراً بتجربة استخدام الذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسية ففي مدرسة Jinhua Xiaoshun الابتدائية في شرق الصين، تم اختبار مستويات التركيز لدى الطلاب باستخدام عصابات رأس خاصة طورتها شركة BrainCo الأمريكية بحيث تنقل عصابة الرأس بيانات حول مدى مشاركة الطلاب في تعلمهم، لتمكن المعلمين من تصميم دروسهم بشكل أفضل من أجل تلبية الاحتياجات الفردية لكل طالب.	
الولايات المتحدة الأمريكية	تم تطبيق التعليم المدمج وقد ساعدت برامج المحاكاة والواقع المعزز على سد الفجوة في بعض حالات المدارس لتخفيض تكاليف شراء المعدات حيث توفر الشبكات المتطورة والحلول الإلكترونية الأمانة حولا رائعة لتوفير التكاليف التشغيلية. كما تحتوي برامج التعليم المدمج على برامج معقدة يمكنها جمع بيانات الطلاب تلقائياً وتحليلها؛ لمراقبة أداء الطالب ومعرفة المجالات التي قد يحتاج فيها إلى مزيد من التوجيه، مما يساعد على زيادة كفاءة رحلة التعلم. وعادة ما تكون الشركات الدولية الكبرى في الولايات المتحدة الأمريكية على استعداد للدخول في شراكة مع المدارس في منطقتها لتقديم الأفضل للمجتمع وعن طريقها يتم توفير معدات عالية الجودة لفصول تعليم STEAM.	

التقنية	الدولة	ملخص التجربة
التقنية الإدارية	الصين	تستخدم الصين نظام تخطيط الموارد المؤسسية التعليمية السحابية (Cloud ERP) والذي يحقق التكامل بين الجوانب المالية والتعليمية والإدارية، ويساعد المدارس على إدارة مهامهم اليومية، والموارد الداخلية والخارجية، والتحكم في العمليات مثل دفع الرسوم، والمكتبة، والنقل، وتسجيل الطلاب وإدارتهم، والدورات والمناهج الدراسية، والامتحانات والنتائج، وإدارة المعلمين والموظفين الآخرين، والمحاضرات، وغيرها. كما يسمح لجميع أصحاب المصلحة بالحصول على رؤية مركزية للمؤسسة بأكملها في لوحة القيادة، مع جميع المعلومات ذات الصلة، بغض النظر عن الوقت أو المكان.
	الولايات المتحدة الأمريكية	تعمل شركة Campuswire في الولايات المتحدة الأمريكية على تسهيل البيانات التي تركز على احتياجات المعلمين وذلك بتقديم حلول تقنية تختصر عليهم الكثير الوقت والجهد في عملهم وتقدم لهم أدوات تزيد من جاذبية التدريس لديهم حيث تتبع الشركة عدة أساليب لتسهيل بيانات المعلمين يتمثل أحدها في تقديم فصول مجانية ببعض الخدمات والمميزات بشكل مجاني بهدف جمع المعلومات حول المعلمين واحتياجاتهم وتوفير أدوات أخرى تلبي ذلك الاحتياج بمقابل مادي يدفعه المعلم عند رغبته في الحصول عليها. معظم شركات تكنولوجيا التعليم التي تقدم منتجات "مجانية"، تحقق الدخل إما عن طريق بيع الإعلانات، أو بيع بيانات المستخدم.
	أنثيوبيا	تم إطلاق مشروع المهارات والمعرفة للشباب (SKY) في أنثيوبيا حيث تُستخدم العقود القائمة على الأداء والحوافز المالية لتركيز انتباه مقدمي الخدمات على التدريب المهني الجيد، مما يؤدي إلى توظيف مريح طويل الأجل من المستفيدين. وبناءً على ذلك، لا تتلقى مؤسسات التدريب المهني المدعومة من خلال المشروع سوى مدفوعات جزئية عن المستفيدين الذين أكملوا التدريب والدفع الكامل بمجرد أن تتحقق النتائج أي في هذه الحالة أن يجد المتدربون عملاً ثابتاً ومربحاً (بمعنى الحصول على الحد الأدنى للأجور على الأقل).

وفي ضوء ما سبق، يمكن الاستفادة من الخبرات العالمية في تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية، وفق الآتي:

- ١ استخدام التقنية المالية للمؤسسات التعليمية يساعد على تحسين إدارة مواردها المالية وزيادة فعاليتها في استخدام الأموال.
- ٢ يساعد استخدام المنصات المدعومة بالتقنية المالية على تسهيل عملية جمع الأموال وحوكمتها وزيادة فرص الاستثمار الاجتماعي.
- ٣ نظام السندات القائم على خدمات التقنية المالية يعد من الطرق الحديثة الداعمة للتعليم والمحفزة للمستثمرين، كما أثبتت سندات التأثير الاجتماعي فعاليتها في دعم المشاريع الحكومية.

٤ ضرورة جذب شركات التقنية المالية لدعم الاستثمار في التعليم العام السعودي وزيادة الطلب على المدارس الأهلية بالرفع من قدرة الأهالي على الدفع وبالتالي تقليل الضغط على التعليم الحكومي.

٥ وضع منهجية واضحة ومحددة تتيح الاستثمار الأمثل لأموال المستثمرين بأنواعهم المختلفة لدعم التعليم في تحسين مخرجاته والرفع من جودته مع الحفاظ على كفاءة الإنفاق عليه.

٦ الاهتمام باستثمار منصات التقنية المالية لدعم تعليم الطفولة المبكرة باستخدام سندات التأثير الاجتماعي القائم على التمويل المبني على النتائج سعياً لاستثمار الموارد المتاحة للتعليم بالأسلوب الأمثل.

٧ تعزيز الشراكة مع القطاع الخاص بطرح برامج إثرائية مميزة في مدارس التعليم العام مع إيجاد حلول دفع ميسرة بالتقنية المالية تساعد أولياء الأمور على تحمل تكاليفها.

٨ دعم المدارس الأهلية للعمل على تخفيض رسومها الدراسية وتسهيل حصول الأهالي على القروض الميسرة والتي ترفع نسبة مشاركة الأسر في تعليم أبنائهم، ومساعدتهم على اختيار ما يناسبهم من التعليم الأهلي والمشاركة في الأنشطة اللامنهجية والمقدمة بالتعاون مع القطاع الخاص.

٩ العمل التكاملي بين المؤسسين والمستثمرين والشركاء الرئيسيين يساعد على تقديم تمويل مستدام وشامل لقطاع التعليم.

١٠ الاستثمار الاجتماعي - كنهج تمويل مبتكر - يعد مصدراً جديداً للتمويل ويساعد على جلب مستثمرو القطاع الخاص لقطاع التعليم ليسهم في توفير حلول تقنية داعمة لعمليات التعليم والتعلم.

١١ التفكير خارج الصندوق لإيجاد حلول تتناسب مع واقع التعليم السعودي وتستثمر حتى الإمكانيات البسيطة في المدارس للوصول إلى حلول داعمة لعمليتي التعليم والتعلم.

١٢ يمكن استخدام التقنيات التعليمية لتقديم المحتوى التعليمي عبر الإنترنت وبأساليب أكثر فاعلية، وهذا بدوره يقلل من التكاليف المرتبطة بالصيانة والإشراف والإمداد والتخزين مما يسهم في تحسين كفاءة الإنفاق وتحقيق الاستدامة المالية.

١٣ تطبيق نماذج التعليم المدمج والتي تتناسب مع كل مرحلة دراسية ومع وضع كل مدرسة لتحقيق الاستفادة المرجوة من تلك النماذج تعليمياً دون أن تتسبب في حدوث هدر ناتج عن توحيد تلك النماذج أو عدم دراستها بالطريقة المطلوبة.

١٤ تلعب التقنية الإدارية دورًا حاسمًا في تحسين عمليات الإدارة وتوفير أدوات تبسط وتوحد العمليات الإدارية، مما يسهم في تحسين كفاءة الإنفاق وتحقيق الاستدامة المالية.

١٥ تنفيذ برامج إدارة الموارد المؤسسية (ERP) في إلغاء الازدواجية وتعديل الصلاحيات وتحسين العمليات ودقة البيانات، وإدارة الأصول الاستراتيجية بما فيها: إدارة الرجيع والعهد، والصيانة وبلاغاتها، والنقل المدرسي وبلاغاته وبالتالي تخفيض التكاليف التشغيلية، وتحقيق الاستثمار الأمثل للموارد وضمان الاستدامة المالية.

١٦ تحسين برامج تطوير الموارد البشرية والرفع من مستواها باستخدام منصة رقمية وفتح المجال لمقدمي خدمات التدريب والمستثمرين لتقديم برامج تدريبية يُدفع لها مقابل تحقيق نتائج محددة تعكس تطور أداء الموظفين كما يمكن الاستفادة من تجربة الهند في الاستثمار المؤثر لتغطية التكاليف.

١٧ يمكن أن تستثمر وزارة التعليم عملية تسهيل البيانات وتختار ما يدعم شركات تقنيات التعليم الربحية أو المدعومة بالاستثمار الاجتماعي في تصميم منتجات تلبي احتياجات المعلمين بحيث يتم تصميمها لتتوافق مع المنصات الرسمية وتضمنها في متجر توفره الوزارة للمعلم بحيث يشتري ما يناسبه ليتم تضمينه بسهولة في المنصة دون مشاكل تقنية أو أمنية.

إجابة السؤال الثاني: ما النموذج المقترح لتفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية؟

يمكن الإجابة على السؤال بتقديم نموذج مقترح لتفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية، وذلك بالاعتماد على الإطار النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة، والخبرات العالمية، ونتائج الدراسة الحالية، بحيث يواكب النموذج التوجه العالمي نحو استخدام التقنية في تحسين كفاءة الإنفاق وتحقيق الاستدامة المالية في التعليم.

النموذج المقترح

يقوم النموذج على أساس أن التقنية أحد أهم مميزات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية، باعتبارها أداة رئيسة لتحسين الأداء المالي والإداري والتعليمي في التعليم.

ويستند النموذج إلى المبادئ التوجيهية الأساسية لتحسين كفاءة الإنفاق وهي: توفير التعليم العام للجميع، رفع جودة التعليم، تحقيق استدامة كفاءة الإنفاق. وقد تم التركيز في فرص التحسين والمميزات الأساسية لإدارة كفاءة الإنفاق.

وبقدم النموذج حلاً قائمة على التقنية تركز على الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة في المؤسسات التعليمية لتحقيق الاستدامة المالية من خلال تحسين إدارة الموارد البشرية والمادية، ورفع الكفاءة التشغيلية وصولاً للتميز التشغيلي. ويمكن تطبيق تلك الحلول التقنية في ثلاث مجالات رئيسية في التعليم وهي: المجال التعليمي والمجال المالي والمجال الإداري لتعمل على تقليل الهدر وترشيد الإنفاق، وإيجاد مصادر دخل إضافية والاستثمار والشاركة مع القطاع الخاص.

وعليه تقدم المؤلفتان نموذجاً مقترحاً يهدف إلى تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في المؤسسات التعليمية بالاعتماد على ثلاث تقنيات وهي: التقنية المالية، والتقنية التعليمية، والتقنية الإدارية، ويتكون النموذج من العناصر التالية: منطلقات النموذج المقترح، ومبرراته، وأهدافه، ومكوناته، وآليات تنفيذه، ومتطلباته، وتحديات تنفيذه وسبل التغلب عليها.

أولاً: منطلقات النموذج المقترح:

ينطلق النموذج المقترح من المنطلقات التالية:

منطلقات دينية

يستند النموذج المقترح إلى القيم والتوجيهات الدينية التي توجه إلى ترشيد الإنفاق - الذي ورد في معجم اللغة العربية المعاصرة بمعنى اقتصد ولم يُسرف فيه (عمر، ٢٠٠٨) - وذلك بناءً على النصوص الدينية المتعددة التي تؤكد على ضرورة الحفاظ على الموارد والامتناع عن الإسراف. فالقرآن الكريم ينهى عن الإسراف كقوله تعالى: "وكلوا واشربوا ولا تسرفوا إنه لا يحب المسرفين" (سورة الأعراف: آية ٧). وكذلك وردت في السنة النبوية توجيهات حول الاقتصاد وعدم الإسراف كقول النبي صلى الله عليه وسلم عندما مرَّ بسعدٍ وهو يتوضأ، فقال: "ما هذا السرف يا سعد؟ قال: أفي الوضوء سرف؟ قال: نعم، وإن كنت على نهر جارٍ^١ وقول النبي ﷺ: "كلوا وتصدقوا وألبسوا في غير إسراف ولا مخيلة"^٢.

رؤية المملكة ٢٠٣٠

سعت المملكة العربية السعودية في رؤيتها ٢٠٣٠ إلى تحقيق مستويات أعلى من كفاءة الإنفاق على المؤسسات الحكومية حيث أطلقت برنامج (اتزان) لتحقيق أحد الأهداف الاستراتيجية ذات الأولوية في الرؤية، حيث يُعنى البرنامج برفع كفاءة الإنفاق الحكومي لتحقيق أقصى منفعة بأقل تكلفة، كما يستهدف البرنامج إجراء

^١ رواه أحمد شاكر، في تخريج المسند لشاكر، عن عبدالله بن عمرو، الصفحة أو الرقم ٢٣/١٢، صحيح

^٢ رواه الألباني، في صحيح الجامع، عن عبدالله بن عمرو، الصفحة أو الرقم ٤٥٠٥، حسن

مراجعة شاملة للأنظمة واللوائح المالية في الأجهزة الحكومية بهدف التحول من مجرد التركيز على سلامة الإجراءات إلى مفهوم فاعلية الصرف وارتباطه بتحقيق أهداف محددة بما يحفظ استدامة الموارد والأصول والموجودات، إضافة إلى دراسة تفاصيل الإنفاق وتحديد فرص رفع كفاءته (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠١٩).

وقد تعددت برامج رؤية ٢٠٣٠ ذات العلاقة بتحسين كفاءة الإنفاق وتحقيق الاستدامة المالية ومنها: **برنامج التخصيص** والذي تضمن مبادرة لجذب الاستثمارات الخاصة لتمويل إنشاء المباني التعليمية من أجل تنويع نماذج تمويل النظم التعليمية (البنوك - المطورون- المستثمرون)، كما تضمن **برنامج تطوير القطاع المالي**: مبادرة لتطوير منتج متخصص باسم مخطط الادخار من أجل التعليم- (مبادرات برنامج رؤية ٢٠٣٠، تقرير وزارة التعليم ٢٠٢٠)، إضافة إلى **برنامج تنمية القدرات البشرية** والذي يهدف إلى تحسين العمليات التعليمية وتعزيز تجربة التعلم للطلاب ورفع كفاءة المعلمين من خلال تطبيق التعليم الرقمي ورقمنة عوامل البيئة التعليمية؛ ليسهم التحول نحو التعليم الرقمي في تحقيق الأهداف الاقتصادية والتنموية لبرنامج رؤية ٢٠٣٠ من خلال تعظيم الاستفادة من الموارد المتاحة وتحسين كفاءة الإنفاق في وزارة التعليم (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠٢١، وزارة التعليم، ٢٠٢١).

هيئة كفاءة الإنفاق والمشروعات الحكومية (Expro)

تأسست هيئة كفاءة الإنفاق والمشروعات الحكومية بصفقتها هيئة حكومية مستقلة في المملكة العربية السعودية كجزء من جهود الحكومة لتحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠. وتعمل الهيئة بالتنسيق مع المركز الوطني للتخصيص لتلعب الهيئة دوراً مهماً في تحسين كفاءة الإنفاق الحكومي ومراقبة البرامج والمبادرات ذات الصلة برؤية المملكة ٢٠٣٠، وهي تسعى للمساهمة في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة في المملكة العربية السعودية من خلال توفير الدعم اللازم للمؤسسات الحكومية لتمكينها من الالتزام بسقوف الإنفاق المخصصة لها في الميزانية وتطوير آليات واقتراح سياسات وخطط تنفيذية ترفع من كفاءة إنفاق الأجهزة الحكومية (اكسبرو، ٢٠٢٢).

استراتيجية كفاءة الإنفاق بوزارة التعليم

تتكوّن استراتيجية كفاءة الإنفاق بوزارة التعليم من عدة مستويات تشمل: ركائز، وأهداف، ومبادرات، ومؤشرات أداء. حيث تقوم الاستراتيجية على مجموعة من الركائز، بما في ذلك: مأسسة عمليات رفع كفاءة الإنفاق، رفع كفاءة الإنفاق التشغيلي والأساسي، ورفع كفاءة برامج الدعم الحكومي، وتتضمن تسعة أهداف استراتيجية

وهي: رفع كفاءة التخطيط المالي، ورفع كفاءة إدارة البيانات والمعلومات ونظم دعم القرار، ورفع كفاءة الاستفادة من الموارد البشرية، ورفع كفاءة استخدام وتشغيل الأصول، ورفع كفاءة الخدمات التعليمية المساندة، ورفع كفاءة البرامج التعليمية، ورفع كفاءة آليات التخطيط للمشاريع، ورفع كفاءة برامج الابتعاث، ورفع كفاءة برامج دعم الطلاب (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

نظام التعليم العام

يعتمد النموذج على مجموعة من المواد الواردة في وثيقة نظام التعليم العام (د.ت) لاقتراح حلول تقنية منهجية نظامية تهدف إلى تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية لوزارة التعليم. وتعد تلك المواد أساسية لفهم وبناء نظام التعليم العام، وتوفير الإطار اللازم لتطبيق التحسينات التقنية. وقد تم تصنيف المواد وفق مجالات تطبيق تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق وفق ما يلي:

المواد ذات العلاقة بالمجال المالي:

- المادة الثالثة عشرة حيث تضمنت إقرار القواعد والضوابط المنظمة للصناديق المدرسية وصناديق إدارات التعليم.
- المادة الحادية والأربعون تشجع الوزارة على تمكين القطاع الخاص وغير الربحي من المشاركة والاستثمار في خدمات التعليم العام وإنشاء دور الحضانه ورياض الأطفال والمدارس الخاصة بمختلف المراحل.
- المادة الثانية والأربعون تضمنت تشجيع وزارة التعليم الاستثمار الأجنبي في خدمات التعليم العام.
- المادة الثانية والستون إنشاء صندوق يسمى (صندوق أوقاف التعليم العام) ويصرف منه في الوجوه التي تخدم التعليم العام.
- المادة السادسة والستون تتكون موارد الصندوق من الأعيان والصكوك المالية (السندات) والأسهم والأموال النقدية والتبرعات والأوقاف واستثماراتها والإيرادات المحصلة من الاستثمارات أو تشغيل المرافق وما تقره الدولة من اسهامات نقدية أو عينية.

المواد ذات العلاقة بالمجال التعليمي:

- المادة الثامنة والتي تضمنت إقرار سياسات واستراتيجيات التعليم العام وإقرار اللوائح التنظيمية للمدارس الافتراضية.
- المادة الثامنة عشرة تضمنت تنظيم وزارة التعليم لآلية توفير التعليم الأساسي للطلاب السعوديين الموفدين والعاملين والمبتعثين في الخارج.

- المادة الخامسة والعشرون تضمنت أن وزارة التعليم تتخذ إجراءات لإدماج ذوي الإعاقة في المدارس وتوفير الوسائل التعليمية والتربوية المناسبة لهم.
- المادة التاسعة والعشرون تضمنت أن التعليم حضوري وللوزارة الاستفادة من تقنيات التعليم الإلكتروني باعتباره جزء من التعليم الحضوري.
- المادة الثلاثون تضمنت توفير وزارة التعليم لبرامج تعلم مدى الحياة واعتماد شهادات خاصة بالدارسين فيها.
- المادة الحادية والثلاثون والتي تضمنت توفير الوزارة فرص التعليم المستمر للمواطنين ممن تجاوزوا سن التعليم الإلزامي بشكل جزئي أو كلي.

المواد ذات العلاقة بالمجال الإداري:

- المادة السادسة عشرة والتي وضحت أن وزارة التعليم تنظم جميع ما يتعلق بشؤون المعلمين المتصلة بالعملية التعليمية.
- المادة التاسعة عشرة تضمنت أنه للوزارة منح جوائز وحوافز مادية ومعنوية للطلاب والمعلمين المتميزين وفق الضوابط.

تقارير وزارة التعليم

تقارير وزارة التعليم والتي أكدت على زيادة فاعلية المؤسسات التعليمية في نظام التعليم العام من خلال عدة إجراءات وتدابير. تمثلت في عدد من الإجراءات منها: إعادة النظر في خارطة توزيع المدارس بهدف ضمان توزيع متساو ومناسب للمدارس في مختلف المناطق، مما يساهم في توفير فرص التعليم الجيد للطلاب في جميع الأماكن (وزارة التعليم، ٢٠١٩)، ورفع حوكمة إدارات التعليم على الصعيدين الإداري والمالي، مما يمنحهم المزيد من المرونة في اتخاذ القرارات وتنفيذ البرامج التعليمية (وزارة التعليم، ٢٠٢٠)، وتغيير آليات تمويل التعليم العام ويشمل إصلاحات في توجيه الأموال واستخدامها لضمان تحقيق أقصى فائدة تعليمية، وتفعيل مشاركة الأسرة والمجتمع مع مؤسسات التعليم ومساهماتهم في تحسين جودة التعليم ودعمها (وزارة التعليم، ٢٠٢١).

الخبرات والممارسات العالمية في ضوء الاتجاهات الحديثة في اقتصاديات التعليم

تمت الاستفادة من الممارسات العالمية كمصدر للإلهام والاسترشاد في تصميم النموذج المقترح. فقد استثمرت تلك الممارسات الاتجاهات الحديثة في اقتصاديات التعليم لتحسين كفاءة الإنفاق، وضمان استدامة الموارد المالية في جميع القطاعات الحكومية، وبشكل خاص في قطاع التعليم، حيث تخصص الحكومات ميزانيات كبيرة للتعليم وتسعى لتحقيق أقصى عائد يتلاءم مع حجم تلك الميزانيات. التطور التقني والتوجه نحوه

أحدث الابتكار الرقمي تحسينات كبيرة في الأنظمة، وفي البيانات القابلة للاستخدام وفي قوة الحوسبة وتكلفتها، مما أدى إلى خفض تكاليف المعاملات كما ساعد على استخدام الحد الأدنى من الموارد وظهور نماذج أعمال جديدة (دائرة النقد والاقتصاد، ٢٠٢١). وحيث أثبتت التقنية فاعليتها في تعزيز العملية التعليمية وتقليص الوقت والجهد وتخفيض النفقات (محمود، ٢٠١٨)، إضافة إلى قدرتها على تغيير العمليات الداخلية في المؤسسات التعليمية وطريقة إدارتها؛ فقد عملت العديد من المؤسسات على إعادة التفكير في توظيف التقنية في جميع ممارساتها (wangui,2017). وتعد منصات تمويل التعليم من أهم التطورات التقنية في مجال التعليم حيث يمكن للأفراد والمؤسسات تقديم التبرعات والهبات للطلاب أو المدارس من خلال تلك المنصات، كما يُمكن للأفراد الحصول على قروض تعليمية بشروط تناسب احتياجاتهم، واستخدام خدمات الدفع الرقمي والمحافظ الإلكترونية لتسهيل سداد الدفعات الشهرية للرسوم الدراسية والنفقات المدرسية الأخرى، وخدمات مراقبة ومتابعة التكاليف التعليمية وتوجيه الأموال بفاعلية، إضافة إلى منصات التعليم عبر الإنترنت التي توفر محتوى تعليمي مجاني أو بأسعار معقولة مما يجعل التعليم أكثر توافراً واقتصادياً بالنسبة للأسر، وخدمات تحليل البيانات الضخمة مما يمكن المؤسسات التعليمية من فهم احتياجات الأسر والمدارس بشكل أفضل وتوجيه الجهود بفعالية لتحسين التعليم.

وبناء على ما سبق وحيث جعلت المملكة العربية السعودية التحول الرقمي هدفاً استراتيجياً في رؤيتها ٢٠٣٠ وسعت لتوفير العديد من الممكّنات للجهات الحكومية للتحول إلى اقتصاد البيانات فقد انطلق النموذج المقترح من هذا التوجه بشكل أساسي وجاء داعماً له.

ثانياً: مبررات النموذج المقترح

يمكن توضيح مبررات النموذج المقترح لتحسين كفاءة الإنفاق بوزارة التعليم لتحقيق الاستدامة المالية كما يلي:

٢-١: مبررات وطنية

- نظرًا لما تتمتع به المملكة العربية السعودية من قدرات تقنية هائلة حيث حققت المركز الثالث في التحول الرقمي من بين (١٩٨) دولة (هيئة الحكومة الرقمية، ٢٠٢٣)، والمركز الأول عالمياً في مؤشر الاستراتيجية الحكومية للذكاء الاصطناعي وحيث صرحت بأن التوجه هو لاقتصاد البيانات القائم على التقنية (واس، ١٤٤٤)؛ أصبح لزاماً على قطاع التعليم استثمار تلك الفرص كممكّنات لتحسين كفاءة الإنفاق في وزارة التعليم.



- الالتزام بدعم رؤية الوطن الطموحة ٢٠٣٠ والتي تهدف إلى الرفع من مستوى الحكومة الرقمية وأتمتة أعمال قطاعات الحكومة وتطوير قطاع التعليم لتحقيق التقدم الوطني.
- الحاجة لتحسين التعليم وزيادة الفرص التعليمية والمحافظة على ممتلكات الوطن والمساهمة في استثمار موارده.
- ضرورة دعم تنافسية الدولة على الصعيدين الإقليمي والدولي من خلال دعم الاستثمار في التعليم.

٢-٢: مبررات تعليمية

- تزايد الضغط على المؤسسات التعليمية ومطالبتها بتحسين جودة التعليم، حيث أظهرت نتائج الاختبارات الدولية تدني جودة التعليم في المملكة العربية السعودية نتيجة حصول طلابها على نتائج أقل من متوسط الدول المشاركة فقد حصل الطلاب في اختبارات التيمز (TIMSS) مثلاً في رياضيات الصف الثاني المتوسط على المرتبة ٣٧ من بين ٥٨ دولة مشاركة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢١)، وفي اختبار بيزا ٢٠٢٢ حقق الطلاب المرتبة ٦١ في الرياضيات و٦٤ في العلوم و٦٢ في القراءة من بين ٨١ دولة مشاركة (PISA, 2022) كما حققوا المرتبة ٤٦ في القراءة من بين ٥٧ دولة مشاركة في اختبار بيرلز (PIRLS) لعام ٢٠٢١ (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢١) وحيث يعد معدل الإنفاق على التعليم من الناتج المحلي الإجمالي، ومعدل إنفاق الأسر على التعليم، ومعدل الاستثمار في التعليم من مؤشرات جودة التعليم، فلا بد أن تتناسب معدلات الإنفاق على التعليم طردياً مع جودة مخرجاته (حافظ، ٢٠١٢) فقد يسهم النموذج المقترح في تحقيق ذلك.
- تدني جودة البيانات التعليمية حيث أشارت اليامي (٢٠١٨) إلى وجود ضعف في البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار وعليه يمكن أن يسهم تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق في التحسين من خلال تجهيز المدارس بالتجهيزات والتقنيات الحديثة لخلق بيئات تعليمية أفضل.
- الحاجة لتنويع خيارات التعليم والتعلم للطلاب والمعلمين لذا يمكن أن يسهم تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق في توفير المزيد من تلك الخيارات لهم.

٢-٣: مبررات اقتصادية وتنموية

- وجود هدر متعدد الأوجه أوجب على المؤسسات التعليمية العمل الجاد للقضاء عليه والسعي لتحسين كفاءة إنفاقها تماشياً مع توجه رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتوجه العالمي في ذلك.

- يعد الإنفاق على التعليم من القضايا المهمة التي تشكل عبئاً على معظم الدول المتقدمة والنامية على حد سواء؛ نظراً لارتفاع كلفته وازدياد أعداد المقربين في القطاع التعليمي، وتزايد الطلب على الخدمات التعليمية، والاهتمام بجودة مخرجات التعليم. فأصبح هناك حاجة ماسة لرفع مستوى كفاءة الإنفاق في وزارة التعليم ورفع إنتاجيتها وكفاءتها التشغيلية وتحقيق التميز التشغيلي في عملياتها التعليمية، والإدارية، والمالية، من خلال إيقاف جميع أشكال الهدر وتعظيم الاستفادة من الموارد المتاحة.
- تدني نسبة مشاركة القطاع الخاص في التعليم السعودي والتي تقدر حالياً بحوالي ١٢% بينما تستهدف الوزارة الوصول لنسبة تتراوح بين ٢٠ - ٣٠ % (وزارة التعليم، ٢٠٢١)، والحاجة لجذب المستثمر الداخلي والخارجي وتشجيعه على الاستثمار في قطاع التعليم.
- الحاجة لرفع مستوى مهارات الخريجين التقنية (القوى العاملة) وبالتالي تحسين أدائهم للأعمال واستثمارهم الاستثمار الأمثل بما يسهم في تحسين كفاءة الإنفاق.
- الحاجة لزيادة الإيرادات (توفير المزيد من الموارد المالية) والاستفادة المثلى من الموارد المتاحة لتعزيز استدامة التعليم وتحسين البيئة المالية للمؤسسات التعليمية.

٢-٤: مبررات مجتمعية وثقافية

- الحاجة لتعزيز التعلم مدى الحياة (التعليم المستمر) بكفاءة وفعالية وتعزيز الثقافة التقنية لدى أولياء الأمور وكافة شرائح المجتمع.
- الحاجة لرفع مستوى المشاركة المجتمعية من قبل مؤسسات المجتمع المختلفة.
- إضافة إلى منح أولياء الأمور ورجال الأعمال فرص للمشاركة في تمويل التعليم.
- الحاجة للاستفادة من الخبرات والممارسات العالمية في تحسين كفاءة الإنفاق في التعليم لتحقيق الاستدامة المالية.

ثالثاً: أهداف النموذج المقترح

- سعى النموذج المقترح إلى تحسين كفاءة الإنفاق وتحقيق الاستدامة المالية لوزارة التعليم بخفض التكاليف وزيادة الإيرادات مع ضمان جودة التعليم، من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:
- اقتراح حلول عملية تطبيقية توظف التقنية المالية لتحسين عمليات التمويل وإدارة الموارد المالية.
- صياغة حلول عملية تطبيقية توظف التقنية التعليمية لتحسين جودة التعليم وزيادة كفاءة العمليات التعليمية.

- إيجاد حلول عملية تطبيقية توظف التقنية الإدارية لتحسين الأداء والعمليات الإدارية

- الرفع من مشاركة القطاع الخاص وتعزيز الاستثمار في التعليم.

رابعاً: مكونات النموذج المقترح

يتكون النموذج من عدد من الأجزاء، التي تترايط وتتكامل وتتفاعل فيما بينها، ولكل منها أدوار ومسؤوليات. ولذا فالنموذج يمثل منظومة متكاملة تتأثر أجزاؤه بعضها ببعض إيجاباً وسلباً.

يتضمن النموذج حلولاً قائمة على التقنية تركز على الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة لوزارة التعليم من خلال تحسين إدارة واستخدام الموارد البشرية والمادية بما فيها الأصول، ورفع الكفاءة التشغيلية وصولاً للتميز التشغيلي.

وتندرج تلك الحلول تحت ثلاث تقنيات أساسية وهي التقنية المالية (Financial Technology) والتي تُعنى بالخدمات المالية المقدمة رقمياً من شركات ناشئة لتستفيد منها المؤسسات التعليمية التابعة لوزارة التعليم في تنويع مصادر الدخل، أو الترشيح وتتبع النفقات (الاستثمار، أو الإقراض والتمويل والتبرعات، أو الادخار) والتقنية التعليمية (Educational Technology) والتي تتضمن الأجهزة والبرامج والخدمات التعليمية الرقمية الداعمة للمعلمين والطلاب أثناء العملية التعليمية والتعليمية. والتقنية الإدارية (Financial Technology) وتشير إلى الأجهزة والبرامج والخدمات الإدارية الرقمية المستخدمة لإنجاز العمليات الإدارية في وزارة التعليم بهدف تطويرها وتحسين الأداء لتحقيق الأهداف.

ولتحقيق التكامل بين التقنيات الثلاثة يقترح النموذج تطوير نظام سحابي يمثل بنية أساسية تنطلق منها حلول التقنيات الثلاث. وفيما يلي مزيد من التفصيل حول النظام السحابي وحلوله التقنية المقترحة.

نظام تخطيط الموارد المؤسسية التعليمية السحابي (Cloud Edu ERP)

يعمل النظام كمكن أساسي لتحقيق الأهداف الاستراتيجية لوزارة التعليم بحيث يتم تطبيقه على جميع إدارات الوزارة ومواعمته مع طبيعة العمل وبراى فيه أن تكون الأنظمة والخدمات الرقمية للوزارة بجميع أنواعها سواء كانت مالية أو تعليمية أو إدارية متكاملة ومتوافقة مع إجراءات وقوانين العمل والتشريعات الصادرة من وزارة المالية ووزارة الموارد البشرية والجهات التشريعية الحكومية الأخرى في المملكة العربية السعودية.

ويربط النظام جميع الإدارات، ويسمح بوصول عدد مفتوح من الأشخاص حسب الحاجة. ويجلب المعلومات من مستودع بيانات الوزارة (Data

(Warehouse) والذي تطبق عليه آلية حوكمة تضمن الاستفادة المثلى منه، بحيث يتيح المستودع إمكانية الوصول إلى المعلومات والخدمات ذات الصلة بعمل كل إدارة وشخص في الوقت الفعلي، ويستخدم حلول تقنية تعمل على الربط بين الأنظمة والمنصات والخدمات الموجودة ومعالجة أخطاء البيانات؛ بهدف تحسين صحة وتوافر وسلامة البيانات ودقتها، بحيث تستقي جميع الأنظمة والحلول بياناتها من مصدر واحد حقيقي فقط للمعلومة دون وجود تعارض أو تكرار. إضافة إلى أنه يستخدم لوحة قيادة (Dash Board) تعرض جميع المعلومات ذات الصلة، بشكل محدث لتقدم رؤية شاملة ومركزية لأصحاب القرار في وزارة التعليم.

ويساعد النظام على إدارة الموارد الداخلية والخارجية، والتحكم بالعمليات الإدارية والمالية والتعليمية مثل دفع الرسوم، والنقل، وتسجيل الطلاب وإدارتهم، والدورات والمناهج الدراسية، والامتحانات والنتائج، وإدارة المعلمين والإداريين، والحصص، وغيرها. كما يوفر تحكماً ممتازاً في الاتصالات الداخلية والخارجية.

وترتبط بالنظام السحابي مجموعة من الحلول التقنية المبتكرة لتحسين كفاءة الإنفاق والتي تأتي كخدمات تتوفر على منصات مالية وتعليمية وإدارية وفق نوعها بحيث يعمل النظام السحابي على ضمان عملها بشكل مترابط ومتكامل حيث أن تنفيذ أي خدمة من تلك التقنيات يدعم تنفيذ الآخر ويزيد من فاعليته، فخدمات التقنية المالية تدعم توفير خدمات التقنية التعليمية، وخدمات التقنية التعليمية تسمح بالتوظيف الفاعل لخدمات التقنية المالية وخدمات كلا التقنيتين تدعم خدمات التقنية الإدارية وتساعد على سرعة ودقة اتخاذ القرارات في الوقت المناسب. ويمكن استعراض الخدمات كما يلي:

أولاً: خدمات التقنية المالية

تساعد التقنية المالية على دعم استدامة الموارد الذاتية وتنويع مصادر الدخل وتسهيل إقامة الشراكات المحلية والعالمية ودعم الاستثمار وترشيد الإنفاق من خلال رفع كفاءة الإدارة المالية، وأتمتة الأنظمة المالية، والتخطيط المالي والاستثماري، وحوكمة الأنظمة المالية.

وترتبط خدمات التقنية المالية المقترحة في النموذج بركائز وأهداف استراتيجية كفاءة الإنفاق لوزارة التعليم التالية: الركيزة الأولى: مأسسة عمليات رفع كفاءة الإنفاق وبهدف: رفع كفاءة التخطيط المالي، والركيزة الثانية: رفع كفاءة الإنفاق التشغيلي والرأسمالي وبهدف: رفع كفاءة آليات التخطيط للمشاريع، والركيزة الثالثة: رفع كفاءة برامج الدعم الحكومي وبهدف: رفع كفاءة برامج دعم الطلاب.

وتتبع خدمات التقنية المالية المقترحة استراتيجيتان من الاستراتيجيات الأساسية المعتمدة لدى وزارة التعليم لقياس أثر تحسين كفاءة الإنفاق وهي: خفض التكاليف المعتمدة غير الضرورية، وتفادي تكاليف جديدة/إضافية ومنها:

منصة مالية تقنية مرتبطة بصندوق استثماري للتعليم العام تهدف إلى تحفيز التمويل وتوسيع نطاق تأثيره ومواءمته مع الأولويات الوطنية، وتعزيز الاستثمار الاجتماعي المؤثر وتوظيفه بشكل فاعل في حل مشكلات التعليم والرفع من جودة مخرجات التعليم بحيث يتم ابتكار نماذج تمويلية وهياكل عمل تتناسب مع التعليم السعودي وتجذب المستثمرين بأنواعهم المختلفة. وذلك انطلاقاً من مبادرة جذب الاستثمارات الخاصة لتمويل إنشاء المباني التعليمية من أجل تنويع نماذج تمويل النظم التعليمية (البنوك - المطورون- المستثمرون) التابعة لبرنامج التخصيص (مبادرات برنامج رؤية ٢٠٣٠، تقرير وزارة التعليم ٢٠٢٠) بحيث تقدم المنصة الخدمات التالية:

١. **خدمة السندات المالية للخدمات التعليمية:** يتم جذب المستثمرين الاجتماعيين لشراء سندات مالية من خلال المنصة بحيث يستوجب سدادها بعد فترة زمنية محددة من قبل ممولي النتائج (غالباً الحكومة أو متبرعين)، وذلك بهدف جمع أموالهم في الصندوق ليتم استثمارها كاملة أو جزء منها ومن ثم الاستفادة منها في عقد شراكات بين أربع جهات وهي: المستثمرين، ومقدمي الخدمات التعليمية والتربوية (مثلاً مدارس أهلية)، وممولي النتائج (غالباً الحكومة أو متبرعين)، وضامن مخاطر (غالباً شركة تأمين) ليتحمل مخاطر فشل التنفيذ، بحيث تتفق الجهات الأربعة على نتائج يحققها مقدمي الخدمات التعليمية، ويتم الاتفاق على أنه لا يتوجب على ممول النتائج السداد للمستثمرين إلا إذا تحققت النتائج المتفق عليها وقد تفرض غرامة عند عدم تحقيقها أو تقدم حوافز عند تحقيق نتائج عالية. وتمتاز الخدمة بتوفير نظام بيئي يسهل التعاون بين المستثمرين ومقدمي الخدمات التعليمية الخاضعين للمساءلة وممولي النتائج وضامني المخاطر علماً بأن الصندوق يتولى عملية إدارة الأداء للتحقق من النتائج.

٢. **خدمة السندات المالية للمشاريع التعليمية:** تصدر وزارة التعليم مجموعة من السندات المالية يشتريها المستثمرون الاجتماعيون من خلال المنصة ويكون سدادها محدد بمدة زمنية غالباً ما تكون بين ثلاث وخمس سنوات وقد يتاح للمستثمر فرصة دفع قيمة السند دفعة واحدة أو الالتزام بالسداد على شكل دفعات خلال فترة سريان السند مع اختلاف نسبة الأرباح، بحيث تستثمر وزارة التعليم المبلغ العائد من بيع السندات في تنفيذ مشاريعها، وعند حلول الموعد المتفق عليه

لسداد السندات تقوم الوزارة بسداد قيمة السندات للمستثمرين إضافة إلى الأرباح المتفق عليها (صافي الاستثمار).

وفي طريقة أخرى يمكن أن يتم شراء السندات من قبل المستثمرين برأس المال المخاطر ليتم استثمار أموالهم في تنفيذ المشاريع والخدمات التعليمية بحيث إذا نجحت يسدد ممولي النتائج (سواء كانت الحكومة أو المتبرعين) المبالغ المتفق عليها لمقدمي الخدمة وكذلك للمستثمرين برأس المال المخاطر أما إذا فشل مقدم الخدمة في تحقيق النتائج فلن يتعين على ممول النتائج دفع شيء ولن يطالب المستثمرون بأي مبلغ أو قد يدفع ممول النتائج مبالغ أقل بكثير لمقدم الخدمة فقط وفق ما تم الاتفاق عليه، مع أهمية وجود جهة خارجية تدير الاتفاقية وتعمل على حوكمتها لتنظيم العمل.

٣. **خدمة الكوبونات التعليمية:** يتم جمع الأموال التي يدفعها الأفراد أو الجهات المختلفة (حكومية، خاصة) تحت مسمى الشراكة المجتمعية أو المسؤولية المجتمعية أو الهبات والتبرعات واستثمارها في التعاقد مع جهات تعليمية وتدريبية باستخدام نظام الكوبونات التعليمية والتي يتم صرفها وفق منهجية مدروسة تضمن تحقيق أداء معين من المبلغ المدفوع كونها تشترط على مقدم الخدمة أن يكون الدفع مقابل تحقيق النتائج المتفق عليها. وتأتي هذه الآلية لتنظيم واستثمار جهود الأفراد والجهات في المملكة العربية السعودية والتي تدفع مبالغ كبيرة تستهدف فيها التعليم والتدريب كنوع من المسؤولية المجتمعية، ولكنها جهود فردية غير ممنهجة وغير موجهة من قطاع التعليم. كما تفيد هذه الخدمة عند عدم توفر مستثمرين اجتماعيين أو ضامنين للمخاطر.

٤. **خدمة الدفع الإلكتروني:** إيقاف التعامل الورقي بشكل تام في المدارس مع إيقاف صرف الميزانيات لها وإيجاد حلول رقمية لكل وجه من أوجه الصرف على النحو التالي:

٤-١ **المقصف الرقمي:** عقد شراكات مع القطاع الخاص لتحويل مقاصف المدارس إلى مقاصف رقمية يتم السداد فيها إلكترونياً من خلال محافظ رقمية يتم تعبئتها من قبل ولي الأمر وترتبط برمز استجابة سريع (Quick Response code- qr) أو ادخال كود خاص بالطالب أو من ساعة رقمية يرتديها الطالب كالتي وفرتها مؤخراً شركة تينكو للطلاب، كما يمكن إتاحة خيار تصفح محتويات المقصف من المنزل لدعم أولياء الأمور في مشاركة أبنائهم اختيار ما يناسبهم وهذا بدوره سيقفل من الاستخدام النقدي وسيرفع من جودة المقاصف وكلفتها

والعائد منها كما سيساعد على حوكمة تلك الأموال ويدعم تعزيز استخدام التقنية المالية في المملكة والذي يعد أحد مستهدفات الدولة حالياً.

٤-٢ المتجر الإلكتروني: متجر يستعرض جميع متطلبات ومستلزمات العمل في المدارس بما فيها المستلزمات المكتبية من أجهزة حاسب وطابعات وأحبار وأوراق وهدايا التحفيز والجوائز بحيث تطرح مناقصات ويتم قبول أفضل العروض لتوفير تلك المتطلبات كمشتريات حكومية من عدد من الشركات بحيث يتم عرض تلك المستلزمات في المتجر ويُسمح لكل مدرسة وإدارة بالطلب مع تحديد الحد الأقصى للطلب لكل صنف وفقاً لحجم الإدارة وعدد موظفيها أو المدرسة وعدد طلابها. وتتفق الفكرة مع ما قامت به هيئة كفاءة الإنفاق والمشروعات الحكومية (إكسبرو) مع هيئة المحتوى المحلي حيث تعاونت مع stcpay لطرح منصة للتقنية المالية كسوق إلكتروني لكيانات وزارة التعليم والإدارات التعليمية بهدف تسهيل المشتريات الحكومية وجذب الاستثمار من خلال اتفاقيات إطارية كونها وضعت ضوابط للمشتريات الحكومية بهدف تحسين كفاءة الإنفاق وتمكين القطاع الخاص والشركات الوطنية.

٥. خدمة الادخار والقروض التعليمية: حث الشركات الناشئة في التقنية المالية وتحفيزها على تقديم حلول مبتكرة وتوظيف خدمات الادخار لإطلاق تطبيقات تدعم أولياء الأمور في توفير أموال تساعد في الادخار من أجل تعليم أبنائهم ويدعم ذلك ما جاء في برنامج تطوير القطاع المالي مبادرة بعنوان تطوير منتج متخصص تحت ملكية وزارة التعليم (وزارة المالية، ٢٠١٩) والتي بدورها أوردت في تقريرها لعام ٢٠١٩ سعيها لتطوير منتج يسمى "مخطط الادخار من أجل التعليم" وهذا بدوره سيدعم تحسين كفاءة الإنفاق لأنه إذا زادت دخول الأفراد زاد إنفاقهم على التعليم وقل الضغط على المدارس الحكومية (محمود، ٢٠٢٠). ومن الحلول التي يمكن أن تدعمها تطبيقات التقنية المالية ما يلي:

٥-١ خدمة القروض الميسرة: تطبيق يقدم قروض إسلامية مرنة بأسعار فائدة منخفضة أو معدومة، مصممة لتناسب احتياجات المدارس المختلفة في التعليم العام (K-12) ومراكز التدريب. بهدف توفير الملاءة المالية، ويمكن الاستفادة من خدمات إقراض النظير للنظير أو التمويل الجماعي التي توفرها التقنية المالية بدعم من الأفراد أو رجال الأعمال أو القطاع غير الربحي (القطاع الثالث - المؤسسات الخيرية) في تعزيز قدرة أولياء الأمور على تحمل جانب من تكاليف تعليم أبنائهم وحينها يمكن التعاون مع القطاع الخاص في تقديم أنشطة

وبرامج تعليمية أو تربوية إثرائية داعمة لتعليم الطلاب وتلبي رغباتهم وميولهم وتطور مهاراتهم بمبالغ رمزية أو إتاحة مزيد من الخيارات لطلب طباعة الكتب المدرسية وهذا بدوره يرشد الإنفاق الحكومي مع الحفاظ على جودة التعليم ويدعم التوسع في الشراكة مع القطاع الخاص ويرفع مستوى مشاركة الأهالي ويحقق الاستدامة المالية. **ومن تطبيقات القروض أيضاً تطبيق يستهدف دعم المدارس الأهلية منخفضة الرسوم التي تقدم التعليم للأسر ذات الدخل المنخفض.** بحيث يتلقى أصحاب المدارس قروضاً ميسرة وبفوائد بسيطة أو معدومة تدعمهم في تقديم خدماتهم التعليمية.

٢-٥ **خدمة الادخار من أجل التعليم:** تطبيق يساعد الأهالي على وضع خطة ادخار خاصة سواء رغب ولي الأمر في تدريس ابنه في مدرسة أهلية أو تسجيل ابنه في أحد الأنشطة الإثرائية المدفوعة. بحيث تحدد العائلات هدف الادخار مقدماً وتقدم مساهمات منتظمة وتتلقى رسائل تحفيزية وتحديثات منتظمة حول تقدمهم نحو هذا الهدف، وعندما يحين موعد السداد في بداية الفصل الدراسي، يتم خصم الأموال مباشرة من حساب التوفير وإضافتها إلى حساب الطالب في المدرسة، وإذا تمكنت الأسرة من ادخار جزء من المبلغ المتفق عليه بنسبة محددة، فإنها تصبح مؤهلة للحصول على قرض قصير الأجل وميسر السداد.

٣-٥ **خدمة التمويل الجماعي:** تطبيق تقوم فكرته على جمع الأموال من الأسر التي ترغب في الاستثمار بمبالغ بسيطة بحيث تجمع المدخرات من الأسر أسبوعياً في شكل أسهم، بسعر متفق عليه وبمجرد أن تتراكم المدخرات على مدى ٤-٥ أسابيع، يتم تقديم القروض لمجموعة أخرى من الأسر، وعند السداد تتلقى الأسر المستثمرة عائداً على مدخراتهم بعد أن يكون سبق استثمار تلك الأموال وإيجاد عائد منها أثناء فترة جمعها وقبل توزيعها على الأسر المحتاجة.

٦. **خدمة المعرض الإلكتروني:** تطوير معرض مدرسي تعرض فيه المدرسة منتجات تعليمية يمكن لطلابها شراؤها، سواء كانت المنتجات بالشراكة مع شركات قطاع خاص معتمدة من وزارة التعليم أو من إنتاج طلاب أو منسوبي المدرسة بحيث يتم استثمار انتاجهم الفكري والابتكاري وتأخذ المدرسة نسبة على البيع.

٧. **خدمة التدريب الإلكتروني:** تطوير منصة تدريب لطلاب المدارس بحيث يخصص لكل مدرسة مساحة معينة تقدم فيها دورات بمقابل مالي رمزي سواء من قبل معلمي المدرسة المتمكنين أو بالشراكة مع جهات معتمدة من القطاع الخاص ويتاح لجميع الطلاب التسجيل سواء من داخل المدرسة أو خارجها بحيث

- تأخذ المدرسة نسبة على كل دورة تقام كما يمكن أن يستفاد من المنصة لدعم العمل التطوعي للطلاب في نظام المسارات في المرحلة الثانوية.
٨. **مساحة لدعم التعليم في المنصات الخيرية المعتمدة:** العمل على التعاون مع المنصات الخيرية المعتمدة مثل منصة إحسان لتخصيص مساحة لدعم التعليم وتوسيع فرص الشراكة المجتمعية من قبل الأفراد ورجال الأعمال ومؤسسات القطاع الخاص وتسهيل فرص المساهمة في الأوقاف التعليمية وإتاحة فرص لتقديم التبرعات والمنح والهبات المالية سواء لطلاب التربية الخاصة، أو للموهوبين، أو للمعلمين المتميزين، أو لمدرسة بعينها أو لمشاريع عامة وفق احتياج وزارة التعليم. ويمكن تشجيع المتبرعين أثناء المؤتمرات المقامة من قبل تلك المنصات عن طريق ممثلين من الوزارة يعرفون بأوجه التبرع للخدمات التعليمية، كما يمكن الاستفادة من اشعارات المنصة أو التطبيق لخدمة التوجه ذاته.
٩. **خدمة تحويل المدارس المميزة لشركات تعليمية:** اختيار عدد من المدارس الحكومية المتميزة في أدائها ونتائج طلابها وتحويلها لشركات تعليمية وطرح أسهمها للتداول في سوق الأسهم مع التسويق لها لجلب المستثمرين وأصحاب الأموال المخاطرة أو تحويلها لمدارس برسوم دراسية.
١٠. **خدمة تمويل الملكية الجماعية:** دعم الشركات الناشئة في إنشاء مدارس أهلية بحيث يزداد عددها وتقل الكلفة على وزارة التعليم وذلك من خلال إتاحة فرصة للمستثمرين بجميع أنواعهم لاستثمار مبالغ بسيطة نسبياً في إنشاء شركات تعليمية خاصة أو مباني تعليمية في أراضي حكومية (تحرير الأصول) مقابل حقوق الملكية فيها، بحيث يتم جمع الأموال المحصلة من مجموعة كبيرة من المستثمرين ويتم تقسيم العوائد. ويدعم ذلك موافقة مجلس الشورى على نظام المساهمات العقارية والذي يهدف إلى تنظيم نشاط المساهمات العقارية ورفع مستوى الشفافية والإفصاح فيه وحماية حقوق جميع أطراف المساهمة العقارية (مشروع نظام المساهمات العقارية، ٢٠٢٢)
١١. **خدمة التمويل الجماعي القائم على نظام المكافآت:** تتيح للأفراد التبرع بمبالغ بسيطة نسبياً للمشاريع مقابل مكافآت غير متعلقة بحقوق الملكية مثل: أن يقدم مستثمر مبلغ مالي لصيانة مرافق في المدرسة مقابل استخدام أو تأجير جزء منها لعدد معين من المرات كقاعة لإقامة حفلاته واجتماعاته أو صيانة معمل الحاسب مقابل استخدامه لتدريب موظفيه أو صيانة وتشغيل عدد من المدارس مقابل استثماره في جزء منها.

ثانياً: خدمات التقنية التعليمية

تعزز التقنية التعليمية الاستثمار بجميع أنواعه والشراكة مع القطاع الخاص وترشيد الإنفاق من خلال الاستثمار الأمثل للموارد لرفع الكفاءة التشغيلية وصولاً للتميز التشغيلي.

وترتبط حلول التقنية التعليمية المقترحة في النموذج بركائز وأهداف استراتيجية كفاءة الإنفاق لوزارة التعليم التالية: الركيزة الثانية: رفع كفاءة الإنفاق التشغيلي والرأسمالي وأهدافها التالية: رفع كفاءة الاستفادة من الموارد البشرية، ورفع كفاءة استخدام وتشغيل الأصول، ورفع كفاءة الخدمات التعليمية المساندة، ورفع كفاءة البرامج التعليمية.

وتتبع حلول التقنية التعليمية المقترحة استراتيجيتان من الاستراتيجيات الأساسية المعتمدة لدى وزارة التعليم لقياس أثر تحسين كفاءة الإنفاق وهي: خفض التكاليف المعتمدة غير الضرورية، ورفع الإنتاجية. ويمكن استعراض حلول مقترحة للتقنية التعليمية كما يلي:

١-١: خدمة المدرسة السحابية الذكية

المدرسة السحابية الذكية هي نموذج جديد للمنصات التعليمية يغير في شكل التعليم وأسلوبه بما يتناسب مع إمكانات المملكة العربية السعودية والتوجهات الحديثة فهو نموذج يلغي تعددية المنصات التعليمية المستخدمة في التعليم وما خلفها من تكاليف تشغيلية لتقتصر على منصة تعليمية واحدة تتسم بالكيفية وتقوم على الذكاء الاصطناعي التوليدي لتراعي الفروق الفردية بين الطلاب في مستوياتهم المعرفية والمهارية وأنماط تعلمهم بحيث تعمل على تحديد نمط تعلم الطالب ونوع التعليم الذي يحتاجه وتقديم لكل طالب المحتوى الذي يناسبه وبالطريقة التي تناسبه وبالدعم الذي يحتاجه. وتتدرج معه في عرض المحتوى وتقديم التمارين والأنشطة إلى أن يصل للمستوى المستهدف بعد تحديد مستواه عند البدء. كما تسمح بتطبيق نماذج التعليم المدمج بحسب ما يتناسب مع كل خصائص طلاب كل مرحلة دراسية وخلفياتهم الاجتماعية وإمكانيات مدارسهم.

وتحدد المدرسة السحابية الذكية جدول موحد لجميع مدارس وزارة التعليم وفق مراحلها وتعرض أسماء جميع المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية وفق تخصصاتهم والمواد التي يدرسونها وتتيح فرصة استعراض سيرهم الذاتية وتقييماتهم وتسمح للطلاب باختيار المعلم الذي يرغبون بالتسجيل عنده وفق عدد محدد من المقاعد وبما يضمن جودة التعليم.

يقوم المعلم بشرح الدرس مع تطبيق مبادئ أنسنة التعليم عن بعد وتساعدته تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين مشاركة الطلاب والرفع من تركيزهم من خلال برامج تحليل تعابير الوجه والتي يتم فيها تخصيص درجة لكل طالب توضح درجة تركيزه في القاعة الافتراضية. وتتيح المدرسة السحابية للطلاب التعلم في قاعات ومعامل افتراضية وتستخدم برامج محاكاة وواقع معزز ونماذج ثلاثية الأبعاد بدلاً عن النماذج التقليدية.

ولتوسيع الفرص وتحقيق العدالة يتم تسجيل جميع الدروس بحيث يمكن للطلاب الغائب تسجيل حضوره في الوقت الذي يناسبه من خلال الدخول للمنصة ومشاهدة كامل الدرس على حسابه في المنصة واستكمال حل الأنشطة والتمارين الخاصة بالدرس أسوة بزملائه. مع مراعاة تحديد عدد الأيام المسموح للطلاب بغيابها. وتتضمن المنصة عدد من المشاريع والتي يُطلب من الطالب العمل عليها بشكل تعاوني مع زملائه بأدوات رقمية توفر لهم الاجتماع والعمل الجماعي عن بعد وحضورياً في المدرسة بحيث يتابع معلم المدرسة تنفيذ تلك المشاريع ويعمل على تقديم الدعم والتوجيه والإجابة عن استفسارات الطلاب.

وهنا سيتغير مسمى المدرسة ووظيفتها فتصبح مركزاً للتعلم بدلاً من أن تكون مدرسة مخصصة لمرحلة معينة عادة ما تتكبد الوزارة في حال الاحتياج تكلفة تحويلها لمدرسة تناسب مرحلة أخرى. وستصبح وظيفة مركز التعلم (المدرسة سابقاً) تعزيز الجانب القيمي ومهارات التواصل والعمل الجماعي وسيتحول دور المعلم بشكل إلزامي من مقدم للمعلومة إلى مرشد وموجه كون الطلاب يحضرون لمركز التعلم في الأيام المحددة وفق نموذج التعليم المدمج المستخدم ليستكملوا العمل الجماعي والنقاشات حول مشاريعهم وليطرحوا على المعلم الاستفسارات والمشاكل التي تواجههم.

كما ستساعد المدرسة السحابية الذكية على استثمار المعلم المتميز ودعمه وتحفيزه وتقديره والرفع من معدل طالب/معلم ليصل للنسبة العالمية والتغلب على مشكلة اقتصاديات الحجم في المدارس كما ستقضي على مشكلة نقص المعلمين وغيابهم وستحل مشاكل كثيرة تظهر في المدارس النائية، وتعليم الكبار، والتربية الخاصة، والموهوبين.

٢-٢ خدمة التدريب الطلابي والتطوير المهني لتحسين نواتج التعلم

تقوم الفكرة على تطبيق آلية تمويل مصممة لتجويد برامج تدريب الطلاب والتطوير المهني لمنسوبي وزارة التعليم وتحسين كفاءة الإنفاق عليها والتركيز على النتائج وضمان الاستدامة بحيث تتعاون وزارة التعليم مع مؤسسات التدريب المهني التابعة

للقطاع الخاص في تقديم البرامج التدريبية ويكون تمويل تلك البرامج بالاستناد على النتائج وباستخدام العقود القائمة على الأداء والحوافز المالية، فلا تتلقى مؤسسات التدريب المتفق معها سوى مدفوعات جزئية للمستفيدين الذين أكملوا التدريب ويكون الدفع لتلك الجهات من صندوق استثماري منشئ لدعم التطوير المهني بحيث يتم الدفع الكامل بمجرد أن تتحقق النتائج المتفق عليها في أدائها أثناء العمل. وتشجع الآلية المقترحة مقدمي التدريب على التركيز بقوة على النتائج (الفعالية)، وبالتالي المساهمة بشكل مباشر في تحقيق النتائج المرجوة. بحيث لا يقوم مقدمو التدريب بالتدريب فحسب، بل يبقون على اتصال معهم من أجل ضمان تحسن أدائهم في العمل.

ويمكن أن تقدم تلك الجهات الدورات بشكل تقليدي (حضورى) أو إلكتروني عن بعد أو حتى بطابع التعلم الذاتي من خلال منصة FutureX التابعة المركز الوطني للتعليم الإلكتروني أو منصات تدريبية أخرى مثل منصة دروب وإثرائي ليسهل تحديد احتياجات المتدربين وتقديم برامج تلبي تلك الاحتياجات وتراعي الفروق الفردية بينهم.

ويمكن أن يتم إشراك المعلم في تحمل كلفة بعض البرامج التدريبية ذات الكلفة العالية والتي يحتاجها في عمله بحيث يُسمح له باختيار الجهة التدريبية التي يرغبها وفق ضوابط معينة ومن ثم اجتياز اختبار مقنن تقدمه جهة معتمدة للحصول على الشهادة وفي حال اجتياز المعلم لذلك الاختبار يتم تعويضه عن كلفة التدريب والاختبار. كما يمكن الاستفادة من الفكرة في دعم الطلاب للحصول على الشهادات المهنية في نظام المسارات للمرحلة الثانوية وتجويد مخرجات التعليم.

٢-٣: التعاون مع شركات تقنيات التعليم (EdTech Company)

تحتاج وزارة التعليم إلى وجود شركات لتقنيات التعليم قائمة على الاستثمار الاجتماعي والسندات والمنح والشراكة والمسؤولية المجتمعية بحيث تقدم تصاميم تعليمية تتبع نهج التعليم المدمج والتعليم التكيفي، وتقدم تطبيقات تعليمية للأجهزة الذكية ومنصات تعليمية على الإنترنت وحلولاً للمدارس ذات الاتصال المنخفض أو المنعدم بالإنترنت ومعدات عالية الجودة للمعامل مثل أجهزة الحاسب الآلي والروبوتات لتقديم تجربة تعليمية تمنح الطلاب مزيداً من الدافعية والتحكم في عملية تعلمهم وتوجد حلولاً لصعوبة تواجد المعلمين في بعض المناطق أو حتى لقلة أعداد المتخصصين بمجال معين أو لقلة أعداد المعلمين المتميزين وأصحاب الأداء العالي والذي يرغب في الاستفادة منهم واستثمارهم الاستثمار الأمثل في بعض البرامج.

الهدف الأساسي من تلك الشركات هو تقديم دعم مجاني للتعليم وذلك من خلال سد احتياج مدارس التعليم العام من الأجهزة والتطبيقات والبرامج التي تحتاجها خصوصا في المناطق البعيدة والنائية ويحصل ذلك من خلال الإيرادات التي تحصل عليها تلك الشركات جراء بيع خدماتها التكنولوجية للمدارس ذات الدخل المرتفع والقطاع الخاص.

وينبغي الإشارة إلى أهمية وجود الجانب الربحي في تلك الشركات بمعنى وجود أنشطة ومنتجات بمقابل مادي لتحقيق الاكتفاء الذاتي لها بحيث تصبح مستدامة ماليا ولتكون أكثر جاذبية للمستثمرين والذي قد لا يكتفون بالنتائج الاجتماعية فحسب، بل يتوقعون أيضاً نتائج مالية (عائدات).

إضافة إلى أهمية استخدام استطلاعات واختبارات داخلية لتقييم فعالية أي منتج أو حل تقني تم تقديمه لمدرسة معينة مع ضرورة وجود تقييم خارجي للمدارس لقياس الأثر، إضافة إلى أن المستثمرون قد يمتلكون تقييمات ومقاييس خاصة بهم لقياس التقدم ومراقبة العمليات فإلى جانب دورهم الأساسي في تقديم الدعم المالي للمشاريع فإنهم يؤدون دوراً في التطوير التنظيمي للمؤسسة ويقدمون الخبرة الفنية.

كما يمكن أن تكون هناك شراكة بين وزارة التعليم وشركات تقنيات التعليم المختلفة بحيث تمنح الوزارة تلك الشركات بعض المواصفات التي تمكنهم من تضمين أدواتهم على منصات الوزارة الرسمية وفق عدد من الضوابط المتفق عليها بحيث تقدم تلك الأدوات خدمات مجانية للمدراء والمعلمين والطلاب بهدف جمع المعلومات حول احتياجاتهم لتوفر لهم أدوات أخرى تلبي ذلك الاحتياج بمقابل مادي يدفعونه عند رغبتهم في الحصول عليها.

ثالثاً: خدمات التقنية الإدارية

تساعد التقنية الإدارية على تعزيز الاستثمار الأمثل للموارد، تقليل الهدر وترشيد الإنفاق وتعزيز الحوكمة الإدارية لرفع الكفاءة التشغيلية وتحقيق التميز التشغيلي. وترتبط حلول التقنية الإدارية المقترحة في النموذج بركائز وأهداف استراتيجية كفاءة الإنفاق لوزارة التعليم التالية: الركيزة الأولى: مأسسة عمليات رفع كفاءة الإنفاق وبالهدف: رفع كفاءة إدارة البيانات والمعلومات ونظم دعم القرار، والركيزة الثانية: رفع كفاءة الإنفاق التشغيلي والرأسمالي وبالأهداف: رفع كفاءة الاستفادة من الموارد البشرية، ورفع كفاءة استخدام وتشغيل الأصول، ورفع كفاءة الخدمات التعليمية المساندة، ورفع كفاءة آليات التخطيط للمشاريع.

وتتبع حلول التقنية الإدارية المقترحة الاستراتيجيات الأساسية المعتمدة لدى وزارة التعليم لقياس أثر تحسين كفاءة الإنفاق وهي: خفض التكاليف المعتمدة غير

الضرورية، وتفادي تكاليف جديدة/إضافية، ورفع الإنتاجية. ومن حلول التقنية الإدارية المقترح تضمينها في النظام السحابي المقترح في النموذج ما يلي:

٣-١ خدمة تسجيل الدخول الأحادي (SSO)

يعتبر تسجيل الدخول الأحادي (Single Sign-On) والذي يرمز له بالاختصار (SSO) واحدًا من حلول المصادقة التي تدعم الموظفين في سهولة الوصول للمنصات والخدمات التي يوفرها النظام السحابي المقترح حيث تمكن المستخدمين من تسجيل الدخول إلى جميع أنظمة وزارة التعليم باستخدام مصادقة مستخدم واحدة. فخدمة (SSO) تسهم في تبسيط عمليات تسجيل الدخول للمستخدمين في ظل تعدد المنصات والخدمات الرقمية للوزارة حيث يمكن للمستخدمين الوصول إلى جميع الموارد المحمية بكلمة مرور واحدة دون الحاجة لتسجيل الدخول مرارًا وتكرارًا بمجرد التحقق من هويتهم. كما أنها تخفض التكاليف حيث أن المستخدم قد ينسى بيانات اعتماد تسجيل الدخول أثناء محاولته لتذكر العديد من كلمات المرور وهذا يؤدي إلى طلبات متكررة لاستعادة كلمات مرورهم أو إعادة تعيينها، مما يزيد عبء العمل عليهم فيتوقف عملهم ويهدر جهودهم ووقتهم كما أن كثرة تغيير كلمات المرور يزيد العبء على فرق تقنية المعلومات داخل وزارة التعليم. ويمكن الاستفادة من الربط بخدمة نفاذ لتفعيل الخدمة.

٣-٢ خدمة تسييل البيانات

يمكن الاستفادة من البيانات المتوفرة لدى وزارة التعليم في تحسين كفاءة إنفاقها بشكل مستدام إما عن طريق رفع جودة بياناتها بهدف تحسين جودة خدماتها وبالتالي تقليل الهدر الناتج عن ضعف البيانات وعدم دقتها وهذا يُعرف بالتسييل الداخلي للبيانات والذي ينطلق من وجود قاعدة بيانات مركزية كمصدر وحيد للبيانات بحيث تقوم على ضبط تدفق البيانات خلال مستويات الهيكل التنظيمي في الوزارة من خلال الاستخدام الجيد والفاعل لبرامج تحليل البيانات الضخمة وبرامج وخدمات الذكاء الاصطناعي وبرامج ذكاء الأعمال وغيرها من البرامج التي تحلل بيانات وزارة التعليم والإدارات التابعة لها مع الربط بينها والحفاظ على سلامة تدفقها بما يضمن موثوقيتها وصحتها وسلامتها ودقتها وحدائتها وسهولة الوصول لبيانات عالية الجودة في الوقت الفعلي بحيث يمكن الاعتماد عليها في اتخاذ قرارات ترفع من جودة التعليم وتحقق الكفاءة التشغيلية الداخلية للوزارة لتصب في مصلحة تحسين كفاءة الإنفاق بها.

أما فيما يخص النوع الآخر وهو التسييل الخارجي للبيانات فهو يستهدف بيع جزء من البيانات كمنتج (توفير بدائل تمويل ودعم الاستثمار) لشركاء وعملاء وزارة التعليم الخارجيين مع الأخذ في الاعتبار حساسية بعض البيانات، ودرجة وقانونية مشاركتها

- وبيعها. ومن ثم أخذ موافقة المستفيدين من الخدمات على مشاركة بياناتهم المسموح بمشاركتها قانونياً من خلال مجموعة من الشروط والأحكام، ومن الأمثلة على ذلك:
- تقديم بيانات عن أعداد الطلاب أو المعلمين تسهم في تحديد مناطق التكتل وبيعها للجهات المستفيدة كملاك مدارس أهلية أو أصحاب الخدمات التي تستهدف هاتان الفئتان مثل مكتبات خدمات الطالب ومحلات بيع مستلزمات المدارس من ملابس وأدوات.
 - تقديم بيانات مجمعة عن الاحتياجات التعليمية للطلاب والمعلمين لشركات تكنولوجيا التعليم والتي بدورها تصمم أدوات وتطبيقات وبرامج بمقابل مادي تسمح لوزارة التعليم بتضمينها في منصات التعليم وتزودها بمتطلبات توافقها مع تلك المنصات.
 - تقديم بيانات تفيد في التعرف على شرائح الطلاب والمعلمين وسلوكهم والعلاقات بينهم للشركات المختصة بالتسويق الإلكتروني بحيث تستخدم تلك البيانات لإدارة الحملات الإعلانية والترويجية وزيادة جودة الاستهداف.
 - وللعمل على التيسيل الخارجي للبيانات في وزارة التعليم يمكن اتباع التالي:
 - تكوين فريق مؤهل لتطوير استراتيجية "تيسيل بيانات وزارة التعليم" بحيث يعمل الفريق على دراسة وتقييم التحديات والفجوات في القدرات والموارد لتيسيل البيانات وتحديد فرص تيسيل البيانات الداخلية والخارجية، والتعرف على حجم تلك الفرص وحجم السوق وجدوى الاستثمار وفرص الاستثمار في البيانات وكذلك فهم المستفيدين المحتملين داخل المنظمة وخارجها ومعرفة احتياجاتهم للبيانات والقيمة المضافة التي ستوفرها لهم.
 - تخصيص الموارد اللازمة لتنفيذ استراتيجية تيسيل البيانات بما في ذلك الوقت والبنية التحتية اللازمة وبناء فريق للعمل على مبادرات تيسيل البيانات بحيث يشمل الفريق على متخصصين في البيانات وتطوير التطبيقات والإدارة والاتصال التسويقي.
 - تقييم البيانات وتحديد أي فرص غير ظاهرة أو تتطلب دمج أو استحواذ على بيانات متوفرة لدى طرف ثالث. وهذا ما يُدعى بتحضير البيانات والذي يهدف لزيادة قيمة البيانات كون البيانات الخام وبشكلها الأولي البسيط ليست بالضرورة قابلة للتيسيل، حيث تحتاج البيانات في حالات كثيرة لعدد من عمليات التحسين والدمج مع بيانات أخرى لتكون ذات فائدة للعملاء.

- تحديد السعر العادل للبيانات ويعتمد ذلك على عوامل مثل الطلب في السوق، والعمر الافتراضي للبيانات، وجود المنافسين، قيمة البيانات لدى العملاء المحتملين، إضافة الرؤى والتحليلات للبيانات لتزويد من قيمتها.

٣-٣ خدمة التخطيط الاستراتيجي الإلكتروني

عادة ما ينطلق التخطيط الاستراتيجي في وزارة التعليم لتحقيق رؤية طموحة وأهداف مثالية تجتهد الوزارة في تحقيقها من خلال توفير متطلبات ذلك لدى من يتبعها من إدارات تكتيكية وتنفيذية وهي في ذلك تتكبد تكاليف ضخمة، كما تواجه الإدارات المنفذة لتلك الخطط الكثير من المشاكل في فهم تلك الخطط ومواءمتها بهدف التنفيذ والذي قد يسفر عن نتائج غير المقصودة. وهذا يتفق مع ما ذكره صانع (٢٠٠٧) بأن تغليب النظرة الفوقية للتطوير التعليمي من قبل الجهاز المركزي للوزارة أو من قبل إدارات المناطق التعليمية لن يؤدي بأي حال من الأحوال إلى إحداث التطوير التربوي أو التعليمي الشامل المنشود. بل أن هذا التطوير لن يكون ممكناً إلا إذا تمحورت عمليات التطوير والتجديد والابتكار في إطار المدرسة وبيئتها الخارجية المحيطة بها، وسخرت جميع جهود الإدارة العليا والإدارة الوسطى في التنظيم الهرمي التعليمي لتكون خادمة لها.

وعليه فإن تطبيق التخطيط الاستراتيجي المقلوب باستخدام منصة إلكترونية يأتي كحل مبتكر يتوافق مع التوجه الحديث لوزارة التعليم في تمكين المدارس وتطبيق النموذج الإشرافي الجديد حيث يجمع بين فكرة أن التخطيط الاستراتيجي لابد أن يقوم على أساس المدرسة وواقعها وأنه لابد أن تشارك فيه الجهات المعنية به من جميع المستويات التنظيمية في هيكل وزارة التعليم (مدرسة - مكتب - إدارة تعليم - وزارة). وهو يركز على المبدأ الاقتصادي " خدمة العميل " والذي يعتبر عنصراً حاسماً من عناصر نظرية إدارة الجودة الشاملة (T.Q.M)، حيث يؤكد مبدأ خدمة العميل على أن إرضاء المستفيد وتلبية احتياجاته ومتطلباته تكون أفضل، كلما كان اتخاذ القرار قريباً من موقع الخدمة.

ويبدأ تنفيذ الفكرة من واقع المدرسة بحيث يستخدم مدراء المدارس خدمة التخطيط الاستراتيجي الإلكتروني بمساعدة مختصين لرصد بيانات تعكس واقع المدارس بدقة ويشمل ذلك واقع المبنى المدرسي والطلاب والمعلمين بحيث تعمل المنصة على تحليل البيانات الناتجة عن الرصد ومعالجتها بهدف تحليل واقع كل مدرسة على حدة وتشخيص القضايا والمشكلات المدرسية للخروج بتصنيف للمدارس وفق ما يلي: مدارس التهيئة وهي التصنيف الأقل في المدارس وتحتاج لدعم كبير،

مدارس الانطلاق وهي تصنيف أعلى من سابقه ويعني أن المدارس بحاجة لدعم أقل من سابقتها، ومدارس التقدم وهي مدارس أعلى في المستوى وأقل في الدعم من سابقتها، ومدارس التميز وهي التصنيف الأعلى ويعني أن المدارس في وضع جيد والدعم الذي تحتاجه أقل.

وسيكون تصنيف المدارس منطلق لإدارات التعليم وللوزارة في صياغة استراتيجياتها وما يرتبط بها من أهداف استراتيجية ومؤشرات أداء ومبادرات ومشاريع عن طريق المنصة وبالأستفادة من برامج تحليل البيانات الضخمة وقدرات الذكاء الاصطناعي، مع مراعاة أن لكل صنف من المدارس أهدافه الخاصة ومشاريعه ومستهدفاته التي تتناسب مع واقعه وحجم الدعم الذي يمكن أن يقدم له، وبذلك تتحدد عمليات الدعم التي تقدمها إدارات التعليم ومكاتبها لكل تصنيف من تصنيفات المدارس، وستتمكن المدرسة من تحمل مسؤولياتها في سير العملية التعليمية بكل جدارة واقتدار وسيكون بالإمكان استخدام المنصة لمتابعة أدائها نحو تحقيق الأهداف والمؤشرات المرصودة وتقييم النتائج المساءلة عنها ومن ثم المحاسبية حيث من غير المقبول إدارياً أن تخطط الإدارات العليا وتحاسب الإدارات الدنيا على فشل التنفيذ.

ويساعد التخطيط الإلكتروني على تحقيق العدالة والمساواة بين المدارس في التمويل والمشاريع والنتائج المستهدفة والمساءلة والمحاسبية ويرفع من مستوى التفاعل والانسجام بينها ويدعم تجويد التعليم من خلال التركيز على تطوير عناصر العملية التعليمية وتحسين جوانبها المادية والبشرية، والإدارية والتقنية للوصول إلى بيئة تعليمية متميزة، ودعم العمل على رفع الكفاءة التشغيلية للمدرسة، وتنويع مصادر التمويل، وتعزيز الاستثمار التعليمي، وتشجيع الدعم المجتمعي.

٣-٤ خدمة تخطيط الموارد البشرية التعليمية:

يتم تطوير نظام يشمل جميع عمليات الموارد البشرية لحوكمتها بدءاً من تخطيطها ودراسة الحجم والتوزيع المثالي لها وما يتبعه من عمليات تكليف (ندب) أو نقل داخلي أو خارجي أو نقل خدمات أو إعارة أو تقاعد مروراً بعمليات قياس الاحتياجات التدريبية بدقة وتحديد برامج تسد تلك الاحتياجات بفاعلية انتهاء بإدارة الأداء الوظيفي وتقييمه. ينبغي أن يوظف النظام قدرات الذكاء الاصطناعي والتحليل العميق للبيانات بحيث يدعم جميع عمليات اتخاذ القرار ذات العلاقة بالموارد البشرية فمثلاً لرفع كفاءة عمليات ندب المعلمين يتم رفع طلب الاحتياج من المدرسة مدعماً بالمبررات والشواهد في حال تطلب الأمر بحيث يتم التأكد من صحة الاحتياج ومن ثم يدرس البرنامج تلقائياً أنصبة المعلمين ويحدد الوفرة في نفس شريحة المدرسة

المحتاجة ثم الأقرب فالأقرب بغض النظر عن تقسيم المدارس بين مكاتب التعليم ثم يقترح النظام الأنسب من المعلمين لتنفيذ النذب وفقاً لضوابط التكليف وسد العجز وعند اعتماد النذب يتم إرسال رسائل نصية لتبليغ مدير المدرسة والمعلم بتاريخ المباشرة وفي حال تأخر المعلم عن التنفيذ يُعطي النظام اشعاراً بذلك ويبدأ بفتح معالج يرشد مدير المدرسة بالإجراءات التي يجب اتباعها ويذكر النظام المعلم بالعقوبات ويتيح مجال للمعلم لرفع مبررات رفضه ليتم النظر فيها واعتمادها أو رفضها من قبل أصحاب الصلاحية ومن ثم يستكمل النظام تلقائياً بقية الإجراءات ويوفر معلومات كاملة لمتخذي القرار في إدارات التعليم والوزارة كلاً فيما يخصه سواء في تطبيق العقوبات أو إدارة الأداء الوظيفي أو الربط بالرواتب وخلافه.

٣-٥ خدمة النظافة والصيانة:

خدمة يتم تضمينها في منصة تخطيط الموارد المؤسسية بحيث تتيح لأصحاب الصلاحية متابعة وتقييم عمل الشركات التي تقدم خدمات التنظيف والصيانة بحيث تختار المدرسة اسم الشركة مقدمة الخدمة وتقيم خدمتها وترفع ملاحظاتها ومقترحاتها وشكاويها ليقوم صاحب الصلاحية بمتابعة تقييم أداء الشركات والنظر في الشكاوى ومتابعة سرعة معالجتها من خلال المنصة.

٣-٦ خدمة صرف المخزون والعهد:

خدمة يتم تضمينها في منصة تخطيط الموارد المؤسسية لمتابعة صرف التجهيزات المدرسية بحيث يتم ربط كل عنصر برقم خاص به من خلال رمز استجابة سريع ليسهل جرد العهد واستقبال الرجوع والاستفادة منه مثلاً في التعاقد مع شركات لإعادة تدويرها أو بيعها من خلال منصة رقمية. ويستعرض جدول (٢٠) فيما يلي ملخصاً للخدمات التقنية المقترحة لتحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بوزارة التعليم.

جدول ٢: ملخص للخدمات التقنية المقترحة لتحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق

الاستدامة المالية بوزارة التعليم

الخدمة	التقنيات	الأثر	المجال	الهدف	الاستدامة المالية
السندات المالية للمشاريع التعليمية الكوونات التعليمية المتجر الإلكتروني	التقنية المالية	خفض التكاليف	ترشيد الإنفاق	تحسين كفاءة الإنفاق	الاستدامة المالية
التدريب الطلابي وال تطوير المهني لتحسين نواتج التعلم	التقنية التعليمية				

الهدف	المجال	الأثر	التقنيات	الخدمة	
	تنويع مصادر التمويل، والاستثمار، والشراكة مع القطاع الخاص	تجنب التكاليف	التقنية الإدارية	- تسجيل الدخول الأحادي (SSO) - صرف المخزون والعهد	
			التقنية المالية	- السندات المالية - للخدمات التعليمية - القروض الميسرة - الادخار من أجل التعليم - التمويل الجماعي - المعرض الإلكتروني - التدريب الإلكتروني - مساحة دعم التعليم في منصة إحسان	
				- تحويل المدارس المميزة لشركات تعليمية	
				- تمويل الملكية الجماعية	
				- التمويل الجماعي القائم على نظام المكافآت	
				التقنية التعليمية	- التعاون مع شركات تقنيات التعليم
				التقنية الإدارية	- التسييل الخارجي للبيانات
			التقنية المالية	- المقصف الرقمي	
				التقنية التعليمية	- المدرسة السحابية الذكية
				التقنية الإدارية	- التسييل الداخلي للبيانات - التخطيط الاستراتيجي الإلكتروني - تخطيط الموارد البشرية التعليمية - النظافة والصيانة
رفع الكفاءة التشغيلية	رفع الإنتاجية				

وأخيرًا لتعزيز نجاح تنفيذ جميع الخدمات السابقة بجميع أنواعها يُوصى بتطبيق الاتصال التسويقي التكاملي ضمن برنامج إدارة التغيير لكفاءة الإنفاق بالوزارة وتقوم فكرته على استخدام جميع التقنيات المتاحة لوزارة التعليم في بناء

علاقات دائمة ومثمرة بين الوزارة وأصحاب المصلحة سواء كانوا داخليين أو خارجيين لكسب ثقتهم ودعمهم للتعليم وتعزيز الشراكة المجتمعية والشراكة مع القطاع الخاص والاستثمار ولتحقيق ذلك يتم بناء خطة استراتيجية للاتصال التسويقي التكاملي في وزارة التعليم تقوم على معلومات تفصيلية دقيقة عن أصحاب العلاقة وكافة الجهات المحيطة بالوزارة والمؤثرة على سلوك عملاتها بهدف التحكم بشكل استراتيجي في كافة الرسائل التي تصل إلى المستفيد من خلال دمج برامج العلاقات العامة، الإعلان، التسويق المباشر، المبيعات والتعامل معهم ككيان واحد وكنواة أساسية للاستراتيجية لاستثمار الميزة التنافسية والفوائد الاقتصادية الناتجة عن التنسيق والتكامل في إدارة الاتصالات التسويقية.

بحيث تهدف الخطة الاستراتيجية للاتصال التسويقي التكاملي بوزارة التعليم على التنسيق المتكامل بين أربع برامج رئيسة بالطريقة التالية:

- العلاقات العامة: استثمار جميع طرق الاتصال بين وزارة التعليم ومختلف مستفيديها للعمل على إنشاء علاقة تفاهم وثيقة بينهم تسمح بتدعيم صورة الوزارة ومنتجاتها وبرامجها.

- الإعلان: استثمار الاتصالات مدفوعة القيمة والتي يتم تحديدها والتحكم فيها من قبل الوزارة مثل المواقع ووسائل التواصل الاجتماعي وغيرها. بهدف نشر أو إذاعة الرسائل الإعلانية المرئية أو المسموعة على المستفيدين بغرض حثهم على شراء سلع أو خدمات أو من أجل إقناعهم وتغيير اتجاهاتهم وأراءهم لتقبل الأفكار والتوجهات والمشاريع الحديثة في التعليم.

- التسويق المباشر: ويشمل كافة الأنشطة التي تعدها وزارة التعليم لإرسال رسائل مباشرة إلى المستفيدين (دون استخدام وسائل الإعلان) للتعريف بمنتجات أو برامج ذات علاقة بالمستفيد وعادة ما يستخدم الاتصال الهاتفي أو المراسلة بالبريد الإلكتروني والرسائل النصية وغيرها من وسائل الاتصال التي ترتبط بشكل مباشر بالمستفيد. وتعد هذه الوسيلة من أكثر الوسائل الترويجية إقناعاً للمستفيد، نظراً لكون الاتصال الشخصي يتيح الفرصة للتعرف على الاستجابات المباشرة للعملاء بخصوص تلك المنتجات وسهولة تفعيل الرسالة الإعلانية وفقاً لحاجات العميل.

- تنشيط المبيعات: يتم تنشيط مبيعات وزارة التعليم عن طريق أسلوب يتكون من أنشطة تسويقية غير التسويق المباشر والإعلان والنشر الدعائي والتي تستميل السلوك الشرائي للمستفيد وترفع من الكفاية التوزيعية للمنتجات والخدمات.

خامساً: آليات تنفيذ النموذج المقترح

يتطلب تنفيذ النموذج اتباع المراحل التالية:

المرحلة الأولى: التهيئة والإعداد

١- يدرس أعضاء اللجنة النموذج المقترح مع الاستعانة بمختصين تقنيين لمواءمته مع مبادرات استراتيجية كفاءة الإنفاق وتحديد فرص تنفيذه وفق الضوابط المعتمدة ودرجة نضج إمكانات تنفيذه.

٢- يتم التواصل مع هيئة كفاءة الإنفاق (EXPRO) -التي تعمل على دعم وتمكين وزارة التعليم من تطبيق منهجيات تحسين كفاءة الإنفاق- لعقد اجتماعات دورية للنظر في نتائج دراسة اللجنة وإمكانية اعتماد النموذج أو جزء من حلوله بما يرويه مناسباً للمرحلة ولإمكانيات الوزارة.

المرحلة الثانية: التخطيط والتصميم

تصنيف ما تم اختياره من حلول وفق المسارات الاستراتيجية المعتمدة في استراتيجية كفاءة الإنفاق في وزارة التعليم إلى ما يلي:

١- حلول تنفذ مباشرة مع الوكالات والإدارات فيتم التواصل معها والعمل على التنفيذ وفي حال اقترحت الوكالة تنفيذ مشروع صغير خاص بها فإنها تقوم بدراسة الموضوع مع مدراء المشاريع لديها وتكليفهم بالتخطيط للمشروع وتنفيذه.

٢- وأما الحلول التي تترجم في شكل مبادرة فيتم تحويلها إلى إدارة المشاريع في مكتب تحقيق رؤية ٢٠٣٠ بالوزارة والذي يقوم بدراسة المبادرات وإضافتها إلى منصة مبادرات استراتيجية كفاءة الإنفاق والمرتبطة بمحفظة خاصة بها وإسناد جزء منها وفق ما يرويه مناسباً لمدراء المشاريع لديهم والجزء الآخر يُسند لمدراء المشاريع في الوكالات أو الإدارة المالكة للمبادرة.

٣- تكوين فريق متعدد التخصصات من المحترفين والخبراء في كل تقنية وفق نوع المبادرة.

٤- دراسة المبادرة (المشروع) وتحديد الأهداف ومؤشرات الأداء والإعداد والتخطيط لتنفيذها.

٥- تحديد الأفراد والجهات ذات الصلة بالتنفيذ وإجراء اجتماعات لمناقشة كيفية تنفيذه.

٦- دراسة التحديات والمتطلبات المتوقعة أثناء التنفيذ والمواءمة وفق واقع الوزارة المتغير.

٧- تخطيط وتصميم خطة تحقق الاتصال التسويقي التكاملي لحلول ومبادرات النموذج.

المرحلة الثالثة: التطبيق والتنفيذ

١- توفير المتطلبات المادية والبشرية الضرورية للتنفيذ بنجاح.

٢- البدء بتنفيذ المبادرة (المشروع) وفق جداول زمنية محددة للتنفيذ.
٣- بناء أدلة استخدام أدلة مستخدمين (manuals) لتوضيح كيفية التفاعل مع الخدمات والاستفادة منها.

٤- تنفيذ خطة إدارة التغيير المناسبة وفق نوع التغيير، وحجمه، وأثره، وموقعه.

المرحلة الرابعة: المتابعة والتقييم

١- متابعة مؤشرات الأداء وقياس الأثر بشكل دوري ومستمر والرفع للجنة كفاءة الإنفاق والتي ترفع بدورها عن طريق أمينها تقارير للهيئة لتزويدهم بالبيانات والنتائج لاتخاذ قرار مشترك بشأن الإكمال أو التوقف. علمًا بأنه في حال وجود متطلبات إضافية لدى الهيئة فإنها تزود أمين لجنة كفاءة الإنفاق بها فيدرس الأعضاء إمكانية تحقيقها وفي حال عجز عن حله للوزير ليقوم بحله ويمكن أن يتطلب ذلك التواصل بين وزير التعليم ومعالي رئيس الهيئة ومن ثم يرد البت والتوجيه من الوزير في الأمر المرفوع.

٢- في حال وجود نتائج سلبية يتم إيقاف العمل على المبادرة وتسجيل الدروس المستفادة وتعميمها لأخذها في الاعتبار مستقبلاً وفي حال وجود نتائج إيجابية يتم الاستمرار في العمل مع أهمية متابعة الأداء للكشف عن أي انحراف عن الأهداف واتخاذ التدابير اللازمة لتصحيح المسار إذا كان ذلك ضرورياً.

٣- في نهاية تنفيذ المبادرة (المشروع) يتم إغلاق العمل عليها وتقييم نسبة تحقق الأهداف وقياس الأثر النهائي ورفع تقرير نهائي للجنة كفاءة الإنفاق بالوزارة والتي ترفعه بدورها للهيئة.

سادساً: متطلبات تنفيذ النموذج المقترح:

يمكن تحديد متطلبات تنفيذ النموذج بناء على ماورد في نتائج دراسة الجويعد والمميز (٢٠٢٤ ب) لتكون كالتالي:

- دعم الابتكار لإيجاد حلول تقنية داعمة لتحسين كفاءة الإنفاق في التعليم.
- استخدام الأساليب الإدارية الحديثة في إدارة المشاريع التقنية الداعمة لتحسين كفاءة الإنفاق.
- دعم الجهات التشريعية لوزارة التعليم على تبني التقنية في مختلف جوانب العملية التعليمية لتحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية.
- وتوفير دورات تدريبية تقنية للموظفين والمعنيين باستثمار التقنية في تحسين كفاءة الإنفاق في قطاع التعليم لتطوير مهاراتهم.

- تحديد نماذج العمل المناسبة لاستخدام تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق في كل مرحلة تعليمية.
 - تعاون وزارة التعليم مع القطاع الخاص المتمثل في شركات التقنية المالية وتقنيات التعليم لإيجاد فرص للشراكات الفاعلة والتي تخدم تبادل المعرفة وتحقيق أهداف مشتركة في تحسين التعليم وكفاءة الإنفاق.
 - استخدام برمجيات ذكاء الأعمال لتحليل ومعالجة البيانات في وزارة التعليم.
 - توفير أدوات تقويم صادقة لقياس أثر التقنيات في تحسين كفاءة الإنفاق.
 - تعزيز الاستثمار بأنواعه ومن أهمها الاستثمار الاجتماعي لجذب المستثمرين يمكن أن يساهم في تحقيق كفاءة إنفاق أفضل لذا يجب وضع استراتيجيات لجذبهم وتوجيه الاستثمارات نحو المشاريع التعليمية ذات الأثر الإيجابي على الجودة التعليمية.
 - تفعيل الاتصال التسويقي في وزارة التعليم لدعم تحسين كفاءة الإنفاق.
 - تضمين مناهج التعليم ما يعزز تحسين كفاءة الإنفاق.
 - دعم النموذج المالي في وزارة التعليم للتكامل مع التقنيات الحديثة.
 - تطوير لوائح وأنظمة تدعم استثمار التقنية لتحقيق كفاءة إنفاق مستدامة في وزارة التعليم، وتعزز الاستخدام الفعال والأمن للتقنيات وتحافظ على مستوى جيد من الخصوصية عند استخدامها.
 - تعزيز الوعي بتقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لدى المستفيدين منها في وزارة التعليم.
 - توفير المتطلبات المادية والبشرية لتنفيذ حلول النموذج المقترح.
- سابعاً: صعوبات تنفيذ النموذج المقترح وسبل التغلب عليها**
- قد يواجه تطبيق النموذج المقترح لتفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق في نظام التعليم بعض الصعوبات وفقاً لنتائج دراسة الجويعد والمفيز (٢٠٢٤ أ)، ومنها:
- اختلاف طبيعة نظام التعليم عن بقية الأنظمة ويمكن حل هذا التحدي باعتماد الأسلوب التجريبي للحلول المطروحة والتدرج في تطبيقها.
 - قلة شركات التقنية المالية المهتمة بالاستثمار في التعليم ويمكن حل هذا التحدي بوضع سياسات وأنظمة جاذبة لتلك الشركات.
 - جمود الأساليب الإدارية المطبقة في وزارة التعليم، ويمكن حل هذا التحدي بنشر ثقافة التجديد وتوضيح أهميته والحاجة له، وطرح برامج تدريبية تساعد على التغلب عليه.
 - ضعف تطبيق نماذج الحوكمة في التعليم وضعف التنسيق في إدارة وحوكمة البرامج وضعف الشفافية الإدارية مع وجود ارتفاع البيروقراطية فقد يعيق ضعف الشفافية

- في ممارسات إدارات وزارة التعليم تنفيذ النموذج المقترح. ويمكن حل هذا التحدي بتعزيز نموذج الحوكمة في قطاع التعليم لتحسين الإنفاق والأداء.
- مقاومة منسوبي التعليم للتغييرات التقنية وضعف مسؤوليتهم تجاهها يمكن أن يعرقل تنفيذ أي تطوير لذا لابد من خطة فاعلة لإدارة التغيير تسهم في نجاح التنفيذ بحيث تنطلق من فوائد تلك التقنيات وأثرها الإيجابي لمنسوبي التعليم.
- ضعف الانترنت والدعم الفني للمشكلات التقنية التي تعترض العملية التعليمية، ويمكن حل ذلك من خلال الاستثمار الفاعل للشراكة مع القطاع الخاص إضافة إلى أهمية تنمية مهارات العاملين التقنية.
- قلة المتخصصين في مجال تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق في التعليم وخصوصا التقنية المالية مع محدودية برامج التدريب المتاحة محليا في التقنيات المالية يمكن أن يكون عائقا كبيرا، إضافة إلى التحديات الأمنية للتوسع في استخدام التقنية ويمكن حل ذلك باستقطاب المميزين من داخل وزارة التعليم وخارجها إضافة إلى تعزيز التدريب والتعليم في هذا المجال وتعزيز ثقافة وممارسات الأمن السيبراني لدى العاملين على تلك التقنيات والمستفيدين منها.
- ضعف ثقة المستفيدين حيث يمكن أن يكون هناك قلق من قبل المستفيدين بشأن أمان التقنيات وتحديدا في المجال المالي وتخوف من الاعتماد عليها، ويتعين على الجهات المعنية بناء ثقة المستفيدين من خلال توعيتهم وثقيفهم.
- ضعف مستوى جودة البيانات الصادرة عن وزارة التعليم ويمكن حل هذا التحدي من خلال تطبيق حوكمة عالية المستوى على مستودع بيانات الوزارة (Data warehouse).
- ضعف معرفة قيادات التعليم بخدمات ومزايا التقنية المالية وقلة ثقتهم بالدور الفاعل للتقنيات المختلفة في تحسين كفاءة الإنفاق، وعليه يمكن تقديم التدريب وورش العمل لزيادة وعيهم ومعرفتهم.
- ضعف أدوات تقييم وقياس أثر تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق، وعليه ينبغي إعداد أدوات فاعلة للتقويم والمتابعة.
- ضعف برامج التطوير المهني التقني الداعم لتحسين كفاءة الإنفاق بوزارة التعليم والذي يستهدف منسوبي الوزارة بفئاتهم المختلفة لذا يجب تحسين جودة تلك البرامج والاستعانة بالجهات المتخصصة في تقديم برامج ذات جودة عالية.
- ضعف اللوائح الحالية في دعم التفعيل الجاد لتقنيات التعليم الداعمة لتحسين كفاءة الإنفاق ويمكن حل ذلك من خلال اعتماد آلية عمل تضمن التحديث المستمر والتطبيق الجاد للوائح في الوقت المناسب لضمان نجاح التفعيل.

- التقاطعات في الأدوار والمهام بين إدارات ووكالات الوزارة وضعف عمليات التنسيق بينها ويمكن حل هذا التحدي بالعمل على التطوير التنظيمي للوزارة للعمل على حل التقاطعات في الأدوار والمهام ورفع التنسيق بين إدارات ووكالات الوزارة.

توصيات الدراسة

يمكن تقديم عدد من التوصيات لوزارة التعليم، في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة كما يلي:

- تبني النموذج المقترح والتنسيق مع الجهات ذات العلاقة وتوفير متطلبات تنفيذه.
- إيجاد حلول تقنية مبتكرة في المجالات الثلاث (المالي، التعليمي، الإداري) تسهم في تجويد العمل وتحسين كفاءة الإنفاق وتتناسب مع طبيعة نظام التعليم التربوية والتي تختلف عن بقية الأنظمة لكونها لا تهدف للربحية وتتعامل مع الجوانب المختلفة للطلاب.
- إتاحة فرص جاذبة لشركات التقنية المالية للاستثمار في التعليم وتحفيز القطاع الخاص والقطاع الثالث والمستثمرين الاجتماعيين للاستفادة من تلك الشركات ودعم نموها.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

- تقدم الدراسة بعض المقترحات للدراسات المستقبلية، وذلك على النحو التالي:
- إدارة البيانات لتحسين كفاءة الإنفاق في وزارة التعليم.
- إدارة الموارد البشرية لتحسين كفاءة الإنفاق في وزارة التعليم.

المراجع

المراجع العربية

- أوقاسم، الزهراء، و عبدالرحيم، وهيبه. (٢٠١٩). التكنولوجيا المالية كتوجه نقدي ومالي جديد للدول المتقدمة بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية والصين. مجلة الباحث الاقتصادي، ١٧ (١١)، ٣٢٦-٣٤٦.
- البحيري، خلف محمد، علي، غادة محمد، وزيدان، محمد فوزي محمد. (٢٠١٩). تفعيل بعض مداخل ترشيد الإنفاق في تحسين الفاعلية التعليمية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر. المجلة التربوية، ج ٥٩، ٧١-١٢٦.
- بخبو، مبروكة، قبال، حفيظة، وقويدري، عبدالرحمن. (٢٠٢٠). دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تحقيق متطلبات الإدارة الرشيدة - دراسة حالة مصنع الأسمنت سيدي موسى [دراسة ماجستير غير منشورة]. جامعة أحمد دراية - أدرار.
- الجرايدة، محمد سليمان مفضي، والكندي، علي محمد سعيد. (٢٠٢٠). معوقات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من وجهة نظر مديري المدارس ومساعدتهم في محافظة البريمي بسلطنة عمان. دراسات، (٨٥)، ٥٠-٧٥.
- جمعة، السيد علي السيد. (٢٠٢٠). التمويل المستدام للتعليم الجامعي: الآليات والخيارات. مجلة كلية التربية، (٣١)، ٥٧-٩٥.
- الجويعد، مشاعل، والمفيز، خوله. (٢٠٢٤ أ). تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (٤٣).
- الجويعد، مشاعل، والمفيز، خوله. (٢٠٢٤ ب). متطلبات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية للأدب والدراسات الإنسانية، (٣٣).
- حمدي، زينب، وأوقاسم، الزهراء. (٢٠١٩). مفاهيم أساسية حول التكنولوجيا المالية، مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية، ٨ (١).
- الخريجي، مشاعل بنت فهد. (٢٠٢١). قياس كفاءة الإنفاق الحكومي في المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة بمجموعة الدول العشرين. (G20). مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٥٩)، ٢٢٥-٢٨٤.
- رشيد، خالد خزعل. (٢٠٢١). واقع استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية في تدريس مناهج اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية من وجهة نظر المشرفين ومديرو

- المدارس في محافظة كركوك. مجلة الدراسات الإنسانية بجامعة كركوك، ١٦ (١)، ٦٣٠-٦٥٣.
- السدحان، عبدالله، الفايز، فايز. (٢٠٢١). دمج المدارس الحكومية لتحسين كفاءة الإنفاق في التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، ٣٣ (٤)، ٧٥١-٧٢٧.
- الشاطر، منير، عثمان، أنور. (٢٠٢٠). تطورات التقنية المالية وتأثيرها على التعليم المالي الإسلامي، مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الاقتصاد الإسلامي، ٣٣ (٣)، ١٨٧-١٦١.
- الشنفري، شيماء بنت عبدالعزيز بن عبدالله، لاشين، محمد عبدالحميد، و العاني، وجيهة ثابت. (٢٠١٩). معوقات توظيف التكنولوجيا الإدارية في التخطيط الاستراتيجي لدى القيادات الإدارية بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية، ١٥ (١٥)، ٢١٣-١٧٤.
- صاري، علي. (٢٠٢١). الإقراض بين النظراء والتمويل الجماعي آليات لدعم المؤسسات الناشئة في الدول النامية. مجلة الاقتصاد والمالية، ١٧ (١)، ٩٢-١٠٦.
- صبيح، رواء محمد عثمان، والنبوي، رواء أحمد محمود. (٢٠٢١). رؤية مقترحة لمتطلبات تطبيق التعليم الهجين بالجامعات المصرية في ضوء خبرات بعض الجامعات الأجنبية. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ٨٧ (٨٧)، ٤٦٤-٣٣٣.
- الطيبي، محمد، وأبو سمرة، محمود، ومنصور، جمال. (٢٠١٢). واقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية ومعوقات ذلك من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ٢ (٢٨).
- الغازمي، خالد ظاهر عبيد. (٢٠٢١). آليات مقترحة لمواجهة تحديات التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا: دراسة تحليلية. مجلة رماح للبحوث والدراسات، ٦١ (٦١)، ٢٩٠-٣١١.
- عبد العزيز، سارة. (٢٠١٧). تنامي اقتصاد المشاركة عبر المنصات الرقمية. اتجاهات الأحداث. (١٩).
- عبد المنعم، يوسف طه. (٢٠٢١). التحول الرقمي في إدارة المؤسسات في ظل أزمة كورونا على الاقتصاد القومي: المقترحات والحلول. مجلة سوهاج لشباب الباحثين، (١)، ٥٨-٤٧.
- عبد النعيم، رضوان. (٢٠١٦). المنصات التعليمية المقررات المتاحة عبر الإنترنت). القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

عمر، طه. (٢٠٢٢)، أبريل (١٧). كفاءة الإنفاق. لماذا الآن؟ رسالة الجامعة. .

مسترجع بتاريخ ٢٧-٦-١٤٤٥ من <https://rs.ksu.edu.sa/issue-1384/18887>

عمر، أحمد مختار. (٢٠٠٨). معجم اللغة العربية المعاصرة. (ط.١). القاهرة: عالم الكتب.

العمرى، مناهل، الرفيعي، افتخار، والخطيب، انتصار. (٢٠١٦). واقع ومتطلبات وسائل التعلم الحديثة (التعليم الإلكتروني)، مجلة الدنانير، (٩).

العمرى، منال عائد. (٢٠٢٢). درجة توظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم العام وعلاقته ببعض المتغيرات. المجلة التربوية، ٩٦، ٧٢٩-٧٥٠.

العمرى، مها مرعي. (٢٠٢١). كفاءة التخطيط المالي بوزارة التعليم في ضوء التغيرات الاقتصادية: إستراتيجية مقترحة. الإدارة العامة، ٦١ (٤)، ١٠٣٣-١٠٧١.

عيسى، ثروت عبد الحميد عبد الحافظ، وحسين، محمد فتحي عبدالفتاح. (٢٠١٩). تحقيق الاستدامة المالية بالجامعات المصرية في ضوء تجارب بعض الجامعات الأجنبية: دراسة تحليلية. مجلة الإدارة التربوية، ٦ (٢٢)، ١١٠-١١١.

قبوس، وداد سالم صالح. (٢٠٢١). دور تقنيات التعليم الحديثة في تطوير مناهج رياض الأطفال. مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية، ٦ (١)، ٢٢-٣.

لزهارى، زواويد، وحجاج، نفيسة. (٢٠١٨). التكنولوجيا المالية ثورة الدفع المالي: الواقع والآفاق. مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية، (١٥)، ٦١-٨٥.

محمد، زياد خلف. (٢٠٢٢). دور مديري المدارس الابتدائية في تفعيل التقنيات التعليمية في محافظة الكركوك. مجلة الدراسات التاريخية والثقافية. ١٣ (٢/٥١)، ١٦٦-١٨٧.

محمود، وفاء عبدالفتاح. (٢٠٢٠). الاستدامة المالية في التعليم الأساسي لتلبية متطلبات رؤية مصر ٢٠٣٠م. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٠ (١٤)، ١٢٨-٢٢٧.

مسعودي، عبد الهادي، ومسعودي خيرة. (٢٠١٩). آفاق وفرص التمويل الإسلامي المستدام.. دراسة في الأبعاد الأخلاقية والتنمية. مجلة دفاتر اقتصادية، جامعة عاشور زيان الجلفة، ١١ (١).

هيئة الحكومة الرقمية. (٢٠٢٢). سياسة التقنية. المملكة العربية السعودية. مسترجع بتاريخ ٢٧-٦-١٤٤٥ هـ من https://dga.gov.sa/Technology_Policy

وزارة التعليم. (٢٠١٩). التقرير السنوي لوزارة التعليم عام ٢٠١٩. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). دليل حوكمة حسابات التواصل الاجتماعي. المملكة العربية السعودية. مسترجع بتاريخ ٢٧-٦-١٤٤٥ من

<https://moe.gov.sa/ar/mediacenter/Pages/socialmedia.aspx>

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). التقرير السنوي لوزارة التعليم عام ٢٠٢٠. المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم. (٢٠٢١). التقرير السنوي لوزارة التعليم عام ٢٠٢١. المملكة العربية السعودية.

وزارة المالية. (٢٠٢٢). بيان الميزانية العامة للدولة للعام المالي ٢٠٢٢م. المملكة العربية السعودية.

اليونيسكو. (٢٠٢٣). تقرير اليونيسكو التكنولوجيا في التعليم: من يضع شروط هذه الأداة؟. مسترجع بتاريخ ٢٧-٦-١٤٤٥ من <https://2u.pw/CGcvffq>

المراجع الأجنبية

Afriyie, Amos Oppong. (2015); Financial Sustainability Factors of Higher Education Institutions: A Predictive Model, *International Journal of Education Learning and Development*, 2(3), April.

Arakali, H. (2020). Venture capital's next focus: India's edtech ecosystem. *Forbes India*.

Al Kharusi, Sami, Murthy, Sree Rama. (2017). Financial Sustainability of private higher education institutions: The case of Publicly, Traded Educational Institutions, *Investment Management and Financial Innovations*, 14(3), 25-38.

Almajalid, R. (2017). A survey on the adoption of cloud computing in education sector. arXiv preprint arXiv:1706.01136.

Brdesee, Hani. (2021). A Divergent View of the Impact of Digital Transformation on Academic Organizational and Spending Efficiency: A Review and Analytical Study on a University E-Service. *Sustainability*, 13, 7048.

<https://doi.org/10.3390/su13137048>.

Church, Kelly. (2015). "SIMLab's Experience in Kenya: Implementing a Mobile Money Management Tool and Training

Approach in the Last Mile.” Washington, D.C.: Social Impact Lab Foundation, September.

DW Documentary.(2021). *Documentary | The future of study - virtual learning | DW Documentary*. [video].youtube. Retrieved Dec 18, 2023 from

https://youtu.be/EFLNvARZMpM?si=lqcALJrclil_zny1

ECLAC. (November 28, 2019). *ECLAC: The region has underestimated inequality*. Retrieved April 30, 2020, from <https://www.cepal.org/en/pressreleases/eclac-region-has-underestimated-inequality>.

Edvon.(2021). 20 Tips for Schools to Reduce Operational Costs. Retrieved Dec 18, 2023 from <https://cutt.us/CU2IW>.

GeniusEdu Management System.(2023). Empower Education with the School Management System for your China. Retrieved Dec 18, 2023 from

<https://www.geniusedusoft.com/global-education-erp-system/china-school-management-software.html>

Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2015). "The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth." MIT Press.

Helvetas Ethiopia. (2018). *Skills and Knowledge for Youth (SKY) Project Document for Phase II*. 1.1.2018 to 31.12.2021. Bahir Dar: Helvetas Ethiopia.

IDB. (September 17, 2014). *IDB launches inaugural Education, Youth, and Employment (EYE) Bond*. Retrieved Dec 18, 2023 from: <https://www.iadb.org/en/news/news-releases/2014-09-17/idb-launches-inaugural-eye-bond,10914.html>

IDB. (2019 a). *About IDB EYE (Education, Youth, Employment) Bonds*. Retrieved April 30, 2020, from <https://www.iadb.org/en/idb-finance/investors/eye-bond-program>.

IDB. (2019 b). *Inter-American Development Bank EYE Bond Program (Education/Youth/Employment)*. Retrieved Dec 18, 2023 from:

<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=EZSHAR E-1177496895-187>

- https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- León, Patricia. (2011). *Four Pillars of Financial Sustainability*. Retrieved Dec 18, 2023 from: https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADF342.pdf
- Leong, Kelvin, Sung, Anna. (2018). FinTech (Financial Technology): What is It and How to Use Technologies to Create Business Value in Fintech Way?. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 9(2).
- Lucianelli, Giovanna & Citro, Francesca (2017); Financial Conditions and Financial Sustainability in Higher Education: A Literature Review, in Bolívar, M.P. Rodríguez (ed.), *Financial Sustainability in Public Administration*, The Authors, Rome, Salerno, Italy
- Lynch, Matthew.(2018). *Does EDTECH Reduce The Cost OF Teaching and Learning?*. from site web :<https://www.thetechedvocate.org/edtech-reduce-cost-teaching-learning/>
- Mattern, Max, & Michael Tarazi. (2015). *Designing Digital Financial Services for Smallholder Families*. Washington, D.C.: CGAP, November. Retrieved Dec 18, 2023 from: <http://www.cgap.org/publications/designing-digital-financial-services-smallholder-families>
- Mehendale, Archana, Singh, Ajay.(2020). India Education Outcomes Fund (A Case Study). Published under the terms and conditions of the Creative Commons licence: Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)
- Muema, F (2015). Integrating ICT in School Financial Management: A Case of a Secondary School in Tanzania. *International Journal of Economics and Finance*, 4(7), 1-22.
- Niu, G., Wang, Q., & Zhou, Y. (2020). Education and fintech adoption: evidence from China.
- Oseni, Umar A. & Ali, S.Nazim. (2019). *Fintech In Islamic Finance Theory and practice*, Rutledge, London-United Kingdom.

Oyerinde, Tade . (2020). On Monetization in Ed-tech. Retrieved Dec 18, 2023 from <https://medium.com/campuswire/on-monetization-in-ed-tech-c5d2f9036b56>

Pandit, V. and Tamhane, T. (2017). *Impact investing: Purpose-driven finance finds its place in India (Private Equity and Principal Investors Practice)*. McKinsey & Company. Retrieved Dec 18, 2023 from:

<https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Private%20Equity%20and%20Principal%20Investors/Our%20Insights/Impact%20investing%20finds%20its%20place%20in%20India/Impact-investing-finds-its-place-in-India.pdf>

Prodigy Finance. (2021a). Second party opinion. Sustainability Quality of the Issuer and Social Bond Framework. ISS ESG. Retrieved Dec 18, 2023 from: https://prodigy-files.s3.amazonaws.com/files/jAQVJWkDUONlQsrwhEv3rg/Prodigy_SPO_-ISS_ESG.pdf

Prodigy Finance. (2021b). *Social bond framework*. Retrieved Dec 18, 2023 from:

https://prodigyfiles.s3.amazonaws.com/files/OmZakU31BpZYVqOCRMBYFg/Prodigy_Finance_Social_Bond_Framework.pdf

Prodigy Finance. (n.d.-a). *Enroll the world's best students*. Retrieved Dec 18, 2023 from:

<https://prodigyfinance.com/community/working-with-schools/>

Prodigy Finance. (n.d.-b). *Social impact funding for students and investment eligibility*. Retrieved Dec 18, 2023 from:

<https://prodigyfinance.com/socialimpact/invest/>

Qadriani, Nanda Lailatul.(2022).Blended Learning, The International Chinese Learning Trend In Post-Pandemic Era. English Department Faculty of Languages and Arts of Universitas Negeri Padang in collaboration with Indonesian English Teachers Association (IETA). 16(01):044-053.

DOI:[10.24036/ld.v16i1.116661](https://doi.org/10.24036/ld.v16i1.116661)

- Ryatt, Michèle Manpreet & Thorne, Georgia. (2022). *Community-based savings and loans: Save for School program in Côte d'Ivoire*. Retrieved Dec 18, 2023 from: <https://resources.norrag.org/resource/691/community-based-savings-and-loans-save-for-school-programme-in-cote-divoire>
- Ryatt, Michèle Manpreet & Thorne, Georgia. (2022). *Prodigy Student Financing*. Retrieved Dec 18, 2023 from: <https://resources.norrag.org/resource/download/690/396>
- Ryatt, Michèle Manpreet.(2020). Education, Youth, and Employment Bond—Inter-American Development Bank. Retrieved Dec 18, 2023 from: <https://resources.norrag.org/resource/601/education-youth-and-employment-bond-inter-american-development-bank>.
- Sahbaz, Ussal.(2023). The G20 Finance Agenda for Crypto Assets in 2023. Retrieved Dec 18, 2023 from <https://www.imf.org/-/media/Files/Research/imf-and-g20/2023/g20-report-macrofinancial-implications-crypto-assets-february23.ashx>
- Shaidullin, R. N., Safiullin, L. N., Gafurov, I. R., & Safiullin, N. Z. (2014). Blended learning: leading modern educational technologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 131, 105-110.
- Social Finance India, India Education Outcomes Fund. (2019). *India Education Outcomes Fund prospectus 2019*. Social Finance India
- Sung, Anna, Leong, Kelvin, Sironi, Paolo, O'Reilly, Tim & McMillan, Alison. (2019). An exploratory study of the FinTech (Financial Technology) education and retraining in UK. *Journal of Work-Applied Management*. 11(2), 187-198. DOI 10.1108/JWAM-06-2019-0020.
- United Nations. (2015). "Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development.". Retrieved Dec 18, 2023 from: <https://sdgs.un.org>](<https://sdgs.un.org>
- Wangui, Miranji Neliu. (Desember, 2017). *Ict And Financial Management Of Secondary Schools In Nairobi* [A Research Project Submitted In Fulfillment Of The Requirement For The

- Degree Of Master Of Business Administration]. School Of Business, University Of Nairobi Website. Retrieved Dec 18, 2023 from: <http://scholarsmepub.com/>
- Whittenberger , M. (2015, September 29). In India's Slums, Blended Learning Finds Unexpected Evangelists. *Edsurge News*. Retrieved Dec 18, 2023 from <https://www.edsurge.com/news/2015-09-29-inindia-s-slums-blended-learning-finds-unexpected-evangelists>
- Williams, Kristin S. (2014). *Non-Profit Financial Sustainability* [A Master of Arts Thesis]. Dalhousie University, Nova Scotia.
- World Bank. (2018 a). "Education Financing." Retrieved from <https://www.worldbank.org>
- World Bank. (2018 b). "World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise.". Retrieved Dec 18, 2023 from: [<https://openknowledge.worldbank.org/>](https://openknowledge.worldbank.org)
- world bank. (2018). Education Finance Watch 2023 -Key Findings about Education Financing. Retrieved Dec 18, 2023 from: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099103123163755271/pdf/P17813506cd84f07a0b6be0c6ea576d59f8.pdf>
- World Bank. (2019). "Improving Transparency and Accountability in Education Finance." Retrieved Dec 18, 2023 from: [<https://www.worldbank.org/>](https://www.worldbank.org)
- World Bank. (2020). "World Development Indicators 2020." Retrieved from [<https://databank.worldbank.org/>](https://databank.worldbank.org)
- WSJ.(2020). How China Is Using Artificial Intelligence in Classrooms. Retrieved Dec 18, 2023 from: <https://youtu.be/JMLsHI8aV0g?si=nvObTd4QY5oBuFJa>
- Wu, Cathy. (2023).Explainer: Everything You Need to Know About the Gaokao Retrieved Dec 18, 2023 from: <https://www.thatsmags.com/china/post/13965/explainer-gaokao>
- Zanola, Lea, Maurer, Markus, Gebeyehu, Chalachew, Würmli, Sabrina, Jenny, Bettina. (2021). Helvetas' Skills and Knowledge for Youth Project: A Case Study of Results-Based Financing for

Vocational Education and Training. Retrieved Dec 18, 2023 from www.norrag.org



**فعالية استخدام استراتيجية التنمية القرائية (الجدول
الذاتي) في تنمية مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد
لدى طلاب الصف الثالث المتوسط**

**Effective use of literacy development strategy (K.W.L) in the
development of Reading Comprehension literal and critical
skills of the average third-grade students**

إعداد

مفرح بن محمد بن مشعوف القحطاني
Mofareh. M.M .AL-Qahtani

باحث دكتوراه – تخصص دكتوراه الفلسفة في المناهج وطرق التدريس
العامة – اللغة العربية - كلية التربية – جامعة الملك خالد في أبها

Doi: 10.21608/jasep.2025.402641

استلام البحث: ٢٠٢٤/ ١١ / ٢

قبول النشر: ٢٠٢٤/ ١٢ / ١

القحطاني، مفرح بن محمد بن مشعوف (٢٠٢٥). فعالية استخدام استراتيجية التنمية القرائية (الجدول الذاتي) في تنمية مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٤)، ٨٤١ – ٨٧٨.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

فعالية استخدام استراتيجية التنمية القرائية (الجدول الذاتي) في تنمية مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد لدى طلاب الصف الثالث المتوسط

المستخلص:

هدف البحث إلى تعرف فعالية تدريس نص الفهم القرائي باستخدام استراتيجية التنمية القرائية (الجدول الذاتي) في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر لغتي، ولتحقيق وتقصي الهدف من البحث استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي واستخدم أداتين: قائمة لتحديد بعض مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد، وتم تصميمها في استبانة لتحديد مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد المختارة من الباحث واللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط، واختبار لقياس مدى توافر هذه المهارات لدى هؤلاء الطلاب. حيث طبقت على عينة قصدية عدد أفرادها (٢٧) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط بمنطقة الفرشة التابعة لإدارة التعليم في محافظة سراة عبيدة، وقسمت إلى مجموعتين (التجريبية، الضابطة) بمدرسة متوسطة الإمام تركي بالربوغة درست المجموعة التجريبية وعدد أفرادها (١٤) طالباً نصي الفهم القرائي باستخدام إستراتيجية التنمية القرائية (الجدول الذاتي) لتنمية مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد، والمجموعة الضابطة وعدد أفرادها (١٣) طالباً درست نصي الفهم القرائي باستخدام الطريقة التقليدية. ووضحت النتائج عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب للمجموعتين (التجريبية، الضابطة) في التطبيق البعدي للاختبار المطبق، وذلك لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (٠.٠٥). ولذلك قام الباحث بحساب حجم الأثر باستخدام معادلة حجم الأثر، وتوصل إلى أن قيمة (إيتا^٢ = ٥٦,٠) والتي تمثل نسبة التباين وتدل هذه القيمة وهي (٥٦%) مما يدل على وجود حجم متوسط للمتغير المستقل (إستراتيجية الجدول الذاتي) على المتغير التابع (قياس مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد). كما أثبتت الإستراتيجية أثرها وفعاليتها المقبولة تربوياً وعلمياً في تنمية الفهم القرائي المتعمق الحرفي والناقد، ودورها في تعلم الطالب النشاط الإيجابي وقدمت التوصيات والمقترحات في ضوء هذه النتائج البحثية الواقعية الملموسة.

كلمات مفتاحية: فعالية – إستراتيجية قرائية – الجدول الذاتي k.w.l- الفهم القرائي الحرفي والناقد .

Abstract

The target of research is to know effective teaching reading comprehension text using literacy development strategy (table) in the development of some literal comprehension skills and



critical third-intermediate stage، My decision to achieve the goal of finding research use int semi curriculum polit and use two tools:dalist to determine some literal comprehension skills and critic، and is designed to identify to determin literal comprehension skills and critic of the researcher and For third-intermediate stage ، and test to measure the availability of these skills among students، as applied on sample article number (27) third-intermediate stage in AL-Farshah area of sarat Abidah county's Education directorate، and divided into two groups (experimental ، control) in AL-Emam Turki inter mediat school in AL-Raboah. I studied experimental group which number (14) students reading comprehension text using literacy development of reading comprehension skills and critic، And control group which number (13) students studied reading comprehension text using the traditional method. The result illustrated a difference statistically between the Med- students grade For two experimental، control in the application post For testing applied For experimental group at (0.05). Therefore، the researcher calculates the effect size using effect size equation ، and researched the value of(ETA=0.56)which represent this value indicat contratratrution (56%) indicating amdium For independent variable (table) on the dependent variable (measure literal comprehension skills and critic). Strategic impact and effectiveness also proved educationally ،scientifically accepted in depth and comprehension development critic ، and positive role in active student learning and provided recommendations and proposals in the light of these concrete Factual research Findings.

Keywords: Effective - strategy literacy - Self table k.w.l- Reading Comprehension literal and cas.

مقدمة البحث

الحمد لله رب العالمين القائل: اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (٢) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٣) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٤) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٥) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٦) والصلاة والسلام على رسول العالمين:

((يهدف منهاج اللغة العربية إلى إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الواضح السليم ، سواء كان هذا الاتصال شفويًا أو كتابيًا ، وكل محاولة وتطوير لتدريس اللغة العربية يجب أن تؤدي إلى تحقيق هذا الهدف)) (مذكور ، ١٤٠٤ ، ص ١٥)

وهذه الفنون الأربعة هي أركان الاتصال اللغوية ، وكل منها يؤثر ويتأثر بالفنون الأخرى وعلى ذلك صممت مقررات لغتي على تكامل وتفاعل هذه الفنون الأصلية ووفق مبادئ بناء الوحدات الدراسية.

ويتميز فن القراءة المعبرة الفاهمة بأن محتواها وأهدافها وأنشطتها التعليمية والتعلمية ((ليست عملية آلية ، وإنما هي فن يعتمد على التعرف والفهم وتحليل وتفسير المادة المقروءة ونقدها وتدقيقها وتقويمها - فهي - إذن ليست عملية - قم - اقرأ - اجلس ، وإنما هي عملية تهدف إلى إكساب المتعلم القدرة على تعليم نفسه ، وفهم العالم حوله ، وحل مشكلاته)) (مذكور ، ١٤٠٤ ، ص ١٥).

تكاد تجمع الأدبيات اللغوية والنفسية والتربوية المعنية ببحوث القراءة ودراساتها على أن مجرد النظر إلى الصفحات المكتوبة وحده ليس هو العامل الحاسم المركزي في فعل القراءة ، وإنما المعول الأساس على ما يحدث في المخ من بعد عمل العين ، وما وراءها ، وهي أداة المخ لا عمل لها سوى النظر أما المخ فهو الذي يرى ، وغيرها ...) ((حقيبة المدرب المركزي، المستوى الثاني، ١٤٣٣، ص ٩).

ويتفق الجميع على أن التعليم من أجل التفكير هدف مهم للتربية ، وعلى المدارس أن تفعل كل ما تستطيع من أجل توفير فرص التفكير لطلابها. ويعتبر كثير من المدرسين والتربويين أن مهمة تطوير قدرة الطالب على التفكير هدف تربوي يضعونه في مقدمة أولوياتهم. إلا أن هذا الهدف غالباً ما يصطدم بالواقع عند التطبيق ؛ لأن النظام التربوي القائم لا يوفر خبرات كافية في التفكير.

إن من أمثلة السلوكيات السائدة والمألوفة في كثير من المدارس السعودية ويحرص عليها المعلمون جيلاً بعد جيل ، ولم يأخذوا بخطط التطوير التربوي الآتي:

- ١- المعلم هو صاحب الكلمة الأولى والأخيرة في الصف.
- ٢- المعلم هو مركز الفعل ويحتكر معظم وقت الحصة والطلبة متلقون خاملون.

- ٣- نادراً ما يبتعد المعلم عن السبورة ،أو يتخلى عن أقلام السبورة ،أو يستخدم تقنيات التعليم الحديثة.
- ٤- يعتمد المعلم على عدد محدود من الطلاب ليوجه إليهم الأسئلة الصفية.
- ٥- لا يعطي المعلم الطلبة وقتاً كافياً للتفكير قبل الإشارة إلى أحدهم بالإجابة على السؤال.
- ٦- المعلم مغرم بإصدار التعليقات المحبطة ،والأحكام الجائرة لمن يجيبون بطريقة تختلف عما يفكر فيه.
- ٧- معظم أسئلة المعلم من النوع الذي يتطلب مهارات تفكير متدنية.

إن تبني مؤسساتنا التربوية لأهداف تطوير قدرات الطلبة على التفكير يتطلب منها أن تطور آليات متنوعة لتقويم تحصيل الطلبة وذلك يتطلب منا تحولاً جزئياً في مفاهيمنا وفلسفتنا حول أساليب وأدوات التقويم و هو أمر لا مفر منه لنجاح أي برنامج تربوي محوره تنمية التفكير لدى الطلاب.(سليمان الغزي ،٢٠٠٤،ص ١٤٧)

وفي هذا البحث سأعرض إستراتيجية التنمية القرائية"الجدول الذاتي"لتنمية القراءة والتفكير الفعال والمنظم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.تساعد على تعمق فهمنا للموضوع الذي نقرؤه ،ونستوعبه، وتساعد على التعمق الفكري الناقد المتدق ،وفي الوقت نفسه تعطي المعلم فرصة للتدريس النشط التفاعلي ، وإيجابية ونشاط المتعلم محور العملية التعليمية في خطوات قرائية مكونة من أربع خطوات تسمى(الجدول الذاتي):

الجدول الذاتي(١) نموذج إستراتيجية

بعد القراءة		قبل القراءة	
ما أعرفه	ما أريد معرفته	ما أعرفه	ما أريد معرفته
.....			

وقد حظيت هذه الإستراتيجية بالكثير من الاهتمام والمتابعة في الأدبيات التربوية ،وأظهرت البحوث والدراسات التي تناولتها ميزات عديدة أهمها:تفعيل دور الطالب النشط ،إثارة الدافعية في التفاعل التدريسي لدى الطلاب ،إمكانية استخدامها في جميع المراحل الدراسية ،وفعاليتها في تنمية التفكير الناقد ،والاهتمام بالتعلم الذاتي، والإسهام في زيادة البنية المعرفية وتنظيمها.(العسيلي ،٢٠١٣،ص ٤).

وتنتضح أهمية استخدام إستراتيجية (الجدول الذاتي)،وفي ضوء ما سبق يسعى هذا البحث إلى تعرف فعالية استخدام إستراتيجية(الجدول الذاتي)من أجل زيادة الفهم القرائي المعبر لدى الطلاب ،وحدلاً لبعض مشكلات تدريسها التقليدية الجامدة ،

والمعتادة ،حتى لا تكون عائقاً أمام تحقيق حلمنا في تربية وتعليم قراء مهرة ، يستخدمون الإستراتيجيات في مراقبة مستوى فهمهم ومتابعته ((حقيبة المدرب المركزي ،لغتي المستوى الثاني، ١٤٣٣ ،ص ٩)

((كشفت الدراسات أثر وفعالية إستراتيجيات القراءة في السلوك القرائي لدى المتعلمين فقد حققت مستويات متقدمة في فهم النصوص المقروءة ،ونمت اتجاهات إيجابية نحو القراءة))(حقيبة المدرب المركزي، المستوى الثاني، ١٤٣٣، ص ٧٥)
مشكلة البحث:

نتفق جميعاً على أهمية القراءة وتنميتها لدى المتعلم منذ دراسته الإعدادية ،حيث تشير الأدبيات التربوية إلى أن الصف الرابع الابتدائي هو النهاية الطبيعية لإتقان مهارات القراءة.

وانطلاقاً من منظومة الفكر التربوي الحديث ،والتوجهات الحديثة في بناء المناهج وتنفيذها ،وإستراتيجيات التدريس التي تنادي بإعطاء الطالب الفرصة الفاعلة والهادفة والمنظمة في الموقف التدريسي ،وجعله محور ارتكاز العملية التعليمية ،وبناء الوحدات التدريسية على نصوص قرائية ومنها نص الفهم القرائي كمكون ويشتمل على نشاطات تُعنى بمستويات الفهم القرائي لتنمية القراءة في جميع مستوياتها للوصول إلى قراءة النصوص ،وقراءة جهرية فاهمة يُتمثل المعنى بعد أن استوعب النص المقروء ،وفهم أفكاره الرئيسية والفرعية ؛لأن الطلاب لا يؤدون الأداء الحسن الفاهم ،إلا إذا فهموا المعنى حق الفهم ،فالقراءة المعبرة مرآة يعكس الطلاب فيها تمثلهم للمادة المقروءة.

وقد لاحظتُ أثناء عملي معلماً لمواد اللغة العربية ضعفاً في الفهم القرائي بمستوياته المختلفة ،والأدائي المعبر لدى طلاب المراحل الدراسية جميعها ،وخاصة المرحلة الابتدائية والمتوسطة وذلك من خلال حصص القراءة والتعبير في المنهج التقليدي ،ومنهج لغتي ،وبرامج الإذاعة المدرسية الصباحية ،ومتابعة سجلات التقويم البنائي التكويني وفقاً لمهارات (كفايات) القراءة ،وبطاقة تقويم مهارات القراءة الجهرية لدى المتعلم ،وملاحظة تعلم الطلاب وتفاعلهم مع الأنشطة التعليمية في مكونات الفهم القرائي في أنمي لغتي ومدى فهمهم للمقروء واستيعابه واستثماره وتدوقه ،والملاحظة العامة على مستوى مدارس قطاع تهامة التعليمي بوصفي مشرفاً تربوياً متابعاً لتنفيذ نشاطات التنمية القرائية في منهج لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة ،ومدى تطبيق المعلمين لإستراتيجيات التنمية القرائية تحقيقاً للكفاية المستهدفة في إطار الوحدة وهي أن يكون الطالب قادراً على فهم المقروء واستيعاب جوانبه واستثماره.وكذلك جهل الطلاب بمهارات المستويات القرائية عامة ،ومهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد

خاصة، وجهل المعلمين في مجتمع البحث كذلك بتعرف مهارات فهم المقروء ونقده، والتخطيط لها، وتدريب الطلاب عليها. قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية على عينة البحث طلاب الصف الثالث المتوسط بمدرسة الإمام تركي بن عبدالله بالربوغة عددها (٢٧) طالبًا وقد اشتمل الاختبار تعرف مدى امتلاك وتوافر بعض مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد لدى هؤلاء الطلاب. على اعتبار أنها مهمة لتعرف الطالب عليها وتدريبه عليها، وتنميتها لديه بكل كفاءة وفاعلية

التصميم التجريبي للبحث

جدول رقم (٢)

التطبيق القبلي	المجموعة	المعالجة الإحصائية	التطبيق البعدي
اختبار مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد	الضابطة	الطريقة المعتادة في تنفيذ التدريس.	اختبار مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد
	التجريبية	إستراتيجية التنمية القرائية "الجدول الذاتي" في تنفيذ التدريس "	

لم تصل إلى حد التمكن ٧٠ %	٤٨٣	مجموع الإجابات الصحيحة على جميع الفقرات
	٨٤٠ ٦٤,٣	النسبة المئوية
	٥٧,٥ %	النسبة المئوية لمجموع الفقرات

شكل رقم (١)

مجموع امتلاك الطلاب لجميع المهارات = $١٠٠ \times (٨٤٠ \div ٤٨٣) = ٥٧,٥\%$ والتي لم تصل إلى حد التمكن الذي حدده الباحث بـ ٧٠ % .

يتضح من الجدول السابق ما يلي والمبين بالتفصيل عن كل محور من محاور مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد في الجدول رقم (١٤) في الفصل الخامس: تدني طلاب الصف الثالث المتوسط بشكل ملحوظ في مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد، وبنسبة كبيرة وفي ضوء تدنيهم في هذه المهارات المستهدفة في البحث الحالي في الاختبار القبلي فإنه يجب تنميتها لدى هؤلاء الطلاب باستخدام إستراتيجيات فعالة، وممارسات ومهارات منظمة وهادفة ونوعية.

وتحقيقًا للمشاركة في وضع حلول ملموسة لتحقيق الكفاية والهدف من تعميق القراءة للفهم، والتوظيف في مواقف الحياة المشابهة. وفي محاولة لمواكبة المشروعات

التطويرية في منظومة التدريس والتعلم لعلاج الضعف القرائي الفاهم والحرفي والناقد. كان هذا البحث استجابة لتوصيات عدد من الدراسات والبحوث السابقة. وتعد إستراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟ إحدى إستراتيجيات التدريس المهمة في مجال القراءة وحظيت بالكثير من الاهتمام والمتابعة وأظهرت الأبحاث والدراسات تميزها وإيجابياتها العديدة ورغم انتشار هذه الطريقة في الدول المتقدمة في وقتنا الحاضر وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية إلا أن تطبيقها في البلاد العربية لم يصل للمستوى المأمول وربما يعود ذلك إلى إتياع التعليم في البلاد العربية في تدريس القراءة لبعض الأساليب والطرائق المألوفة والثبات عليها دون تجديد أو ابتكار وعدم متابعة لما يستجد في مجال تدريس القراءة.

وهذا ما كنت أدعو إليه بوصفي باحثاً في إستراتيجيات التعلم والتدريس بضرورة ملحة وهي لا بد من تعرف وفهم إستراتيجية التنمية القرائية، والتعليمية وغيرها في جانبها المعرفي النظري، واكتشاف فوائدها وميزاتها، وبالتالي تطبيق خطواتها الإجرائية خطوة خطوة للوصول للهدف وبشكل عملي صرف حتى يكون هناك فناعة فكرية، وممارسة نوعية وواعية للإستراتيجية، وتحسين للداء العملي، وتنمية التعلم الذاتي، والتفكير المنظم الهادف لدى الطلاب في فهم المقروء، واستيعابه وتذوقه ونقده.

ومما سبق يمكن تحديد المشكلة في ضعف وتدني في امتلاك وتوافر مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد لجوانب النص المقروء لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وتدني تحصيلهم المعرفي الفاهم واستناداً لفلسفة المناهج الشاملة المطورة، والفكر التربوي الحديث.

٣- أسئلة البحث:

سعى البحث الحالي للإجابة عن الأسئلة التالية:

- (١) ما مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط؟
- (٢) ما مدى توافر مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد المستهدفة في البحث الحالي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟
- (٣) ما فعالية تدريس نصي الفهم القرائي المقررة على طلاب الصف الثالث المتوسط باستخدام إستراتيجية التنمية القرائية (الجدول الذاتي) في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد لدى هؤلاء الطلاب؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:



- (١) تحديد مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد اللازم توافرها لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.
 - (٢) تعرف مدى توافر مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد المستهدفة في البحث الحالي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.
 - (٣) الكشف عن فعالية تدريس وتعلم نصي الفهم القرائي المقررة على طلاب الصف الثالث المتوسط في الوجدتين الخامسة والسادسة باستخدام إستراتيجية التنمية القرائية (الجدول الذاتي) في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد المستهدفة في البحث الحالي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.
- أهمية البحث:**

تمثلت أهمية البحث في الآتي:

- (١) تقديم مكون (نص الفهم القرائي) من بيئة المتعلم بعنوان: (كتاب يتحدث عن نفسه) يشتمل على نشاطات لغوية تُعنى بفهم المقروء واستيعاب جوانبه واستثماره للتنمية القرائية.
- (٢) تزويد المعلمين بدليل لمعلمي "لغتي الخالدة"، ومشرفيها يوضح كيفية تقديم نص الفهم القرائي وتعلمه باستخدام إستراتيجية (الجدول الذاتي)، والاسترشاد به في تصميم وإعداد أدلة مبتكرة.
- (٣) تصميم وتنفيذ درس نموذجي تطبيقي بدءًا بمهارات تخطيط التدريس، وتنفيذه، وتقويمه في الصف الثالث المتوسط في متوسطة الإمام تركي بن عبد الله في الربوثة ثم (تطبيق إستراتيجية الجدول الذاتي) على موضوعي: (الخمر رجس من عمل الشيطان)، والضوابط الشرعية للمعلوماتية) يمكن للمعلمين من تطبيقها عند تقويم وتطوير هذا الجانب من التعلم لدى الطلاب؛ لتنمية القراءة الفاهمة الحرفية والناقذة لديهم، والاسترشاد به في تنفيذ دروس نموذجية تطبيقية مماثلة بشكل مستمر.
- (٤) اقتراح خطط وبرامج علاجية فاعلة للفاقد المهاري في القراءة الجهرية الفاهمة ومهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد.
- (٥) تدريب المشرفين والمعلمين والمطورين للمناهج على هذه المواد التعليمية التعليمية جميعها لتطبيق خطوات الإستراتيجية باحتراف ونوعية على نطاق واسع ومعهم في منطقة مجتمع البحث، وتحسين ممارسات وتطوير مهارات التدريس والتعلم في الموقف التدريسي.

مصطلحات البحث: تضمنت مصطلحات البحث التعريفات الآتية:

إستراتيجية:

الإستراتيجية: عبارة عن مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالاً من مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة، تنطلق نحو تحقيق أهداف معينة، وتحدد الأساليب التي تساعد على تحقيق الأهداف، ثم تضع أساليب التقويم المناسبة، للتعرف على مدى نجاحها، وتحقيقها للأهداف التي حددتها من قبل. (اللقاني؛ الجمل، ١٩٩٦).

إستراتيجية قرائية يمكن تعريفها إجرائياً: بأنها مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم والمتعلمون في تتابع منطقي منظم لتناول موضوعات القراءة بالتحليل والمناقشة والتخطيط للأفكار؛ بغرض تنمية مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد لدى المتعلمين في الصف الدراسي المستهدف.

إستراتيجية (k.w.l) القرائية الجدول الذاتي: عرفها سعيد (٢٠٠٩) نقلاً عن (العسيلي، ١٤٣٤، ص ٨) إستراتيجية الجدول الذاتي بأنها: ((إستراتيجية تزيد من وعي المتعلم بذاته وبعمليات القراءة في النص، كما تعينه على التقويم الذاتي وتحسين مدى التعلم الذي وصل إليه)).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: ((إجراءات عملية منظمة في خطوات وتوجهات واضحة يقوم بها طالب الصف الثالث المتوسط عند دراسته لنص الفهم القرائي في موقف تعليمي تعليمي نشط متفاعل لربط المعلومات والمهارات السابقة بالحالية في خطوات أربع وتدوين الأفكار والمعلومات والمطلوب أولاً فأول من خلال الجدول التالي:

الجدول (٣)

بعد القراءة		قبل القراءة	
ما أريد معرفته أيضاً	ما تعلمته	ما أريد معرفته	ما أعرفه
.....			

ويتقصى المعلومات السابقة والحالية في الموقف التدريسي حتى يصل إلى إتقان التعلم، وتحقيق أهداف مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد المستهدفة في البحث الحالي وتعميق فهم النص المقروء.

مبدأ التعلم الذاتي:

(يتجلى في تنمية قدرة الطلاب على استعمال مصادر المعرفة واستثمارها والاستقلال بأنفسهم في البحث والدراسة والتحصيل، فالتعلم الذاتي يعزز مهارات

البحث والاكتشاف والتعليم المستمر، والوقوف أمام التحديات والعوائق التي تقف أمام مواكبة المناهج كل ما هو جديد في عالم المعرفة من (انفجار معرفي، وتقدم تكنولوجيا وتقني، وتراكم معرفي،...) فكان الخيار تأكيد المبدأ التربوي القائل: (علمه كيف يتعلم؟)

وهذا تجلى في كتاب الطالب وأنشطته، كتاب النشاط (لغتي الخالدة) المرحلة المتوسطة ومنها:

- ❖ الكشف في المعاجم اللغوية عن معاني كلمات مستهدفة.
- ❖ البحث عن نصوص وصور لها صلة بمجال الوحدة.
- ❖ إنجاز موضوعات بحثية لها علاقة بمجال الوحدة الدراسية من خلال القراءة والاطلاع على مصادر ومراجع ذات علاقة.
- ❖ البحث عن معلومات معينة من مصادر البشريّة (الوالدين، الراشدين في الأسرة، المعلمين، الأطباء، العلماء، الخبراء، ...) ((دليل المعلم، ١٤٣١، ص٦).

الفهم القرائي الحرفي:

عرفته سنوكاثرين بأنه العملية التي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى وبناءه من خلال تفاعله مع الصفحة المكتوبة، ويتضمن الفهم القرائي - من وجهة نظرها - ثلاثة عناصر أو مكونات هي القارئ، والنص القرائي، والسياق (Snow، ٢٠٠٢، ١١)

الفهم القرائي الناقد:

يعرفه عطية (٢٠٠٢، ٩) نقلاً عن (الأسمرى، ٢٠٠٩) بأنها: "القدرة على تحليل النص المقروء، ونقده، وإبداء الرأي فيه، وإظهار مدى صحته وسلامته في ضوء معايير الدقة والموضوعية، وبعيداً عن الرؤية الشخصية والانفعالات الذاتية؛ وتستلزم القراءة الناقدة مجموعة من المهارات مثل التمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين الأفكار الفرعية، وإدراك مدى منطقية الأفكار".

حدود البحث: اقتصر البحث على الحدود الآتية:

(١) طلاب الصف الثالث المتوسط في متوسطة الإمام تركي بن عبدالله بالربوعة التابعة لمدارس الفرشة التابعة لإدارة التعليم في محافظة سراة عبيدة التعليمية، واعتبارهم أنهم نهاية المرحلة المتوسطة.

(٢) وحدتي (سموم قاتلة) الوحدة الخامسة، (الثورة المعلوماتية) الوحدة السادسة من مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط، الفصل الدراسي الثاني طبعة: ١٤٣٤-١٤٣٥ هـ (٢٠١٣ م).

٣) بطاقة تقويم وملاحظة مهارات القراءة الجهرية الفاهمة الحرفية والناقدة لدى المتعلم في الصف الثالث المتوسط.

٤) مكون نص الإستراتيجية القرائية "الجدول الذاتي" (سموم قاتلة ، الثورة المعلوماتية).

٥) مسرد لغتي الخالدة (نموذج التخطيط للدروس مكونا الفهم القرائي "الخطر رجس من عمل الشيطان ، الضوابط الشرعية للمعلوماتية").

٦) قياس فهم الطلاب للنص المقروء واستيعاب جوانبه واستثمارها في النشاطات اللغوية التعليمية في الكتاب المقرر المدرسي (كتاب الطالب- كتاب النشاط - ملف الإنجاز).

٧) منهجية تقديم إستراتيجية التنمية القرائية " دليل المعلم الصف الثالث المتوسط " .

٨) الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي: ١٤٣٤-١٤٣٥ هـ.

٩) الكفايات المستهدفة وهي القراءة السليمة الحرفية والناقدة ، وفهم المقروء واستيعابه في الوحدات الخمسة والسادسة.

١٠) اختبار قبلي وبعدي (مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقدة) اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط.

الأدب النظري للبحث

١. مفهوم إستراتيجية الجدول الذاتي للقراءة الفاهمة:

نشأة وتطور إستراتيجية الجدول الذاتي:

((تعد إستراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟ من إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تفيد في تدريس النص المقروء ، فقد ذكر العليان (٢٠٠٥) أنها إستراتيجية تعلم واسعة الاستخدام ، وضعتها دونا أوجل في عام ١٩٨٦م بوصفها إستراتيجية فاعلة للقراءة تنمي فهم المقروء ، وتهدف إلى تنشيط معرفة الطلاب السابقة وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة بالنص المقروء.....)) (العسيلي، ١٤٣٤، ص ١٣-١٤)

إستراتيجية الجدول الذاتي:

((تعين هذه الإستراتيجية القرائية الطالب على التعمق الفكري والتعلم النشط وفي الوقت نفسه تعطي المعلم فرصة التدريس التفاعلي ، ويمكن توضيح خطواتها على النحو التالي:

الخطوة الأولى: تحديد ما يعرفه الطالب: يقوم الطالب بتحديد كل ما يعرفه عن الموضوع ، ويمكن أن يتم ذلك بالنقاش بين المعلم والتلاميذ أو بين مجموعات من التلاميذ ، وتوضع المعلومات في هيئة قائمة في الحقل الأول من الجدول الرباعي.

الخطوة الثانية: تحديد ما يريد الطالب معرفته: يقوم كل تلميذ بالتفكير بكل ما يريد معرفته عن الموضوع أو ما يتوقع أن يتعلم عن الموضوع ويدون ذلك في الحقل الثاني من الجدول، وفي حال العمل بأسلوب المجموعات يمكن لكل مجموعة مقارنة كتابة المجموعات الأخرى.

الخطوة الثالثة: تحديد ما تعلمه الطالب: تأتي هذه المرحلة بعد الانتهاء من القراءة، حيث يقرأ التلاميذ النص قراءة صامتة مركزة، ثم يدونون ما تعلموه من قراءة النص في الحقل الثالث من الجدول.

الخطوة الرابعة: وهي ما تبقى مما يريد الطالب أن يعرفه، وقد صُمم للتلميذ جدول يُسهل عليه هذه الإستراتيجية، كما هو مبين في الأشكال والجدول السابقة من هذا البحث ((دليل المعلم، وزارة التربية والتعليم، الصف السادس الابتدائي، ٢٠١٣، ص٤٣-٤٤)).

فوائد إستراتيجية (الجدول الذاتي):

ذكر (العيان، ٢٠٠٧) بالنظر في الأبحاث التي تناولت هذه الإستراتيجية يظهر جلياً وواضحاً عمق فائدتها وكثرة ميزاتهما للطلاب والطالبات فقد أظهرت نتائج دراسة (فايزة عوض، وسعيد ٢٠٠٣م) تفوق الطالبات اللاتي درسن النصوص الأدبية باستخدام إستراتيجيتي قراءة ويرجع هذا إلى احتواء هاتين الإستراتيجيتين على أسس ترتبط بالتعلم النشط وإيجابية التلميذ وثقته بذاته ولما فيهما من جاذبية وإثارة للطالبات). (ص٨٠-٨٢).

المحور الثاني: الفهم القرائي:

ماهية الفهم القرائي؟

الفهم باعتباره عملية بنائية نشطة: عرفته (طومسون، ٢٠٠٠، Thompson) وتتضمن هذه العملية ثلاثة عناصر هي: القارئ، والنص القرائي، والسياق، أو هو مجموعة من العمليات الداخلية الشخصية، التي تختلف من شخص لآخر، بل إنها تختلف عند الفرد من فترة لأخرى، ومن مرحلة لمرحلة. وهكذا كان الطفل في الماضي (يتعلم ليقرأ) بينما المفهوم الحديث للقراءة، هو أن الطفل (يقرأ ليتعلم) (٦٢، ٥٤) والحق أن الأمرين مطلوب في عصرنا هذا.

الفهم القرائي الحرفي ويشمل تذكر الأفكار الصريحة والحقائق والأحداث، وما في المقروء من تفاصيل وأسباب ونتائج. **المستوى التقويمي أي الناقد:** ويتعلق بتقويم المادة المقروءة، وإصدار الأحكام بشأنها من حيث اللغة والمضمون ووفي ضوء معايير داخلية وخارجية. (جون دومان، وبيرك، ١٩٨٣).

أهداف تدريس القراءة:

للقراءة أهداف عامة ينبغي أن يرمي تدريسها إليها في المراحل التعليم العام، من أهمها ما يلي:

١. تنمية قدرة المتعلم على القراءة، وسرعته فيها، وجودة النطق، وتمثيل المعنى.
٢. تنمية القدرة على فهم المقروء فهماً صحيحاً، وتمييزه الأفكار الأساسية والثانوية، ونقد المقروء والحكم عليه.
٣. تزويد المتعلم بحصيلة وافرة ومتجددة من المفردات اللغوية، والتركيب الجديدة، والعبارات الجميلة.
٤. تنمية ميل المتعلم إلى القراءة، ودفعه إلى الاطلاع على ما أنتجته قرائح الأدباء وعقول العلماء بما يوسع وينمي ثقافته.
٥. ازدياد قدرة المتعلم على البحث واستخدام المراجع والمعاجم والانتفاع بها في مختلف جوانب الحياة.
٦. تنمية الاستمتاع بالقراءة، وجعلها عادة يومية ممتعة ومسلية، ومفيدة في الوقت ذاته.
٧. توسيع خبرات المتعلم وغناؤها، مع تهذيب العادات والأذواق والميول التي تتكون منها أنواع القراءة المختلفة.
٨. مساعدة المتعلم على مواصلة التربية المستدامة والتعلم الذاتي مدى الحياة بإكسابه المهارات والقدرات القرائية.
٩. استخدام الثروة اللغوية في القدرة التعبيرية عن الأفكار والعلاقات والنواحي التدوقية، والقدرة على توظيف الخبرات القرائية في الحياة والانتفاع بها، واستثمارها في اكتساب خبرات جديدة، وفي إشباع الحاجة إلى المعرفة، والقدرة من خلال القراءة على حل المشكلات. (الخليفة، ١٤٢٥، ص ١٢٠-١٢١).

مستويات الفهم القرآني:

(حبيب الله، ٢٠٠٩، ص ٢٩-٥١) ونحن عندما نسأل ماذا قال الكاتب؟ نفحص بهذا القراءة الحرفية وعندما نسأل ماذا قصد الكاتب؟ فإنما نفحص القراءة التفسيرية عند القارئ؟ أما عندما نسأل كيف نحل مشكلة تواجهك بالاستناد إلى ما قرأت؟ أو ماذا تفعل لو كنت مكان أو ماذا تقترح وبماذا تنصح؟ فنحن نفحص بذلك مهارات عند القارئ في مستوى الإبداع وأخيراً فإن سؤالنا حول المادة المقروءة ما رأيك؟ ما هو موقفك؟ ما هو حكمك على...؟ إنما يقيس قدرة القارئ على القراءة الناقدة.

العلاقة بين الإستراتيجية والهدف من القراءة:

حاولنا في الصفحات السابقة تأكيد حقيقة أن القراءة مجال من مجالات النشاط اللغوي وأداة من أدوات اكتساب المعرفة ووسيلة من وسائل الرقي الاجتماعي والعلمي وعن طريقها يشبع الفرد حاجاته وينمي فكره ويثري خبراته. ويمكن النظر إلى أنواع القراءة من زاويتين الأولى من حيث الغرض الهدف من القراءة ويدخل ضمنها قراءة الاستمتاع أو القراءة من أجل التلذذ وقراءة الدرس أو القراءة الوظيفية والثانية من حيث إستراتيجية القراءة ونعني بالإستراتيجية الطريقة أو الخطة أو التوجه العلمي الذي يتبعه القارئ للوصول إلى الهدف ومن إستراتيجيات القراءة المتعمقة (إستراتيجية الجدول الذاتي في القراءة).

تطوير وتنمية مهارات فهم المقروء:

تنمو قدرات فهم المقروء نتيجة التدريب المستمر يوماً بعد يوم ولكن على المعلم ألا يفهم من هذا أن مهمته هي تدريب كل قدرة من هذه القدرات على حدة بل ينبغي أن يعتمد المعلم تنميتها جميعاً حسب برنامج منظم على الطالب أن يحسن التدريب على القدرات ومهارات فهم المقروء وأن يتمكن كذلك من استعمال القدرة المناسبة التي تحقق غرضه من القراءة في الوقت المناسب وبكلمات أخرى على المعلم أن يدرّب طلابه على التفكير بأنواعه.

وقد صمم منهج إستراتيجية القراءة المتعمقة في كتاب الطالب في منهج لغتي بالتعليم الأساسي على النحو التالي:

- ١) قراءة المعلم للخطوات المستهدفة في بداية الوحدة وشرحها وتوضيحها للطلاب.
- ٢) توضيح الإستراتيجية القرائية بأسلوب نشاطات تؤدي في ورشة عمل حيث يشاهد الطلاب في البداية نموذج أداء ثم ينهمكون في أداء سلسلة من النشاطات الجزئية من خلال فقرات ونصوص قصيرة.
- ٣) قراءة واستيعاب الطلاب نص الإستراتيجية.
- ٤) أداء الطلاب تدريبات تطبيقية (جزئية وكلية) على خطوات الإستراتيجية.
- ٥) تصميم النشاطات والتدريبات بحيث يعمل الطلاب بصورة فردية وثنائية، أو في مجموعات صغيرة.

أهداف التعلم الذاتي:

- ١- اكتساب مهارات وعادات التعلم المستمر لمواصلة تعلمه الذاتي بنفسه.
- ٢- يتحمل الفرد مسؤولية تعليم نفسه بنفسه.
- ٣- المساهمة في عملية التجديد الذاتي للمجتمع.
- ٤- بناء مجتمع دائم التعلم.

- ٥- تحقيق التربية المستمرة مدى الحياة. (بدير، ٢٠٠٨، ١١٩).
- مهارات التعلم الذاتي: لا بد من تزويد المعلم بالمهارات الضرورية للتعلم الذاتي أي تعليمه كيف يتعلم؟ ومن هذه المهارات:
 - ١- مهارات المشاركة بالرأي.
 - ٢- مهارة التقويم الذاتي.
 - ٣- التقدير للتعاون.
 - ٤- الاستفادة من التسهيلات المتوفرة في البيئة المحلية.
 - ٥- الاستعداد للتعلم.

البحوث والدراسات السابقة:

المحور الأول: عرض البحوث والدراسات التي لها علاقة باستخدام إستراتيجية الجدول الذاتي للقراءة الفاهمة في تدريس نص الفهم القرائي:

دراسة العذيق (١٤٣٠هـ) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التدقيقي، والفهم الإبداعي بعد ضبط التحصيل القبلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية. وجود دلالة عملية لتطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي حيث ثبت من اختبار حجم الأثر ارتفاع تأثير إستراتيجية التساؤل الذاتي في نمو مهارات الفهم القرائي (المستهدفة) لدى طلاب المجموعة التجريبية وفقاً لما أوضحته نتائج مربع إيتا. توصيات الدراسة:

- (١) توصلت الدراسة إلى ست عشرة مهارة في الفهم القرائي مناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي ومن ثم توصي هذه الدراسة بالانطلاق من تلك المهارات عند بناء مناهج اللغة العربية.
- (٢) تشجيع معلمي اللغة العربية ومشرفيها على استخدام الإستراتيجيات الحديثة في التدريس التي تمكن الطلاب من استخدام مهاراتهم الخاصة في توجيه عمليات التفكير والتعلم.
- (٣) إجراء دورات تدريبية لتدريب المعلمين أثناء الخدمة على تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس القراءة بصفة خاصة وفروع اللغة العربية بصفة عامة.
- (٤) دعوة مشرفي اللغة العربية إلى التركيز عند تقويم المعلمين على مدى اهتمام المعلمين باستخدام طرق واستراتيجيات حديثة ومتنوعة.
- (٥) دعوة مؤلفي المناهج ومطوريها إلى تخطيط مناهج اللغة العربية بحيث تركز أهدافها وأساليب تدريسها على تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال إستراتيجيات حديثة في التدريس.

وذكر (العليان، ٢٠٠٧، ص ٥٧-٥٨) في بحثه بعنوان: (إستراتيجية k.w.l) في تدريس القراءة ((بكونها إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تفيد في تدريس القراءة التي قامت (ogle) في عام ١٩٨٦م) بوضعها كإستراتيجية فاعلة للقراءة تنمي مهارات فهم المقروء، وتهدف إلى تنشيط معرفة الطلاب السابقة وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة بالنص المقروء.

المحور الثاني: بحوث ودراسات تتعلق بتنمية الفهم القرائي الحرفي والناقد:

أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت الفهم القرائي ومن هذه الدراسات دراسة:

دراسة (الأسمرى، ٢٠٠٩) والتي هدفت إلى تعرف فعالية استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. وقد أسفرت نتائج هذا البحث عن وجود فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار مهارات القراءة الناقدة البعدي وفي كل محور من محاور مهارات القراءة الناقدة المستهدفة في البحث، وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست موضوعات القراءة من خلال استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تدريس القراءة لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب عينة البحث. ولقد دأب الباحثون في البحث عن إستراتيجيات لتنمية مهارات الفهم القرائي...

المحور الثالث: دراسات وبحوث تتعلق بمبدأ التعلم الذاتي.

قامت دراسة (الشمري، ٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى تعرف أثر إستراتيجية الجدول الذاتي في الاستيعاب القرائي في مادة الأدب والنصوص، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي وتكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الأول المتوسط بمحافظة جدة، وبلغت عينة الدراسة (٦٠) طالبة، اختيرت بطريقة عشوائية قسمت إلى مجموعتين متساويتين، تجريبية درست باستخدام إستراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟ وضابطة درست بالطريقة المعتادة وطبق على عينة الدراسة اختبار تحصيلي قبلي وبعدي وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وما هذا البحث إلا لبنة ومشاركة من الباحث في تجريب وتخطيط وتنفيذ وتتبع فعالية إستراتيجيات التدريس والتعلم الفاعلة والمثمرة في مجال التعليم والتعلم والتقويم، وتنمية معارف ومهارات وخبرات أبنائنا الطلاب في القطاع التعليمي (مجتمع البحث، وعينة البحث) وهدفها الحالي الفعّال في الكشف عن مدى فعالية استخدام إستراتيجية

التممية القرائية "الجدول الذاتي" في تنمية مهارات بعض الفهم القرائي الحرفي والناقد وتحسين ممارسات ومواقف التدريس ، والتعلم والتدريب والتقويم....

إجراءات البحث ومنهجه

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي لتحديد فعالية استخدام إستراتيجية "الجدول الذاتي" في تنمية مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد للنصوص القرائية في مقرر لغتي الخالدة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط من خلال تصميم مجموعتين تجريبية ، وضابطة ، والقياس القبلي والبعدي لمتغيرات البحث. ولعل الباحث استخدم تسمية منهجه البحثي (شبه التجريبي)؛ لأن البحث وكما ذكرت الأدبيات المنهجية التربوية والنفسية يستهدف العلوم الإنسانية والتربوية حيث وضحت بأن المنهج التجريبي في البحث يستخدم في العلوم الطبيعية كالفيزياء والكيمياء مثلاً تستخدم التجربة العملية بكفاءة عالية ونتائج وإجراءات دقيقة واضحة فيمكن التحكم في متغيراتها؛ لأنها مادية واضحة وبالتالي يمكن عزلها وقياسها وضبطها. أما في العلوم الإنسانية ومن بينها التربية فإن المجال للتجربة ليس المعمل ، وإنما البشر كما أن المتغيرات تتعدد وتتشابك في الظاهرة المستهدفة ، وبالتالي يصعب عزل وضبط المتغيرات.

وقام الباحث بتطبيق واستخدام تجربة المجموعات المتكافئة في توزيع عينه البحث قصدياً إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية) يتم فيها تجريب المتغير المستقل (إستراتيجية الجدول الذاتي) وتعرف فعاليته في المتغير التابع (تنمية مهارات الفهم القرائي والحرفي والناقد) وضبط بعض المؤثرات غير التجريبية والمتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع ؛ لضمان نتائج ناجحة ومائزة مثل: أعداد الطلاب ، والتحصيل الدراسي ، الذكاء ، العمر العقلي ، الاستعدادات العقلية ، الانتباه ، الدافعية ، الاتجاهات ، الميول ، الاتزان الانفعالي ، مستويات التأهيل والكفايات المهنية للمدرسين ، والخصائص الفيزيائية للمباني المدرسية ، والإضاءة والتهوية ، والبعد عن الضوضاء. كما ذكر (القرني، ٢٠١٢)، (الأسمرى، ٢٠٠٩).

ثانياً: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من طلاب الصف الثالث المتوسط جميعهم من قطاع الفرشة التعليمي التابع لإدارة التعليم في محافظة سراة عبيدة للعام الدراسي: ١٤٣٤-١٤٣٥هـ.

ثالثاً: عينة البحث:

تكونت عينة البحث من طلاب الثالث المتوسط بمدرسة متوسطة الإمام تركي بن عبدالله بالربوعة وعددهم (٢٧) طالباً تم توزيعهم قصدياً إلى مجموعتين في مدرسة البحث المستهدفة، إحداهما مثلت المجموعة التجريبية وعددهم (١٤) طالباً، والمجموعة الضابطة وعدد أفرادها (١٣) طالباً، وتم اختيارها بطريقة قصدية؛ لقربها من عمل الباحث وتواصله وتدريبه للمعلمين المنفذين المطبقين للإستراتيجية التنموية القرائية (الجدول الذاتي) ولكون الباحث مشرفاً تربوياً يقوم بزيارات للمعلمين في المدارس، ويتابع الأداء التدريسي في منهج لغتي الخالدة للمعلم من منظور حديث في تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس...

والجدول التالي يوضح توزيع عينة البحث:

جدول رقم (٤)

المجموعة	المدرسة	عدد الطلاب	مجموع طلاب عينة البحث
التجريبية	متوسطة الإمام تركي بن عبدالله	١٤ طالباً	٢٧ طالباً
الضابطة	متوسطة الإمام تركي بن عبدالله	١٣ طالباً	

رابعاً: تحديد موضوعات البحث:

حددت موضوعات البحث في وحدتين (سموّم قاتلة، الثورة المعلوماتية) الوجدتان الخامسة والسادسة من مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في الفصل الدراسي الثاني طبعة: ١٤٣٤-١٤٣٥ هـ من العام الدراسي: ١٤٣٤-١٤٣٥ هـ تحديداً مكون نص الفهم القرائي والإستراتيجية القرائية (التمرّج من عمل الشيطان، الضوابط الشرعية للمعلوماتية).

سابعاً: إجراءات إعداد دليل مصغر للمعلم في كيفية تطبيق خطوات إستراتيجية التنمية القرائية الفاهمة (الجدول الذاتي) وصولاً لتحقيق الهدف من القراءة الفاهمة الحرفية والناقدة، ووصولاً إلى أهداف البحث والدراسة، وإرشادات نوعية أثناء تطبيق الإستراتيجية لزيادة الكفاءة والفاعلية في الموقف التدريسي.

وتضمن الآتي: (ملحق رقم "٦")

١. مقدمة دليل المعلم.
٢. الأهداف العامة والخاصة لدليل المعلم.
٣. ماهية إستراتيجية التنمية القرائية (الجدول الذاتي)؟
٤. خطوات إستراتيجية الجدول الذاتي.
٥. نموذج إستراتيجية الجدول الذاتي، وتطبيقات عملية على النموذج.
٦. مجموعة أساليب وأدوات تقويم حديثة مقترحة.

٧. الجدول الزمني لتدريس نصي الفهم القرائي في الوجدتين الدراسيتين مقرر لغتي الخالدة.

٨. نموذج التخطيط للدرس اللغوي وفقاً لإستراتيجية التنمية القرائية "الجدول الذاتي" المعروفة.
ثامناً: أداتا البحث:

تضمن البحث الأداتين الآتيتين:

(١) استبانة يستطلع فيها آراء المحكمين لتحديد مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد المختارة من الباحث واللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط.

(٢) اختبار قياس مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد.

إجراءات البحث: تمت عمليات البحث وفقاً للخطوات التالية:

تحديد مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة عامة، ولطلاب الصف الثالث المتوسط خاصة.

الصورة النهائية لاختبار مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد لطلاب الصف الثالث متوسط:

في ضوء رأي بعض المحكمين (الدكتور ،المشرف التربوي ،الباحث ،والمعلم المنفذ) حول محتوى الاختبار ومفرداته ،وبدائله ،وصياغة معلوماته ،وصدقه ثم حساب ثباته ،ومعامل سهولته وصعوبته تم اكتشاف خطأ في ترميز الأسئلة (٤٨-٥٠) والصحيح (٤٨-٤٩) فقط. ثم حذف (٤) أسئلة لعدم تناسبها واتساقها مع المهارات المستهدفة (مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد) ،وكما هو واضح في قائمة المهارات النهائية وصورة الاختبار النهائية المنقحة والمصححة من قبل المشرف والباحث والمعلم المنفذ للتدريس باستخدام إستراتيجية "الجدول الذاتي" وقياس فعاليتها في تنمية المهارات المستهدفة أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (٤٥) سؤالاً يقيس (٢٠) مهارة والجدول التالي يوضح ذلك:

ولتعرف مدى توافر وامتلاك هذه المهارات لدى طلاب الصف الثالث المتوسط فقد أجرى الباحث اختبار مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد على مجموعتي الدراسة قبلية ؛وذلك للتحقق من الفرض التربوي للبحث الذي نصه كالتالي: يوجد تكافؤ بين متوسطي المجموعتين - الضابطة والتجريبية - في التطبيق القبلي لمقياس الفهم القرائي الحرفي والناقد في مدى امتلاك وتوافر هذه المهارات لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

جدول (٥) يوضح مواصفات اختبار مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد

مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد	رقم السؤال	عدد الأسئلة	رقم الإجابة بالترتيب
١- أولاً: مهارات الفهم القرائي الحرفي:			
٢- تحديد المعنى المعجمي للكلمة.	٣٢-٣١	٢	ب-ت
٣- تحديد مرادف الكلمة.	٣٥-١	٢	ب-ت
٤- تحديد تضاد الكلمة.	٤-٢	٢	ت-ث
٥- تعرف استرجاع تسلسل الأفكار في النص.	٢٠	١	أ
٦- تحديد المعنى الدلالي السياقي للجملة.	١٠-٩-٨	٣	أ-ت
٧- تحديد الكلمات المفتاحية في فقرات النص المقروء.	٧	١	ب
٨- قراءة الأشكال والجدول والرسوم البيانية.	٤٣-٤٢-٤١	٣	ث-ت-أ
ثانياً: مهارات الفهم القرائي الناقد:			
مهارة التمييز:			
١- التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية.	٣٦-٢٣-١٦	٣	ب-أ-ث
٢- التمييز بين الحقائق والآراء.	٤٠-١٥-١٤	٣	ت-ث-أ
٣- التمييز بين الآراء الصحيحة والآراء الخاطئة.	٣٠	١	ث
مهارة الاستنتاج:			
١- استنتاج الهدف العام للكاتب.	٣٨-٦	٢	أ-ب
٢- استنتاج الفكرة الرئيسية للنص أو الفقرة المقروءة.	٥-٣	٢	ب-ت
٣- استنتاج علاقة السبب والنتيجة.	١٩-١٨-١٧-١١	٤	ت-ث-ت-أ
٤- استنتاج القيم المتضمنة في ثنايا النص المقروء.	٢٥-٢٤	٢	ب-ب
مهارة التذوق:			
٩- كشف قيمة التعبير الرمزي لبعض الألفاظ.	٣٩-٣٤	٢	ث-ت
١٠- إبراز مواطن الجمال في قوة التعبير وتفسيره.	١٣	١	ب
١١- مهارة التقويم:			
١٢- الحكم على قيمة المادة المقروءة.	٢٩-٢٦	٢	ت-مقالي
١٣- الحكم على أسلوب الكاتب في عرض الموضوع.	٢٨-٢٢-٢١-١٢	٤	أ-ب-ث-أ
١٤- الحكم على مدى موضوعية الكاتب.	٣٧-٣٣	٢	أ-أ
١٥- الحكم على مدى قدرة الكاتب في ربطه بين الفكرة والفقرة التي تعبر عنها.	٢٧	١	ث

وللإجابة عن سؤال البحث القائل:

(١) ما مدى توافر مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد المستهدفة في البحث الحالي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟

حساب الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفرق بين المجموعات. ولابد من توافر شروط اختبار "ت" قبل البدء بتطبيق اختبار "ت" وهي:

أ- مدى اعتدالية التوزيع التكراري لمجموعي البحث في الجدول التالي:

الجدول (٦)

المجموعات	التباين	درجات الحرية	قيمة "ف"	مستوى الدلالة الإحصائية
التجريبية	١٧,٠٤	٢٤	٧١٤,٠	غير دال
الضابطة	٤٦,٨	٢٤	٤	إحصائياً

يتضح أن معامل التواء لكلا المجموعتين (-٧,١) و (-٥١,٠) وهي قيم مناسبة حيث أن الالتواء إما أن يكون موجباً أو سالباً، والتوزيع الاعتدالي لا التواء له، ويمتد الالتواء من -٣ إلى +٣ بمقياس الالتواء، وكلما اقترب الالتواء من الصفر اقترب التوزيع التكراري من الاعتدالية، وبالتالي فإن التوزيع التكراري لدرجات مجموعتي البحث يقترب من الاعتدالية. ويمكن التحقق من ذلك من خلال ما يلي:

جدول (٧) النسبة الفئوية ومدى تجانس المجموعتين

المجموعة	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء
التجريبية	٣٠,٦١	٣١,٢٥	١٨,٧٤	١,٧-
الضابطة	١٩,٥٤	١٩	١٨,٦٧	٠,٥١-

درجة حرية للتباين الكبير = عدد المجموعات - ١ = ١

درجة حرية للتباين الصغير = عدد أفراد العينة - عدد المجموعات = ٢٦ - ٢ = ٢٤

ومن خلال الجدول (٧) والبيانات السابقة:

يتبين أن القيمة الفئوية المحسوبة بواسطة spss = ٧١٤,٤ ، ودالاتها الإحصائية ٠,٤٠٠، وهي أقل من القيمة الجدولية عن درجة حرية للتباين الكبير = ١ و درجة حرية للتباين الصغير ٢٤ والتي تساوي ٨٢,٧. ومما سبق وإجابة عن سؤال البحث السابق: يتضح تدني في امتلاك وتوافر مهارات الفهم القراني الحرفي والناقد لدى طلاب الصف الثالث المتوسط (عينة البحث).

(قيمة "ف" المحسوبة > "ف" الجدولية):

ومن خلال ما سبق يتضح أن قيمة "ف" غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) وبالتالي يكون هناك تكافؤاً بين المجموعتين وفي هذه الحالة يمكن استخدام اختبار "ت" لفروق المتوسطات لعينتين متكافئتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

والتحقق من الفرض التربوي للبحث القائل: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد).
قام الباحث بتدريب المعلم المنفذ لإستراتيجية الجدول الذاتي على هذا الإستراتيجية؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد في نصي الفهم القرائي المقرر على طلاب الصف الثالث المتوسط بإعطائه بعض الإرشادات والتعليمات في إطار نظري معرفي في كيفية تطبيق وإجراءات خطوات الإستراتيجية تدريسياً وتعليمياً من قبل الطلاب خطوة خطوة...

والتحقق بأسلوب علمي هادف ومنظم من فرضي البحث اللذين نصهما كما يلي:
(١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد.

(٢) ليس لاستخدام إستراتيجية الجدول الذاتي في تدريس وتعلم نصي الفهم القرائي المقررة على طلاب الصف الثالث المتوسط في الوجدتين الخامسة والسادسة فعالية مقبولة تربوياً في تنمية مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد لديهم.
وتم التطبيق البعدي للاختبار (مقياس الفهم القرائي والحرفي الناقد) مع مراعاة ضوابط وتعليمات (تنفيذ الاختبار) وتهئية الجو المناسب النفسي والتربوي الملئم للطلاب؛ للوصول إلى نتائج صحيحة وحقيقية هادفة ومنظمة.

تطبيق الاختبار البعدي: بعد الانتهاء من تطبيق تجربة البحث في يوم الاثنين الموافق: ١٤٣٥/٦/٢١هـ تم تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد البعدي في يوم: الثلاثاء الموافق: ١٤٣٥/٦/٢٢هـ بداية الحصة الأولى في قاعة الصف الثالث المتوسط وكان الغرض من هذا التطبيق تحقيق أهداف البحث، والإجابة عن أسئلة البحث بدقة، والتحقق من صحة فروضه بمنهجية علمية وتربوية....
أساليب البحث الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات:

☒ حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: أعلى درجة وأقل درجة، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية.

☒ معامل الالتواء، والتوزيع التكراري، ومربع إيتا.

☒ وذلك تمهيداً للحصول على نتائج البحث وتفسيرها، ثم تقديم التوصيات والمقترحات الخاصة بها.

نتائج البحث:

وتحقيقاً لما سبق فإن الباحث سيتناول ما يلي:
الإجابة عن السؤال الأول: ما مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط؟
أسفرت نتائج البحث عن أن مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد اللازمة لطلاب الثالث المتوسط خاصة والمرحلة المتوسطة عامة وهي على النحو التالي:

مهارات الفهم القرائي الحرفي:

- (١) تحديد المعنى المعجمي للكلمة.
 - (٢) تحديد مرادف الكلمة.
 - (٣) تحديد معنى الكلمة.
 - (٤) تحديد تضاد الكلمة.
 - (٥) الفكرة المركزية المصرح بها.
 - (٦) تعرف استرجاع التسلسل للأفكار في النص المقروء.
 - (٧) تحديد المعنى الدلالي السياقي للجمل.
 - (٨) قراءة الأشكال والجدول والرسوم البيانية.
 - (٩) تحديد العنوان الرئيس للموضوع.
 - (١٠) التمييز بين المفرد والمثنى والجمع.
 - (١١) تحديد الكلمات المفتاحية في النص.
 - (١٢) ضبط المفردة ضبطاً صحيحاً لفهم معناها.
 - (١٣) إدراك الترتيب الزمني والمكاني للمراحل والخطوات المعطاة.
- أبرز مهارات الفهم القرائي الناقد والمناسبة للمرحلة المتوسطة:
- صنف القرشي (١٣٤، ٥١٤٢٤) نقلاً عن الأسمر (٢٠٠٩، ٤٠) مهارات القراءة الناقدة المناسبة للمرحلة المتوسطة:

مهارات التمييز:

- (١) التمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية.
- (٢) التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
- (٣) التمييز بين المسلمات والفروض.
- (٤) التمييز بين المعقول وغير المعقول.
- (٥) التمييز بين التوجهات الصحيحة والآراء الخاطئة.
- (٦) التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.
- (٧) التمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة.

٨) التمييز بين المصادر الأساسية والمصادر الثانوية.

مهارات حل المشكلة:

- ١) تعرف المسلمات والفروض.
- ٢) تعرف الأدلة التي تقوم عليها المشكلة ونقدها.
- ٣) إدراك العلاقات بين الأفكار.
- ٤) معرفة التفسير المنطقي الذي أورده الكاتب.
- ٥) معرفة التفسير غير المنطقي.
- ٦) التوصل إلى استنتاجات حول المشكلة.

مهارات التذوق الأدبي:

- ١) ترتيب الأبيات حسب معيار معين.
- ٢) تحديد مواطن الجمال في التعبير.
- ٣) تذوق الأدب الخيالي وفهم مغزاه.
- ٤) تحديد أكثر المواطن إبرازاً لإحساس الأديب تصويراً وتعبيراً.
- ٥) تعرف العواطف الصادقة والزائفة.

مهارات الموازنة:

- ١) الموازنة بين تعبيرين يؤديان المعنى نفسه.
- ٢) الموازنة بين مصدرين لاختيار أفضلهما.
- ٣) الموازنة بين ما كتبه مؤلفون مختلفون حول موضوع واحد.

مهارات مقاومة الدعاية وتأثير الإعلان:

- ١) اكتشاف الحيل الدعاية والإعلامية التي يستخدمها الكاتب للتأثير على قرائه.
- ٢) تبين المعلومات التي تعتمد الكاتب حذفها.
- ٣) تعرف الأفكار المنحازة.
- ٤) تحديد اتجاهات الكاتب من خلال أفكاره وعباراته.
- ٥) تعرف دوافع الكاتب والناشر.
- ٦) التوثق من صحة وسلامة المصدر الذي نقلت منه المعلومات.

مهارات التقويم وإصدار الأحكام:

- ١) تعرف مدى ترابط المادة.
- ٢) تقدير ما في النص من منطقية في تسلسل الأفكار.
- ٣) تحديد جوانب الوفاء والقصور فيما أورده النص.
- ٤) تعرف الآراء المتناقضة في الموضوع الواحد.
- ٥) التوثق من سلامة مصدر ما.

٦) الحكم على مدى حداثة الرأي المكتوب.
٧) الحكم على كفاءة المؤلف في الموضوع.
٨) تقدير صلاحية النتائج التي توصل إليها الكاتب.
٩) معرفة ثقة المصدر الذي نقلت منه المعلومات.
وقد اقتصرنا بشكل كبير على مهارات الفهم القرائي المستهدفة في البحث الحالي (مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد) حيث بلغت (٢٠) عشرون مهارة على النحو التالي:

- ١) تحديد المعنى المعجمي للكلمة.
 - ٢) تحديد مرادف الكلمة.
 - ٣) تحديد تضاد الكلمة.
 - ٤) تعرف استرجاع تسلسل الأفكار في النص.
 - ٥) تحديد المعنى الدلالي السياقي للجمل.
 - ٦) تحديد الكلمات المفتاحية في فقرات النص المقروء.
 - ٧) قراءة الأشكال والجدول والرسوم البيانية.
 - ٨) التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية.
 - ٩) التمييز بين الحقائق والآراء.
 - ١٠) التمييز بين الآراء الصحيحة، والآراء الخاطئة.
 - ١١) استنتاج الهدف العام للكاتب.
 - ١٢) استنتاج الفكرة الرئيسة للنص أو الفقرة المقروءة.
 - ١٣) استنتاج علاقة السبب والنتيجة.
 - ١٤) استنتاج القيم المتضمنة في ثنايا النص المقروء.
 - ١٥) كشف قيمة التعبير الرمزي لبعض الألفاظ.
 - ١٦) إبراز مواطن الجمال في قوة التعبير وتفسيره.
 - ١٧) الحكم على قيمة المادة المقروءة.
 - ١٨) الحكم على أسلوب الكاتب في عرض الموضوع.
 - ١٩) الحكم على مدى موضوعية الكاتب.
 - ٢٠) الحكم على مدى قدرة الكاتب في ربطه بين الفكرة والفقرة التي تعبر عنها.
- إجابة السؤال الثاني: ما مدى توافر مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد المستهدفة في البحث الحالي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟
- من خلال نتائج الجدول رقم: (٨) في الفصل الرابع (إجراءات البحث) للإجابة على هذا السؤال وتعرف مدى توافر هذه المهارات لدى طلاب الصف الثالث المتوسط فقد

أجرى الباحث اختبار مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد قبلًا على مجموعتي البحث، وأسفر تطبيق الاختبار عن النتائج التي يكشفها الجدول السابق والتالي، قام الباحث بحساب النسبة المئوية، وذلك لحساب نسبة امتلاك الطلاب لكل مهارة على حدة، ونسبة امتلاكهم لمهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد بشكل عام وقد أتخذ البحث الحالي نسبة ٧٠% كحد أدنى لامتلاك الطالب لهذه المهارات. كما في دراسة (العبد، الناقة، ٢٠٠٨).

جدول (٨)

مدى التمكن من المهارة	مدى توافر المهارة (التمكن والتدني)			المهارة
	%	عدد الإجابات الصحيحة	مجموعة	
لم تصل إلى حد التمكن ٧٠ %	٥٠	١٢	الضابطة	١- تحديد المعنى المعجمي للكلمة
	٤٦,٢	٢٤	التجريبية	
	٦٩,٢	٣٦	المجموع	
لم تصل إلى حد التمكن ٧٠ %	٤١,٧	١٠	الضابطة	٢- تحديد مرادف الكلمة.
	٤٦,٢	٢٤	التجريبية	
	٦٥,٤	٣٤	المجموع	
لم تصل إلى حد التمكن ٧٠ %	٣٧,٥	٩	الضابطة	٣- تحديد تضاد الكلمة.
	١٥,٤	٨	التجريبية	
	٣٢,٧	١٧	المجموع	
لم تصل إلى حد التمكن ٧٠ %	١٦,٧	٢	الضابطة	٤- تعرف استرجاع تسلسل الأفكار في النص.
	١٤,٣	٢	التجريبية	
	١٥,٤	٤	المجموع	
لم تصل إلى حد التمكن ٧٠ %	٣٨,٩	١٤	الضابطة	٥- تحديد المعنى الدلالي السياقي للجملة.
	٧٨,٦	٣٣	التجريبية	
	٦٥,٣	٤٧	المجموع	
لم تصل إلى حد التمكن ٧٠ %	٣٣,٣	٤	الضابطة	٦- تحديد الكلمات المفتاحية في فقرات النص المقروء.
	٦٤,٣	٩	التجريبية	
	٥٠	١٣	المجموع	
وصلت إلى حد التمكن ٧٠ %	٤٤,٤	١٦	الضابطة	٧- قراءة الأشكال والجدول والرسوم البيانية.
	٨٥,٧	٣٦	التجريبية	
	٧٢,٢	٥٢	المجموع	

مدى امتلاك الطالب للمهارة = (مجموع الدرجات للإجابات الصحيحة × ١٠٠) ÷ المجموع الكلي للدرجات.

ثانياً:مهارات الفهم القرائي الناقد:

جدول رقم (٩)

لم تصل إلى حد التمكن ٧٠ %	٢٢,٢	٨	الضابطة	١- التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية.	مهارَة التمييز
	٥٧,١	٢٤	التجريبية		
	٤٤,٤	٣٢	المجموع		
وصلت إلى حد التمكن ٧٠ %	٥٠	١٨	الضابطة	٢- التمييز بين الحقائق والآراء.	
	٨١	٣٤	التجريبية		
	٧٢,٢	٥٢	المجموع		
وصلت إلى حد التمكن ٧٠ %	٦٦,٧	٨	الضابطة	٣- التمييز بين الآراء الصحيحة، والآراء الخاطئة.	
	٩٢,٩	١٣	التجريبية		
	٨٠,٨	٢١	المجموع		
لم تصل إلى حد التمكن ٧٠ %	١٢,٥	٣	الضابطة	٤- استنتاج الهدف العام للكاتب.	مهارَة الاستنتاج
	٨٢,١	٢٣	التجريبية		
	٥٠	٢٦	المجموع		
وصلت إلى حد التمكن ٧٠ %	٤١,٧	٥	الضابطة	٥- استنتاج الفكرة الرئيسية للنص أو الفقرة المقروءة.	
	٥٧,١	١٦	التجريبية		
	٨٠,٨	٢١	المجموع		
لم تصل إلى حد التمكن ٧٠ %	٤٣,٨	٢١	الضابطة	٦- استنتاج علاقة السبب والنتيجة.	
	٥٨,٩	٣٣	التجريبية		
	٥١,٩	٥٤	المجموع		
لم تصل إلى حد التمكن ٧٠ %	٥٨,٣	١٤	الضابطة	٧- استنتاج القيم المتضمنة في ثانيا النص المقروء.	
	٧٥	٢١	التجريبية		
	٦٧,٣	٣٥	المجموع		
وصلت إلى حد التمكن ٧٠ %	١٦,٧	٤	الضابطة	٨- كشف قيمة التعبير الرمزي لبعض الألفاظ.	مهارَة التفوق
	٥٧,١	١٦	التجريبية		
	٧٦,٩	٢٠	المجموع		
وصلت إلى حد التمكن ٧٠ %	٥٠	٦	الضابطة	٩- إبراز مواطن الجمال في قوة التعبير وتفسيره.	
	٤٦,٤	١٣	التجريبية		
	٧٣,١	١٩	المجموع		

فعالية استخدام استراتيجية التنمية القرائية (الجدول الذاتي) في تنمية مهارات الفهم... مفرح القحطاني

١٠- الحكم على قيمة المادة المقروءة.	الضابطة	٨	٣٣,٣	لم تصل إلى حد التمكن ٧٠ %
	التجريبية	١٧	٦٠,٧	
	المجموع	٢٥	٤٨,١	
١١- الحكم على أسلوب الكاتب في عرض الموضوع.	الضابطة	١٣	٢٧,١	لم تصل إلى حد التمكن ٧٠ %
	التجريبية	٢٦	٤٦,٤	
	المجموع	٣٩	٥٤,٢	
١٢- الحكم على مدى موضوعية الكاتب.	الضابطة	١٢	٥٠	وصلت إلى حد التمكن ٧٠ %
	التجريبية	٢٦	٩٢,٩	
	المجموع	٣٨	٧٣,١	
١٣- الحكم على مدى قدرة الكاتب في ربطه بين الفكرة والفقرة التي تعبر عنها.	الضابطة	١	٨,٣	لم تصل إلى حد التمكن ٧٠ %
	التجريبية	٩	٦٤,٣	
	المجموع	١٠	٣٨,٥	

مجموع امتلاك الطلاب لجميع المهارات = $(٨٤٠ \div ٤٨٣) \times ١٠٠ = ٥,٥٧\%$ والتي لم تصل إلى حد التمكن الذي حدده الباحث بـ (٧٠%).

لم تصل إلى حد التمكن % ٧٠	٤٨٣	مجموع الإجابات الصحيحة على جميع الفقرات
	٨٤٠	النسبة المئوية
	٣,٦٤	النسبة المئوية لمجموع الفقرات

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

(١) تدني طلاب الصف الثالث المتوسط بشكل ملحوظ في مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد، وبنسبة كبيرة وفي ضوء تدنيهم في هذه المهارات المستهدفة في البحث الحالي في الاختبار القبلي فإنه يجب تنميتها لدى هؤلاء الطلاب باستخدام إستراتيجيات فعالة، وممارسات منظمة وهادفة ونوعية.

٢) إن طلاب المجموعتين (الضابطة والتجريبية) عينة البحث وصلوا إلى حد التمكن من سبع مهارات فقط وهي (قراءة الأشكال والجدول والرسوم البيانية ، التمييز بين الحقائق والآراء ، التمييز بين الآراء الصحيحة والآراء الخاطئة ، استنتاج الفكرة الرئيسة للنص أو الفقرة المقروءة ، كشف

٣) قيمة التعبير الرمزي لبعض الألفاظ ، إبراز مواطن الجمال في قوة التعبير وتفسيره ، الحكم على مدى موضوعية الكاتب) ، أي بنسبة ٣٥ % من إجمالي عدد المهارات العشرين بينما بقية المهارات لم تصل إلى حد التمكن.

٤) تميزت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في جميع المهارات ماعدا (تحديد المعنى المعجمي للكلمة ، تحديد تضاد الكلمة ، تعرف استرجاع تسلسل الأفكار في النص ، إبراز مواطن الجمال في قوة التعبير وتفسيره) كانت للمجموعة الضابطة. المجموعتين (الضابطة والتجريبية) والتي لم تصل إلى حد التمكن من المهارة التي حدده البحث الحالي بنسبة : ٧٠% وظهرت النسبة: ٥٧،٥% وهي نسبة دون الحد المقبول ويستوجب تنميتها وإبقائها في الدليل المعد لتنمية مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد ، وقد تكون نتائج هذا البحث متفقة مع دراسات وبحوث سابقة التي كشفت نتائجها تدنياً في مهارات الفهم القرائي عامة ، ومهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد خاصة ، مثل: دراسة الأسمرى (٢٠٠٩) والقرني (٢٠١٢) ، ودراسة العليان (٢٠٠٧).

ويعمل الباحث في ارتفاع درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي ؛ذلك باختيار نخبة الطلاب المتميزين والمثابرين والطموحين للعلم والتعلم والاستمتاع بالتعلم ، والذين يبدون اهتماماً واستعداداً وميلاً نحو المشاركة في تجربة تطبيق إستراتيجية "الجدول الذاتي" لتنمية المهارات والمعارف لديهم ، وتحسين ممارساتهم في مواقف التدريس والتعلم بكل نشاط وحيوية وبحث واستكشاف وتحصيل بتحقيق مبدأ التعلم الذاتي ، واكتساب وتطبيق المهارات ، ومن ثم يبقى أثر التدريب والتعلم لمواقف جديدة ومشابهة.

إجابة السؤال الثالث:

١) ما فعالية تدريس نصي الفهم القرائي المقررة على طلاب الصف الثالث المتوسط باستخدام إستراتيجية التنمية القرائية (الجدول الذاتي) في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد لدى هؤلاء الطلاب؟ استلزمت الإجابة عن هذا السؤال أن يتحقق الباحث من مدى صحة فرضي البحث.

لاختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين - الضابطة والتجريبية - في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد. ولاختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه: ليس لاستخدام إستراتيجية "الجدول الذاتي" في تدريس وتعلم نصي الفهم القرائي المقررة على طلاب الصف الثالث المتوسط في الوحدتين الخامسة والسادسة فعالية مقبولة تربوياً في تنمية مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد لديهم.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية استعمل الباحث الاختبار التائي (T-test) ذو النهايتين لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي بواسطة برنامج spss وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (١٠)

Group Statistics

	المجموعة	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الدرجات	الضابطة	12	15.9167	7.21688	2.08333
	التجريبية	14	29.3571	5.24195	1.40097

جدول (١٠) نتائج الاختبار التائي بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي.

بعد حساب متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي والانحرافات المعيارية ومن خلال الجدول السابق، اتضح أن الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، إذا كانت القيمة التائية المحسوبة (٤,٥) أكبر من القيمة التائية الجدولية (٧١١,١) وبدرجة حرية (٢٤) وعليه يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل القائل (يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين - الضابطة والتجريبية - في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى وهي (المجموعة التجريبية)).

الفرض الثاني: ليس لاستخدام إستراتيجية "الجدول الذاتي" في تدريس وتعلم نصي الفهم القرائي المقررة على طلاب الصف الثالث المتوسط في الوجدتين الخامسة والسادسة فعالية مقبولة تربوياً في تنمية مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد لديهم.

أظهرت نتائج التحليل الكمي من خلال اختبار "ت" وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد عند مستوى (٠,٥٠)، إلا أنه في ضوء أساليب الدلالة العملية (دلالة الأهمية) فإن وجود هذا الفرق لا يدل بالضرورة على وجود أثر فعال للبرنامج القائم على الجدول الذاتي على تنمية مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، ولذلك قام الباحث بحساب حجم الأثر باستخدام معادلة حجم الأثر العلمية التالية:

جدول (١١)

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
التجريبية	١٤	٢٩,٤	٢٧,٥	٧,٢	٢٤	المحسوبة	الجدولية	دال عند مستوى ٠,٥٥
الضابطة	١٢	١٥,٩	٥٢,١	٥,٢		٥,٤	١,٧١١	

حجم الأثر = (متوسط المجموعة التجريبية - متوسط المجموعة الضابطة) ÷ الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة = ٨٨,١ (حطب؛ صادق، ١٩٩١).

وحيث أن قيمة حجم الأثر (٨٨,١) وهي قيمة أكبر من (٠,٨) مما يدل على وجود حجم أثر مرتفع للمتغير المستقل (الجدول الذاتي) على المتغير التابع (تنمية مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد). (رضا مسعد، ٢٠٠٣)

وبحساب قيمة (η^2) لنتائج المجموعتين "التجريبية والضابطة" على التطبيق البعدي كانت النتيجة (٠,٥٦) وهي قيمة تتجاوز القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية ومقدارها (٠,١٥) (رضا مسعد، ٢٠٠٣).

وعليه نرفض الفرض الصفري القائل: ليس لاستخدام إستراتيجية الجدول الذاتي في تدريس وتعلم نصي الفهم القرائي المقررة على طلاب الصف الثالث المتوسط في الوجدتين الخامسة والسادسة فعالية مقبولة تربوياً في تنمية مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد لديهم.

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

يتبين من نتائج البحث الواضحة فعالية إستراتيجية "الجدول الذاتي" في تنمية الفهم القرائي الحرفي والناقد خاصة، وفهم المقروء واستيعابه وتحليله وتذوقه ونقده بشكل عام على الطريقة التقليدية المعتادة، ودور إستراتيجيات التدريس الحديثة (التعلم النشط) في نشاط وإيجابية وتفاعل ومشاركة وحوار ومناقشة المتعلم النشطة المتكاملة بشكل مستمر في مواقف التدريس والتعلم المختلفة.

يرى الباحث إن السبب - احتمالاً كبيراً - يعود إلى أن استخدام هذه الإستراتيجية ساعد على:

- (١) تعلم الطلاب بشكل إيجابي وذاتي وفعال ونشط وفق مهارات التعلم النشط.
- (٢) توفير جو من الانطلاق والحرية في التعبير عن أفكارهم ومشاركتهم ومتعة التعلم؛ لزيادة الدافعية والاهتمام نحو التعلم في المواقف التعليمية التدريسية.
- (٣) تحقيق مبدئي التعلم الذاتي، والتعلم البنائي.
- (٤) النشاط والحيوية الديناميكية بين الطلاب في الصف الدراسي مع جدول إستراتيجية "الجدول الذاتي" والقيام بالأنشطة التعليمية المختلفة. تحصيل معرفة، وتنمية واكتساب مهارات، والتفاعل مع الخبرة المباشرة وغير المباشرة.
- (٥) عرض الخبرات التربوية التعليمية بأسلوب جديد ومشوق وجاذب.
- (٦) التنوع في إستراتيجيات التدريس والتعلم، وتفعيل دور التقنيات الحديثة في تفعيل استخدام خطوات الإستراتيجية كما حققت إستراتيجية "الجدول الذاتي" بميزاتها وخطواتها الإجرائية الفعالة المؤثرة في استبقاء واستدعاء وانتقال أثر التعلم والتدريب في مواقف جديدة ومشابهة، وأثرها الإيجابي والكبير في تنمية الفهم القرائي الحرفي والناقد خاصة.

يرى الباحث أن الأثر والفعالية الإيجابية لاستخدام هذه الإستراتيجية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد وباقي مستويات الفهم القرائي، ربما يعود إلى:

- (١) إعطاء الطلاب الدور الواضح والفاعل في عملية التعلم من خلال إثارة التفكير، وحفز الميول والاتجاهات نحو عمليات التفكير والمناقشة والحوار النشطة.
- (٢) تمكين وإشراك المتعلم ممارسة مهارات عقلية، وخبرات تفاعلية أثناء الموقف التدريسي التعليمي وبحث المشكلات التي تحتاج إلى حلول أو مقترحات للحد من هذه المشكلات عن طريق أساليب علمية وخطوات إستراتيجية واضحة (منظمة وهادفة ومحددة).

(٣) تنمية وتوظيف مهارات مختلفة (تربوية - اجتماعية - بحثية - تفكيرية - ... إلخ) لتحسين ممارسات التفكير، وتطوير مهارات وعمليات تحصيل المعرفة وتطبيقها.

٤) تعزيز مبدأ التعلم والتثقيف الذاتي لدى المتعلم مدى الحياة.

ملخص البحث:

انتهت نتائج البحث في ضوء الإجابة عن أسئلته، وتحقيق أهدافه، والتحقق من فروضه البحثية التربوية بمنهجية علمية، وخطوات إجرائية هادفة في البحث التربوي، وتطبيق خطوات وإجراءات إستراتيجية التنمية القرائية "الجدول الذاتي" تجريبياً من خلال العمليات والنتائج التي أسفرت عن:

١. تفوق ونجاح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وتعلموا بواسطة إستراتيجية (الجدول الذاتي) في تنمية مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وتعلموا بالطريقة التقليدية المعتادة.
٢. أثر وكفاءة وفعالية وإيجابية لإستراتيجية "الجدول الذاتي" في تنمية مهارات الفهم القرائي الحرفي والناقد، واستيعاب النصوص المقروءة وتحليلها وتذوقها ونقدها على أسس علمية محددة وخطوات إجرائية إبداعية فعالة لدى طلاب المجموعة التجريبية وكذلك على مستوى التعليم والتعلم، ومستوى البرامج التدريبية للمعلمين.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث أوصى الباحث بما يأتي:

- ١) سد الفجوة بين النظرية والتطبيق من خلال عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لتدريبهم على كفايات وإستراتيجيات التدريس الحديثة بعامة، وإستراتيجية الجدول الذاتي بخاصة في التدريس وتفعيل الجو العام في المواقف التعليمية.
- ٢) استخدام إستراتيجية (الجدول الذاتي) في تدريس النصوص المقروءة بصفة عامة في منهج اللغة العربية ونص الفهم القرائي في الوحدات الدراسية بصفة خاصة، لأثرها الإيجابي والكبير في التعليم والتعلم.
- ٣) ضرورة استخدام إستراتيجية "الجدول الذاتي" في تنمية بعض المهارات اللغوية الأخرى مثل: الإملاء والتعبير الكتابي، والاستماع.
- ٤) تضمين مناهج اللغة العربية وخاصة المرحلة الابتدائية طرائق وأساليب تدريس حديثة التي تسهم في جعل الطلاب محور عملية التعلم، وتنمي لديهم المهارات والخبرات والاتجاهات والقيم الإيجابية وعلى وجه الخصوص إستراتيجية الجدول الذاتي.
- ٥) تزويد المعلمين والمشرفين التربويين في قطاع الفرشة التعليمي خاصة وإدارة التعليم في سراة عبيدة عامة بالمزيد من المعرفة حول الإستراتيجية وإجراءات تطبيقها وفوائدها في كل التخصصات لزيادة فعالية التعليم والتعلم النشط لدى طلابنا.

- ٦) تزويد المشرفين والمعلمين ببعض الأدلة الإرشادية حول خطوات تنفيذ هذه الإستراتيجية.
- ٧)حث المعلمين أثناء الإعداد المهني بتخطيط دروسهم وتنفيذها وفقاً لفلسفة وإجراءات إستراتيجية الجدول الذاتي خاصة في تعليم القراءة وفهم المقروء واستيعابه وعامة في الدروس الأخرى.
- ٨) التوسع في تدريب جميع المعلمين والمشرفين ومديري المدارس على إستراتيجيات التدريس الحديثة.
- ٩) التوعية الإعلامية بأهمية إستراتيجيات التدريس في إحداث نقلة نوعية في عملية التدريس وبالتالي تطوير العملية التربوية والتعليمية.
- ١٠)حث المعلمين على تحفيز طلابهم وتشجيعهم على استخدام التعلم الذاتي، وتنمية قدراتهم على البحث والإطلاع.
- ١١) التأكيد على أهمية استخدام المعلمين الإستراتيجيات التدريس وتعرفها ومناقشتها نظرياً، وتطبيقها عملياً.
- ١٢) التأكيد على ضرورة تهيئة البيئة المدرسية عامة، والصفية خاصة في المدارس من قبل الوزارة وإدارة التعليم لتكون ملائمة لتطبيق إستراتيجيات التدريس المتنوعة.
- ١٣) إدراج وتدريب المعلمين على إستراتيجيات التدريس الحديثة ضمن برامج إعداد المعلمين في كليات التربية.
- ١٤) إعداد وتصميم نشرات تربويه وقراءات موجهة للمعلم والمتعلمين؛ لنشر ثقافة ومعارف ومهارات وخبرات إستراتيجيات التدريس والتعلم المناسبة وتنمية مهارات التفكير الناقد.

مقترحات:

إجراء بحوث ودراسات وبرامج مخططة في:

- ١) تطبيق إستراتيجية "الجدول الذاتي" على مجتمع البحث قطاع الفرشة التعليمي على عينات من المرحلتين الابتدائية والثانوية مماثلة خاصة، وفي مناطق تعليمية أخرى عامة.
- ٢) تعرف فعالية وأثر إستراتيجية (الجدول الذاتي) في نواتج التعلم الأخرى قيم ومبادئ ومهارات أنواع التفكير، أو مهارات نوعية أخرى.
- ٣) اكتشاف واستقصاء فعالية استخدام إستراتيجية "الجدول الذاتي" في تنفيذ البرامج التدريبية للمعلمين من قبل المشرفين التربويين في تعميق معارف ومهارات وخبرات المعلمين والمشرفين في الحقيبة التدريبية وتفعيل دور التعلم والبحث الذاتي من قبل المعلم في بحث معلومات ومعارف ومهارات لم تذكر في البرنامج التدريبي ويود

- المعلم تعرفها وبحثها والتدرب عليها في خطوة إستراتيجية (الجدول الذاتي) ماذا تريد أن تتعلم وتعرف أيضاً؟
- ٤) توسيع استخدام إستراتيجية الجدول الذاتي (k.w.l) من خطوات ماذا أعرف؟ وماذا تريد أن تعرف؟ وماذا تعلمت؟ إضافة إلى عمودين اثنين يتمثل في المفهوم الخرائطي المفهومي والتلخيص ؛ليوسع مفهوم التعلم الذاتي ، وتمكين المتعلم من تعميق فهم المقروء واستيعابه وتذوقه ونقده.
- ٥) تطبيق وتقصي فعالية استخدام إستراتيجية "الجدول الذاتي" في النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية في قطاع الفرشة التعليمي.

مصادر ومراجع البحث

- اللقاني، أحمد حسين؛ الجمل، علي أحمد (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب.
- الشرقاوي أنور محمد (٢٠٠١). التعلم نظريات وتطبيقات، ط٦، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- الرشدي، بشير صالح (٢٠٠٠). مناهج البحث التربوي (رؤية تطبيقية مبسطة)، ط١، الكويت، دار الكتاب الحديث.
- حبيب الله، محمد (٢٠٠٩ م). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم، ط٣، عمان، دار عمار.
- الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٤). فصول في تدريس اللغة العربية " ابتدائي- متوسط - ثانوي"، ط٤، الرياض، الرشد.
- زيتون حسن حسين (٢٠٠٦). مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس، ط٣، القاهرة، عالم الكتب.
- شحاتة، حسن (٢٠٠٨). المرجع في مناهج البحوث التربوية والنفسية، ط١، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.
- القرني، دخيل مديس (٢٠١٢). فعالية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد.
- عبيدات ذوقان؛ أبو السميد سهيلة (٢٠٠٧). إستراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، عمان، دار الفكر.
- العسيلي، راشد (٢٠١٣). أثر تدريس الفقه باستخدام إستراتيجية ماذا اعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟ على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، رسالة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد.
- السعيد، رضا مسعد (٢٠٠٣). مدخل مبسط لاختيار الأساليب الإحصائية المناسبة للبحوث التربوية، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات.
- السعيد، رضا مسعد (٢٠٠٣). حجم الأثر: أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- هندي صالح ذياب؛ عليان هشام عامر (١٩٩٩). دراسات في المناهج والأساليب العامة، الأردن، دار الفكر.

- علام ،صلاح الدين محمود(٢٠١١).القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية ،عمان ،دار المسيرة.
- الناقة ،صلاح أحمد ؛العيد ،إبراهيم سليمان شيخ (٢٠٠٨).مدى امتلاك طلبة المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع ،الجامعة الإسلامية غزة.
- مذكور علي أحمد (١٩٨٤).تدريس فنون اللغة العربية ،ط١، الكويت ،مكتبة الفلاح.
- الأسمرى ،علي موسى (٢٠١٠).فعالية استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، رسالة غير منشورة ،كلية التربية،جامعة الملك خالد.
- جروان فتحي عبدالرحمن(١٩٩٩).تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ،الإمارات ،دار الكتاب الجامعي.
- العليان،فهد علي(٢٠٠٧). أبحاث في القراءة ،الرياض ،مكتبة الملك عبدالعزيز العامة.
- فام،رشدي(١٩٩٧).حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ،المجلة المصرية للدراسات النفسية ،العدد (١٦)، ٧٥-٥٧.
- فؤاد أبو حطب ؛وآمال صادق(١٩٩١).مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ،القاهرة ،الأنجلو المصرية.
- بدير كريم محمد(٢٠١٢).التعلم النشط ،ط٢، عمان ،دار المسيرة.
- الشمري ،ماشي محمد (٢٠١٢).١٠١ إستراتيجية في التعلم النشط ،ط١ ،السعودية ،مكتبة الملك فهد.
- مرسي محمد منير(٢٠٠٣).البحث التربوي كيف نفهمه، القاهرة ،عالم الكتب.
- النجار ،عبدالله عمر(٢٠٠٣).استخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS) في تحليل البيانات ،ط١ ،الأحساء ،مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.
- العذقي ياسين محمد(٢٠٠٩).فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القراني لدى طلاب الصف الأول الثانوي ،رسالة غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة أم القرى.
- وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٤).دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير ،الرياض ،مكتبة الملك فهد.
- حقيبة المدرب المركزي،وزارة التربية والتعليم(١٤٣٣).المستوى الثاني ،ص٩.
- حقيبة المدرب المركزي ،مشروع التطوير المهني لمعلمي ومعلمات المشروع الشامل لتطوير المناهج(اللغة العربية) ،وزارة التربية والتعليم ،السعودية.



تصور مقترح لمواجهة ظاهرة الغياب المتكرر لمعلمات

الثانوية الثانية بساجر

A proposed concept to address the phenomenon of the frequent absence of secondary school teachers in Sager

إعداد

غزوى بداح العصيمي

Ghazwah Muhammad Al-Osaimi

مديرة بإدارة التعليم بمحافظة الدوادمي

نوال بنت بطيحان المطيري

Nawal Butaihan Al-Mutairi

معلمة بإدارة التعليم بمحافظة الدوادمي

Doi: 10.21608/jasep.2025.402642

استلام البحث: ٥ / ١١ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٥ / ١٢ / ٢٠٢٤

العصيمي، غزوى بداح والمطيري، نوال بنت بطيحان (٢٠٢٥). تصور مقترح لمواجهة ظاهرة الغياب المتكرر لمعلمات الثانوية الثانية بساجر. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٤٤)، ٨٧٩ - ٩٠٠.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

تصور مقترح لمواجهة ظاهرة الغياب المتكرر لمعلمات الثانوية بساجر المستخلص:

استهدفت الدراسة التعرف على أسباب الغياب المتكرر لمعلمات الثانوية الثانية في محافظة ساجر، ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثتان منهج البحث الإجمالي، وقد تم تطوير استبيان مكون من ٢٨ عبارة توزعت على خمسة محاور، وبعد التحقق من صدق الاستبانة وثباتها، طبقت على عينة شملت ٢٠ معلمة من داخل المدرسة، وباستخدام المعالجات الإحصائية والتكرارات والمتوسطات الحسابية، توصلت الدراسة إلى أهم أسباب غياب المعلمات عن المدرسة، وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة عدة توصيات، كما اقترحت تصور مقترح للحد من غياب المعلمات والتغلب على هذه المشكلة.

Abstract:

The study aimed to identify the reasons for the frequent absence of secondary school teachers in Sagar governorate, and to achieve this, the two researchers followed the procedural research approach, and a questionnaire was developed consisting of 28 a phrase distributed over five axes, and after verifying the validity of the questionnaire and its consistency, it was applied to a sample that included ٢٠ a teacher from inside the school. Using statistical manipulations, iterations and arithmetic averages, the study found the most important reasons for the absence of female teachers from school, and in light of the results, the study made several recommendations, and also proposed a proposed scenario to reduce the absence of female teachers and overcome this problem.

المقدمة:

تعد المدرسة من أهم الركائز الرئيسية في المجتمع ومن أهم أسباب تطوره وتقدمه في جميع المجالات، ومن أهم عناصر المدرسة الناجحة المعلم، فالمعلمات أساس العملية التعليمية والتربوية ويقع على عاتقهن مسؤولية التربية والتعليم، وتوجيه الطالبات للمسار الصحيح.

كما تعد المرحلة الثانوية واحدة من أهم المراحل الدراسية، التي يحرص القائمون عليها على ديمومة تطويرها وتحسينها المستمر عبر تضمينها أفضل الممارسات



العالمية، فقد أكد الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة لخطة اليونسكو عام (٢٠٣٠)، على اكساب جميع المتعلمين التعليم الجيد مدى الحياة، وتزويدهم بالمهارات والمعارف. وتتسق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ مع هذا التوجه فقد اعتبرت التعليم أحد الركائز الرئيسية لعملية التنمية الشاملة والمستدامة (النشرة التعريفية لمسارات المرحلة الثانوية، د.ت).

ويرى (سليمان، ٢٠٠٧)، إن المرحلة الثانوية من أهم مراحل التعليم والتي يمكن أن تقوم بدورها في حياة المتعلمين، حيث يفترض أن يعدّ الطالب بها إعداد شامل ومتكامل، مزوداً بالمعارف والمعلومات الأساسية التي تبني شخصيته من جميع جوانبها؛ النفسية، والاجتماعية، والعقلية، والبدنية، والروحية، حيث ينظر لهذه المرحلة باعتبارها هي التي تعدّه للالتحاق بالدراسة الجامعية.

وتعد مرحلة التعليم الثانوي من أهم مراحل التعليم في حياة الطالب؛ لأنها تتوسط السلم التعليمي وتقابلها مرحلة المراهقة، والهدف من مرحلة التعليم الثانوي تكوين وبناء الشخصية السوية المتزنة التي تعبر مرحلة المراهقة بسلام، وكيف يقوم كل القائمين بالتعليم الثانوي في إيجاد الطرق الناجحة التي تساعد الطالب للانتقال السليم الى النضج والكمال وحياة المجتمع (فالوجي والقذافي، ٢٠٠٧).

ودور المعلمة في المدرسة الثانوية دور يتجاوز حدود عرض الدرس والحصة المدرسية، إلى القيام بنقل التراث الثقافي إلى الطالبات، وهو الذي يساعد على اكتساب القيم والمبادئ والعادات الإسلامية، ومن أبرز وظائف المعلم وأهم مسؤولياته في العملية التعليمية غرس القيم، وبناء شخصية الطالب، ومقياس نجاح المعلمة ليس بارتفاع درجات طلابها، إنما الأثر الإيجابي في عقولهم وقلوبهم. والمتعلم لا يأخذ العلم والمعلومات عن المعلمين فحسب، بل انه يقتبس من إيمانهم وأخلاقهم ويتأثر بسلوكهم ويتفاعل مع أساليب تعاملهم معه في المواقف التعليمية المتنوعة، فالمعلم أداة عظيمة من أدوات التغيير في المجتمع، لما يتميز به من كثرة مخالطته للطلاب ووجود الفرص الكثيرة لتوجيههم وإرشادهم (وزارة المعارف، ١٤١٨ حسب ما ورد في الخليفة، ٢٠١٧).

لذا تحرص النظم والإدارة التربوية على وضع التشريعات والقوانين التي تضبط ساعات حضور المعلم والموظف وانصرافهم أو غيابهم، فوجود المعلم والموظف يعد من الأمور المهمة التي تزيد من كفاءة المؤسسة التعليمية (الحازمي، ٢٠٢١) ويمثل غياب المعلمين إحدى المشكلات الرئيسية التي تواجه العملية التعليمية، مما يؤدي إلى انعدام أو ضعف الكفاية الإنتاجية للمعلم، ويتسبب في إرباك أو تعطيل عمل الإدارة المدرسية، ويخل بتنفيذ خطة المناهج الدراسية، ويضعف مخرجات النظام

التعليمي، كما يشكل هدراً للجهد، والوقت، والامكانيات التي يوفرها المجتمع للنظام التعليمي أملاً في تقدمه والاستجابة لمتطلباته واحتياجاته (مرزا، ١٤١٢، كما ورد في الأسمرى، ٢٠١٢).

كما حظيت ظاهرة غياب المعلم باهتمام كبير من المسؤولين التربويين والإداريين والمشرفين عن العملية التعليمية، مما يجعل دراستها والوقوف على أسبابها ضرورة لازمة، من أجل تحليل انعكاساتها وآثارها السلبية في أداء العملية التعليمية، ومن أجل رفع مستوى الكفاءة الداخلية للمؤسسة (الحازمي، ٢٠٢١).

وعليه فغياب المعلمة المتكرر له انعكاساته وآثاره السلبية على المدرسة؛ حيث يؤثر على سير العملية التربوية، كذلك يؤثر على فهم الطالبة، وعلى زميلاتهن المعلمات فالغياب المتكرر من أصعب المشكلات التي تعوق العملية التعليمية.

المشكلة:

أن هناك ظاهرة غير صحية في مدارسنا، وهي أن كثير من مديري المدارس يشكون علانية من غياب المدرسين وتأخرهم عن المدرسة صباحاً، وهذه ظاهرة مؤسفة ومحرنة (الحجيل ١٤١٣، كما في دراسة الأسمرى).

ولقد لاحظت الباحثتان ارتفاع نسبة الغياب في المدرسة خلال الفصل الدراسي الثاني، ونظراً لانتشار هذه الظاهرة، ورغبة بالحد من انتشارها، رأت الباحثتان دراسة أسبابها والعوامل المؤثرة عليها؛ لإيجاد الحلول المناسبة للحد منها، من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

مبررات المشكلة:

- ازدحام الجدول المدرسي بحصص الانتظار وإثقال كاهل المعلمات الحاضرات بها.
- إعاقة سير العملية التعليمية وتأخر المناهج.
- تراكم الدروس على الطالبات، وضغطهن بوقت محدد.

الأهداف:

- التعرف على أهم العوامل المؤثرة في غياب المعلمات خلال الفصل الدراسي.
- بناء تصوّر مقترح يمكن الاسترشاد به لمواجهة ظاهرة الغياب المتكرر لمعلمات الثانوية الثانية بساجر.

الأسئلة:

- ما العوامل الذاتية المؤثرة في غياب المعلمات خلال العام الدراسي؟
- ما العوامل المدرسية المؤثرة في غياب المعلمات خلال العام الدراسي؟
- ما العوامل الخارجية المؤثرة في غياب المعلمات خلال العام الدراسي؟

- ما العوامل الأخرى المؤثرة في غياب المعلمات خلال العام الدراسي؟
 - ما التصور المقترح لمواجهة ظاهرة الغياب لمعلمات الثانوية الثانية بساجر؟
- مصطلحات الدراسة:**

الغياب المتكرر:

يعرفه الأسمرى والجندى وحسن (٢٠١٧)، بأنه: عدم حضور المعلم أصلاً إلى المدرسة في ذلك اليوم، بصفة اختيارية أو إجبارية، مما يؤدي إلى إحداث خلل في السير الطبيعي للعمل بالمدرسة.

وتعرفه دراسة الحازمي (٢٠٢١)، بأنه عدم حضور المعلم أو الموظف إلى المدرسة في ساعات الدوام الرسمية سواء بسبب إرادي أو لا إرادي.

ويقصد به إجرائياً في هذه الدراسة، عدم ذهاب المعلمات إلى المدرسة لأيام متفرقة، أو متتالية وبشكل متكرر على مدى الفصل الدراسي.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: طبقت الدراسة على معلمات الثانوية الثانية للبنات بمحافظة ساجر.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثالث من العام ١٤٤٥هـ.

الإطار النظري:

يعدّ غياب المعلمات عن المدرسة ظاهرة تربوية واجتماعية تستحق الدراسة والتحليل، لما لها من آثار سلبية على العملية التعليمية بشكل عام، فالمعلمة هي حجر الأساس في النظام التربوي، وغيابها المتكرر يؤثر بشكل مباشر على جودة التعليم وتحصيل الطالبات، وفي هذه الدراسة سوف نتناول عدة محاور رئيسية كالآتي:

■ دور المعلمة في المدرسة:

دور المعلمة في المدرسة متعدد الجوانب وحيوي للعملية التعليمية، وبالرجوع إلى كلاً من: (السيد، ٢٠٠١؛ الشناوي، ٢٠٠١؛ العميرة، ٢٠٠٢؛ الزهران، ٢٠٠٥؛ عدس، ٢٠٠٥؛ قطامي، ٢٠٠٥؛ الخطيب، ٢٠٠٩)، يمكن تلخيص هذه الأدوار كما يلي:

- التدريس وتقديم المعرفة، فالمعلمة هي المسؤولة الأساسية عن نقل المعرفة والمهارات للطالبات وفقاً للمنهج الدراسي.
- التوجيه والإرشاد، حيث تقوم المعلمة بدور المرشدة والموجهة للطالبات، في جوانب حياتهم الأكاديمية والشخصية.
- التقييم ومتابعة التقدم، حيث تقوم المعلمة بتقييم أداء طالباتها، ومتابعة تقدمهم الدراسي بشكل مستمر.

- تنمية المهارات الاجتماعية، فالمعلمة تساعد في تطوير المهارات الاجتماعية لطالباتها، وتعزيز التفاعل الإيجابي بينهم.
- التحفيز والتشجيع، حيث تعمل المعلمة على تحفيز الطالبات وتشجيعهم على التعلم والتفوق.
- إدارة الصف، تقوم المعلمة بإدارة الصف وتنظيم البيئة التعليمية، لضمان فاعلية العملية التعليمية.
- التواصل مع أولياء الأمور، تعمل المعلمة كحلقة وصل بين المدرسة وأولياء الأمور، لمتابعة تقدم الطلاب.
- أهمية وجود المعلمة داخل الغرفة الصفية:

إن وجود المعلمة داخل الغرفة الصفية له أهمية كبيرة في العملية التعليمية، فهي ليست فقط مصدراً لنقل المعرفة، بل هي القلب النابض في غرفة الصف، وبالرجوع لكلاً من: (الشناوي، ٢٠٠١؛ قطامي وقطامي، ٢٠٠١؛ العميرة، ٢٠٠٢؛ الحيلة، ٢٠٠٣؛ ناصر، ٢٠٠٤؛ الزبيد، ٢٠٠٥؛ الخطيب، ٢٠٠٨)، يمكن تلخيصها في عدة نقاط كالتالي:

- تيسير عملية التعلم، فوجودها يساعد في تسهيل وتوجيه عملية التعلم بشكل مباشر مما يزيد من فاعلية التعليم.
- التفاعل المباشر والتغذية الراجعة الفورية، مما يعزز فهمهم واستيعابهم.
- إدارة الصف وضبط السلوك، مما يوفر بيئة تعليمية مناسبة.
- تكيف التدريس حسب احتياجات الطالبات، حيث تعدد المعلمة أساليب التدريس، وفقاً لاحتياجات طالباتها الفردية، والجماعية بشكل مباشر.
- بناء العلاقات الإيجابية، فوجود المعلمة يساعد في بناء علاقات إيجابية مع طالباتها، مما يؤثر إيجاباً على دافعيتهن.
- توفير نموذج للقدوة، فالمعلمة تمثل نموذجاً للقدوة الحسنة لطالباتها في السلوك والأخلاق والتعامل.
- تعزيز المهارات الاجتماعية، حيث يعزز وجود المعلمة تطوير المهارات الاجتماعية لطالباتها، من خلال التفاعل المباشر والأنشطة الجماعية.

■ الآثار السلبية لغياب المعلمات على الطالبات والمدرسة:

إن غياب المعلمات له آثار سلبية متعددة على الطالبات والمدرسة، فحضور المعلمات في المدرسة أمراً بالغ الأهمية؛ لاستمرارية العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، فغياب المعلمات لا يؤثر فقط على سير الدروس، بل يمتد ليؤثر على الطالبات، وعلى البيئة المدرسية ككل، وقد أشار كلاً من: (العميرة، ٢٠٠٢؛ الزبيد،

٢٠٠٥؛ عدس وتوق، ٢٠٠٥؛ راغب، ٢٠٠٧؛ Miller, Murnane& Willett, 2008؛ الخطيب، ٢٠٠٩؛ (Clotfelter, Ladd& Vigdor, 2009)، إلى بعض هذه الآثار، وهي كالآتي:

- انخفاض التحصيل الدراسي: يؤدي غياب المعلمات إلى تراجع في المستوى الأكاديمي للطالبات نتيجة فقدان الاستمرارية في التعليم.
- اضطراب في سير المنهج الدراسي: يتسبب الغياب المتكرر في تأخير تغطية المناهج الدراسية مما يؤثر سلباً على إتمام المقررات في الوقت المحدد.
- انخفاض الدافعية لدى الطالبات: قد يؤدي غياب المعلمات إلى تراجع حماس الطالبات للتعلم وانخفاض دافعيتهن.
- زيادة المشكلات السلوكية: في غياب المعلمات، قد تزداد المشكلات السلوكية داخل الصف نتيجة ضعف الرقابة والتوجيه.
- تراجع جودة التعليم: يؤثر الغياب المتكرر للمعلمات على جودة التعليم المقدم للطالبات، خاصة عند الاستعانة ببدائل غير مؤهلة.
- زيادة العبء على المعلمات الأخريات: يؤدي غياب بعض المعلمات إلى زيادة العبء على زميلاتهن، مما قد يؤثر على أدائهن وصحتهن النفسية.
- تكلفة مالية إضافية على المدرسة: قد يتطلب غياب المعلمات توفير بدائل مؤقتة، مما يشكل عبئاً مالياً إضافياً على المدرسة.
- تأثير سلبي على العلاقات بين الطالبات والمعلمات: قد يؤدي الغياب المتكرر إلى ضعف الروابط بين الطالبات والمعلمات، مما يؤثر على فعالية العملية التعليمية.

منهج الدراسة:

المنهج الوصفي المسحي، وهو ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث، أو عينة كبيرة منهم وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها، ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً (العساف، ٢٠١٩)، وقد تم اختيار هذا المنهج لملاءمته لأهداف هذه الدراسة وطبيعتها.

أدوات ومواد الدراسة:

١. الاستبيان: استبانة تم توزيعها على المعلمات (ملحق ١).
اعتماداً على الأدبيات والدراسات المرتبطة، واستشارة الخبراء، تم تطوير استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة، واشتملت على خمسة محاور؛ المحور الأول يدور حول العوامل الذاتية المؤثرة في غياب المعلمات، والتي اشتملت على ١١ عبارة، والمحور الثاني يدور حول العوامل المدرسية المؤثرة في غياب المعلمات، والتي

اشتملت على ١٢ عبارة، والمحور الثالث يدور حول العوامل الخارجية المؤثرة في غياب المعلمات، والتي اشتملت على خمس عبارات، والمحور الرابع عن عوامل أخرى، أما المحور الخامس حول مقترحات للحد من هذه الظاهرة.

الصدق والثبات:

للتحقق من صدق الأداة، تم عرض الاستبانة على عدة محكمين، وأوصوا بصلاحياتها بعد إجراء بعض التعديلات على بعض العبارات، وحذف بعضها الآخر، وإخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

وللتحقق من ثبات الأداة، تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا، فبلغت نسبته الكلية على فقرات الاستبانة (٠,٨٢)، وهي نسبة ثبات جيدة، تؤكد إمكانية استخدام الاداة.

■ المعالجة الإحصائية:

بعد جمع البيانات تم إدخالها للمعالجة بواسطة البرنامج الإحصائي SPSS، وباستخدام النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما العوامل الذاتية المؤثرة في غياب المعلمات خلال العام الدراسي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل المحور الأول من الاستبيان كالآتي:

جدول ١: الإحصاء الوصفي للعوامل الذاتية المؤثرة على غياب المعلمات

م	العبارة	١	٢	٣	المتوسط	الانحراف	الترتيب
١	مرض المعلمة	-	١	١٩	٢.٩٥	٠.٢٢	١
		-	٥%	٩٥%			
٢	مرض أحد أفراد الأسرة.	-	٢	١٨	٢.٩	٠.٣٠	٢
		-	١٠%	٩٠%			
٣	المشكلات الأسرية.	٣	١٠	٧	٢.٢	٠.٦٩	٤
		١٥%	٥٠%	٣٥%			
٤	وفاة أحد أفراد الأسرة أو الأصدقاء.	-	٣	١٧	٢.٨٥	٠.٣٦٦	٣
		-	١٥%	٨٥%			
٥	المناسبات الأسرية والاجتماعية	٣	١١	٦	٢.١٥	٠.٦٧	٥
		١٥%	٥٥%	٣٠%			
٦	الشعور بالتعب والإجهاد والإنهاك داخل المدرسة.	٨	٥	٧	١.٩٥	٠.٨٨	٦
		٤٠%	٢٥%	٣٥%			
٧	الشعور بأن مهنة التدريس	١٥	٢	٣	١.٤	٠.٧٥	٧

تصور مقترح لمواجهة ظاهرة الغياب المتكرر لمعلمات الثانوية الثانية بساجر، غزوى العصيمي- نوال المطيري

			١٥%	١٠%	٧٥%	روتينية تقيد مواهب المعلمة.	
٨	٠.٤٠	١.٣٥	-	٧	١٣	الشعور بأن المسؤوليات والواجبات الموجهة لي أكثر من طاقتي	٨
			-	٣٥%	٦٥%		
٩	٠.٤١	١.٢	-	٤	١٦	الشعور بأن ساعات العمل التي اقضيها في التدريس لا تتناسب مع طاقتي وقدراتي الجسمية	٩
			-	٢٠%	٨٠%		
١٠	٠.٣٠	١.١	-	٢	١٨	الشعور بعدم الرضا عن المهنة والانتماء لها	١٠
			-	١٠%	٩٠%		
١١	٠.٢٢	١.٠٥		١	١٩	وجود عمل بديل يحظى باهتمام أكبر	١١
				٥%	٩٥%		
		١.٩١				المتوسط الكلي	

من خلال ملاحظتنا للجدول السابق، نجد أن متوسط العوامل الذاتية المؤثر على غياب المعلمات كان ١.٩١ أحياناً؛ حيث جاءت أولى العوامل هي "مرض المعلمة" بمتوسط وقدره ٢.٩٥، ثم جاء ثانياً "مرض أحد أفراد الأسرة" بمتوسط وقدره ٢.٩، من ثم جاء " وفاة أحد أفراد الأسرة أو الأصدقاء" بمتوسط وقدره ٢.٨٥، ثم " المشكلات الأسرية" بمتوسط وقدره ٢.٢، ثم جاءت عبارة " المناسبات الأسرية والاجتماعية" بمتوسط وقدره ٢.١٥، لاحقاً جاءت عبارة " الشعور بالتعب والإجهاد والإنهاك داخل المدرسة" بمتوسط وقدره ١.٩٥، في حين كانت أدنى العبارات " الشعور بأن مهنة التدريس روتينية تقيد مواهب المعلمة" بمتوسط وقدره ١.٤، من ثم جاءت عبارة " الشعور بأن المسؤوليات والواجبات الموجهة لي أكثر من طاقتي" بمتوسط وقدره ١.٣٥، من ثم عبارة " الشعور بأن ساعات العمل التي اقضيها في التدريس لا تتناسب مع طاقتي وقدراتي الجسمية " بمتوسط وقدره ١.٢، من ثم عبارة " الشعور بعدم الرضا عن المهنة والانتماء لها " بمتوسط وقدره ١.١، أخيراً كانت عبارة " وجود عمل بديل يحظى باهتمام أكبر " بمتوسط وقدره ١.٠٥.

وعليه تتنوع العوامل الذاتية التي تؤثر على غياب المعلمة منها: الحالة الصحية للمعلمة، والأمراض المزمنة، أو إصابات العمل، فضلاً عن الحالة النفسية لها كالقلق والاكتئاب والخوف، كذلك العوامل المرتبطة بالإجهاد المهني كضغوط العمل والمشاعر السلبية، والقلق من الأداء، فضلاً عن استعدادات وميول المعلمة نحو مهنة التدريس والعمل فيها.

كذلك عن الظروف المرتبطة بأسرة المعلمة، والتزاماتها ورعايتها للأطفال أو أحد أفراد الأسرة. وقد توافق ذلك مع نتائج دراسة السعيد وآخرون (٢٠١٤)، و غروس مان واوبلاتكت (Grossman, S., & Oplatka, I. 2021)، حيث أظهرت النتائج أن للعوامل الصحية دور في تغيب المعلمات عن المدارس، كذلك الوضع النفسي يلعب نفس الدور في عدم قدرة المعلمات على الحضور.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما العوامل المدرسية المؤثرة في غياب المعلمات خلال العام الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل المحور الثاني من الاستبيان كالآتي:

جدول ٢: الإحصاء الوصفي للعوامل المدرسية المؤثرة على غياب المعلمات

م	العبرة	١	٢	٣	المتوسط	الانحراف	الترتيب
١	تساهل المدير تجاه المعلم الذي يتغيب عن الدوام	١٧	٣	-	١.١٥	٠.٣٦	٤
		%٨٥	%١٥	-			
٢	تغيب المدير نفسه عن الدوام	١٨	٢	-	١.١	٠.٣٠	٥
		%٩٠	%١٠	-			
٣	[الاحباط الذي يشعر به المعلم من تصرفات المدير	١٥	٤	١	١.٣	٠.٥٧	٢
		%٧٥	%٢٠	%٥			
٤	الجو المشحون بالتوتر في العلاقات بين المعلمين	١٧	٣	-	١.١٥	٠.٣٦	٤
		%٨٥	%١٥	-			
٥	الشعور بنقص التقدير والاحترام من طرف الزميلات	١٨	٢	-	١.١	٠.٣٠	٥
		%٩٠	%١٠	-			
٦	الشعور بأن التقدير والتشجيع معنويا من قبل المسؤولين غير كافي	١٧	٣	-	١.١٥	٠.٣٦٦	٤
		%٨٥	%١٥	-			
٧	العلاقة السيئة مع المدير	١٦	٤	-	١.٢	٠.٤١	٣
		%٨٠	%٢٠	-			
٨	الانزعاج من تصرفات بعض المعلمات اللاتي يعملن معي	١٨	٢	-	١.١	٠.٣٠	٥
		%٩٠	%١٠	-			
٩	كثرة المهام أثناء الدوام	١٧	٣	-	١.١٥	٠.٣٦	٤
		%٨٥	%١٥	-			
١٠	العبء التدريسي الزائد	١٦	٤	-	١.٢	٠.٤١	٣



تصور مقترح لمواجهة ظاهرة الغياب المتكرر لمعلمات الثانوية الثانية بساجر، غزوى العصيمي - نوال الطهيري

			-	٢٠%	٨٠%	عن الحد المقرر	
١١	١	٠.٧٥	١.٥٥	٣	٥	١٢	كثرة الفصول الدراسية
				١٥%	٢٥%	٦٠%	
١٢	٣	٠.٤١	١.٢	-	٤	١٦	الانزعاج من أسلوب تعامل المدير معي
				-	٢٠%	٨٠%	
			١.١٩				المتوسط الكلي

من خلال ملاحظتنا للجدول السابق نجد أن متوسط العوامل المدرسية المؤثرة على غياب المعلمات كان ١.١٩ أحياناً؛ حيث جاءت أولى العوامل هي " كثرة الفصول الدراسية " بمتوسط وقدره ١.٥٥، في حين كانت أدنى العبارات "تغيب المدير نفسه عن الدوام"، و " الشعور بنقص التقدير والاحترام من طرف الزميلات"، و "الشعور بنقص التقدير والاحترام من طرف الزميلات" بمتوسط وقدره ١.١.

وقد يعزى هذا إلى البيئة المدرسية التي لا تقدم الجو الملائم في المدرسة، كما يمكن إضافة نقص الموارد والمرافق المناسبة التي تدعم عمل المعلمات، وقد توافق ذلك مع نتائج دراسة توشيان و وليهير (Topchyan, R., & Woehler, C.) (2021)، التي أظهرت أن القصور في الإدارة المدرسية غالباً ما تدفع المعلمات لعدم القيام بعملهن على أكمل وجه.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما العوامل الخارجية المؤثرة في غياب المعلمات خلال العام الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل المحور الثالث من الاستبيان كالآتي:

جدول ٣: الإحصاء الوصفي للعوامل الخارجية المؤثرة على غياب المعلمات

م	العبارة	١	٢	٣	المتوسط	الانحراف	الترتيب
١	المواصلات وبعد المدرسة عن مكان السكن	٧	٨	٥	١.٩	٠.٧٨٨	٢
		٣٥%	٤٠%	٢٥%			
٢	مراجعة الدوائر الحكومية	٢	١٢	٦	٢.٢	٠.٦١٥	١
		١٠%	٦٠%	٣٠%			
٣	الشعور بأن المجهود الذي ابذله لا يتناسب مع الأجر الذي أتقاضاه	١٧	٣	-	١.١٥	٠.٣٦٦	٥
		٨٥%	١٥%	-			
٤	ما أتقاضاه من دخل في مهنتي لا يتناسب مع مستوى تكاليف الحياة	١٥	٢	٣	١.٤	٠.٧٥	٤
		٧٥%	١٠%	١٥%			

٥	الشعور بان العاملين في المهن الاخرى يتمتعون بمزايا مادية لا يتمتع بها المعلم	١٣	٣	٤	١.٥٥	٠.٨٢	٣
		%٦٥	%١٥	%٢٠			
	المتوسط الكلي				١.١٥		

من خلال ملاحظتنا للجدول السابق نجد أن متوسط العوامل الخارجية المؤثرة على غياب المعلمات كان ١.١٥ أحياناً؛ حيث جاءت أولى العوامل هي "مراجعة الدوائر الحكومية" بمتوسط وقدره ٢.٢، ثم جاء "المواصلات وبعد المدرسة عن مكان السكن" بمتوسط وقدره ١.٩، من ثم جاء "الشعور بان العاملين في المهن الاخرى يتمتعون بمزايا مادية لا يتمتع بها المعلم" بمتوسط وقدره ١.٥٥، في حين كانت أدنى العبارات "ما أنقاضاه من دخل في مهنتي لا يتناسب مع مستوى تكاليف الحياة" بمتوسط وقدره ١.٤، من ثم جاءت عبارة "الشعور بأن المجهود الذي ابذله لا يتناسب مع الأجر الذي أنقاضاه" بمتوسط وقدره ١.١٥.

وقد يعزى هذا إلى غالباً ما تواجه المعلمات واجبات منزلية ومسؤوليات أسرية إضافية، مما قد يؤدي إلى زيادة التعب. وهذا يشمل رعاية الأطفال، وإدارة المهام المنزلية، وتلبية احتياجات الأسرة، التي يُتوقع من النساء القيام بها تقليدياً في العديد من الثقافات، وقد توافق ذلك مع نتائج دراسة موبغو وآخرون (Mbogo, et al., 2022)، و هانو وغونزالس (Hanno, & Gonzalez 2020)، حيث أظهرت النتائج أن الواجبات المنزلية غالباً ما تدفع المعلمات للتعب عن واجباتهم في المدارس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما العوامل الأخرى المؤثرة في غياب المعلمات خلال العام الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل المحور الثالث من الاستبيان كالآتي:

جدول ٤: الإحصاء الوصفي للعوامل الأخرى للغياب

العبارة	التكرار
ممكن	١
لا	١٦
نعم	٢
تري أن الظروف تختلف من معلمة إلى أخرى لا يمكن حصرها	١

من خلال الجدول السابق نجد أن هذه العوامل قد تختلف من معلمة لأخرى، ومن بيئة مدرسية لأخرى، فظروف العمل غير المريحة، وعدم توفر الموارد والدوات اللازمة للعمل، وصعوبات التنقل بين المدرسة ومنزل المعلمة، أو وسائل النقل غير

المناسبة، القلق والتوتر المرتبط بالعمل، وعدم الرضا عن العمل، قلة التحفيز، والإجهاد المهني كلها تختلف من معلمة لأخرى.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ما التصور مقترح لمواجهة ظاهرة الغياب لمعلمات الثانوية الثانية بساجر؟

بالرجوع إلى المحور الخامس من الاستبانة، وهو مقترحات للحد من ظاهرة الغياب المتكرر؟ نجد الإجابات كالآتي:

جدول ٥: مقترحات للحد من ظاهرة الغياب المتكرر.

التكرار	العبرة
١	أرى أن ظاهرة الغياب تعتمد بشكل رئيسي على المعلمة نفسها، ولا يمكن الحد منها إلا بأن تتذكر كل معلمة أنها إنسانة مسؤولة عن مهام وأوقات عمل ينبغي التقيد بها.
١	تقديم حوافز إعفاء من المناوبة مثلاً، أو إعفاء من الدوام مرة بالشهر وتقديم شهادات شكر.
١	تحفيز المعلمين
١	التوعية الدينية
١	دورات عن الغياب
١	زيادته المزايا للمعلم من تأمين طبي وأجر .
١	غرس قيم الامانة لدى المعلمات وأن العمل عبادة لابد من أدائها بشكل صحيح
١	زيادته الأيام الاضطرابي للمعلمة.
١	أرى أن كل معلمة تستطيع حل مشكلة الغياب بمعرفة الأسباب، والوقوف عليها بدقة، ومحاولة معالجتها للتقليل من الغياب، كذلك عدم الغياب إلا لأمر طارئ ؛ لأن ذلك يسهم في الحد من هذه الظاهرة، وفي بعض الحالات قد تضطر إدارة المدرسة للتحدث مع المعلمة أو الموظفة بشكل شخصي، لكن هذا يعتمد على مدى معرفة الإدارة بظروف المعلمة إذا لم تكن طارئة.
١	تشجيع المعلمين وتوفير بيئة مناسبة للتدريس.

ومن خلال ملاحظتنا للجدول السابق نجد أن مقترحات تخفيف غياب المعلمات قد تنوعت بين تحفيز المعلمات، زيادة مزايا المعلمين وحوافزهم، تشجيع المعلمين، ويمكن لنا تلخيص ذلك بمجموعة من النقاط منها:

- توفير بيئة عمل حافزة، مشجعة للمعلمات على الدوام والعطاء والإبداع في مجال العمل.
- توفير الأدوات والوسائل اللازمة لتحسين عمل المعلمات.
- تقديم الحوافز والمكافآت المادية والمعنوية للمعلمات الملتزمات بالدوام.
- إعطاء بدل إجازات، وهي عبارة عن مكافآت مادية للمعلمة التي لا تأخذ إجازاتها الإدارية.

- مرونة الجدول الزمني وساعات دوام المعلمة.
 - التواصل الفعال بين الإدارة والمعلمات، وبين المعلمات أنفسهن، وإتاحة الفرصة أمامهن للتعبير عما يجول بذهنهم ومشاعرهم، وتنظيم الفعاليات الاجتماعية لتعزيز روح الفريق بينهن.
 - إنشاء برامج الدعم النفسي والاجتماعي للمعلمات يساعدن على تخفيف ضغوط العمل لديهن.
 - تشديد نظام العقوبات.
 - إجراء استبانات دورية لتقييم أسباب غياب المعلمات.
 - إقامة دورات للمعلمات، للموازنة بين الحياة الشخصية والعمل.
 - إقامة دورات تنمية مهنية لتعزيز قدرة المعلمات على تحمل ضغوط العمل، وزيادة رضاهم الوظيفي.
- وتم الاستفادة مما سبق في بناء التصور المقترح، حيث يتضمن الإطار العام للتصوّر ما يلي: فلسفة التصور، ومتطلبات التصوّر، وأهدافه، وعناصره، ومتطلبات تنفيذه، كما تضمن التصوّر المقترح المعوقات التي قد تواجه هذا التصوّر، وأخيراً الحلول المقترحة لمواجهة هذه المعوقات، وفيما يلي عرض للتصوّر المقترح:
- جدول ٦: التصور المقترح للحد من ظاهرة الغياب المتكرر للمعلمات**

التصور المقترح
فلسفة التصور المقترح
يقوم هذا التصوّر على فلسفة شاملة ومتكاملة، تهدف إلى معالجة ظاهرة الغياب المتكرر للمعلمات، ويستند على أسس فلسفية رئيسية، وهي كالآتي: • يعتمد التصوّر على فهم المعلمة كإنسان له احتياجات ومتطلبات، وليس مجرد موظفة، وهذا النهج يركز على تلبية احتياجات المعلمات النفسية والاجتماعية والصحية، مما يؤدي إلى تحسين الرضا الوظيفي والالتزام. • مبدأ التحفيز الإيجابي، فبدلاً من التركيز على العقوبات، الاعتماد على تعزيز السلوك الإيجابي من خلال المكافآت والتقدير، مما يخلق بيئة عمل إيجابية تشجع على الالتزام الذاتي. • التوازن بين العمل والحياة، فالتصور يقر بأهمية التوازن بين الحياة المهنية والشخصية للمعلمات، وتوفير هذا التوازن يساعد في تقليل الضغوط، ويزيد من الإنتاجية والالتزام. • التطوير المستمر، مما يزيد من كفاءة المعلمات ورضاهم الوظيفي، وبالتالي يقلل من احتمالية الغياب.

تصور مقترح لمواجهة ظاهرة الغياب المتكرر لمعلمات الثانوية الثانية بساجر، غزوى العصيمي- نوال المطيري

- يتبنى التصور نظرة شاملة لرفاهية المعلمة، بما في ذلك الجوانب الصحية والنفسية والاجتماعية، معترفاً بأن هذه العوامل تؤثر بشكل مباشر على الأداء والحضور.
- البيئة الداعمة، حيث يستند التصور إلى أن توفير بيئة عمل داعمة وموارد كافية، يؤدي إلى زيادة الرضا الوظيفي والالتزام.
- التكيف والمرونة، حيث يرى التصور بأن كل معلمة لديها ظروف خاصة بها، ويسعى إلى توفير حلول مرنة تتكيف مع الاحتياجات المختلفة.

منطلقات التصور المقترح

- احترام كرامة المعلمة والاعتراف بقيمتها وأهميتها في المجتمع.
- إدراك أن ظاهرة الغياب المتكرر ليست مشكلة بسيطة، بل نتيجة لعوامل متعددة ومتشابكة تحتاج إلى معالجة شاملة.
- أهمية التحفيز الداخلي، والالتزام الحقيقي ينبع من الدافع الداخلي للمعلمة وليس فقط من الضوابط الخارجية.
- أن رفاهية المعلمة النفسية والجسدية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بأدائها والتزامها بالعمل.
- أن البيئة المدرسية الداعمة والايجابية تلعب دوراً حاسماً في تحفيز المعلمات على الحضور والمشاركة الفعالة.
- أن المعلمات قد يواجهن تحديات شخصية وعائلية تؤثر على قدرتهن على الالتزام بالحضور.
- دور القيادة المدرسية في خلق ثقافة إيجابية وداعمة تشجع على الالتزام.
- أهمية العمل الجماعي، وأن التعاون والعمل الجماعي بين المعلمات والادارة يمكن أن يخلق بيئة داعمة تقلل من الغياب.
- أن الاعتراف بجهود المعلمات وتقديرها يعزز الشعور بالانتماء والالتزام.
- أن الظروف الاجتماعية، والاقتصادية المحيطة قد تؤثر على قدرة المعلمات على الالتزام بالحضور.
- أن وجود سياسات واضحة وعادلة يعزز الثقة، ويقلل من سوء الفهم الذي قد يؤدي إلى الغياب.
- أهمية التوازن بين العمل والحياة؛ لضمان استدامة الأداء والالتزام.

أهداف التصور المقترح

الهدف العام:

- الحد من ظاهرة الغياب المتكرر للمعلمات في مدرسة الثانوية الثانية بساجر.

الأهداف الخاصة:

• تحديد أسباب الغياب المتكرر للمعلمات وتحليلها. • تحسين جودة العملية التعليمية وضمان استمراريتها. • زيادة كفاءة النظام التعليمي ككل. • وضع آليات فعالة لمتابعة حضور وغياب المعلمات. • تطوير برامج تحفيزية لتشجيع الالتزام بالحضور. • تحسين ظروف العمل للمعلمات لتقليل دوافع الغياب. • تفعيل نظام المساءلة والمحاسبة للحد من الغياب غير المبرر. • توفير بدائل وحلول مرنة للتعامل مع حالات الغياب الاضطرابي. • رفع الوعي بأهمية الالتزام بالحضور وتأثيره على العملية التعليمية.	
عناصر التصور المقترح	
الفئة المستهدفة:	
• المعلمات ذوات معدلات الغياب المرتفعة. • المعلمات الجدد التي قد يواجهن تحديات في التكيف مع بيئة العمل. • المعلمات ذوات الظروف الخاصة، أو التحديات الصحية. • جميع المعلمات بشكل عام لتعزيز ثقافة الالتزام والحضور المنتظم.	
الفئة المنفذة:	
• على مستوى المدرسة: مديرة المدرسة، والمرشدة النفسية والاجتماعية في المدرسة. • على مستوى إدارة التعليم: مدير إدارة التعليم، ومسؤولي الموارد البشرية، والمشرفات التربويات. • جهات داعمة: اخصائي الصحة النفسية والمهنية، خبراء في مجال التحفيز وتطوير بيئة العمل.	
متطلبات تنفيذ التصور المقترح	
١	متطلبات إدارية: • موافقة إدارات التعليم المحلية على تطبيق التصور. • تشكيل لجنة إشرافية لمتابعة تنفيذ التصور وتقييم نتائجه. • وضع خطة زمنية واضحة لتنفيذ مراحل التصور. • تحديد مسؤوليات واضحة لكل جهة مشاركة في التنفيذ.

٢	متطلبات مجتمعية: • بناء شراكات مع مؤسسات المجتمع المدني لدعم التّصوّر، كمراكز الدعم النفسي والأسري. • التعاون مع الجامعات ومراكز البحوث لتقييم وتطوير التّصوّر.
٣	متطلبات بشرية: • تعيين فريق متخصص لإدارة وتنفيذ التّصور. • توفير مدربين مؤهلين لبرامج التطوير المهني. • تعيين مرشدين نفسيين واجتماعيين في المدارس. • إشراك خبراء في مجال تحفيز الموظفين وتطوير بيئة العمل.
٤	متطلبات مادية: • توفير موارد مالية للحوافز والمكافآت. • تخصيص ميزانية لتحسين البنية التحتية والمرافق المدرسية.
٥	متطلبات لوجستية: • تحسين المرافق المدرسية مثل غرف الاستراحة والمكاتب. • إنشاء مراكز لرعاية أطفال المعلمات في المدارس، أو بالقرب منها.
٦	متطلبات تدريبية: • تصميم وتنفيذ برامج تدريبية للإداريين حول كيفية تطبيق التّصور. • توفير دورات تدريبية للمعلمات في مجالات إدارة الوقت والتعامل مع الضغوط.
٧	متطلبات التواصل والتوعية: • تصميم حملات توعوية لتعزيز أهمية الالتزام بالحضور. • تنظيم ورش عمل وندوات لنشر ثقافة الالتزام والمسؤولية.
مكونات التّصور المقترح	
برنامج التحفيز والمكافآت: • نظام النقاط للحضور المنتظم. • مكافآت مادية ومعنوية للمتقدمين. • ربط الحضور بفرص الترقية والتطور الوظيفي. خطة التطوير المهني: • دورات تدريبية لتحسين المهارات التعليمية. • ورش عمل إدارة الوقت والتعامل مع الضغوط.	

برنامج الدعم النفسي والاجتماعي:

- خدمات الإرشاد النفسي للمعلمات.
- جلسات جماعية لتبادل الخبرات والدعم.
- برامج لتعزيز الصحة النفسية والرفاهية.

تحسين بيئة العمل:

- تجديد وتحديث المرافق المدرسية.
- توفير مساحات عمل مريحة ومجهزة.
- تحسين الخدمات المقدمة للمعلمات في المدرسة.

نظام إدارة ومتابعة الحضور والغياب:

- تقارير دورية عن معدلات الحضور والغياب.
- آلية للإبلاغ عن الغياب والاستئذان.
- إجراءات تأديبية تدريجية للغياب غير المبرر.

خطة دعم التوازن بين العمل والحياة:

- جدولة مرنة للحصص الدراسية.
- خدمات رعاية للأطفال.
- سياسات داعمة للأمومة والظروف العائلية.

برنامج الرعاية الصحية:

- توفير تأمين صحي شامل.
- فحوصات طبية دورية.
- برامج توعية صحية.

برامج التوعية وتعزيز ثقافة الالتزام:

- حملات توعوية عن أهمية الحضور المنتظم.
- تكريم النماذج الملتزمة من المعلمات.
- أنشطة لتعزيز الانتماء المؤسسي.

خطة الشراكة المجتمعية:

- التعاون مع مؤسسات المجتمع المدني.
- بناء شراكات مع القطاع الخاص لدعم المبادرات التعليمية.

نظام التقييم والتطوير المستمر للبرنامج:

- جمع وتحليل البيانات بشكل دوري.

• استطلاعات رأي المعلمات والإداريات. • تعديل وتحسين البرنامج بناء على النتائج والتغذية الراجعة.
المعوقات التي قد تواجه التصور المقترح
• معوقات مالية؛ ومثال عليها محدودية الميزانية المخصصة للبرنامج، وصعوبة توفير التمويل اللازم للحوافز والمكافآت، وارتفاع تكاليف تحسين البنية التحتية والمرافق المدرسية. • معوقات إدارية؛ كصعوبة التنسيق بين مختلف الجهات المشاركة في التنفيذ. • معوقات ثقافية واجتماعية؛ كصعوبة تغيير الثقافة السائدة حول الغياب في بعض المجتمعات، وتحديات في تحقيق التوازن بين متطلبات العمل والمسؤوليات الأسرية. • معوقات لوجستية؛ كتحديات إنشاء مراكز لرعاية أطفال المعلمات، ومشاكل في تحسين المرافق المدرسية، بسبب قيود المساحة والموقع. • معوقات خارجية؛ كالتغيرات في السياسات التعليمية التي قد تؤثر على أولويات التنفيذ.
الحلول المقترحة لمواجهة المعوقات التي قد تواجه التصور المقترح
الحلول للمعوقات المالية: • البحث عن مصادر تمويل متنوعة، سواء كانت حكومية، أو قطاع خاص. • تطبيق البرنامج على مراحل لتوزيع التكاليف. • استخدام نماذج التحفيز غير المالية، مثل الإجازات الإضافية، وشهادات التقدير. • الاستفادة من الموارد الموجودة، وإعادة توزيعها بشكل أكثر فعالية. الحلول للمعوقات الإدارية: • تشكيل فريق قيادة للمشروع يضم ممثلين من مختلف المستويات الإدارية. • وضع نظام واضح الصلاحيات والمسؤوليات. الحلول للمعوقات الثقافية والاجتماعية: • تنظيم حملات توعوية لتغيير النظرة تجاه الغياب. • إشراك المعلمات في تصميم وتنفيذ البرنامج لزيادة تقبلهم له. • تقديم برامج لدعم التوازن بين العمل والحياة الشخصية. الحلول للمعوقات اللوجستية: • إنشاء شراكة مع دور الحضانة القريبة لتوفير خدمات رعاية الأطفال. • استغلال المساحات المتاحة بشكل أكثر كفاءة لتحسين المرافق. الحلول للمعوقات الخارجية:

- وضع خطط بديلة للتعامل مع السيناريوهات المختلفة.
- توفير مرونة في البرنامج للتكيف مع الظروف المختلفة.

توصيات الدراسة:

- على مسؤولي الموارد البشرية مراجعة سياسات الإجازات والغياب، وإعادة النظر في عدد أيام الإجازة الاضطرارية.
- على وكالة المدرسة مراعاة الظروف الشخصية للمعلمات عند وضع الجداول، وتوزيع الحصص بشكل عادل ومدرّس لتجنب الارهاق.
- على إدارات التعليم توفير خدمات رعاية الأطفال للمعلمات الأمهات.
- التنسيق مع وزارة التعليم لتوفير مرافق مناسبة ومريحة للمعلمات في المدارس.
- على إدارات التعليم تكريم المنضبطات من المعلمات على مستوى الإدارة.



المراجع:

- الأسمرى، علي؛ الجندي، عادل؛ حسن، محمد. (٢٠١٧). أثر غياب المعلمين على فاعلية أداء مديري المدارس الثانوية في جدة: دراسة ميدانية. مجلة القراءة والمعرفة، ١٨٥، ١٧٥ - ٢٨٠.
- الحازمي، خوله. (٢٠٢١). أسباب غياب الموظفين عن المؤسسة التعليمية في ضوء بعض المتغيرات. المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية، ٢٠٤، ١٦١ - ١٧٤.
- الحيلة، محمد. (٢٠٠٣). طرائق التدريس واستراتيجياته. العين: دار الكتاب الجامعي.
- الخطيب، جمال. (٢٠٠٨). تعديل السلوك الانساني. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الخطيب، محمد. (٢٠٠٩). اصول التربية الاسلامية. دار الخريجي للنشر والتوزيع
- الخليفة، وفاء. (٢٠١٧). دور التعليم الثانوي في بناء شخصية طالبة المرحلة الثانوية على ضوء متغيرات القرن الواحد والعشرين من وجهة نظر معلمات وموجهات المرحلة الثانوية في منطقة الرياض. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٨٤، ١٨٤.
- راغب، نبيل. (٢٠٠٧). أساسيات في الإدارة التربوية. عمان: دار وائل للنشر.
- زهران، حامد. (٢٠٠٥). التوجيه والإرشاد النفسي. عالم الكتب.
- الزيود، نادر. (٢٠٠٥). التعلم والتعليم الصفي. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- السعيد، رانيا عبد الهادي السعيد، وحسان، محمد إبراهيم، المهدي، مجدي صلاح طه. (٢٠١٤). بعض مشكلات المعلمات في المدارس الثانوية العامة بمحافظة الدقهلية. مجلة بحوث التربية النوعية، ٢٠١٤ (٣٣)، ١٠٧ - ١٣٢.
- سليمان، السر احمد. (٢٠٠٧). مقدمة في علم نفس النمو. مكتبة الرشد.
- السيد، فواد. (٢٠٠١). الأسس النفسية للنمو من الطفولة الى الشيخوخة. دار الفكر العربي.
- الشناوي، محمد. (٢٠٠١). العملية الإرشادية. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- عدس، عبد الرحمن. (٢٠٠٥). التقويم التربوي. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عدس، عبد الرحمن وتوق، محي الدين. (٢٠٠٥). المدخل إلى علم النفس. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- العمامرة، محمد. (٢٠٠٢). مبادئ الادارة المدرسية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف. (٢٠٠٥). نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر.
- قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة. (٢٠٠١). سيكولوجية التدريس. دار الشروق للنشر والتوزيع.

- فالوجي، محمد؛ القذافي، رمضان. (٢٠٠٧). التعليم الثانوي في البلاد العربية، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- الفريحات، عمار والقضاة، محمد. (٢٠١٠). السلوك التنظيمي: مفاهيم معاصرة. عمان: إثراء للنشر والتوزيع.
- ناصر، إبراهيم. (٢٠٠٤). أسس التربية. دار عمار للنشر والتوزيع.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F & ,Vigdor, J. L. (2009). Are teacher absences worth worrying about in the United States? *Education Finance and Policy*, 4(2), 115-149
- Grossman, S., & Oplatka, I. (2021). Teacher disappointment: subjective definitions, factors and consequences. *Journal of Professional Capital and Community*, 6(3), 205-220.
- Hanno, E. C., & Gonzalez, K. E. (2020). The effects of teacher professional development on children's attendance in preschool. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(1), 3-28.
- Mbogo, S. M., Ibrahim, K., & Jumba, A. (2022). Influence of Teacher staffing levels on quality of education in public day secondary schools in Embu County, Kenya. *International Journal of Scientific Research and Management (IJSRM)*, 10(12), 2640-2651.
- Miller, R. T., Murnane, R. J & ,Willett, J. B. (2008). Do teacher absences impact student achievement? Longitudinal evidence from one urban school district. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 181-200.
- Topchyan, R., & Woehler, C. (2021). Do teacher status, gender, and years of teaching experience impact job satisfaction and work engagement?. *Education and Urban Society*, 53(2), 119-145.



درجة ممارسة إدارة المعرفة وعلاقتها بالأداء الوظيفي

لمديرات مدراس المرحلة الثانوية بالدمام

**The degree of practicing knowledge management and its
relationship to the job performance of secondary school
principals in Dammam**

إعداد

نورة بنت سعيد البشيري الزهراني

Noura Saeed Al-Bashiri Al-Zahrani

د. أحمد سليمان بني مرتضى

Dr. Ahmed Suleiman Bani Murtadha

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك - كلية التربية - جامعة الإمام عبد

الرحمن بن فيصل

Doi: 10.21608/jasep.2025.402643

استلام البحث: ٥ / ١١ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٥ / ١٢ / ٢٠٢٤

الزهراني، نورة بنت سعيد البشيري و مرتضى، أحمد سليمان بني (٢٠٢٥). درجة ممارسة إدارة المعرفة وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمديرات مدراس المرحلة الثانوية بالدمام . *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٤)، ٩٠١ – ٩٣٨.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

درجة ممارسة إدارة المعرفة وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة إدارة المعرفة، وتحديد مستوى الأداء الوظيفي لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام من وجهة نظرهن، والكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات إدارة المعرفة والأداء الوظيفي تعزى إلى متغيرات: المؤهل العلمي، نوع التعليم، الخبرة، التدريب، وصولاً إلى الكشف عن العلاقة بين درجة ممارسة إدارة المعرفة ومستوى الأداء الوظيفي لديهن. ولتحقيق أهداف الدراسة أستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وأعدت استبانة لغرض جمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة إدارة المعرفة لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام جاءت بدرجة مرتفعة، حيث جاء ترتيب أبعادها الفرعية تنازلياً على النحو الآتي: اكتشاف المعرفة، فامتلاك المعرفة، فتوزيع المعرفة، فتطبيق المعرفة، ومستوى الأداء الوظيفي لديهن مرتفع جداً، حيث جاء ترتيب الأبعاد الفرعية تنازلياً على النحو الآتي: العلاقات الإنسانية، فالمهام الفنية، فالمهام الإدارية، ووجود علاقة موجبة مرتفعة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين درجة ممارسة إدارة المعرفة ومستوى الأداء الوظيفي لديهن، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بينهما (٠,٧٠٠).
الكلمات المفتاحية: إدارة المعرفة، الأداء الوظيفي، مدارس المرحلة الثانوية، مديرات المدارس.

Abstract:

This study aimed to shed light on the degree of knowledge management practice and to determine the level of job performance among secondary school principals (Females) in Dammam from their point of view. Additionally, it sought to examine the presence of statistically significant differences at the (0.05) significance level between the averages of knowledge management and job performance due to specific variables, which included educational qualifications, type of education, experience, and training. The purpose was to explore the relationship between the degree of knowledge management practice and the level of job performance among principals. The

researcher employed a descriptive correlational methodology to achieve the study's objective, designing a questionnaire to collect data. The study yielded several findings, notably that the degree of knowledge management practice among secondary school principals in Dammam is high. a strong positive correlation was at the (0.05) significance level between the degree of knowledge management practice and the level of job performance among principals, with a Pearson correlation coefficient value of (0.700). Based on these findings, the researcher provided several recommendations and suggestions.

Keywords: Knowledge Management - Secondary Schools - School Principals.

مقدمة

وتمثل المعرفة مصدر قوة تحقق التقدم والتطور وذلك لأنها تعد من الموارد الأكثر أهمية للمنظمات خاصة والمجتمعات عامة، وعليه فإن الاهتمام بهذه الموارد وتنميتها وتطويرها من الأولويات التي تساعد على تعزيز المهارات والخبرات واستثمار الطاقات الإبداعية والابتكارية المتميزة التي تحقق النجاح والاستمرارية في المنظمات (طبطبي، ٢٠١٠).

وتشكل إدارة المعرفة دورًا هامًا في تحسين وتطوير الأداء الوظيفي كونها قوة دافعة يترتب عليها نجاح أو فشل المنظمات، لأنها تسعى إلى الكشف عن كفاءات الأفراد المتميزة واستثمارها وتوفير قدرات مستحدثة ومتجددة بحيث تنتج الجديد وتتنبأ بالتغيرات التي من الممكن أن تحدث.

ونتيجة للتطورات التي طرأت على البيئات التعليمية والتي تركت انعكاسات إيجابية وسلبية على الأداء الوظيفي كالتطورات التكنولوجية فقد ظهرت اتجاهات جديدة في حقل إدارة المعرفة والتي تسعى للاستفادة من هذه التغيرات والتطورات، ويعد العنصر البشري من أهم العناصر والأساس الأول في إدارة المعرفة أما التكنولوجيا فما هي إلا أداة أو وسيلة تُساعد في الوصول إلى الغاية والهدف ألا وهو تمكين البيئة المدرسية على إدارة المعرفة بالشكل الذي يُحسن الأداء الوظيفي لدى العاملين.

ويُعد مفهوم الأداء الوظيفي من المفاهيم التي نالت نصيباً وافراً من الاهتمام والبحث في الدراسات الإدارية بشكل عام وفي دراسات الموارد البشرية بشكل

خاص، وذلك لأهمية المفهوم على مستوى الفرد والمنظمة، ولتداخل المتغيرات التي تؤثر على الأداء الوظيفي وتنوعها، وهو المحصلة النهائية والمتكاملة لنتائج أعمال المنظمة في ضوء تفاعلها مع عناصر بيئتها الداخلية والخارجية، ويكاد يكون الأداء الوظيفي الظاهرة الشمولية والعنصر المحوري لجميع فروع وحقول المعرفة الإدارية، فضلاً عن كونه البعد الأكثر أهمية لمختلف المنظمات والذي يتمحور حوله وجود المنظمة من عدمه (الغالبى وإدريس، ٢٠٠٧).

إن تميز الأداء الوظيفي يحتل مكانه خاصة داخل أي منظمة أهلية كانت أم حكومية باعتباره الناتج النهائي لمحصلة جميع الأنشطة بها، وذلك على مستوى الفرد والمنظمة، لذلك حظي مفهوم الأداء الوظيفي باهتمام بالغ، خاصة أنه من الموضوعات الأساسية في نظريات السلوك بشكل عام والتنظيم الإداري بشكل خاص، ويشهد بحثاً مستمراً عن حلول لمشكلات الأداء الوظيفي، حيث تضمنت الدوريات العلمية تقارير عديدة عن قيادات جديدة وإعادة تصميم الهياكل التنظيمية، ومحاولة إشراك العاملين فيها في وضع السياسات بصورة أكبر، واستخدام حلقات الجودة، والتركيز على أسلوب فرق العمل، وابتكار حوافز جديدة للجهود الفردية والجماعية الملموسة، وكثير من الأساليب الأخرى التي تركز على غاية واحدة وهي تحسين الأداء الوظيفي (الفايدي، ٢٠٠٨).

وانطلاقاً مما تقدم فإن من أهم مقومات نجاح أي مؤسسة، القدرة على اللحاق بركب التطور وملاحقة التغيرات التي يشهدها عصر ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الذي نعيشه والتي أدت إلى ظهور "إدارة المعرفة، لذلك أصبح لزاماً على المؤسسات أن تطور أداؤها من خلال تسخير أدوات إدارة المعرفة لتحقيق أهدافها، ولما يتمتع به العاملون في المنظمات الإدارية بصفة عامة وفي المدارس بصفة خاصة من مهارات وقدرات وإمكانيات متعددة أفرزتها التطورات المتلاحقة في ثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات.

ويُعد موضوع ربط إدارة المعرفة بالأداء الوظيفي من الموضوعات الحديثة والحيوية حيث ظهرت محاولات لتطبيقها في ميادين التعليم وتحت ظل التغيرات البيئية الاقتصادية والاجتماعية على المستوى المحلي والعالمي وانعكاس كل ذلك على مستوى الأداء الوظيفي في المنظمات.

مشكلة الدراسة:

تُعد المعرفة وإنتاجها وإدارتها ونشرها في الوقت الحاضر القوة الحقيقية لأي مؤسسة تعليمية، وتعتبر المؤسسات التعليمية مورداً معرفياً وأساسياً للمجتمع، حيث أن المعرفة أصبحت العامل الأقوى والأكثر تأثيراً لنجاح المؤسسة أو فشلها والتي

تؤثر بدورها على أداء المدراء والمعلمين، وذكر القداح (٢٠٢١) أن الإدارة المدرسية من الوظائف المهمة في الإدارة التربوية، لأنها الأداة المنفذة والمباشرة المنظمة في المدرسة، حيث يواجه العديد من المعلمين مجموعة من المشكلات التي تؤدي إلى شعورهم بعدم الرضا الوظيفي بصورة عامة في المؤسسات التعليمية وفي المدارس الثانوية الخاصة، ومن أهم هذه المشكلات عدم تطبيق إدارة المعرفة بصورة تحقق الأداء الوظيفي لدى المعلمين. ولأهمية إدارة المعرفة في التأثير على كفاءة المعلمين، وأدائهم ورضاهم الوظيفي، فهي تزيد قدرات المعلمين للتصدي لمشكلاتهم على المستوى الوظيفي وهذا يزيد تعظيم أدائهم الوظيفي، وأيضا يطور مهارة المعلمين في الابداع واكتشاف طرق وأساليب تدريس جديدة.

وانطلاقا من أهمية إدارة المعرفة في مجالي التخطيط واتخاذ القرار، وأهميتها في الوظائف الإدارية الأخرى كالمتابعة والتنسيق والإشراف، ومن خلال معاشية الباحثة للواقع التعليمي في المدارس وأثناء عملها بالمدارس الخاصة التابعة لوزارة التعليم فقد لاحظت أن مفهوم إدارة المعرفة ليس شائعاً عند الكثير من المديرات والعديد من المدارس تواجه نقص في توظيف إدارة المعرفة.

وقد تناولت بعض الدراسات أهمية إدارة المعرفة في تطوير التعليم كدراسة العجمي (٢٠٢١) التي أكدت على دور إدارة المعرفة في تحسين الأداء الوظيفي، ودراسة عيد (٢٠٢١) التي توصلت إلى أن إدارة المعرفة تؤدي إلى تجويد التعليم، ودورها في تطوير الأداء الوظيفي لشاغلي الإدارة المدرسية، ووصت بعض الدراسات بإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية عن علاقة إدارة المعرفة والأداء الوظيفي في مؤسسات القطاع الخاص، والقطاع الحكومي، كدراسة (الرواحيه، ٢٠١٨؛ زايد، ٢٠٢٢)، ومن خلال الدراسات السابقة تم ربط ممارسة إدارة المعرفة بالأداء الوظيفي لمديري ومديرات المدارس، كونها تُعد من أهم العوامل الداعمة لإنجاح المؤسسات التعليمية.

واستناداً على ما سبق، ومن خلال القراءة والبحث في الأدب النظري لوحظ بأن هناك بعض الاختلاف في نتائج الدراسات التي تناولت إدارة المعرفة والأداء الوظيفي بالمؤسسات التعليمية بشكل عام، ومن ناحية أخرى يتضح بحسب علم الباحثة وجود قلة في الدراسات التي تناولت إدارة المعرفة كأسلوب إداري في ظل وجود الكثير من التطورات التكنولوجية التي شهدتها ميادين التعليم في المدارس السعودية بشكل خاص، وبالتحديد في مدارس البنات بمدينة الدمام، لذا جاءت هذه الدراسة لإغلاق ثغرة علمية قد تساعد في زيادة ثقافة القادة في ممارسة إدارة المعرفة وتحسين مستوى الأداء الوظيفي لدى المديرات بالمؤسسات التعليمية، حيث تتمثل

مشكلة الدراسة في إدارة المعرفة وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام.

أسئلة الدراسة:

١. ما درجة ممارسة إدارة المعرفة بأبعادها (اكتشاف المعرفة، امتلاك المعرفة، توزيع المعرفة، تطبيق المعرفة) لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام من وجهة نظرهن؟

٢. ما مستوى الأداء الوظيفي لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام في الأبعاد (المهام الإدارية، المهام الفنية، العلاقات الإنسانية) من وجهة نظرهن؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف إلى درجة ممارسة إدارة المعرفة بأبعادها (اكتشاف المعرفة، امتلاك المعرفة، توزيع المعرفة، تطبيق المعرفة) لدى مديرات المدارس الثانوية بالدمام.

٢. التعرف إلى مستوى الأداء الوظيفي في أبعاد (المهام الإدارية، المهام الفنية، العلاقات الإنسانية) لدى مديرات المدارس الثانوية بالدمام.

أهمية الدراسة:

يمكن استعراض أهمية الدراسة من الناحيتين: النظرية والتطبيقية كما يأتي:

أولاً: الأهمية النظرية (العلمية) للدراسة:

- تسهم الدراسة في إثراء الأدب التربوي والجوانب النظرية في علم الإدارة نظراً لندرة البحوث التي درست إدارة المعرفة في تطوير الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس.

ثانياً: الأهمية العملية :

- يؤمل أن تفيد نتائج الدراسة في تطوير الأداء الوظيفي من خلال استخدام إدارة المعرفة وتفعيلها بشكل إيجابي لمديرات المدارس الثانوية.

- تساعد نتائج الدراسة مديرات المدارس الثانوية على مواجهة التحديات التي تحول دون تطوير الأداء الوظيفي في ضوء مدخل إدارة المعرفة.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: اقتصرَت الدراسة الحالية على قياس درجة ممارسة إدارة المعرفة لدى مديرات المدارس الثانوية بالدمام للبنات وفقاً للأبعاد التالية (اكتشاف المعرفة، امتلاك المعرفة، توزيع المعرفة، تطبيق المعرفة) ودراسة علاقتها بالأداء الوظيفي لهن وفقاً للأبعاد التالية: (الجوانب الإدارية، الجوانب الفنية، العلاقات الإنسانية) لمديرات المدارس الثانوية بالدمام.

الحدّ الزمني: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥هـ / ٢٠٢٤م.

الحدّ المكاني: تم تطبيق الدراسة على مدارس المرحلة الثانوية للبنات بمدينة الدمام.
الحدّ البشري: اقتصرت الدراسة على جميع مديرات مدارس المرحلة الثانوية للبنات التابعة لمكتبيّ التعليم بالدمام بالإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية والبالغ عددهن (٤٨) مديرة.

مصطلحات الدراسة:

تحدد مصطلحات الدراسة فيما يلي:

- إدارة المعرفة:

عرفت إدارة المعرفة بأنها: "الإدارة المسؤولة عن اكتشاف المعرفة ونشرها وتخزينها واستخدامها، والتي تسعى للبحث عن كفاءات الأفراد المميزة، والمحافظة عليها، بهدف ضمان نجاح المنظمة في تحقيق قيمة مادية وتنافسية للمنظمات الأخرى والمجتمع" (الطهراوي، ٢٠١٦).

وتعرف إجرائياً على أنها: كافة العمليات التي تديرها إدارة المدرسة بهدف تحديد واكتشاف المعرفة التي تحتاجها لرفع مستوى الإنتاجية وحفظها بشكل منظم للاستفادة منها في العملية التعليمية، ويستدل عليها بقيم رقمية، من خلال استجابة مديرات المرحلة الثانوية على أداة الدراسة المتمثلة في أبعادها الأربعة: اكتشاف المعرفة، امتلاك المعرفة، توزيع المعرفة، تطبيق المعرفة.

- الأداء الوظيفي:

يعرف بأنه موقف معين يتكون من نتاج العلاقة المتداخلة بين الجهد والقدرات مع ضرورة إدراك الفرد لأهمية الوظيفة أو المهمة الموكلة إليه (حسن، ٢٠١٨)
وتعرف إجرائياً على أنه: قيام مديرة المدرسة بتأدية ما تكلف به من مهام وواجبات في الوظيفة التي تشغلها ويستدل عليها بقيم رقمية، من خلال استجابة مديرات المرحلة الثانوية على أداة الدراسة المتمثلة في المحاور الآتية: الجوانب الإدارية، الجوانب الفنية، العلاقات الإنسانية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: مفهوم إدارة المعرفة

حدد المنيزل (٢٠١٨) معنى إدارة المعرفة بأنها عبارة عن عدد من الفعاليات والإجراءات التي تساند المؤسسات في استخراج الثقافة وامتلاكها وانتقائها وتطبيقها وترتيبها وتوزيعها، ونقل المعرفة وتغييرها إلى مخرجات، وتطبيق مفاهيم إنتاجية

إدارة المعرفة في إيجاد القرارات وحل المعاضل وتصميم إجراءات التعلم وإقامة نظام تام للتحضير والإعداد الاستراتيجي.

وعرف الصمادي (٢٠١٧) إدارة المعرفة بأنها إعداد وتحضير وترتيب وإيجاد الثقافة والأساسيات المتعلقة بالقيمة الفكرية والعقلية والإجراءات والإمكانيات والسمات الفردية والمنظمية وتوظيفها لتحقيق المكانة الأعلى المحتملة من المفعول الموجب في مخرجات السمات التنافسية.

وبين المغربي (٢٠٢٠) أن إدارة المعرفة هي مجموعة من العمليات التي تتحكم وتخلق وتنتشر وتستخدم المعرفة من قبل الممارسين لتزودهم بالخلفية النظرية المعرفية اللازمة لتحسين نوعية القرارات وتنفيذها.

ثانياً: أنواع المعرفة

هناك عدة تصنيفات للمعرفة غير أنها كلها تصب في إطار نمطي واحد يصنف المعرفة إلى معرفة صريحة واضحة (ظاهرة) ومعرفة ضمنية كامنة وفيما يلي توضيح لهذين الصنفين (الجينين وعلي، ٢٠٠٨):

- **المعرفة الصريحة:** يقصد بها المعرفة الرسمية، المرزمة المعبرة عنها كمياً والقابلة للنقل والتي يمكن تقاسمها مع الآخرين، وتتمثل المعرفة التي يمكن الحصول عليها وتخزينها في ملفات وسجلات المنظمة والتي تتعلق بسياسات المنظمة وإجراءاتها وبرامجها وموازناتها ومستنداتها، وأسس ومعايير التقويم والتشغيل والاتصال ومختلف العمليات الوظيفية وغيرها.

- **المعرفة الضمنية:** هي التي يمكن ان تتعلق بما يمكن في نفس الفرد من معرفة إدراكية ومعرفة سلوكية، والتي لا يسهل تقاسمها مع الآخرين أو نقلها إليهم بسهولة، ومن هنا يمكن القول بأن هناك أفراد مميزين يمتلكون معرفة ضمنية في عقولهم، وتستطيع المنظمة أن تزيد من فعاليتها وأن تحقق الأداء المميز وتعزز ميزتها التنافسية إذا استطاعت أن تضم أياً من هؤلاء الأفراد، إلى إطار طاقمها عندما تكون المعرفة الضمنية لهؤلاء الأفراد تتعلق بطبيعة أعمال المنظمة (المهلاوي، ٢٠٢١).

أهمية إدارة المعرفة

أهمية إدارة المعرفة فيما يلي:

○ تعد إدارة المعرفة فرصاً كبيرة للمؤسسات لتخفيض التكاليف ورفع موجوداتها الداخلية لتوليد الإيرادات الجديدة.

○ تعد عملية نظامية تكاملية لتنسيق أنشطة المنظمة المختلفة في اتجاه تحقيق أهدافها.

- تعزيز قدرة المؤسسة للاحتفاظ بالأداء المنظم المعتمد على الخبرة والمعرفة، وتحسينه.
- تتيح إدارة المعرفة للمنظمة تحديد المعرفة المطلوبة، وتوثيق المتوفر منها. وتطويرها والمشاركة بها وتطبيقها وتقييمها.
- تعد إدارة المعرفة أداة المؤسسات الفاعلة لاستثمار رأسمالها الفكري، من خلال جعل الوصول إلى المعرفة المتولدة عنها بالنسبة للأشخاص الآخرين المحتاجين إليها عملية سهلة وممكنة.
- تعد أداة تحفيز للمنظمات لتشجيع القدرات الإبداعية لمواردها البشرية لخلق معرفة جيدة والكشف المسبق عن العلاقات غير المعروفة والفجوات في توقعاتهم.
- توفر الفرصة للحصول على الميزة التنافسية الدائمة للمنظمات، عبر مساهمتها في تمكين المنظمة من تبني المزيد من الإبداعات المتمثلة في طرح سلع وخدمات جديدة (المغربي، ٢٠٢٠).

متطلبات إدارة المعرفة

أشار المخلافي (٢٠٢٠) في كتابه مجموعة من المبادئ الأساسية التي يجب اتباعها عند تطبيق إدارة المعرفة، تتمثل في:

التعاون: وهو المستوى الذي يستطيع فيه العاملون (فرق العمل) بالمنظمة مساعدة بعضهم بعضا في مجال العمل حيث أن ثقافة التعاون تؤثر في عملية توليد المعرفة من خلال زيادة مستوى تبادلها بين الأفراد والأقسام المختلفة.

الثقة: ويقصد بها الحفاظ على مستوى متميز ومتبادل من الإيمان بقدرات العاملين، والثقة فيما بينهم بما يسهل عملية التبادل المفتوح الحقيقي والمؤثر للمعرفة.

التعلم: وهو عملية اكتساب المعرفة الجديدة من قبل المتعلمين القادرين والمستعدين لاستخدام تلك المعرفة في اتخاذ القرارات أو بالتأثير في الآخرين؛ إذ إن التركيز على التعلم يساعد المؤسسات التعليمية على تطوير المتعلمين؛ مما يؤهلهم للعب دور أكثر فاعلية في عملية توليد المعرفة.

المركزية: وهي تشير إلى تركيز صلاحيات اتخاذ القرار والرقابة بيد الهيئة العليا للمنظمات؛ إذ إن توليد المعرفة يحتاج إلى المركزية العليا.

الرسمية: وهي المدى الذي تتحكم به القواعد الرسمية والسياسات والإجراءات القياسية بعملية اتخاذ القرارات، وعلاقات العمل ضمن إطار العمل المؤسسي؛ إذ إن توليد المعرفة يحتاج إلى مستوى عال من المرونة في تطبيق الإجراءات والسياسات، مع تقليل التركيز على قواعد العمل.

الخبرة الواسعة والعميقة: ويقصد بها أن خبرة العاملين بالمنظمات تكون واسعة أفقياً ومتنوعة وعميقة؛ أي مركزة وتخصصية.

التسهيلات والدعم لنظام تكنولوجيا المعلومات: أي مستوى التسهيلات التي يمكن أن توفرها تكنولوجيا المعلومات لدعم إدارة المعرفة؛ إذ يرى البعض أن تكنولوجيا المعلومات عنصر حاسم في عملية توليد المعرفة؛ ولذا فإنه يجب أن توفر المؤسسات التعليمية تكنولوجيا عالية لتحقيق الأهداف التعليمية كافة (المخلافي، ٢٠٢٠).

– المبحث الثاني: الأداء الوظيفي

مفهوم الأداء الوظيفي

تعددت واختلفت التعاريف التي أوردها الكتاب والمهتمون بهذا الموضوع، ويرجع هذا الاختلاف والتباين في التعاريف إلى البعد الذي يتناولون فيه موضوع الأداء، فهناك من يقرر أن الأداء هو ناتج سلوك الأفراد في المنظمة، ومنهم من يقرر أن الأداء هو الإنتاجية التي تشير إلى الناتج النهائي لعمل المنظمة، وهناك أيضاً من يرى أن الأداء الوظيفي هو انعكاس لمدى نجاح أو فشل المنظمة في تحقيق أهدافها. ويشير الأداء في اللغة إلى العمل أو الانجاز أو التنفيذ، والأداء هو الفعل المبذول أو النشاط الذي تم انجازه، والأداء هو ناتج جهد معين قام ببذله فرد لإنجاز عمل معين. ويعرف السكران الأداء بأنه "تفاعل لسلوك الموظف، وأن ذلك السلوك يتحدد بتفاعل جهده وقدرته"، ويشير الأداء إلى درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد، وهو ما يعكس الكيفية التي يحقق أو يشبع بها الفرد متطلبات الوظيفة، وغالباً ما يحدث تداخل بين الأداء والجهد، فالجهد يشير إلى الطاقة المبذولة، أما الأداء فيقاس على أساس النتائج التي حققها الفرد (شاهين، ٢٠١٠، ص. ٣٩).

ثانياً: أهمية الأداء الوظيفي

يحتل الأداء الوظيفي مكانة مرموقة داخل المنظمة، فهو الناتج النهائي لمحصلة جميع أنشطتها على مستوى الأفراد أو المنظمة ككل، ويلعب الأداء الوظيفي دوراً هاماً في استقرار المنظمة وبقائها، إذ أن الأداء الوظيفي هو مفتاح بقاء المنظمة، فهو يحدد درجة منافستها في السوق، كذلك ينعكس إيجاباً أو سلباً على البيئة الخارجية للمنظمة (الزبون، الموردين، المجتمع)، لذلك فإن إدارة المنظمة تولي اهتماماً بالغاً لمستوى الأداء فيها، وتسعى إلى تطوير أدائها بصورة مستمرة للوصول إلى أهدافها، ويمكن القول أن الأداء الوظيفي داخل المنظمة لا يعد انعكاساً لقدرات ودوافع المرؤوسين فحسب بل هو انعكاس لقدرات ودوافع الرؤساء والقادة أيضاً، وترجع أهمية الأداء الوظيفي لما يحققه من الفوائد التالية للمنظمة:

١. يعتبر الأداء الوظيفي مؤشراً لدرجة تحقيق رؤية ورسالة المنظمة.

٢. يعتبر الأداء الوظيفي وسيلة لتحقيق أهداف المنظمة.
٣. يعبر الأداء الوظيفي عن مستوى نجاح الأفراد وإدارة المنظمة في تنفيذ المهام الموكلة إليهم، ودرجة تنفيذ هذه المهام.
٤. يسهم الأداء الوظيفي في استمرارية بقاء المنظمة في السوق من خلال استمرارية تطوير وتحسين أداء المنظمة لمواكبة التغيرات البيئية المحيطة.
٥. يسهم الأداء الوظيفي في معرفة الطاقات والقدرات الكامنة لدى العاملين في المنظمة.
٦. يعتبر تقويم الأداء الوظيفي أساسا جوهريا لعمليات التطوير الإداري داخل المنظمة.

المبحث الثالث: العلاقة بين إدارة المعرفة والأداء الوظيفي

يمكن النظر لإدارة المعرفة في المنظمات بأنها هندسة البيئة الإنسانية وتنظيمها، والعمليات التي تساعدها على إنتاج المعرفة وتوليدها باختيارها وتنظيمها، واستخدامها، ونشرها، ومن ثم نقل المعلومات المهمة والخبرات التي تمتلكها المنظمة للأفراد المناسبين في الوقت المناسب ليتم تضمينها في الأنشطة الإدارية المختلفة، وتوظيفها في صنع القرارات الرشيدة، وحل المشكلات، والتعليم التنظيمي، والتخطيط الاستراتيجي، وتساعد إدارة المعرفة في الوصول إلى المستوى المطلوب من الأداء الوظيفي، وكما يلي:

أ. يسهل توليد المعرفة الجديدة والمفيدة وتخزينها وتوزيعها وتطبيقها العمل في داخل المنظمة، كما أن وجود فريق متخصص في النقاط المعرفة والتشجيع على استثمارها، بالإضافة إلى مشاركة العاملين وتفاعلهم، ووجود قيادة فعالة تقود تلك العمليات لإحداث التناقص والتناغم فيما بينها، وهذا يؤدي إلى تقليل التكاليف الإجمالية للعمل عن طريق تقليل التكاليف والوقت والجهد، وإلى زيادة العوائد المالية للمنظمة عن طريق إنتاج خدمات متقنة وأخرى مبتكرة ومنافسة.

ب. إن تحقيق الإنتاجية العالية يدل على الاستخدام الكفاء للمدخلات وإن تطبيق إدارة المعرفة في مجالات الأداء المختلفة يؤدي إلى ابتكارات وطرق أكثر فاعلية.

ج. تقود إدارة المعرفة إلى تحقيق الإبداع والابتكار والإتيان بأفكار جديدة وزيادة الوعي الثقافي لدى العاملين بالتدريب والتعلم والحوار.

هناك عوامل كثيرة أدت إلى تعزيز أهمية إدارة المعرفة ودورها في تحقيق كفاءة عمليات المنظمة المدينة، ويقف في طليعة هذه العوامل تظاهرة العالمية (Globalization) وزيادة مستوى تعقيد وحجم التجارة العالمية، وزيادة حدة المنافسة وإعداد المنافسين، وتشابك قنوات التوزيع، وسرعة وسهولة انتقال رؤوس

الأموال، والعاملين، وبسرعة انتقال المعلومات، وزيادة سيطرة تكنولوجيا المعلومات، وتراجع أشكال الاقتصاد المركزية.

الدراسات السابقة

المحور الأول: الدراسات المرتبطة بإدارة المعرفة

هدفت دراسة عبيد وربايعة (٢٠١٦) Obaid & Rabaya إلى معرفة تأثير أبعاد إدارة المعرفة في أبعاد المؤسسة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة العربية الأمريكية لفلسطين، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية المتفرغين للعمل في الجامعة العربية الأمريكية البالغ عددهم (٢٠٤) عضو هيئة التدريس، وتم اختيار عينة من (١٣٢) فرداً، توصلت الدراسة إلى أن مستوى توافر إدارة المعرفة والمنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة كان بدرجة مرتفعة، وتبين وجود تأثير لأبعاد إدارة المعرفة في المتغيرات التابعة أبعاد المؤسسة المتعلمة، ودراسة قرعان (٢٠٢٠) التي هدفت إلى معرفة إدارة المعرفة وعلاقتها بقيادة التميز لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين، وتكونت العينة من (٣٣٥) معلماً ومعلمة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق إدارة المعرفة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، كما وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق إدارة المعرفة لدى مديري المدارس الحكومية تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، ووجود فروق دالة بين أفراد عينة الدراسة تبعاً لسنوات الخبرة لصالح من كانت خبرته أكثر من (١٠) سنوات، كما أن مستوى قيادة التميز لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابة لمستوى ممارسة مجالات قيادة التميز لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة العاصمة تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، ووجود فروق في الخبرة لصالح من كانت خبرته أكثر من (١٠) سنوات، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة تطبيق إدارة المعرفة ومستوى قيادة التميز لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية، كما هدفت دراسة القايد (٢٠٢٠) إلى تشخيص واستخلاص الممارسات الخاصة بإدارة المعرفة في بيئة التعليم الإلكتروني في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي بجامعة الملك عبدالعزيز وذلك من خلال تقصي تصور الأكاديميين في الجامعة حول الأدوار التي قد تلعبها تقنيات الذكاء الاصطناعي، وقياس مستوى

المعرفة والمهارة المرتبطة باستخدام تطبيقات كل منهما بالجامعة من وجهة نظر الأكاديميين، وكذلك التعرف على المجالات القائمة على عمليات إدارة المعرفة التي قد تحدثها تقنيات الذكاء الاصطناعي على مهام الأكاديميين في بيئة التعليم الإلكتروني، وكذلك التعرف على تصورهم حول التحديات والمخاوف من إدراج تقنيات الذكاء الاصطناعي، ولتحقيق غرض الدراسة تم اتباع منهج دراسة الحالة والمنهج التقييمي ومنهج دلفاي ومنهج دراسة الحالات المتعددة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٦) أكاديمياً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى بلوغ درجة الموافقة على مستوى المعرفة والمهارة المرتبطة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وإدارة المعرفة في نظام التعليم الإلكتروني بالجامعة من وجهة نظر الأكاديميين عالية جداً. كما بلغت درجة الموافقة حول أهم أدوار الذكاء الاصطناعي في أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني في ضوء ممارسات إدارة المعرفة عالية جداً. وأظهرت الدراسة أيضاً وجود علاقة ارتباطية بين مستويات المعرفة والمهارة المرتبطة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وإدارة المعرفة في نظام التعليم الإلكتروني بالجامعة.

المحور الثاني: الدراسات المرتبطة بالأداء الوظيفي

دراسة الحمد (٢٠١٥) التي هدفت إلى بيان أثر بيئة العمل على الأداء الوظيفي في مدارس إناث محافظة المفرق البالغ عددها ٢٥٧ مدرسة، ولتحقيق غرض الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٠) معلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لبيئة العمل (الأنظمة والتعليمات، المشاركة في اتخاذ القرارات، التكنولوجيا، وظروف العمل) على الأداء الوظيفي وتبين أن بيئة العمل تسهم في التزام المعلمين بالتعليمات والقوانين المنصوص عليها، وفي تحملهم لضغوط العمل وزيادة حرصهم على الحفاظ على مستويات الأداء المطلوبة منهم، كذلك تجعل تعامل المعلمين مع الطلبة وأولياء أمور تعاملًا جيدًا، ودراسة العتيبي (٢٠١٥) التي هدفت إلى معرفة درجة تطبيق المعايير العالمية للتعليم وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمعلمي الاجتماعيات في دولة الكويت، وأثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة في ذلك، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٨) معلمًا ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق المعايير العالمية للتعليم لدى معلمي الاجتماعيات في دولة الكويت مرتفعة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس على جميع المجالات المتعلقة بتطبيق المعايير العالمية للتعليم لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المرحلة الدراسية على جميع المجالات، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية

إيجابية بين مجالات المعايير العالمية للتعليم ومجالات الأداء الوظيفي، كما هدفت دراسة الغامدي (٢٠١٥) إلى معرفة مستوى الأداء الإداري لمديري المدارس المطبقة لبرنامج "تطوير" في المجالات التالية (التخطيط - التنظيم - التوجيه والمتابعة، وكان المنهج المتبع في الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي ومعلمي المدارس التابعة لمشروع تطوير في جميع المراحل بمدينة الطائف في السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) مشرفاً، و (١٢١) معلماً، وتوصلت الدراسة النتائج إلى أنه بلغ متوسط مستوى الأداء الإداري لدى مديري المدارس المطبقة لبرنامج "تطوير" في المجالات التخطيط - التنظيم - التوجيه - المتابعة درجة عالية جداً، أما دراسة أزهرى وآخرون (٢٠٢٠) Azhari et al هدفت إلى التعرف على العلاقة بين نمط القيادة التحويلية والدافعية ومستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في إندونيسيا، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي ، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلماً من معلمي المدارس الثانوية في مدينة جونجول في إندونيسيا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. أظهرت النتائج أن مستوى الأداء الوظيفي جاء مرتفعاً، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط القيادة التحويلية والدافعية ومستوى الأداء الوظيفي.

المحور الثالث: الدراسات التي تناولت العلاقة بين إدارة المعرفة والأداء الوظيفي

دراسة زايد (٢٠٢٢) التي هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية الخاصة لإدارة المعرفة وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى المعلمين في العاصمة عمان من وجهة نظرهم، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، حيث بلغت عينة الدراسة (٢٦٥) معلماً ومعلمة تم ، واعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة لمجموعة نتائج أهمها: أن درجة تطبيق إدارة المعرفة ككل جاءت بدرجة متوسطة، أما مجالاتها فكانت مرتبة كالاتي (تخزين وتنظيم المعرفة، تليها التشارك بالمعرفة، ثم تطبيق المعرفة، وأدناها توليد المعرفة) أما درجة تطبيق الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الخاصة جاء بدرجة متوسطة، كما أثبتت الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين إدارة المعرفة في المدارس الثانوية الخاصة في العاصمة عمان والأداء الوظيفي لمعلميها، ودراسة مدلول والموسوي (٢٠٢١) هدفت الدراسة إلى اختبار دور استراتيجيات إدارة المعرفة في تنمية الأداء الوظيفي بين عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الإدارة والاقتصاد جامعة الكوفة، إذ تم اختيار عينة مكونة من (١٠٠) تدريسي موزعين على الأقسام العلمية في الكلية. وبعد جمع البيانات باستخدام الاستبانة، أظهرت نتائج الدراسة أن جميع علاقات الارتباط كانت موجبة بين متغيري البحث

(استراتيجيات، إدارة المعرفة، والأداء الوظيفي) وهذا يشير إلى اهتمام الكلية بأبعاد استراتيجيات إدارة المعرفة لتنمية الأداء الوظيفي والذي بدوره سوف يعكس قدرتها على تحقيق أهدافها، كما هدفت دراسة المهلاوي وعبد الله (٢٠٢١) إلى التعرف على أثر تطبيق متطلبات إدارة المعرفة على الأداء الوظيفي لرئيس ومنسق القسم في الجامعات الخاصة بمنطقة القصيم، وتكونت عينة الدراسة من (٩٧) رئيس ومنسق أقسام، تم اختيارهم عشوائياً، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة رئيسة في الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى استنتاجات مهمة منها: توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين إدارة المعرفة والأداء الوظيفي لرئيس ومنسق القسم في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع لمتغيرات (الهياكل التنظيمية، الثقافة التنظيمية، دور القيادة، وتكنولوجيا المعلومات).

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

تمت الاستفادة من مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة في صياغة مشكلة الدراسة، والتوصل إلى الدراسات والأبحاث السابقة التي تناولت متغيري إدارة المعرفة والأداء الوظيفي، والعلاقة بينهما، إلى جانب بناء أداة الدراسة، والتعرف على الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات. كما تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري، وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة، ومقارنتها بنتائج الدراسات والأبحاث الأخرى.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

إن طبيعة وأهداف الدراسة ومجالها فرضت استخدام المنهج الوصفي الارتباطي.

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع مديرات مدارس المرحلة الثانوية للبنات التابعة لمكتبي التعليم بالدمام بالإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية، من القائمات على رأس العمل في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥ هـ - ٢٠٢٤ م، والبالغ عددهن (٧٨) مديرة بحسب الإحصاءات الرسمية الصادرة عن إدارة التعليم بالمنطقة الشرقية.

عينة الدراسة:

في ضوء طبيعة حجم مجتمع الدراسة، فقد أخذت عينة عشوائية بسيطة ممثلة لكامل المجتمع، وذلك في نطاق الحدود المناسبة لحجم المجتمع المبحوث بالاعتماد على معادلة كيرجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970) لتحديد حجم العينة، حيث بلغ إجمالي عدد أفراد عينة الدراسة (٤٨) مديرة من مديرات

مدارس المرحلة الثانوية للبنات التابعة لمكتبيّ التعليم بالدمام بالإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية، وبنسبة مئوية قدرها (٦١,٥٣%) من إجمالي حجم المجتمع المبحوث.

أداة الدراسة:

في ضوء طبيعة أهداف الدراسة ومتغيراتها، اعتمدت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وذلك لمناسبتها أغراض الدراسة ومنهجها (فرغلي وعثمان، ٢٠١٢) وقد بُنيت الأداة في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها، وما تسعى للإجابة عنه من أسئلة وفقاً للخطوات الآتية:

١. بناء أداة الدراسة:

تُعد الاستبانة وسيلة مهمة من أدوات البحث العلمي، ولما كانت هي الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية، فقد أخذت الكثير من الجهد والوقت، وذلك لضمان دقة نتائج الدراسة وموضوعيتها، وقد مرت استبانة الدراسة الحالية بعدد من المراحل والخطوات المهمة التي يمكن إيضاحها على النحو الآتي:

أ. الاطلاع على أدبيات الدراسة، والدراسات السابقة، والوثائق الرسمية التي تضمنت نماذج تقويم الأداء الوظيفي لشاغلي الوظائف التعليمية الصادرة من وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية.

ب. قامت الباحثة بتقسيم الاستبانة إلى ثلاثة أقسام رئيسة، على النحو الآتي:

- **القسم الأول:** البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة المتمثلة في المتغيرات الديموغرافية وهي: (المؤهل العلمي، والخبرة، ونوع التعليم، والتدريب).

- **القسم الثاني:** متغير إدارة المعرفة، والذي تألف من (٢٩) عبارة موزعة على أربعة أبعاد تقيس درجة ممارسة إدارة المعرفة لدى مديرات المدارس، وذلك وفقاً للتوزيع الآتي:

○ **البعد الأول:** اكتشاف المعرفة، والذي اشتمل على (٦) عبارات من (٦-١).

○ **البعد الثاني:** امتلاك المعرفة، والذي اشتمل على (٨) عبارات من (١٤-٧).

○ **البعد الثالث:** توزيع المعرفة، والذي اشتمل على (٨) عبارات من (٢٢-١٥).

○ **البعد الرابع:** تطبيق المعرفة، والذي اشتمل على (٧) عبارات من (٢٣-٢٩).

- **القسم الثالث:** متغير الأداء الوظيفي، والذي تألف من (٣١) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد تقيس الأداء الوظيفي لدى مديرات المدارس، وذلك وفقاً للتوزيع الآتي:

○ **البعد الأول:** المهام الإدارية، والذي اشتمل على (١١) عبارات من (٣٠-٤٠).

○ **البعد الثاني:** المهام الفنية، والذي اشتمل على (١١) عبارات من (٤١-٥١).

○ **البعد الثالث: العلاقات الإنسانية،** والذي اشتمل على (٩) عبارات (٥٢ - ٦٠). ولتقدير درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة، استخدم مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) للحكم على درجة الاستجابة وفق التدرج التالي: (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، وتقابل الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، ولتحديد معيار الحكم على الاستجابة تم حساب المدى بطرح أقل درجة من أعلى درجة (٥-١=٤)، ثم تم إيجاد طول الفئة بقسمة المدى على عدد الفئات (٤ ÷ ٥ = ٠.٨٠)، وبناءً على ذلك، تم التوصل إلى المعيار الموضح بالجدول (١) للحكم على الاستجابات:

جدول (١) معيار الحكم على استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة

م	درجة الاستجابة	المتوسط الحسابي
١	منخفضة جداً	من ١.٠٠ إلى أقل من ١.٨٠
٢	منخفضة	من ١.٨٠ إلى أقل من ٢.٦٠
٣	متوسطة	من ٢.٦٠ إلى أقل من ٣.٤٠
٤	مرتفعة	من ٣.٤٠ إلى أقل من ٤.٢٠
٥	مرتفعة جداً	من ٤.٢٠ إلى أقل من ٥.٠٠

ولتحديد قوة الارتباط بين المتغيرات، فقد أشار (الشافعي، ٢٠١٤) إلى فئات الحكم على معامل ارتباط بيرسون، كما يوضح الجدول (٢):

جدول (٢) معيار الحكم على قوة معاملات الارتباط

قوة العلاقة	نوع العلاقة	طردية	عكسية
مرتفعة	$r \leq (0.5)$	$r \geq (-0.5)$	
منخفضة	$(0.5) < r < \text{صفر}$	$(-0.5) > r > \text{صفر}$	
تامة	$r = (1)$	$r = (-1)$	
صفريّة		$r = \text{صفر}$	

٢. التحقق من صدق أداة الدراسة:

يقصد بالصدق (Validity) أن تكون الأداة صالحة لتحقيق ما أعدت لأجله من أهداف، وأن تقيس ما يجب عليها قياسه، وليس شيئاً آخر مغايراً (أبو سمرة والطيطي، ٢٠٢٠)، وقد تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين هما:

أ- الصدق الظاهري للأداة:

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لأداة الدراسة عُرضت في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص وقد بلغ عددهم (٩) محكمين في تخصصات الإدارة التربوية، وإدارة التعليم العالي،

والقياس والتقويم في كلية التربية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وجامعة جدة إلى جانب الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية والمكاتب التابعة لها، انظر ملحق رقم (١)؛ وذلك لإبداء المرئيات اللغوية حول مناسبة أبعاد وعبارات الاستبانة ومدى وضوح صياغة عباراتها وسلامتها، ومدى أهميتها، وارتباطها بالبعد التي تنتمي إليه، واقتراح التعديلات التي يرونها مناسبة من وجهة نظرهم، وفي ضوء مقترحات السادة المحكمين حُذفت بعض العبارات وأضيفت أخرى، وأدخلت بعض التعديلات اللغوية على عبارات الاستبانة، كما أعيدت للمحكمين للتحقق من مناسبة التعديلات التي أجريت، واعتمدت في صورتها النهائية.

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في قسم إدارة المعرفة (ن=٣٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
الجزء الأول: إدارة المعرفة							
البُعد الأول: اكتشاف المعرفة				البُعد الثاني: امتلاك المعرفة			
١	٠.٦٩٩**	٥	٠.٧٠٤**	٧	٠.٦٠٤**	١١	٠.٧٥٧**
٢	٠.٥٨٤**	٦	٠.٧٨٧**	٨	٠.٥٥٣**	١٢	٠.٨٠٠**
٣	٠.٨٠٨**			٩	٠.٥٩٦**	١٣	٠.٨٤٧**
٤	٠.٨٧١**			١٠	٠.٨٢٤**	١٤	٠.٦٩٦**
البُعد الثالث: توزيع المعرفة				البُعد الرابع: تطبيق المعرفة			
١٥	٠.٧٥٣**	١٩	٠.٨٦٥**	٢٣	٠.٥١٣**	٢٧	٠.٦٦٩**
١٦	٠.٨٠٧**	٢٠	٠.٦٦١**	٢٤	٠.٨٥٩**	٢٨	٠.٨٠٠**
١٧	٠.٧٤٢**	٢١	٠.٨٠٣**	٢٥	٠.٧٣٧**	٢٩	٠.٥٥٢**
١٨	٠.٨٣٥**	٢٢	٠.٨٥٧**	٢٦	٠.٨١٩**		

ب- صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة طبقت على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) مديرة من مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام القائمات على رأس العمل في الفصل الدراسي الثاني ١٤٤٥هـ من خارج عينة الدراسة الأساسية، وإيجاد مدى ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك ارتباط الأبعاد

بالدرجة الكلية باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient)، وبين الجدول رقم (٣-٣) قيم معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في قسم إدارة المعرفة:

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين كافة عبارات البعد الأول: اكتشاف المعرفة والدرجة الكلية للبعد موجبة ومرتفعة، وتتراوح بين (٠,٥٨٤) و (٠,٨٧١) ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، كما أن معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثاني: امتلاك المعرفة والدرجة الكلية للبعد موجبة ومرتفعة، وتتراوح بين (٠,٥٥٣) و (٠,٨٤٧) ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، وبالمثل الجدول إلى أن معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثالث: توزيع المعرفة والدرجة الكلية للبعد مرتفعة وموجبة، وتتراوح بين (٠,٦٦١) و (٠,٨٦٥) ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، وتبين أن معاملات الارتباط بين عبارات البعد الرابع: تطبيق المعرفة والدرجة الكلية للبعد مرتفعة وموجبة، وتتراوح بين (٠,٥١٣) و (٠,٨٥٩) ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة في قسم إدارة المعرفة.

جدول (٤) مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لقسم إدارة المعرفة

الأبعاد	اكتشاف المعرفة	امتلاك المعرفة	توزيع المعرفة	تطبيق المعرفة	قسم إدارة المعرفة
اكتشاف المعرفة	١	**٠,٨٧٤	**٠,٧٨٠	**٠,٦٨٠	**٠,٩٢٠
امتلاك المعرفة		١	**٠,٧٤٩	**٠,٦٨٩	**٠,٩١٩
توزيع المعرفة			١	**٠,٧١٨	**٠,٩١٤
تطبيق المعرفة				١	**٠,٨٤٨
قسم إدارة المعرفة					١

** دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يشير الجدول (٤) إلى مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة في قسم إدارة المعرفة والدرجة الكلية، ويتضح أن كل معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، حيث بلغت أصغر قيمة لمعاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض (٠,٦٨٠) بين بُعدي اكتشاف المعرفة وتطبيق المعرفة، وأعلى قيمة (٠,٨٧٤) بين بُعدي اكتشاف المعرفة وامتلاك المعرفة، كما تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد قسم إدارة المعرفة والدرجة الكلية لقسم إدارة

المعرفة بين (٠,٨٤٨) لبعد تطبيق المعرفة، و (٠,٩٢٠) لبعد اكتشاف المعرفة، مما يؤكد قوة العلاقات البينية والاتساق الداخلي بينهما.

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في قسم الأداء الوظيفي (ن=٣٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
الجزء الثاني: الأداء الوظيفي							
البعد الأول: المهام الإدارية				البعد الثاني: المهام الفنية			
٣٠	**٠,٩٠٢	٣٦	**٠,٨٩٤	٤١	**٠,٩٠٤	٤٧	**٠,٨٦٩
٣١	**٠,٧٦٤	٣٧	**٠,٩٢٧	٤٢	**٠,٨٥١	٤٨	**٠,٩٠٦
٣٢	**٠,٨٤٣	٣٨	**٠,٩٢٧	٤٣	**٠,٧٧٩	٤٩	**٠,٨٩٧
٣٣	**٠,٨٠٨	٣٩	**٠,٩٠١	٤٤	**٠,٨٩٠	٥٠	**٠,٧٧٥
٣٤	**٠,٧٥٣	٤٠	**٠,٩١٥	٤٥	**٠,٨٩٧	٥١	**٠,٨٠٥
٣٥	**٠,٨٢٤			٤٦	**٠,٩٠٩		
البعد الثالث: العلاقات الإنسانية							
٥٢	**٠,٨٥٨	٥٥	**٠,٩٤١	٥٧	**٠,٨٥٨	٥٩	**٠,٩٤١
٥٣	**٠,٨٨٢	٥٦	**٠,٨١٢	٥٨	**٠,٨٨٢	٦٠	**٠,٧٨٤
٥٤	**٠,٩٤١						

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين كافة عبارات البعد الأول: المهام الإدارية والدرجة الكلية للبعد مرتفعة وموجبة، وتتراوح بين (٠,٧٥٣) و (٠,٩٢٧) ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠.٠١$)، كما أن معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثاني: المهام الفنية والدرجة الكلية للبعد مرتفعة وموجبة، وتتراوح بين (٠,٧٧٥) و (٠,٩٠٩) ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠.٠١$)، ويبين الجدول أن معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثالث: المهام الإنسانية والدرجة الكلية للبعد موجبة ومرتفعة بشكل عام، وتتراوح بين (٠,٧٨٤) و (٠,٩٤١) ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠.٠١$)، مما يل على قوة الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة في قسم الأداء الوظيفي.

جدول (٦)

الأبعاد	المهام الإدارية	المهام الفنية	العلاقات الإنسانية	قسم الأداء الوظيفي
المهام الإدارية	١	٠,٩٤١	٠,٩٥٢	٠,٩٨٤
		١	٠,٩٣٩	٠,٩٨١
			١	٠,٩٧٨
				١

يشير الجدول (٦) إلى مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة في قسم الأداء الوظيفي والدرجة الكلية، ويتضح أن كل معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، حيث بلغت أصغر قيمة لمعاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض (٠,٩٣٩) بين بُعدي المهام الفنية والعلاقات الإنسانية، وأعلى قيمة (٠,٩٥٢) بين بُعدي المهام الإدارية والعلاقات الإنسانية، كما تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد قسم الأداء الوظيفي والدرجة الكلية لقسم الأداء الوظيفي بين (٠,٩٧٨) لبعد العلاقات الإنسانية، و(٠,٩٨٤) لبعد المهام الإدارية، مما يؤكد قوة العلاقات البينية والاتساق الداخلي بينهما.

يبين الجدول (٦) معاملات ثبات الأداة بطريقة ألفا كرونباخ وفقًا لكل قسم أو بعد، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية بطريقة ألفا كرونباخ للأداة (٠,٩٧٩) كما بلغت قيم معاملات الثبات لأبعاد القسم الأول (إدارة المعرفة) (٠,٨٣٤)، (٠,٨٥٦)، (٠,٩١٣)، (٠,٨٠٢)، فيما بلغ معامل الثبات للقسم الأول (٠,٩٥٣)، وقد بلغت قيم معاملات الثبات لأبعاد للقسم الثاني (الأداء الوظيفي) (٠,٩٥٧)، (٠,٩٥٩)، (٠,٨٨٩) على التوالي فيما بلغ معامل الثبات للقسم الثاني (٠,٩٧٩)، وجميع هذه القيم تشير إلى درجة ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها أي أن أداة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائيًا.

جدول (٧) اختبار التوزيع الطبيعي كولمجوروف - سميرونوف (One Sample Kolmogorov- Smirnov Test) لقسمي إدارة المعرفة والأداء الوظيفي (ن=٤٨)

الجزء أو البعد	عدد العبارات	معاملات الثبات
القسم الأول: إدارة المعرفة	٢٩	٠,٩٥٣
البُعد الأول: اكتشاف المعرفة	٦	٠,٨٣٤
البُعد الثاني: امتلاك المعرفة	٨	٠,٨٥٦
البُعد الثالث: توزيع المعرفة	٨	٠,٩١٣
البُعد الرابع: تطبيق المعرفة	٧	٠,٨٠٢
القسم الثاني: الأداء الوظيفي	٣١	٠,٩٨٠
البُعد الأول: المهام الإدارية	١١	٠,٩٥٧
البُعد الثاني: المهام الفنية	١١	٠,٩٥٩
البُعد الثالث: العلاقات الإنسانية	٩	٠,٨٨٩
الثبات الكلي	٦٠	٠,٩٧٩

يتضح من الجدول (٧) اختبار كولمجوروف - سميرونوف للتوزيع الطبيعي ويشير إلى أن مستوى الدلالة للقسم الأول: إدارة المعرفة جاء أقل من (٠,٠٥)؛ حيث بلغ (٠,٠١٢) وبلغت في القسم الثاني: الأداء الوظيفي (٠,٠٠٠)، وهي قيمة أقل من (٠,٠٥)؛ مما يدل على أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي.

وقد أشار هويت وكرامر (٢٠١٦) إلى أنه للأغراض العملية يمكن إغفال الاختلافات عن التوزيع الاعتدالي المثالي وبخاصة عند التعامل مع (٣٠) حالة أو أكثر، وأنه كلما كبر حجم العينة وزاد التباين بين أفرادها كلما كان توزيع العينة أقرب إلى التوزيع الاعتدالي (تيغزه، ٢٠٠٩)، وعدم تحقق شرط التوزيع الطبيعي للمتغير لا يعتبر مشكلة إذا ما توافر في المتغير المقصود (٣٠) مفردة أو أكثر، ويفسر ذلك بنظرية النهاية المركزية (Central Limit Theorem) والتي تبين أنه إذا اخترنا جميع العينات الممكنة من مجتمع ما، وحسبنا المتوسط الحسابي لكل عينة، فإننا سنجد أن توزيع جميع المتوسطات الحسابية لهذه العينات قريب من التوزيع الطبيعي حتى لو لم يكن التوزيع الأصلي للمجتمع قريباً من التوزيع الطبيعي، ولكن بشرط أن يكون في كل عينة (٣٠) فردٍ على الأقل (دودين، ٢٠١٣).

٣. التحقق من ثبات أداة الدراسة:

يقصد بالثبات (Reliability) أن تعطي الأداة نفس النتائج تقريباً في حال ما طبقت على العينة نفسها في الظروف والمواقف نفسها خلال فترة زمنية محددة (أبو سمرة والطبي، ٢٠٢٠). وللتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم تطبيقها على العينة الاستطلاعية، ومن ثم إيجاد معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha coefficient) لقسمي وأبعاد الاستبانة، وإيجاد الثبات الكلي للأداة. وفيما يلي يبين الجدول (٨) النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول (٨) معاملات ثبات الأداة بطريقة ألفا كرونباخ وفقاً لكل قسم أو بعد (ن=٣٠)

القسم أو البعد	قيمة Z	درجات الحرية	مستوى الدلالة
القسم الأول: إدارة المعرفة	٠,١٤٦	٤٨	٠,٠١٢
القسم الثاني: الأداء الوظيفي	٠,٢٨٢	٤٨	٠,٠٠٠

نتائج الدراسة

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها

للإجابة عن السؤال الأول، الذي نص على: "ما درجة ممارسة إدارة المعرفة بأبعادها (اكتشاف المعرفة، امتلاك المعرفة، توزيع المعرفة، تطبيق المعرفة) لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام من وجهة نظرهن؟".

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأبعاد الفرعية الأربعة للقسم الأول من الأداة التي تقيس درجة ممارسة المديرات لإدارة المعرفة من وجهة نظرهن المتمثلة في: اكتشاف المعرفة، وامتلاك المعرفة، وتوزيع المعرفة، وتطبيق المعرفة، ومن ثم حساب درجة الممارسة الكلية، كما هو موضح في الجدول (٩):

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة إدارة المعرفة لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام (مرتبة تنازلياً) (ن=٤٨)

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
البعد الأول: اكتشاف المعرفة	٤,٢١	٠,٥٥	مرتفعة جداً	١
البعد الثاني: امتلاك المعرفة	٣,٩٨	٠,٥٢	مرتفعة	٢
البعد الثالث: توزيع المعرفة	٣,٧٣	٠,٦٠	مرتفعة	٣
البعد الرابع: تطبيق المعرفة	٣,٤٢	٠,٥٤	مرتفعة	٤
درجة الممارسة الكلية	٣,٨٢	٠,٤٨	مرتفعة	

يشير الجدول (٩) إلى المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام إدارة المعرفة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤.٢١) بدرجة ممارسة مرتفعة جداً للبعد الأول اكتشاف المعرفة، و(٣.٤٢) للبعد الرابع تطبيق المعرفة بدرجة ممارسة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي العام لدرجة الممارسة الكلية (٣.٨٢)، بانحراف معياري (٠.٤٨)، مما يعني أن ممارسة إدارة المعرفة لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام جاءت بدرجة مرتفعة.

فيما يلي استعراض مفصل لكل بُعد من الأبعاد الأربعة على حدة:

١- البعد الأول: اكتشاف المعرفة

يوضح الجدول (١٠) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات البعد الأول الذي يقيس درجة ممارسة اكتشاف المعرفة لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام من وجهة نظرهن، مع ترتيبها تنازلياً تبعاً للمتوسط الحسابي، وذلك على النحو الآتي:

جدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابة أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الأول: اكتشاف المعرفة، (مرتبة تنازلياً) (ن=٤٨)

م	العبارات	درجة الاستجابة					الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المرتبة
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً				
١	تولي المدرسة أهمية للبحث عن المعرفة والمعلومات داخل المدرسة.	ك %	١٦ ٣٣,٣	٢٤ ٥٠,٠	٦ ١٢,٥	٢ ٤,٢	٠ ٠	٤,١٣	٠,٧٨	مرتفعة
٢	تولي المدرسة أهمية للبحث عن المعرفة والمعلومات داخل المدرسة.	ك %	١٦ ٣٣,٣	٢٨ ٥٨,٣	٢ ٤,٢	٢ ٤,٢	٠ ٠	٤,٢١	٠,٧١	مرتفعة جداً
٣	توفر المدرسة نظام معرفي شامل يمكن الاطلاع عليه.	ك %	١٤ ٢٩,٢	٢١ ٤٣,٨	١١ ٢٢,٩	٢ ٤,٢	٠ ٠	٣,٩٨	٠,٨٣	مرتفعة
٤	تبادر المدرسة بإيصال المعرفة المتوفرة لأفرادها.	ك %	٣١ ٦٤,٦	١٠ ٢٠,٨	٧ ١٤,٦	٠ ٠	٠ ٠	٤,٥٠	٠,٧٤	مرتفعة جداً
٥	تمتلك المدرسة نظام دائم لصيانة موجودات المعرفة.	ك %	١٩ ٣٩,٦	٢٠ ٤١,٧	٦ ١٢,٥	٣ ٦,٣	٠ ٠	٤,١٥	٠,٨٧	مرتفعة
٦	متسويات المدرسة على دراية بمصادر المعرفة المتاحة.	ك %	٢٢ ٤٥,٨	١٩ ٣٩,٦	٧ ١٤,٦	٠ ٠	٠ ٠	٤,٣١	٠,٧١	مرتفعة جداً
	المتوسط العام للبعد الأول (اكتشاف المعرفة)							٤,٢١	٠,٥٥	مرتفعة جداً

درجة ممارسة إدارة المعرفة وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمديرات مدارس، نورة الزهراني- د. أحمد مرتضى

يشير الجدول (١٠) إلى التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابة أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الأول: اكتشاف المعرفة والذي يتضمن (٦) عبارات، حيث بلغ أعلى متوسط حسابي (٤.٥٠) للعبارة رقم (٤)، بدرجة مرتفعة جداً، وأقل متوسط حسابي (٣.٩٨) للعبارة رقم (٣)، بدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات البعد (٤.٢١)، بانحراف معياري (٠.٥٥)، وهذا يدل على أن ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام لُبعد اكتشاف المعرفة جاءت بدرجة مرتفعة جداً.

٢- البعد الثاني: امتلاك المعرفة

يوضح الجدول (١١) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات البعد الثاني الذي يقيس درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام لامتلاك المعرفة، مع ترتيبها تنازلياً تبعاً للمتوسط الحسابي، وذلك على النحو الآتي:

جدول (١١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابة أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الثاني: امتلاك المعرفة، (مرتبة تنازلياً) (ن=٤٨)

م	العبارات	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المعاملة لدرجة	الرتبة	
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً					
٧	تخصص المدرسة ميزانية مناسبة لدعم مشاريع إدارة المعرفة.	ك	١٠	١٢	٢٠	٦	٠	٣,٥٤	٠,٩٦	مرتفعة	٨
		%	٢٠,٨	٢٥,٠	٤١,٧	١٢,٥	٠				
٨	تزود المدرسة منسوبياتها بالمستجدات المعرفية.	ك	٣٠	١٣	٥	٠	٠	٤,٥٢	٠,٦٨	مرتفعة جداً	١
		%	٦٢,٥	٢٧,١	١٩,٤	٠	٠				
٩	لدى مديرة المدرسة رؤية واضحة حول استراتيجيات إدارة المعرفة.	ك	١٨	٢١	٩	٠	٠	٤,١٩	٠,٧٣	مرتفعة	٢
		%	٣٧,٥	٤٣,٨	١٨,٨	٠	٠				
١٠	المدرسة مجهزة بتكنولوجيا حديثة لمعالجة وتخزين المعلومات.	ك	١٠	٢٢	١٢	٤	٠	٣,٧٩	٠,٨٧	مرتفعة	٧
		%	٢٠,٨	٤٥,٨	٢٥,٠	٨,٣	٠				
١١	تؤمن المدرسة تقنيات حديثة تساعد في حماية البيانات والمعلومات.	ك	١٤	٢١	٩	٤	٠	٣,٩٤	٠,٩٠	مرتفعة	٥
		%	٢٩,٢	٤٣,٨	١٨,٨	٨,٣	٠				
١٢	توفر قنوات لاستقبال الآراء والمقترحات من منسوبات المدرسة.	ك	١٢	٣٠	٤	٢	٠	٤,٠٨	٠,٧١	مرتفعة	٣
		%	٢٥,٠	٦٢,٥	٨,٣	٤,٢	٠				
١٣	تعتمد المدرسة أنظمة ومعلومات توافقة مع أنشطتها التعليمية.	ك	٧	٣٠	٩	٢	٠	٣,٨٧	٠,٧٠	مرتفعة	٦
		%	١٤,٦	٦٢,٥	١٨,٨	٤,٢	٠				
١٤	تشجع المدرسة على تفعيل أنشطة إدارة المعرفة ومجالاتها.	ك	٨	٣٣	٥	٢	٠	٣,٩٨	٠,٦٦	مرتفعة	٤
		%	١٦,٧	٦٨,٨	١٠,٤	٤,٢	٠				
المتوسط العام للبعد الثاني (امتلاك المعرفة)											
								٣,٩٨	٠,٥٢	مرتفعة	



يبين الجدول (١١) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابة أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الثاني: امتلاك المعرفة والذي يتضمن (٨) عبارات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤.٥٢) للعبارة رقم (٨)، بدرجة ممارسة مرتفعة جداً، و(٣.٥٤) للعبارة رقم (٧) بدرجة ممارسة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات البعد (٣.٩٨)، بانحراف معياري (٠.٥٢)، وهذا يدل على أن ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام لُبعد امتلاك المعرفة جاءت بدرجة مرتفعة.

٣- البعد الثالث: توزيع المعرفة

يوضح الجدول (١٢) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات البعد الثالث الذي يقيس درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام لُبعد توزيع المعرفة، مع ترتيبها تنازلياً تبعاً للمتوسط الحسابي، وذلك على النحو الآتي:

جدول (١٢) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابة أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الثالث: توزيع المعرفة، (مرتبة تنازلياً) (ن=٤٨)

م	العبارات		درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
١٥	توفر المدرسة شبكة معلوماتية تسهل الوصول للبيانات.	ك	٦	٢٣	١٥	٤	٠	٣,٦٥	٠,٨١	مرتفعة
		%	١٢,٥	٤٧,٩	٣١,٣	٨,٣	٠			
١٦	تجمع المدرسة الخبرات والتجارب وتوثقها في قواعد بيانات معرفية.	ك	٧	٢٦	٩	٦	٠	٣,٧١	٠,٨٧	مرتفعة
		%	١٤,٦	٥٤,٢	١٨,٨	١٢,٥	٠			
١٧	يسهل النظام المدرسي الوصول إلى قواعد بيانات المعرفة.	ك	٤	٣٤	١٠	٠	٠	٣,٨٨	٠,٥٣	مرتفعة
		%	٨,٣	٧٠,٨	٢٠,٨	٠	٠			
١٨	تصدر المدرسة النشرات الدورية الخاصة بالمعرفة ومستجداتها.	ك	١٩	١٥	١٢	٢	٠	٤,٠٦	٠,٩٠	مرتفعة
		%	٣٩,٦	٣٠,٣	٢٥,٠	٤,٢	٠			
١٩	تُعقد اجتماعات وندوات وورش عمل لتبادل المعرفة.	ك	١١	٢١	١٤	٢	٠	٣,٨٥	٠,٨٢	مرتفعة
		%	٢٢,٩	٤٣,٨	٢٩,٢	٤,٢	٠			
٢٠	تنقل المعرفة باستخدام وسائل اتصال فعالة.	ك	١٢	٢٦	١٠	٠	٠	٤,٠٤	٠,٦٨	مرتفعة
		%	٢٥,٠	٥٤,٢	٢٠,٨	٠	٠			
٢١	تنفذ المدرسة دورات تدريبية بإشراف خبراء المعرفة.	ك	٢	١٤	١٨	١١	٣	٣,٠٢	٠,٩٧	متوسطة
		%	٤,٢	٢٩,٢	٣٧,٥	٢٢,٩	٦,٣			
٢٢	تشارك المدرسة المعلومات مع الإدارات الأخرى.	ك	٤	٢٨	١١	٥	٠	٣,٦٥	٠,٧٨	مرتفعة
		%	٨,٣	٥٨,٣	٢٢,٩	١٠,٤	٠			
المتوسط العام للبعد الثالث (توزيع المعرفة)										
								٣,٧٣	٠,٦٠	مرتفعة

يشير الجدول (١٢) إلى التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابة أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الثالث: توزيع المعرفة والذي يتضمن (٨) عبارات، حيث كانت درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام لبعده توزيع المعرفة بأعلى متوسط حسابي (٤.٠٦) للعبارة رقم (١٨)، بدرجة مرتفعة، والأدنى (٣.٠٢) للعبارة رقم (٢١) بدرجة متوسطة، وأخذت العبارة ١٥ الرتبة (٧)، والعبارة ٢٢ الرتبة (٦)، بالرغم من تساوي المتوسطين الحسابيين لهما، بناءً على قيمة الانحراف المعياري لكل منهما الذي بلغ (٠,٨١)، و (٠,٧٨) على الترتيب، وبلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات البعد (٣.٧٣)، بانحراف معياري (٠.٦٠)، وهذا يدل على أن ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام لبعده توزيع المعرفة جاءت بدرجة مرتفعة.

٤- البعد الرابع: تطبيق المعرفة

يوضح الجدول (١٣) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات البعد الرابع الذي يقيس درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام لبعده تطبيق المعرفة، مع ترتيبها تنازلياً تبعاً للمتوسط الحسابي، وذلك على النحو الآتي:

جدول (١٣) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابة أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الرابع: تطبيق المعرفة، (مرتبة تنازلياً) (ن=٨٤)

م	العبارات	درجة الاستجابة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً					
٢٣	تضم المدرسة مكتبة متكاملة لخدمة احتياجات منسوبات المدرسة.	ك	٢	٢٣	١٦	٧	٠	٢,٤٢	٠,٧٩	منخفضة	٦
		%	٤,٢	٤٧,٩	٣٣,٣	١٤,٦	٠				
٢٤	تعزز ثقافة منظمة تدعم التطبيق الفعال للمعرفة.	ك	٤	٢٤	١٠	١٠	٠	٣,٤٦	٠,٩٢	مرتفعة	٤
		%	٨,٣	٥٠,٠	٢٠,٨	٢٠,٨	٠				
٢٥	توظف إدارة المعرفة من أجل تطوير أعمالها.	ك	٦	٣٠	١٠	٢	٠	٣,٨٣	٠,٦٩	مرتفعة	١
		%	١٢,٥	٦٢,٥	٢٠,٨	٤,٢	٠				
٢٦	المراجعة الدورية للموارد المعرفية بالمدرسة.	ك	٧	١٤	٢٥	٢	٠	٣,٥٤	٠,٧٩	مرتفعة	٣
		%	١٤,٦	٢٩,٢	٥٢,١	٤,٢	٠				
٢٧	تضع معايير لجودة المعرفة المطبقة.	ك	٤	٢٢	١٣	٩	٠	٣,٤٤	٠,٨٩	مرتفعة	٥
		%	٨,٣	٤٥,٨	٢٧,١	١٨,٨	٠				
٢٨	تدرب المدرسة منسوباتها للإفادة من المعرفة.	ك	٤	٢٣	١٦	٥	٠	٣,٥٤	٠,٧٩	مرتفعة	٣
		%	٨,٣	٤٧,٩	٣٣,٣	١٠,٤	٠				
٢٩	توثق السياسات والإجراءات الخاصة بعمليات إدارة المعرفة.	ك	٦	٢٧	١٣	٢	٠	٣,٧٧	٠,٧٢	مرتفعة	٢
		%	١٢,٥	٥٦,٣	٢٧,١	٤,٢	٠				
المتوسط العام للبعد الرابع (تطبيق المعرفة)											
								٣,٤٢	٠,٥٤	مرتفعة	

يشير الجدول (١٣) إلى التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابة أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الرابع: تطبيق المعرفة والذي يتضمن (٧) عبارات، حيث بلغ أعلى متوسط حسابي (٣.٨٣) للعبارة رقم (٢٥)، بدرجة مرتفعة، وأقل متوسط حسابي (٢.٤٢) للعبارة رقم (٢٣)، بدرجة منخفضة، وبلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات البعد (٣.٤٢)، بانحراف معياري (٠.٥٤)، وهذا يدل على أن ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام لبعدها تطبيق المعرفة جاءت بدرجة مرتفعة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي تفيد بأن درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام جاءت في مجملها مرتفعة، بإدراك غالبية مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام ضرورة ممارسة إدارة المعرفة كإجراء فعال للقدرة على مواجهة التغيرات والتطورات المستمرة للعملية التعليمية، والتي يأتي على رأسها إطلاق برامج ومشروعات تطويرية ومبادرات متعددة من قبل وزارة التعليم بغية تحسين جودة التعليم في ضوء مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠، كمشروع منصة مدرستي التعليمية، ومركز المعرفة الحكومي، وبرنامج قادة التحول الرقمي، ومنصة مكين في جامعة الملك سعود، والمركز السعودي للتحويل الرقمي، ومبادرة تعليم المستقبل، التي تسعى إلى تعزيز الاقتصاد المعرفي وتطوير البنية التحتية للمعلومات في المملكة، وهو ما يشكل تحدياً أمام مديرات المدارس في توفير المعرفة المتجددة داخل المدرسة، وهذا ما يعزز تماماً دور إدارة المعرفة في تنظيم وتوظيف المعرفة لهن من أجل تحسين الأداء المدرسي وتحقيق أهداف التعلم وتسهيل الوصول لمصادر المعرفة المتعددة والمتنوعة كالخبرات السابقة، والأبحاث العلمية، والممارسات الجيدة، وتعزيز المشاركة بين أعضاء الفريق الإداري والتعليمي لضمان توزيع المعرفة واستخدامها في اتخاذ القرارات المناسبة للمصلحة التعليمية والتمكّن من توظيفها في السياقات المناسبة، وتوثيق الخبرات والتجارب الناجحة للحفاظ عليها استعمالها في ظروف أخرى سعياً نحو تجديد المعرفة والتدريب المستمر والتطور المهني بغية توفير بيئة مدرسية مثالية لتحقيق الأهداف التعليمية المدرسية.

وتتفق هذه النتيجة مع غالبية ما خلصت إليه الدراسات السابقة من نتائج، ومنها نتائج دراسة قرعان (٢٠٢٠) التي أوضحت أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لإدارة المعرفة بأبعادها في محافظة العاصمة عمان جاءت مرتفعة، وتتفق نتيجة هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبدالرحمن (٢٠١٩) التي أظهرت أن درجة ممارسة أبعاد إدارة المعرفة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم جاءت مرتفعة، كما تتفق مع نتائج دراسة عبيد وربايعة (٢٠١٦) التي

كشفت عن وجود درجة ممارسة مرتفعة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة العربية الأمريكية بفلسطين لأبعاد إدارة المعرفة، وهي تتفق مع نتائج دراسة القايد (٢٠٢٠) التي تبين أن واقع ممارسة إدارة المعرفة بأبعادها في بيئة التعليم الإلكتروني بجامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر الأكاديميين جاءت مرتفعة، كما تتفق مع نتائج دراسة إيلد الاما وإيشيدوم (Ildhalama & Echedom, 2021) التي كشفت أن درجة ممارسة المعلمين لإدارة المعرفة بأبعادها جاء مرتفعاً.

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها

للإجابة عن السؤال الثاني، الذي نص على: "ما مستوى الأداء الوظيفي لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام في الأبعاد (المهام الإدارية، المهام الفنية، العلاقات الإنسانية) من وجهة نظرهن؟".

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأبعاد الفرعية الثلاثة للقسم الثاني من الأداة التي تقيس مستوى الأداء الوظيفي لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام من وجهة نظرهن المتمثلة في: المهام الإدارية، المهام الفنية، العلاقات الإنسانية، فقد حُسبت درجة المستوى الكلية، كما هو موضح في الجدول (١٤):

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الأداء الوظيفي لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام (مرتبة تنازلياً) (ن=٤٨)

الرتبة	درجة الاستجابة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
٣	مرتفعة جداً	٠,٤٧	٤,٦٨	البعد الأول: المهام الإدارية
٢	مرتفعة جداً	٠,٤٧	٤,٦٩	البعد الثاني: المهام الفنية
١	مرتفعة جداً	٠,٤٢	٤,٧١	البعد الثالث: العلاقات الإنسانية
	مرتفعة جداً	٠,٤٤	٤,٦٩	درجة المستوى الكلية

يشير الجدول (١٤) إلى المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمستوى الأداء الوظيفي لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤.٦٨) للبعد الأول المهام الإدارية بدرجة مستوى مرتفعة جداً، و(٤.٧١) بدرجة مستوى مرتفعة جداً للبعد الثالث العلاقات الإنسانية، وبلغ المتوسط الحسابي العام للمستوى الكلي (٤.٦٩)، بانحراف معياري (٠.٤٤)، مما يعني أن درجة مستوى الأداء الوظيفي لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام جاءت بدرجة مرتفعة جداً.

فيما يلي استعراض مفصل لكل بُعد من الأبعاد الثلاثة على حدة:

١- البعد الأول: المهام الإدارية



يوضح الجدول (١٥) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الأول الذي يقيس مستوى (المهام الإدارية) لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام، مع ترتيبها تنازلياً تبعاً للمتوسط الحسابي، وذلك على النحو الآتي:

جدول (١٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابة أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الأول: المهام الإدارية، (مرتبة تنازلياً) (ن=٤٨)

م	العبارات	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة لدرجة الرتبة	الرتبة
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً				
٣٠	أشرك الآخرين في اتخاذ القرار.	ك	٣٤	١٢	٢	٠	٤,٦٣	٠,٧٠	مرتفعة جداً	٦
		%	٧٠,٨	٢٥,٠	٤,٢	٠				
٣١	أقوم بمعالجة المشكلات المدرسية.	ك	٣٢	١٤	٢	٠	٤,٦٣	٠,٥٧	مرتفعة جداً	٥
		%	٦٦,٧	٢٩,٢	٤,٢	٠				
٣٢	أشرك المعلمات في وضع الخطة السنوية للمدرسة.	ك	٣٠	١٢	٤	٢	٤,٤٦	٠,٨٢	مرتفعة جداً	٨
		%	٦٢,٥	٢٥,٠	٨,٣	٤,٢	٠			
٣٣	أضع معايير دقيقة لتقويم الأعمال المدرسية.	ك	٢٥	١٩	٢	٢	٤,٤٠	٠,٧٧	مرتفعة جداً	٩
		%	٥٢,١	٣٩,٦	٤,٢	٤,٢	٠			
٣٤	أشرف على خطة النشاط المدرسي لمنسوبات المدرسة.	ك	٢٦	٢٠	٢	٠	٤,٥٠	٠,٥٨	مرتفعة جداً	٧
		%	٥٤,٢	٤١,٧	٤,٢	٠	٠			
٣٥	أراعي الفروق الفردية بين المعلمات.	ك	٣٤	١٢	٢	٠	٤,٦٧	٠,٥٦	مرتفعة جداً	٤
		%	٧٠,٨	٢٥,٠	٤,٢	٠	٠			
٣٦	أوزع المواد الدراسية على المعلمات وفقاً لتخصصاتهم.	ك	٤١	٥	٢	٠	٤,٨١	٠,٤٩	مرتفعة جداً	٢
		%	٨٥,٤	١٠,٤	٤,٢	٠	٠			
٣٧	أعد الجدول الدراسي قبل بداية الفصل الدراسي.	ك	٤٦	٠	٢	٠	٤,٩٢	٠,٤٠	مرتفعة جداً	١
		%	٩٥,٨	٠	٤,٢	٠	٠			
٣٨	أحدد مهام المنسوبات في المدرسة.	ك	٤٦	٠	٢	٠	٤,٩٢	٠,٤٠	مرتفعة جداً	١
		%	٩٥,٨	٠	٤,٢	٠	٠			
٣٩	أعقد اجتماعات دورية مع المعلمات لتحسين الأداء.	ك	٣٩	٧	٢	٠	٤,٧٧	٠,٥١	مرتفعة جداً	٣
		%	٨١,٣	١٤,٦	٤,٢	٠	٠			
٤٠	أتابع سجل حضور وانصراف منسوبات بالمدرسة.	ك	٤١	٥	٢	٠	٤,٨١	٠,٤٩	مرتفعة جداً	٢
		%	٨٥,٤	١٠,٤	٤,٢	٠	٠			
المتوسط العام للبعد الأول (المهام الإدارية)										
							٤,٦٨	٠,٤٧	مرتفعة جداً	

يشير الجدول (١٥) إلى التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابة أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الأول: المهام الإدارية والذي يتضمن (١١) عبارة، حيث تراوحت درجة مستوى مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام للمهام الإدارية بين المتوسط حسابي الأعلى

(٤.٩٢) للعبارتين رقم (٣٧) و(٣٨)، والمتوسط الأدنى (٤.٤٠) للعبارة رقم (٣٣) بدرجة مرتفعة جداً، وأخذت العبارة ٣٠ الرتبة (٦)، والعبارة ٣١ الرتبة (٥)، بالرغم من تساوي المتوسطين الحسابيين لهما، بناءً على قيمة الانحراف المعياري لكل منهما الذي بلغ (٠,٧٠)، و(٠,٥٧) على الترتيب، وبلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات البعد (٤.٦٨)، بانحراف معياري (٠.٤٧)، وهذا يدل على أن درجة مستوى بُعد المهام الإدارية لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام جاءت بدرجة مرتفعة جداً.

٢- البعد الثاني: المهام الفنية

يوضح الجدول (١٦) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الثاني الذي يقيس مستوى المهام الفنية لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام، مع ترتيبها تنازلياً تبعاً للمتوسط الحسابي، وذلك على النحو الآتي:

جدول (١٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابة أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الثاني: المهام الفنية، (مرتبة تنازلياً) (ن=٤٨)

م	العبارات	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
٤١	أقوم بتنفيذ زيارات صفية للمعلمات.	٤٦ %٩٥,٨	٠	٢ ٤,٢	٠	٠	٤,٩٢	٠,٤٠	مرتفعة جداً
٤٢	أحدث المعلمات على تفعيل الوسائل التعليمية.	٤١ %٨٥,٤	٥ ١٠,٤	٢ ٤,٢	٠	٠	٤,٨١	٠,٤٩	مرتفعة جداً
٤٣	أدرس الاحتياجات التدريبية للمعلمات.	٢٨ %٥٨,٣	١٦ ٣٣,٣	٤ ٨,٣	٠	٠	٤,٥٠	٠,٦٥	مرتفعة جداً
٤٤	أنظم عملية استئذان المنسوبات في المدرسة.	٣٧ %٧٧,١	٩ ١٨,٨	٢ ٤,٢	٠	٠	٤,٧٣	٠,٥٣	مرتفعة جداً
٤٥	أدعم التطور المهني للمعلمات.	٤١ %٨٥,٤	٥ ١٠,٤	٢ ٤,٢	٠	٠	٤,٨١	٠,٤٩	مرتفعة جداً
٤٦	أوجه المعلمات إلى اتباع الأساليب الحديثة في إعداد الدروس.	٣٧ %٧٧,١	٩ ١٨,٨	٢ ٤,٢	٠	٠	٤,٧٣	٠,٥٣	مرتفعة جداً
٤٧	أقدم تغذية راجعة للمعلمات وفق نتائج التقييم.	٣٩ %٨١,٣	٧ ١٤,٦	٢ ٤,٢	٠	٠	٤,٧٧	٠,٥١	مرتفعة جداً
٤٨	أناقش المعلمات في خطة التدريس الخاصة بالمرحلة الثانوية.	٣١ %٦٤,٦	١٣ ٢٧,١	٢ ٤,٢	٢ ٤,٢	٠	٤,٥٢	٠,٧٧	مرتفعة جداً
٤٩	أشجع المعلمات على استخدام تقنيات التعليم.	٤١ %٨٥,٤	٥ ١٠,٤	٢ ٤,٢	٠	٠	٤,٨١	٠,٤٩	مرتفعة جداً
٥٠	أهتم برعاية الموهوبات من الطالبات.	٣٢ %٧٧,١	١٤ ٢٩,٢	٢ ٤,٢	٠	٠	٤,٦٣	٠,٥٧	مرتفعة جداً

المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية ، مج (٩) - ع (٤٤) يناير ٢٠٢٥م

٥١	أشرف على تنظيم دروس تقوية للطلّابات الأقل تحصيلًا.	%	٦٦,٧	٢٩,٢	٤,٢	٠	٠	جداً	
	ك	%	٢٦	١٦	٤	٢	٠	مرتفعة جداً	٨
	%	%	٥٤,٢	٣٣,٣	٨,٣	٤,٢	٠	مرتفعة جداً	
المتوسط العام للبعد الثاني (المهام الفنية)									
			٤,٦٩	٠,٤٧					

يشير الجدول (١٦) إلى التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابة أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الثاني: المهام الفنية والذي يتضمن (١١) عبارة، حيث بلغ أعلى متوسط حسابي (٤.٩٢) للعبارة رقم (٤١)، بدرجة مرتفعة جداً، وأقل متوسط حسابي (٤.٣٨) للعبارة رقم (٥١)، بدرجة مرتفعة جداً، وبلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات البعد (٤.٦٩)، بانحراف معياري (٠.٤٧)، وهذا يدل على أن درجة مستوى بعد المهام الفنية لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام جاءت بدرجة مرتفعة جداً.

٣- البعد الثالث: العلاقات الإنسانية

يوضح الجدول (١٧) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الثالث الذي يقيس مستوى العلاقات الإنسانية لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام، مع ترتيبها تنازلياً تبعاً للمتوسط الحسابي، وذلك على النحو الآتي:

جدول (١٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابة أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الثالث: العلاقات الإنسانية، (مرتبة تنازلياً) (ن=٤٨)

م	العبارات	درجة الاستجابة					الرتبة
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	
٥٢	أتعامل مع المعلمات بلطف.	ك	٣٧	٩	٢	٠	مرتفعة جداً
	%	٧٧,١	١٨,٨	٤,٢	٠	٠	
٥٣	أهتم على تحسين العلاقة بين الطالبات والمعلمات.	ك	٤١	٥	٢	٠	مرتفعة جداً
	%	٨٥,٤	١٠,٤	٤,٢	٠	٠	
٥٤	أشجع العمل بروح الفريق الواحد.	ك	٤٣	٣	٢	٠	مرتفعة جداً
	%	٨٩,٦	٦,٣	٤,٢	٠	٠	
٥٥	أسعى لرفع الروح المعنوية للمعلمات.	ك	٤٣	٣	٢	٠	مرتفعة جداً
	%	٨٩,٦	٦,٣	٤,٢	٠	٠	
٥٦	أعبر عن مشاعري بصدق وشفافية.	ك	٣٧	٧	٤	٠	مرتفعة جداً
	%	٧٧,١	١٤,٦	٨,٣	٠	٠	
٥٧	أركز في الحديث على جوهر الموضوع.	ك	٣٥	١١	٢	٠	مرتفعة جداً
	%	٧٢,٩	٢٢,٩	٤,٢	٠	٠	
٥٨	أطلع أولياء الأمور على المستوى التحصيلي لبناتهم.	ك	٤١	٥	٢	٠	مرتفعة جداً
	%	٨٥,٤	١٠,٤	٤,٢	٠	٠	



درجة ممارسة إدارة المعرفة وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمديرات مدارس، نورة الزهراني- د. أحمد مرتضى

٥٩	أزود أولياء الأمور بالتقارير السلوكية للطلاب.	ك	٤٣	٣	٢	٠	٠	٤,٨٥	٠,٤٦	مرتفعة جدًا	١
		%	٨٩,٦	٦,٣	٤,٢	٠	٠				
٦٠	أشارك المجتمع المحلي في حل بعض المشكلات المدرسية.	ك	٢١	١٧	٨	٠	٢	٤,١٥	٠,٩٨	مرتفعة	٦
		%	٤٣,٨	٣٥,٤	١٦,٧	٠	٤,٢				
المتوسط العام للبعد الثالث (العلاقات الإنسانية)											
								٤,٧١	٠,٤٢	مرتفعة جدًا	

يشير الجدول (١٧) إلى التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابة أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الثالث: العلاقات الإنسانية والذي يتضمن (٩) عبارات، حيث كانت درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام للعلاقات الإنسانية بأعلى متوسط حسابي (٤,٨٥) للعبارات رقم (٥٤) و(٥٥) و(٥٩)، بدرجة ممارسة مرتفعة جدًا، وأقل متوسط حسابي (٤,١٥) للعبارة رقم (٦٠) بدرجة ممارسة مرتفعة، وأخذت العبارة ٥٦ الرتبة (٥)، والعبارة ٥٧ الرتبة (٤)، بالرغم من تساوي المتوسطين الحسابيين لهما، بناءً على قيمة الانحراف المعياري لكل منهما الذي بلغ (٠,٦٢)، و(٠,٥٥) على الترتيب، وبلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات البعد (٤,٧١)، بانحراف معياري (٠,٤٢)، وهذا يدل على أن درجة مستوى بُعد العلاقات الإنسانية لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام جاءت مرتفعة جدًا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي تفيد بأن درجة مستوى الأداء الوظيفي لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية بالدمام جاءت في مجملها مرتفعة جدًا، بارتفاع مستوى الجهود المبذولة من إدارة التعليم بالمنطقة الشرقية في تحسين مستوى الأداء لدى مديرات المدارس، وذلك من منطلق وعيهم بأهمية الأداء الوظيفي واستشعار المديرات بعظم رسالة التعليم والأمانة والإخلاص ووعيهن بأهمية المهام المسندة لهن، مع وجود الإشراف التربوي الفاعل والداعم للمدرسة، والسعي نحو الالتحاق ببرامج التطوير المهني الذي يعزز المنافسة بين المدارس في ظل الاختبارات الوطنية التي تشرف عليها هيئة التقويم والتدريب، ومدى إدراكهن لضرورة التكامل بين المهام الإدارية والفنية ودور العلاقات الإنسانية في تحسين مستوى الأداء، والعمل كفريق داخل المدرسة، وبناء الخطط التشغيلية وتنفيذها وتطبيق أفضل ممارسات الجودة للمشاركة في جوائز التميز على مستوى مكاتب التعليم، وتبني التقويم الذاتي للمدرسة تمهيداً للتقويم الخارجي من هيئة تقويم التعليم والحصول على شهادة الاعتماد.



وتتفق هذه النتيجة مع نتائج غالبية الدراسات السابقة، كدراسة الغامدي (٢٠١٥) التي أوضحت وجود مستوى مرتفع من الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس بمدينة الطائف، ودراسة الحمد (٢٠١٥) التي توصلت إلى ارتفاع مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمات مدارس الإناث في محافظة المفرق، ودراسة العتيبي (٢٠١٥) التي بينت أن درجة الأداء الوظيفي لدى معلمي الاجتماعيات في دولة الكويت جاءت بدرجة استجابة مرتفعة جدًا، كما تتفق مع دراسة أز هري وآخرون (Azhari et al. 2020) التي كشفت عن أن مستوى الأداء الوظيفي مرتفع جدًا لدى معلمين المدارس الثانوية العليا في جونجول.

توصيات الدراسة:

١. تطوير إدارة المعرفة لمديرات المدارس الثانوية الحكومية والأهلية بالدمام في محاور الدراسة: اكتشاف المعرفة، امتلاك المعرفة، توزيع المعرفة، تطبيق المعرفة.
 ٢. العمل على تحسين مستوى الأداء الوظيفي لمديرات المدارس الثانوية الحكومية والأهلية بالدمام في محاور الدراسة: المهام الإدارية، الكفاءات الفنية، العلاقات الإنسانية.
- رابعًا: مقترحات الدراسة:

١. إجراء دراسة مماثلة تعنى بالكشف عن إدارة المعرفة وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية لمراحل ومناطق تعليمية مختلفة.
٢. إجراء دراسة مقارنة تعنى بتحديد العوامل المؤثرة على مستوى الأداء الوظيفي للمديرات ومديري المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية.

المراجع العربية

أبو سمرة، محمود، والطيطي، عبد الإله. (٢٠٢٠). مناهج البحث العلمي من التبيين إلى التمكين. دار اليازوري العلمية.

الحمد، أمل حميدان غمار. (٢٠١٥). بيئة العمل وأثرها على الأداء الوظيفي في مدارس إناث محافظة المفرق (رسالة ماجستير، جامعة آل البيت). قاعدة المنهل. الخصاونة، جيهان مناور، وحجازي، عبد الحكيم ياسين فندي. (٢٠٢٠). درجة ممارسة مديرات المدارس في تربية لواء بني عبيد للأسلوب الإداري الإسلامي وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى المعلمات من وجهة نظرهن (رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك). قاعدة معلومات دار المنظومة.

زايد، ميساء أحمد داود. (٢٠٢٢). درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية الخاصة لإدارة المعرفة وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى المعلمين في العاصمة عمان من وجهة نظرهم (رسالة ماجستير، جامعة البلقاء التطبيقية). قاعدة معلومات دار المنظومة.

الشافعي، محمد منصور محمد. (٢٠١٤). الإحصاء التقليدي والمتقدم في البحوث التربوية أسس نظرية وتطبيقية باستخدام برامج (SPSS – LISREL – AMOS) (ط.١). مكتبة الرشد.

الشهراني، أسماء سعيد شيبان. (٢٠٢٠). الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالأداء الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال في منطقة عسير. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ١٠ (٣)، ٢٧٧-٣٠٥.

<http://search.mandumah.com/Record/1083722>

الصمادي، تسنيم طه. (٢٠١٧). درجة تطبيق رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعة الأردنية لإدارة المعرفة وعلاقتها بدرجة إدارة التغيير من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط). قاعدة معلومات دار المنظومة.



عبد الرحمن، نائل. (٢٠١٩). واقع تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر مديريها. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١١ (٢٩)، ١١-٢٦.

<http://search.mandumah.com/Record/1034233>

عبيد، شاهر محمد، وربابعة، سائد محمد. (٢٠١٦). تأثير أبعاد إدارة المعرفة في المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة العربية الأمريكية فلسطين. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، ١٢ (٤)، ٨١٣-٨٤٠.

<http://search.mandumah.com/Record/789495>

العتيبي، معتاد عدنان نجم. (٢٠١٥). درجة تطبيق المعايير العالمية للتعليم وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمعلمي الاجتماعيات في دولة الكويت (رسالة ماجستير، جامعة آل البيت). قاعدة المنهل.

الغامدي، ماجد جماح. (٢٠١٥). مستوى الأداء الإداري لدى مديري المدارس المطبقة لبرنامج "تطوير" بمدينة الطائف من وجهة نظر المشرفين والمعلمين (رسالة ماجستير، جامعة أم القرى). قاعدة معلومات دار المنظومة.

القايد، أشواق قايد. (٢٠٢٠). إدارة المعرفة في بيئة التعليم الإلكتروني في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي بجامعة الملك عبد العزيز (رسالة دكتوراه، جامعة الملكة عبد العزيز). قاعدة معلومات دار المنظومة.

قرعان، هيفاء. (٢٠٢٠). إدارة المعرفة وعلاقتها بقيادة التميز لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين (رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط). قاعدة معلومات دار المنظومة.

المخلافي، محمد سرحان. (٢٠٢١). إعادة اختراع القيادة الإدارية في ضوء النظريات والاتجاهات الحديثة (ط.١). مركز النشر العلمي.

مدلول، كرار محمد، والموسوي، حسن إسماعيل. (٢٠٢١). دور استراتيجيات إدارة المعرفة في تنمية الأداء الوظيفي: دراسة تحليلية لعينة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الإدارة والاقتصاد. مجلة الكلية الإسلامية الجامعة، ١ (٦٣)، ٦٨١-٧٠٥.

<http://search.mandumah.com/Record/1252785>



المغربي، محمد الفاتح. (٢٠٢٠). إدارة المعرفة (ط.١). الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.

المنيزل، عبد الرحمن. (٢٠١٨). دور إدارة المعرفة في الأداء التنظيمي للشركات الصناعية العاملة في منطقة الملك الحسين بن طلال التنموية (رسالة دكتوراه، جامعة آل البيت). قاعدة معلومات دار المنظومة.

المهلاوي، سعد عثمان أحمد، وعبد الله، آدم عبد الله سليمان. (٢٠٢١). تطبيق متطلبات إدارة المعرفة وأثرها على الأداء الوظيفي لرؤساء ومنسقي الأقسام بالجامعات الخاصة: دراسة تطبيقية على الكليات الخاصة والأهلية بمنطقة القصيم. مجلة رؤى المستقبلية، ١١ (١)، ٢٩١-٣٠٩.

<http://search.mandumah.com/Record/1206912>

هويت، دينس وكرامر، دونكن (٢٠١٦). مقدمة لطرائق البحث في علم النفس (ترجمة صلاح الدين محمود علام). عمان: دار الفكر.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Azhari, F., & Sujanto, B., & Suryadi, S. (2020). The effect of transformational leadership style and job motivation on job performance of teachers in upper secondary schools at Jonggol. *Indonesian Journal of Educational Review*, 6 (2), 149-158.

<https://journal.unj.ac.id/unj/index.php/ijer/article/view/14026>

Obaid, M., & Rabaya, M. (2016). The Impact of Knowledge Management Dimensions in the Learning Organization from the Perspective of the Arab American University's (AAU) Faculty Palestine.jordan, *Journal of Business Administration*, 12(4), 813-840.

Rao, C., & Hong, Y., & Aslam, S., & Saleem, A. (2020). Principal Leadership Styles and Teacher Job Performance:



Viewpoint of Middle Management. *Sustainability*, 12(8), 1-15. <https://doi.org/10.3390/su12083390>



Family Risk Factors among people affected with Psychosomatic Disorders

BY

Eyad Halak

PhD, Associate Professor, Al-Quds University

Ola Idris

M.A, Al-Quds University

Doi: 10.21608/jasep.2025.402644

استلام البحث: ٢٠٢٤/ ١٠ / ٧

قبول النشر: ٢٠٢٤ / ١١ / ١٢

Halak, Eyad & Idris, Ola (2024). Family Risk Factors among people affected with Psychosomatic Disorders, *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, AIESA, Egypt, 9 (44), 939 – 966.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

Family Risk Factors among people affected with Psychosomatic Disorders

Abstract:

The study aimed to identify family risk factors in people with psychosomatic diseases. To achieve the goal of the study, a descriptive-analytical approach was used, and the study sample was chosen according to the available method. The sample consisted of 523 males and females, with 299 people affected by psychosomatic diseases, comprising 57% of the total sample. The simple moving average of family risk factors was shown in people with psychosomatic diseases in childhood abuse experiences, with exposure to traumatic events being of an average degree, a low degree for emotional neglect within the family, loneliness, isolation, and feelings of insecurity. The study also found that the overall degree of these factors was higher for males than females, and increased more in the age group 31-40 compared to other age groups, and was higher among divorced women than widows, married, or single women. Additionally, the degree of family risk factors was higher for families with 4-5 children compared to those with 6 or more children, or fewer than 4 children. Moreover, the degree of family risk factors was higher for married couples who had been together for more than 11 years, and higher for those with an education level below secondary school compared to those at the secondary school level, diploma, bachelor's, and postgraduate studies.

Keywords: Risk Factors, Psychosomatic Disorder, Family.

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على عوامل الخطر الأسرية لدى الأشخاص المصابين بالأمراض النفسجسمية. لتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة المتاحة. تكونت العينة من ٥٢٣ فرداً من الذكور والإناث، منهم ٢٩٩ فرداً مصاباً بالأمراض النفسجسمية، أي بنسبة ٥٧% من



إجمالي العينة. أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لعوامل الخطر الأسرية كان في الأشخاص المصابين بالأمراض النفسجسمية في تجارب الإساءة في الطفولة، مع التعرض للأحداث الصادمة بدرجة متوسطة، والإهمال العاطفي داخل الأسرة بدرجة منخفضة، والشعور بالوحدة والعزلة وانعدام الأمان. كما وجدت الدراسة أن الدرجة الكلية لهذه العوامل كانت أعلى لدى الذكور مقارنة بالإناث، وزادت في الفئة العمرية من ٣١-٤٠ سنة مقارنة بالفئات العمرية الأخرى، وكانت أعلى لدى النساء المطلقات مقارنة بالأرامل أو المتزوجات أو العازبات. بالإضافة إلى ذلك، كانت درجة عوامل الخطر الأسرية أعلى للعائلات التي لديها ٤-٥ أطفال مقارنة بالعائلات التي لديها ٦ أطفال أو أكثر أو أقل من ٤ أطفال. كما أن درجة عوامل الخطر الأسرية كانت أعلى للأزواج الذين استمروا في الزواج لأكثر من ١١ عاماً، وأعلى لدى الذين مستوى تعليمهم أقل من المرحلة الثانوية مقارنة بمستوى المرحلة الثانوية أو الدبلوم أو البكالوريوس والدراسات العليا.

الكلمات المفتاحية: عوامل الخطر، الاضطراب النفسجسمي، الأسرة.

Introduction

Among the most important disorders that affect humans are psychosomatic disorders, which express the occurrence of some physical symptoms that the individual suffers from as a result of some psychological-emotional factors, in which the emotional factors that contribute to the occurrence of physical problems are linked within specific conditions that are revealed to the patient, and there are many of these Emotional and psychological factors that cause this disorder to include all aspects of an individual's life. One of the most important elements of an individual's first life and affecting his health and psychological structure since childhood is the family.

Psychosomatic disorders are considered as a serious disorder that may affect the individual within the family if dangerous factors occur within it, as these urgent family factors can turn into psychosomatic diseases that affect him and prevent him from performing his life functions well, and contribute to the decline in the health of his body without knowing the cause mostly.



In the absence of attention to the extent of the impact of family factors on the health of the individual, and the frequent frequency of individuals to medical clinics with many recurrent complaints, the study of the impact of such dangerous family factors on those affected by psychosomatics becomes a humanitarian necessity, and a health and social need, as it may threaten the life and ability of the individual to play its role in life in the absence of it, and the interest in knowing its impact becomes a reason for psychiatrists and doctors to carry out the process of twinning in treatment and to provide individuals with a more balanced, safe and stable health.

Study problem:

Among the most important family risk factors that are prevalent in our societies at present; Emotional problems, psychological and emotional neglect, and a low economic level within the family impede it from achieving its basic needs, and exposure to traumatic experiences and events such as; Loss of a family member, exposure to violent attacks or sexual harassment, change of place of residence and inability to cultural and social harmony in the new place, loss of home as a result of some circumstances, forced migration, presence of an addicted person in the family, or a person with a mental disability or physical; They are risk factors that affect an individual's mental health, and risk factors can be present during early childhood and painful experiences in it.

The need to know and detect familial risk factors for psychosomatic patients in the absence of attention and support for the mental health of the family, and to focus on treating physical symptoms without paying attention to providing mental health or psychological treatment, and thus the recurrence of these symptoms without knowing the causes.

The study examined five areas of family risk factors: childhood abuse experiences, emotional neglect in the family, traumatic events, loneliness and isolation, and feelings of insecurity.

The study seeks to reveal family risk factors among people with psychosomatic disorders in Hebron Governorate. The problem of this study is to answer the following question:

What are the psychosomatic disorders among the study sample members in Hebron Governorate?

What is the level of psychosomatic symptoms among the sample members in the Hebron Governorate?

What are the levels of infection with the types of psychosomatic symptoms among the members of the psychosomatic sample in the Hebron Governorate?

What is the level of psychosomatic symptoms in the total sample according to the study variables: gender, age, marital status, marriage period, number of children, educational level?

What are the family risk factors for people with psychosomatic disorders in Hebron Governorate?

The following sub-questions:

Have psychosomatic disorders experienced childhood abuse?

Are sufferers of psychosomatic disorders exposed to emotional neglect within the family?

Have people with psychosomatic disorders been exposed to recent traumatic events?

Do people with psychosomatic disorders experience loneliness and isolation?

Do sufferers feel a loss of sense of safety within the family recently?

Is there a difference between family risk factors for people with psychosomatic diseases due to gender, age, marital status, marriage period, number of children, and educational level of the respondents?

Objectives:

- Identify if individuals with psychosomatic disorders experienced childhood abuse.
- Determine if they faced emotional neglect within their families.
- Examine exposure to traumatic events and feelings of loneliness and insecurity.
- Analyze variations in family risk factors by gender, age, marital status, number of children, and educational level.

Importance:

- Highlights the need to address family-related risk factors in treating psychosomatic disorders.
- Stresses the significance of mental health support alongside medical treatment.

Theoretical Framework:

Psychosomatic disorders:

The American Psychiatric Association (1968) defines that: Psychosomatic disorders are a group of organic disorders characterized by symptoms that are caused by psychological and emotional factors that fall under the supervision of the autonomic nervous system (Abu Hussein, 2012).

Abu El-Nil (1994) defined psychosomatic diseases as: “physical disorders familiar to doctors, in which damage occurs in the part of the body, or a defect in the function of one of its organs as a result of chronic emotional disorders due to the disruption of the patient’s life, and for which long physical therapy alone is not suitable. In her misery, there is complete recovery, due to the persistence of emotional disturbance, and the lack of treatment for its causes in addition to physical therapy” (Abu Hussein, 2012).

As for the procedural definition of psychosomatic disorders: it means obtaining a score (4-6) in one of the six dimensions of psychosomatic symptoms (the psychological dimension, cardiovascular symptoms, nervous system, respiratory system, digestive system, skin symptoms) in the psychosomatic disease scale used in this study.

Family risk factors:

The Journal (Youth Government, 2009) defined family risk factors for youth (O'Connell & etc, 2009) as: "a characteristic at the biological, psychological, familial, societal or cultural level that precedes and is associated with a greater likelihood of the outcome of the problem."

Abdul Hakim (2012) stated in an article in Al-Ittihad newspaper, defining the risk factors that afflict the individual with the disease: "These risk factors, as their name indicates, are the factors and conditions that increase the likelihood of contracting a disease. Sometimes this term is replaced by the term determinants of health status, The basis is that these factors and conditions not only increase the odds of contracting the disease but sometimes they are a reason behind reducing those odds.

Procedurally: It is the presence of one of the following family risk factors in individuals with psychosomatic diseases (childhood abuse experiences, emotional neglect within the family, traumatic events, loneliness and isolation, and feelings of insecurity within the family)

Theoretical framework

Family Concept and Risk Factors:

The family and the family environment are the first incubators for man since his birth, and it has an impact on him that cannot be bypassed and deserves to be examined and studied, where many of his psychological aspects, emotions and behavioural

responses are built, and it is not easy to stop the influence of risk and protection factors within the family, and risk factors are considered The family is one of the most important influences on human life, and to be able to understand what the family risk factors are, we can define the family first, and its dangerous factors that affect its members.

Regarding the risk factors, Collette Chiland (1989) mentioned that there are specific risk factors that the child sees in his family as manifestations of family disintegration or mental illness of the parents and poverty, and she talked about the absence of a parent and its impact as a family risk factor, or a change in the roles of motherhood and fatherhood within the family, The importance of the child's need for parents and not for a man and a woman living between them, and the broken family makes the child exert an additional psychological effort within it, and breastfeeding is a child's need to communicate with his mother away from the biological need for this milk, and the mental illness of the parents is a family risk factor, where the child sees incomprehensible behaviours and cannot explain what is happening in his family, while poverty is a family risk factor that deprives individuals of family and social adjustment and balance (Sana, 2010).

Abdul Hakim (2012) mentioned in Al-Ittihad newspaper, a definition of the risk factors that affect the individual with the disease: "These risk factors, as their name indicates, are the factors and conditions that increase the likelihood of contracting a disease. Sometimes this term is replaced with the term determinants of health status, on the basis that These factors and conditions not only increase the odds of contracting the disease, but sometimes are a reason behind reducing those odds, as is the case with lack of physical and sports activity, which is

considered a risk factor behind heart disease, but at the same time increasing physical and sports activity reduces. To understand the role of risk factors, it is necessary to distinguish between the relationship and the causal relationship of these factors with diseases, where the association of the risk factor does not mean a disease that caused the disease. For example, breast cancer is linked to sex, where this disease affects mostly females, which makes women more likely to get breast cancer, although this does not mean that because she is a female has contracted the disease, where cancer affects men as well.

Risk factors within intimate relationships (family, friends, partners, colleagues):

Lack of parental monitoring and supervision of their children

Cruel, tolerant, or contradictory parental disciplinary practices

Low level of attachment between parents and their children

Less involvement of fathers in their children's activities

Parents' substance abuse or involvement in criminal activities

Low level of family income

encounters with delinquent colleagues.

Family risk factors:

Al-Sayyid (2013) mentioned the factors that cause family problems, as the problems facing families are rooted in how the family formation belongs and how the husband chooses his life partner and the importance of this choice, and the need for mental, emotional and moral compatibility between the two parties, and marital life does not achieve its goals with clear good intentions. Rather, it requires them to know the meaning of marriage and family life, the expected responsibilities to bear and its basic functions, and the roles that exist between family members on their various relationships and the ties that unite them. Societal and individual reasons (Al-Sayed, 2013, p. 191).

The magazine (Youth Government, 2009) also quoted a definition of family protection and risk factors for young people (O'Connell, ME, Boat, T., & Warner, KE., 2009) in an article on risk and protective factors. At the biological, psychological, familial, or societal level (including peers and culture) they are associated with a lower probability of the problem or reduce the negative impact of the risk factor on the outcome of the problem” and defined risk factors as: “a distinctive characteristic at the biological, psychological, familial, societal or cultural level that precedes and is associated with a greater probability of the outcome of the problem.” The concept of risk factors was mentioned under the fourth axis of the main multi-system axes in the DSM-5, which is the axis: psychosocial problems and environmental problems.

Childhood experiences of abuse:

The childhood stage and the experiences that the individual carries from it is one of the most important stages on which many behaviours and changes that occur to him are based later, in all its forms, both good and abusive to the child. Or neglect, deprivation, and sexual abuse, as it is not easy to follow the early stages of the child and study the impact of the experiences he is exposed to on his future. The building factors that the individual is exposed to in his childhood, which carry him with him for his future, and continue to affect his life.

Studies indicate the lack of agreement and confusion in the concepts related to neglect, abuse and violence directed towards children in general because such behaviours cannot be considered violent by most people, as they are very common actions. Strauss studies (Straus, 1991; 199) indicated that (90%) of parents use some forms of violence and physical abuse with their children, and the percentage of those who have been

subjected to physical punishment ranges between (93% - 95%) (Abu Jaber et al., 2009).

The DSM-5 defines child psychological abuse as “involuntary verbal or symbolic actions by a parent or caregiver that either result in or have a reasonable potential to cause significant psychological harm to a child. (This category does not include physical and sexually abusive acts).”

Traumatic events:

(Dakine) considers psychological trauma as the result of violent effects, which appear in circumstances in which the same person is not at the level of ability to reduce the resulting tension, either due to a sudden emotional reaction, or the inability of the soul to perform sufficient mental sobriety. An unconscious desire, which leads to the disruption and balance of the ego, which results in the amputation of the excitation system and intense suppression that generates the emergence of symptoms and desist (Si Musa and Zaqar, 2002, p. 74).

Psychosomatic disorders:

Abdel Muti (2003) mentioned that some researchers believe that the seriousness of psychosomatic diseases appears through the speed of their spread, as it was found that about (60%-40%) of patients who visit doctors suffer from psychosomatic disorders, which are more prevalent in complex civilizations characterized by the prevalence of conflict. Competition, anxiety and fear are also more common in the middle class, where the impact on social life is clear, and are more common in females than males. A large percentage of absenteeism cases are due to psychosomatic complaints (70%-75%). Studies also indicate that the percentage of psychosomatic disorders in the military field ranges (80%-85%), and the most common symptoms are those related to the circulatory system and the digestive system (Abu Hussein, 2012).

Taha (1988) defined it as “physical diseases that arise because of a psychological reason, and in which damage occurs in the anatomical structure of the organ so that x-rays, analyze, or medicine can detect this damage, but medical treatment alone does not succeed in healing the patient, and therefore it must be combined with treatment.” Psychological disorders to treat the cause of the disease, as some physical symptoms result from a severe disorder of the human psyche, such as some diseases of diabetes and blood pressure, which are caused by fears and intense emotions, most of which are at the subconscious level (Abu Hussein, 2012).

Lids point out that medicine, in diagnosing some diseases, has shifted from searching for a single cause of disease to considering the presence of multiple factors that can upset the vital balance of the organism's defences. There is greater scope for emotional determinants of what we call psychosomatic diseases, and it has become clear that personal factors can influence the onset and persistence of these diseases, or weaken resistance directly or indirectly through the promotion or manifestation of subconscious neglect (Al-Zahra, 2010).

Characteristics of Psychosomatic Disorders:

- Include physiological symptoms influenced by psychological factors.
- More common in females and middle-class individuals.
- Organic therapy often needs to be supplemented with psychological treatment for effective recovery.

Classification of Psychosomatic Symptoms:

- Symptoms vary across different body systems, including the nervous, circulatory, respiratory, gastrointestinal, endocrine, reproductive, urinary, musculoskeletal, and skin systems.

Study by Schulte and Petermann (2011), Ilva Elena Schulte and Franz Petermann conducted a systematic review to examine familial risk factors for the development of somatic symptoms and disorders in children and adolescents. This review focused on developmental stages of functional abdominal pain and somatization disorders, analyzing articles published in English and German since 1990. A total of 23 studies were included in the review. The study Identified Family Risk Factors as parental sparing and organic diseases. Psychological disturbances of close family members. Dysfunctional family climate. Traumatic childhood experiences. Insecure attachment. The study emphasized that many familial risk factors are also associated with various psychiatric disorders, indicating the need for more longitudinal studies to identify specific familial risk factors for somatization symptoms and somatic disorders.

Study by Rihani Al-Zahra (2010), Rihani Al-Zahra aimed to explore the relationship between women's exposure to domestic violence and psychosomatic disorders. The study examined the psychological, social, cognitive, and economic characteristics of battered women compared to non-violent women. A sample of 60 women, equally divided into battered and non-violent groups, was studied using the Domestic Violence Against Women scale and the Cornell test for psychosomatic symptoms. The results fund that there is a positive correlation between domestic violence exposure and psychosomatic disorders. Also, the severity of psychosomatic disorders increases with the level of violence experienced. There Significant differences in the incidence of psychosomatic disorders were observed between battered and non-violent women, favoring battered women.

Study by Al-Ghussein (2010), Al-Ghussein investigated the prevalence of psychosomatic symptoms among individuals who

lost a family member due to the war on Gaza, comparing them with those who did not experience such loss. The comparative descriptive approach was used, applying the Cornell Psychosomatic Disorders Scale to a sample of 528 individuals (290 males and 238 females). The prevalence of psychosomatic symptoms ranged from 15.1% to 23.7% among the total sample. Gender differences were observed only in respiratory symptoms, favoring males. Differences in psychosomatic symptoms were noted based on age (favoring older individuals), marital status (favoring married and widowed individuals), income level (favoring those with limited income), and residence (favoring camp and city residents).

Study by Liu, Xiao, Lizhang, and Kunyao (2014), the study aimed to identify the relationship between psychological stress and the prevalence of Irritable Bowel Syndrome (IBS) among a sample of 450 Chinese nurses. The results found that psychological disorders, alcohol consumption, smoking, night shift work, and low physical activity levels were significant factors contributing to the high prevalence of IBS among nurses.

Study by Farhat Yousra and Barakat Asmaa (2014), this study aimed to examine the impact of psychological trauma on renal failure and to provide suggestions regarding trauma management. Conducted at the Hemodialysis Department at Mohamed Boudiaf Hospital, Ouargla, the study included eight cases (six men and two women) with chronic renal failure. Results show that psychological trauma, especially from childhood, adolescence, and adulthood, was strongly associated with the occurrence of psychosomatic disorders. A fragile psychological structure and weak defenses were significant indicators of psychosomatic disorders.

Study by Fawaz Ayoub Al-Momani and Esraa Jabr Al-Fraihat (2016), this study aimed to reveal the level of psychosomatic disorders and the predictive ability of social and environmental factors among Syrian refugees in Jordan. The Psychosomatic Disorders Scale (PHQ-15) was used, and the descriptive correlative approach was followed with a sample of 600 male and female refugees. Statistically significant predictors of psychosomatic disorders included gender, age, income level, and educational qualification. Factors such as duration of stay, previous trauma exposure, negative attitudes of Jordanians, isolation, forced return, marital status, and residence (city or camp) were not statistically significant predictors.

Study population:

The population of this study consisted of patients with psychosomatic diseases in Hebron Governorate.

The study sample:

The study sample included a survey sample and an actual sample as follows:

Pilot Sample:

The study tools were applied to an exploratory sample of (54) individuals from the medical complexes, to verify the validity and reliability of the tools, and it was an intentional sample of the auditors in the medical complexes.

Actual Sample:

The actual sample consisted of (299) psychosomatic patients, where the study tools were applied to a sample of (523) patients, outpatients and visitors in major hospitals in the Hebron Governorate. Psychosomatic symptoms and their number were (299) from the original sample, which is (57%) of the original sample, and they were selected using the available sample.

Distribution of the study sample according to the sex variable: 51.8% for females, and 48.2% for males. The age variable was

44.8% from 20-30 years, 30.8% from 31-40 years, and 24.4% from 41-50 years. As for the marital status variable, 13.4% for singles, 84.9% for married people, 1% for widows, and 0.7% for divorcees. The variable period of marriage was 12% for singles, 14.4% for less than two years, 24.4% from 3-10 years, and 49.2% for 11 years and over. While the number of children varies, 23.2% have none, 12% have one child, 19.1% have 2-3 children, 25.1% have 4-5 children, and 20.4% have 6 or more children. Finally, the educational level variable: 33.8% for less than high school, 38.8% for high school/diploma, 23.4% for bachelor's, and 4% for postgraduate studies.

Study tools:

Family Risk Factor Scale:

The family risk factors scale was built after reviewing many scales that measure its various variables and previous studies, each separately, including the scale (Bashir Maamaria, 2009) about childhood abuse experiences, and the psychological loneliness scale prepared by RUSSEL, 1988)) and it was standardized (Khidir and Al-Shinnawi, 1988), and also referring to the DSM-5 and the aspects of psychosocial factors under the fourth axis for diagnosing symptoms, and then the items of the scale were built in a way that suits the Palestinian environment, its social structure, and its family culture.

The scale in its final form consisted of (33) items, distributed over five dimensions: childhood abuse experiences (9) items, emotional neglect within the family (10) items, traumatic events (3) items, feelings of loneliness and isolation (6) items, and the feeling of insecurity within the family (4) paragraphs.

The paragraphs of the scale were formulated to be the response of the examinees with yes or no, and its paragraphs were built to be positive and negative, and the response is corrected with a

value of (0) for response (no), and a value of (1) for response (yes), and the level of the presence of the family risk factor for the examinee is determined based on The number of his responses to the one-dimensional paragraphs that increase the percentage of the presence of this factor.

Validity of the family risk factor scale:

The questionnaire was designed in its initial form, and then the validity of the study tool was verified by presenting it to the arbitrators with competence and experience. On the other hand, the validity of the tool was also verified by calculating the Pearson correlation coefficient for the paragraphs of the questionnaire with the total score of the tool, and it became clear that there was statistical significance in all the paragraphs of the questionnaire and indicated that there was internal consistency between the paragraphs.

Study results

Study Sample and Demographics:

The study included 523 males and females, with 299 (57%) identified as having psychosomatic diseases. Key demographic factors such as gender, age, marital status, number of children, and educational level were analyzed to understand the distribution and impact of family risk factors.

Prevalence of Family Risk Factors:

Experiences of childhood abuse, including physical, emotional, and sexual abuse, were found to be significant among individuals with psychosomatic disorders. These early adverse experiences contribute to long-term psychological and physical health issues. A lower degree of emotional neglect within the family was observed, but it still played a critical role in the development of psychosomatic symptoms. Emotional neglect can lead to feelings of worthlessness and insecurity, which manifest physically. Exposure to traumatic events, such as the

loss of a family member, violent attacks, or sexual harassment, was identified as a major risk factor. Such events create chronic stress, impacting both mental and physical health. Feelings of loneliness and isolation within the family environment were prevalent among the study participants. Social isolation can exacerbate stress and contribute to psychosomatic symptoms. A pervasive sense of insecurity within the family context was reported. This lack of safety and stability can trigger or worsen psychosomatic conditions.

Gender Differences, the study found that the overall degree of family risk factors was higher for males compared to females. This suggests that men might be more susceptible to developing psychosomatic disorders due to family-related stressors or that they might report or manifest symptoms differently.

The age group 31-40 years showed a higher prevalence of family risk factors. This period often coincides with increased life responsibilities and stressors, which can amplify the impact of negative family dynamics on health.

Divorced individuals exhibited higher levels of family risk factors compared to widows, married, and single individuals. The stress of marital dissolution and the associated emotional turmoil can contribute significantly to psychosomatic symptoms. Those married for more than 11 years showed a higher prevalence of family risk factors. Long-term marital relationships may involve prolonged exposure to stressors that contribute to psychosomatic conditions.

Families with 4-5 children reported higher levels of family risk factors compared to those with fewer than 4 or more than 6 children. The dynamics of family size and the associated responsibilities and stress can influence the mental and physical health of individuals.

The Educational Level, individuals with lower educational levels (less than high school) experienced higher degrees of family risk factors compared to those with higher educational attainment (diploma, bachelor's, or postgraduate studies). Education can be a protective factor, providing better coping mechanisms and access to resources.

The study underscores the need for comprehensive treatment approaches that address both the psychological and physical aspects of psychosomatic disorders.

Mental health support, including therapy and counseling, should be integrated with medical treatment to address underlying family risk factors. Public health interventions should focus on family education and support programs to mitigate risk factors from an early stage. Awareness campaigns and targeted support for high-risk groups, such as divorced individuals or those with lower educational levels, can help reduce the prevalence of psychosomatic disorders.

These results are in agreement with the results of the study of Khuwaiter (2010) concerning divorced women, and differ in the result of widows, as her study reached results that the Palestinian woman (divorced and widowed) feels a relatively high level of psychological security, and the results showed that the degree of psychological loneliness of Palestinian women (Divorced and widowed) in Gaza City was average.

It is noted that the arithmetic means of exposure to experiences of abuse in childhood was higher among the groups that have a larger number of children, and lower among those who have no children or only children. As for traumatic events, the arithmetic mean was higher for the groups: (2-3), (4- 5), (6 or more), while it was lower among those who had one child or without children, and the arithmetic mean of feeling lonely and isolated was higher among those without children, followed by

those with (4-5) children. As for the feeling of insecurity within the family, the arithmetic mean was higher for those who had: (2-3), (4-5), (one child) children, and lower for those who did not have children nor had 6 or more children.

According to the variable of the marriage period, it was found that the arithmetic means of the total score for singles (11.88) got the highest arithmetic average, followed by the marriage period of 11 years or more (10.29), then for less than two years with an arithmetic average (9.81), and then from 3-10 years with arithmetic mean (9.58). It is noted that the arithmetic means in childhood abuse experiences and feelings of insecurity; It is higher among singles and married people for more than 11 years with a similar result, and the arithmetic averages of emotional neglect within the family were higher among singles and similar among married people (3-10) years and married for more than 11 years, and the arithmetic averages in the traumatic events variable were also higher among those married for more than 11 years. From 11 years, the arithmetic averages of feelings of loneliness and isolation were higher among singles and similar in other marital stages.

Conclusion: Family risk factors significantly influence the development and severity of psychosomatic disorders. Addressing these factors through integrated treatment and support systems is crucial for improving the health outcomes of affected individuals.

The study results revealed that the prevalence of psychosomatic symptoms was between 15.1-23.7% among the sample members. Interestingly, the study did not find statistically significant differences between those who suffered from loss and their peers who did not suffer in the psychosomatic symptoms. This suggests that the experience of loss did not significantly

impact the prevalence of psychosomatic symptoms in the sample. Additionally, the study found no statistically significant differences attributed to the gender variable in the dimensions of psychosomatic symptoms, except in the dimension of respiratory symptoms, which favored males. This gender-based difference in respiratory symptoms is an important finding that warrants further investigation.

The study identified differences in psychosomatic symptoms among sample members due to chronological age, favoring the elderly. This insight into age-related differences in psychosomatic symptoms could have implications for the diagnosis and treatment of psychosomatic disorders. The study also highlighted differences in psychosomatic symptoms based on marital status, income level, and camp residency. These findings shed light on the various factors that may contribute to the prevalence of psychosomatic symptoms in different demographic groups.

Furthermore, the study delved into the level of feelings of insecurity, emotional neglect, loneliness, and exposure to traumatic events among individuals with psychosomatic disorders. It also explored the differences in family risk factors based on gender, age, marital status, and educational qualification. These insights provide a comprehensive understanding of the family risk factors associated with psychosomatic disorders, which is crucial for developing targeted interventions and support systems for affected individuals.

Recommendation

Based on the study's results, it is recommended to:

- Develop targeted interventions and support systems that address the specific family risk factors associated with psychosomatic disorders. These interventions should consider the differences in

psychosomatic symptoms based on demographic factors such as age, gender, marital status, and income level. Additionally, further research is warranted to explore the gender-based differences in respiratory symptoms and their potential implications for the diagnosis and treatment of psychosomatic disorders.

- Healthcare professionals and mental health practitioners should be trained to recognize and address the family risk factors identified in the study. This training should emphasize the importance of providing tailored support to individuals affected by psychosomatic disorders, considering their unique family and social circumstances.
- Public health initiatives aimed at raising awareness about psychosomatic disorders should incorporate information about the family risk factors highlighted in the study. By increasing awareness and understanding of these risk factors, communities can work towards creating a more supportive environment for individuals affected by psychosomatic disorders.
- The importance of a holistic approach to addressing psychosomatic disorders, one that considers the specific family risk factors and demographic differences identified in the research.

References:

- Abdel Salam, Farouk (1970). Values and their relationship to psychological security. Journal of the College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, pp. 136-119.
- Abdel-Baqi, Salwa (2002). Topics in social psychology. Alexandria Center.
- Abdel-Rahman, Mohamed El-Sayed (1998). Studies in Mental Health, Part One, Dar Al-Ruqaba for Printing and Publishing, Cairo, Arab Republic of Egypt.
- Abu Hein, Fadl (2007). Exposure to traumatic experiences and its relationship to psychosomatic disorders among Palestinian boys: a study of psychological trauma following the invasion of Beit Hanoun. College of Education, Al-Aqsa University, Gaza.
- Abu Hussein, Sana Muhammad Ibrahim (2012). Psychological hardiness and hope and their relationship to psychosomatic symptoms among mothers whose homes were destroyed in North Gaza Governorate. Unpublished Master's Thesis, Gaza, Faculty of Education, Al-Azhar University.
- Abu Jaber, Majed; Aladdin, Jihad; Akroush, Lubna; Joy, Jacob (2009). Parents' Perceptions of the Problem of Child Neglect and Abuse in Jordanian Society, The Jordanian Journal of Educational Sciences, Volume 5, No. 1, 15-44.
- Al-Abd Al-Ghafoor, Fawzia Yousef; needle
- Al-Khudari, Jihad (2003). Psychological security among workers in ambulance centres in Gaza governorates and its relationship to some personality traits and other variables.

- Master's Thesis, College of Education, Islamic University, Gaza.
- Al-Sani`, Saleh (1995). Studies in the Islamic rooting of psychology, Riyadh. The world of books.
- Al-Sayegh, Laila (2001). Abuse: its manifestations, forms and impact on the child. A working paper presented to a conference towards a non-violence-free environment for Arab children. Child Protection Center, Amman, Jordan, pp. 1 - p. 13.
- Al-Shammari, Muhammad Bahl Munawwar (2014). Psychological stress and its relationship to psychological hardness among those with some psychosomatic symptoms. A magister message that is not published. Naif Arab University for Security Sciences, College of Administrative and Social Sciences, Riyadh.
- Al-Shirazi, Mr Muhammad Al-Husseini (1992). the meeting. C2, Dar Al Uloom, Beirut.
- Al-Tala`a, Abdel-Raouf (2000). Psychological stress and its relationship to psychosomatic diseases among Palestinian prisoners released from Israeli prisons. Unpublished Master's Thesis, Shams University, Department of Mental Health, Cairo.
- Al-Zahra, Rihani (2010). Domestic violence against women and its relationship to psychosomatic disorders. Unpublished Master's Thesis, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mohamed Khider, Biskra, Algeria.

- Amin, Soha Ahmed (1999). Mentally retarded between abuse and neglect (diagnosis and treatment). Dar Qubaa for Printing and Publishing, Cairo.
- Basweel, Amal bint Ahmed bin Abdullah (). Marital compatibility and its relationship to the expected and actual satisfaction of the mutual emotional needs between spouses. College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh.
- Bayoumi, Mohamed Ahmed (2002). family and community. University Knowledge House.
- Belmhoub, Kulthum (2006). marital stability. Series of studies published in ink, Algeria.
- Chalabi, Sawsan Shaker (2003). Effects of violence and child abuse on future personality. An unpublished study in the time of the economic siege and wars on Iraq, College of Education, University of Baghdad.
- Child Delinquency Bulletin (2003). Delinquency, Risk and Protective Factors of Child.<https://www.ncjrs.gov/html/ojjdp/193409/page2.html>
- El-Khouly, Sanaa (1983). Marriage and family relationships. Arab Renaissance House for Printing and Publishing, Alexandria, Arab Republic of Egypt.
- El-Sayed, Abdul Majeed (2011). Psychological security - influences and indicators. Journal of the College of Education, Al-Azhar University, Vol. 1 (145), 290-302.

- El-Sayed, Ibrahim Jaber (2013). Family disintegration causes, problems and ways to treat them. University Education House, 1st floor, Alexandria.
- Gad Al-Haq, Mona Abdel-Taif Abdel-Hamid (2005). Lack of social care and its relationship to psychosomatic disorders and behavioural deviations among children of official and private institutions. Unpublished master's thesis, Faculty of Arts, Zagazig University.
- Gilbert, Neil (1997). Combating child abuse, international perspective, and trends. New York, Oxford, Oxford University Press.
- Hamada, Mohammed (2003). A study of some factors associated with a sense of psychological loneliness among retired teachers from the government sector and UNRWA. Master's thesis, Islamic University. Gaza, Palestine.
- Hassan, Muhammad Ali (1970). The parent-child relationship and its impact on the juvenile ward. The Anglo-Egyptian Library, Cairo.
- Hassanein, Aida Abdelhadi (2004). Traumatic experiences and family support and their relationship to the mental health of the child. Unpublished Master's Thesis, College of Education, Islamic University, Gaza.
- <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10578-011-0233-6>
- Ilva Elena Schulte, Franz Petermann (2011). Familial Risk Factors for the Development of Somatoform Symptoms

and Disorders in Children and Adolescents: A Systematic Review, Springer Link.

Ismail, Ahmed El-Sayed Mohamed (2001). Differences in abuse and some personality variables between deprived children of their families and non-deprived middle school students in Makkah. *Psychological Studies Journal*, Volume One, Issue 24, pp. 266-297.

Jan, Nadia Siraj Muhammad (2016). Marital satisfaction and its relationship to emotional communication, number of years of marriage and number of children and the age of the children. The published study, *Specialized International Educational Journal*, Volume (5), Issue (9).

Khader, Ali El-Sayed; Al-Shinnawi, Muhammad Mahrous (1988). Loneliness and Social Interactions: The Arabian Gulf Message, Issue 25: 119-148

Khuwaiter, Wafa Hussein Ali (2010). Psychological security and psychological loneliness among Palestinian women (divorced and widowed) and their relationship to some variables. Published master's thesis, College of Education, Islamic University, Gaza.

Pearce, John; Pezzot, Terry; Pezzot, Pearce (1996). *Psychotherapy of abused and neglected child*. The Guilford, New York, London.

Sana, Abedi (2010). Family factors that make a child at risk A field study for a master's degree in Clinical Psychology, Mentouri University of Constantine.

Seligman Martin (1976). *Learned Helplessness Theory*, the American psychologist.

- Shukair, Zainab Muhammad (2000). A normal and troubled personality. The Arab Renaissance Library, Cairo.
- Sy Musa, Abd al-Rahman; Zagkar, Radwan (2002). Trauma and mourning in children and adolescents (projective tests look), Psychology Association of Algiers, 1st Edition, Algeria.
- Youth Government (2009). Risk & Protective Factors. <https://youth.gov/youth-topics/youth-mental-health/risk-and-protective-factors-youth>
- Zahran, Hamed (1997). Mental health and psychotherapy. 3rd floor, World of Books, Cairo.
- Zahran, Hamed Abdel Salam (1988). Psychological security is a mainstay of Arab and global national security. Arab National Security Symposium, Union of Arab Educators, Baghdad.



The Prevalence of Allodoxaphobia among University Students in Palestine

BY

**Randa Mohammed Barghouth
Rania Nasri Al-Mukarker**

Doi: 10.21608/jasep.2025.402645

استلام البحث: ٢٠٢٤/ ١٠ / ٧

قبول النشر: ٢٠٢٤/ ١١ / ١٢

Barghouth, Randa Mohammed & Al-Mukarker, Rania Nasri (2024). The Prevalence of Allodoxaphobia among University Students in Palestine, *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, AIESA, Egypt, 9 (44), 967 – 990.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

The Prevalence of Allodoxaphobia among University Students in Palestine

Abstract:

This study investigates the prevalence of allodoxaphobia among university students in Palestine. Allodoxaphobia, defined as the irrational fear of expressing one's opinions, is a critical issue that affects students' academic performance and psychological well-being. The study was conducted across several universities in southern and central Palestine, including Bethlehem University, Palestine Polytechnic University, Hebron University, Al-Quds University Abu Dis, and Birzeit University, to ensure a diverse sample representing different sociocultural backgrounds. The descriptive curriculum design was used, with data collected through a structured questionnaire administered to 235 students. The study used a four-way ANOVA to analyze the impact of demographic factors, such as gender, place of residence, academic year, and university affiliation, on students' fear of expressing opinions. The results reveal that allodoxaphobia is prevalent among Palestinian university students, with a large part of participants reporting concern about expressing their views in academia and social settings. Although demographic factors did not show a statistically significant association with the prevalence of allodoxaphobia, the results highlight the need for targeted interventions to foster an environment that supports open communication and reduces fear among students. This research contributes to understanding the psychological barriers faced by students in expressing their opinions and underscores the importance of addressing these issues within the educational system to enhance students' mental health and academic engagement.

Keywords: Allodoxaphobia, Fear of Expressing Opinions, University Students.

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف مدى انتشار فوبيا إبداء الرأي بين طلاب الجامعات في فلسطين. تُعرّف فوبيا إبداء الرأي بأنها الخوف غير العقلاني من التعبير عن الآراء الشخصية، وهي مشكلة حرجية تؤثر على الأداء الأكاديمي للطلاب ورفاههم النفسي. أجريت الدراسة في عدة جامعات في جنوب ووسط فلسطين، بما في ذلك جامعة بيت لحم، جامعة بوليتكنك فلسطين، جامعة الخليل، جامعة القدس أبو ديس، وجامعة بيرزيت، لضمان عينة متنوعة تمثل خلفيات اجتماعية وثقافية مختلفة. استخدم المنهج الوصفي، حيث تم جمع البيانات من خلال استبيان منظم أجري على ٢٣٥ طالبًا. استخدمت الدراسة تحليل التباين لتحليل تأثير العوامل الديموغرافية، مثل الجنس، ومكان السكن، والسنة الدراسية، والانتماء الجامعي، على خوف الطلاب من التعبير عن آرائهم. أظهرت النتائج أن فوبيا إبداء الرأي منتشرة بين طلاب الجامعات الفلسطينية، حيث أفاد جزء كبير من المشاركين بأنهم يشعرون بالقلق عند التعبير عن آرائهم في المجالات الأكاديمية والاجتماعية. على الرغم من أن العوامل الديموغرافية لم تظهر ارتباطًا ذا دلالة إحصائية بانتشار فوبيا إبداء الرأي، إلا أن النتائج تسلط الضوء على الحاجة إلى تدخلات موجهة تهدف إلى تعزيز بيئة تدعم التواصل المفتوح وتقليل الخوف بين الطلاب. تساهم هذه الدراسة في فهم الحواجز النفسية التي تواجه الطلاب عند التعبير عن آرائهم، وتؤكد على أهمية معالجة هذه القضايا داخل النظام التعليمي لتعزيز الصحة النفسية والمشاركة الأكاديمية للطلاب.

الكلمات المفتاحية: فوبيا إبداء الرأي، الخوف من التعبير عن الرأي، طلبة الجامعات.

Introduction

Fear is a fundamental aspect of human existence, commonly recognized by all. Every one of us fears something. Dodhy (2017, p. 10) asserts that fear is a ubiquitous emotion that may be both logical and irrational. It is a dynamic and elusive sensation that people often experience, making it one of the most prevalent and mysterious emotions. According to Rosfort and Stanghellini (2009, p. 257), fear may have either positive or negative effects. The emotions linked to fear sometimes hinder our higher cognitive abilities, prioritizing the basic impulse to

run away from the cause of dread. Certain individuals have apprehension when articulating their viewpoints and ideas, a condition termed "allodoxaphobia." This fear stems from social anxiety disorder. Multiple studies (Sadock, 2015; Dell'Osso et al., 2014) suggest that fear may manifest in many ways, such as dread of unfamiliar individuals, social events, and public speaking.

The occurrence of fear varies across different age groups. However, the number of studies dealing with this problem is limited, particularly within the Palestinian context. The prevalence of fear among different age categories has been highlighted in the study by Radwan et al. (2022), which analyzed fear prevalence among children, adolescents, university students, and adults during the COVID-19 pandemic among Palestinian university students. Research shows that concern and fear differ greatly across these life stages, with university students experiencing high levels of anxiety due to the impact of the pandemic on their education, daily activities, and future. This research focuses on the exceptional difficulties that students encounter when striving to cope with the pressures of the pandemic and emphasizes the necessity of tailored interventions aimed at promoting their mental well-being under similar circumstances.

In addition, phobia and fear levels differ across genders. Fredrikson et al. (1996, p. 33) show that the fear percentage for females is 26.5%, while for males it is 12.4%. They further note that women have higher fear ratings for all objects and situations. Anxiety disorders related to inert objects were more prevalent among older than younger respondents. Nevertheless, Marinho et al. (2019) noted that the prevalence of fear of public

speaking was the same across age groups, indicating that this fear does not discriminate based on age.

The main reason for selecting this age cohort is that fear among university students is often associated with a lack of confidence in their own voice, reduced participation in activities requiring oral communication, as well as their use of avoidance and negative strategies when facing public speaking activities. Such fear is a psychosocial stressor and resembles social anxiety disorder, which could be general or performance-related (Marinho et al., 2019).

Factors that worsen phobia and fear among university students include physical abuse during childhood and smoking habits (Al-Naggar, 2012, p. 112). The experience of fear has multiple negative outcomes, including feelings of sadness, anxiety, depression, and stress (Ozamiz-Etxebarria et al., 2020). To address the problems associated with phobia, counseling and education sessions should be conducted to help students overcome various situations during their learning period (Al-Naggar, 2012, p. 112).

Fear and its effects on social life are addressed in several studies that consider different aspects such as the political manipulation of fear and personal fears associated with public speaking. This research attempts to establish a broad overview of how fear functions not only as an instrument for controlling power but also as a formidable impediment to personal progress and expression. The methodologies employed in these studies explore the ways in which fear impacts public opinion, individual self-esteem, and communication abilities, thereby establishing fear's multifaceted nature.

Palu (2014) presents a foundational view on the manipulation of fear by political powerholders, emphasizing its use in sustaining control by creating fears like that of "the other."

This analysis underscores fear's potency in molding public opinion and cementing power structures, offering a critical perspective on political strategies that exploit fear for control.

Contrastingly, Raja (2017) shifts the focus from societal manipulation to individual experiences, examining the fear of public speaking among undergraduate students. Highlighting a lack of confidence as the primary cause, Raja suggests practical interventions such as counseling and exposure to virtual environments to mitigate this anxiety, pointing toward individual-based solutions rather than systemic critiques.

Marinho et al. (2019) further explore public speaking anxiety among university students, identifying self-perceived inadequacies in communication skills as a major contributor. Their findings suggest that enhancing self-assessment of communication abilities could reduce fear, aligning with Raja's emphasis on confidence but focusing more on skill perception rather than general self-assurance. Raub (2021) reintroduces a societal perspective by examining fear during the COVID-19 pandemic, particularly regarding the unknown and public perception. This study reflects on how fear can either motivate or hinder knowledge acquisition, highlighting the gap between belief and knowledge in crisis situations, thus bridging individual and societal impacts of fear. Radwan et al. (2022) and Ghanim et al. (2022) both delve into the context of Palestinian university students during the pandemic, revealing varying levels of anxiety and depression. Their research highlights the specific pressures faced by students in conflict zones, especially concerning the fear of expressing opinions, thereby pointing to the complex interplay between societal contexts, mental health, and educational environments.

Lastly, Assaf and Yunus (2022) focus on the speaking anxiety of EFL students, identifying both linguistic and psychological barriers. Their findings complement those of Raja and Marinho et al. by adding linguistic proficiency to the mix of confidence and skill perception, offering a nuanced understanding of the factors contributing to public speaking anxiety.

The previous studies collectively underscore the multifaceted nature of fear and anxiety across different contexts, offering insights into its manipulation for political control (Palu, 2014) and its pervasive impact on individual competencies such as public speaking (Raja, 2017; Marinho et al., 2019). For instance, Palu (2014) highlights the strategic use of fear by power holders to sustain dominance, providing a critical understanding of political dynamics. In contrast, Raja (2017) and Marinho et al. (2019) focus on educational and psychological interventions, emphasizing the role of confidence and communication skills in overcoming public speaking anxiety. This delineates a clear difference in thematic concerns—while Palu (2014) explores fear's societal and political implications, Raja (2017) and Marinho et al. (2019) delve into personal and educational strategies for mitigating fear's adverse effects. These distinctions illustrate the breadth of research on fear, from its use in political arenas to its impact on individual psychological states and behaviors, offering a comprehensive view of its pervasive influence in both public and private spheres.

The purpose of this study is to examine the prevalence of allodoxaphobia among university students in Palestine. Most earlier studies conducted in the Palestinian context have dealt with general levels of anxiety and depression during the COVID-19 pandemic (Radwan et al., 2022) or explored contributors to speaking anxiety among EFL students, particularly the fear of

expressing opinions. Although these studies offer valuable insights into the psychological state of university students, they do not explicitly address the phobia of expressing opinions, highlighting a significant research gap. This study aims to fill that gap by systematically investigating allodoxaphobia among university students in Palestine, which is essential for fully understanding the prevalence and impact of this fear on the educational environment.

The present study aims to determine the prevalence of allodoxaphobia among university students in different regions of Palestine. We strategically chose universities to represent these regions: in southern Palestine, Bethlehem University and Palestine Polytechnic University in Bethlehem, and Polytechnic University and Hebron University in Hebron. The universities in the central region are Al-Quds University (Jerusalem) and Birzeit University (Ramallah). This range of institutions ensures a comprehensive understanding of allodoxaphobia in various Palestinian academic settings.

The Problem

The fear of differing opinions, known as allodoxaphobia, is a significant issue in academia, especially among university students in Palestine. This fear hinders open communication, critical thinking, and the exchange of ideas within academic settings. Social, political, and cultural conflicts in Palestine may contribute to increased paranoia and fear of differing opinions. While previous studies have highlighted high levels of anxiety and depression among Palestinian students, there has been limited focus on allodoxaphobia specifically. This gap indicates a need for targeted research on this issue to understand its effects and develop appropriate interventions for student mental health.

Based on these problems, the following research questions are raised:

RQ1: To what extent is the fear of expressing opinions prevalent among university students in Palestine?

RQ2: Is there an effect of the fear of expressing opinions among university students in Palestine based on different personal variables (gender, residence location, academic year, university)?

Research Significance

Knowledge of the prevalence and effect of allodoxaphobia among Palestinian university students deserves attention for multiple purposes. Firstly, it adds to the wider conversation on the relationship between mental health and student achievement, showing how emotional factors can limit learning attainment and school involvement. Another contribution of this research is that it can also inform university policies and support systems that are geared towards creating a more inclusive and psychologically safe academic environment. Overcoming allodoxaphobia allows educators and policymakers to develop students' skills to engage in constructive debates, critical analysis, and personal growth, which improves the whole learning process and makes society more tolerant.

Limitations of the Study

The study is subject to limitations, including demographic and geographical constraints that may restrict its generalizability beyond the specific target group. In addition, reliance on self-reported data through a questionnaire may introduce response bias. The study primarily involved female students from specific universities, potentially limiting its ability to fully capture the diverse experiences of university students across Palestine. Furthermore, the binary format of yes or no questions used for complex emotional queries may oversimplify the phenomenon of

allodoxaphobia. These points underscore the need for a more comprehensive and multifaceted methodological approach to understand the prevalence and impact of the fear of expressing opinions in a broader student community.

Methodology

This section provides information about the study site, research design, sample of the study, data collection, and data analysis.

Research Design

This study utilized a cross-sectional survey methodology to collect data. A cross-sectional study design involves the simultaneous assessment of both the outcomes and exposures of the participants at a specific point in time. The survey, consisting of various questions, was distributed to university students in central and southern Palestine using Google Forms. The study researcher adopted a quantitative approach to measure the data, using several quantitative methods and advanced statistical tools for analysis.

Sample of the Study

The study used a simple random sampling method. This method ensures that every individual in the population has an equal probability of being chosen for inspection. The research was based on 235 university students, comprising 38 males and 197 females.

Data Collection

The researchers provided a detailed questionnaire to Palestinian university students to assess allodoxaphobia, which is the fear of expressing opinions. The questionnaire included questions about participants' gender, domicile, academic year, major, and institution. The study examined allodoxaphobia among Palestinian students, focusing on males and females, and

their experiences in cities, villages, or camps. The research also considered demographic and educational factors that may influence participants' fear, aiming to provide context and understanding of the issue. The questionnaire also assessed Palestinian university students' fear of speaking out, covering a wide spectrum of emotions related to being seen as stupid, worry about others' opinions, assessment anxiety, and rejection. The study aimed to understand the psychological barriers to academic speech and provide valuable insights into the experiences of Palestinian students.

Data Analysis

The research employed SPSS 28 for statistical analysis, succinctly using frequencies and percentages to characterize the demographics and responses of the study population. A four-way ANOVA further scrutinized the influence of gender, residence, academic year, and university on students' fear of expressing ideas in Palestine, streamlining the investigation into key impacting factors.

Findings

- This chapter presents the findings of the study which aims to extend the fear of expressing opinions prevalent among university students in Palestine. Also, this chapter includes descriptive statistics for participants' answers to questionnaire items.
- Describing the Characteristics of the Study Sample.
- The participating students were 235, A simple random sample method was used to select the sample. Table 1 shows the distribution of the sample depending on the personal information.

Table 1 Distribution of the sample according to the personal information Prevalence of Allodoxaphobia among University Students in Palestine

Table 1 distribution of the sample according to the personal information

Category	N	%
Gender		
Female	197	83.8%
Male	38	16.2%
Place of Residence		
Village	68	28.9%
Camp	14	6.0%
City	153	65.1%
Academic Year		
First	83	35.3%
Second	50	21.3%
Third	41	17.4%
Fourth	45	19.1%
Other	16	6.8%
University		
Polytechnic University	42	17.9%
Hebron University	34	14.5%
Al-Quds University	48	20.4%
Bethlehem University	64	27.2%
Birzeit University	18	7.7%
Palestine Ahliyya University	29	12.3%

Table 1, the distribution of the sample across different variables, For gender, the highest percentage is female at 83.8%, while males represent the lowest percentage at 16.2%. In terms of place of residence, the highest percentage is in the city

category at 65.1%, while the lowest percentage is in camps at 6.0%. Regarding the academic year, the highest percentage is in the first-year category at 35.3%, whereas the lowest percentage is in the "other" category at 6.8%. Lastly, in the variable of university, Bethlehem University records the highest percentage at 27.2%, whereas Birzeit University has the lowest at 7.7%.

RQ1: To what extent is the fear of expressing opinions prevalent among university students in Palestine?

To answer this question, the frequency and percentage for each statement of "fear of expressing opinions prevalent among university students in Palestine" were calculated; Table 2 below shows that.

Table 2 frequency and percentage for each Statement of "Fear of expressing opinions prevalent among university students in Palestine"

Statement	True (Correct)	False (Incorrect)
I am usually confident that others will have a positive impression of me.	173 (73.6%)	62 (26.4%)
I am often indifferent to others' opinions about me.	172 (73.2%)	63 (26.8%)
The rejection of others will have little impact on me.	163 (69.4%)	72 (30.6%)
The opinions of others about me do not bother me.	168 (71.5%)	67 (28.5%)
Knowing that someone is judging me does not greatly affect me.	147 (62.6%)	88 (37.4%)
I feel intense resentment when I make a social mistake.	152 (64.7%)	83 (35.3%)
I worry about what people will think of me even when I know it makes no difference.	85 (36.2%)	150 (63.8%)
I worry about what important people	85 (36.2%)	150 (63.8%)

will think of me even when I know it makes no difference.		
I worry about what people will think of me even when I know it makes no difference.	85 (36.2%)	150 (63.8%)
I worry about what people will think of me even when I know it makes no difference.	85 (36.2%)	150 (63.8%)
I worry about what people will think of me even when I know it makes no difference.	85 (36.2%)	150 (63.8%)
I worry about what people will think of me even when I know it makes no difference.	85 (36.2%)	150 (63.8%)
I worry about what people will think of me even when I know it makes no difference.	85 (36.2%)	150 (63.8%)
I worry about what people will think of me even when I know it makes no difference.	85 (36.2%)	150 (63.8%)
I worry about what people will think of me even when I know it makes no difference.	85 (36.2%)	150 (63.8%)
I worry about what people will think of me even when I know it makes no difference.	85 (36.2%)	150 (63.8%)
I worry about what people will think of me even when I know it makes no difference.	85 (36.2%)	150 (63.8%)
I worry about what people will think of me even when I know it makes no difference.	85 (36.2%)	150 (63.8%)
I worry about what people will think of me even when I know it makes no difference.	85 (36.2%)	150 (63.8%)
I worry about what people will think of me even when I know it makes no difference.	85 (36.2%)	150 (63.8%)
I worry about what people will think of me even when I know it makes no difference.	85 (36.2%)	150 (63.8%)
I worry about what people will think of me even when I know it makes no difference.	85 (36.2%)	150 (63.8%)

me even when I know it makes no difference.		
I worry about what people will think of me even when I know it makes no difference.	85 (36.2%)	150 (63.8%)
I worry about what people will think of me even when I know it makes no difference.	85 (36.2%)	150 (63.8%)
I worry about what people will think of me even when I know it makes no difference.	85 (36.2%)	150 (63.8%)
I am unconcerned even if I know people are forming a negative opinion of me.	150 (63.8%)	85 (36.2%)
I rarely feel anxious about appearing foolish to others.	127 (54.0%)	108 (46.0%)
I react very little when others disagree with me.	125 (53.2%)	110 (46.8%)
I become tense and nervous if I know that I am being judged by my superiors.	125 (53.2%)	110 (46.8%)
I often worry about what important people will think of me.	107 (45.5%)	128 (54.5%)
I worry about what my superiors think of me.	107 (45.5%)	128 (54.5%)
I usually worry about the kind of impression I leave.	115 (48.9%)	120 (51.1%)
Sometimes, I think I am too concerned with what others think of me.	121 (51.5%)	114 (48.5%)
I often worry that I will say or do the wrong things.	119 (50.6%)	116 (49.4%)
I worry little about what others may think of me.	119 (50.6%)	116 (49.4%)
I worry that others will think I am not worth their attention.	96 (40.9%)	139 (59.1%)

I frequently fear others noticing my flaws.	89 (37.9%)	146 (62.1%)
I often worry about what my superiors think of me.	85 (36.2%)	150 (63.8%)
I worry about that others will not agree with me.	61 (26.0%)	174 (74.0%)
I am afraid that people will find me wrong.	81 (34.5%)	154 (65.5%)
When I talk to someone, I worry about what they might think of me.	81 (34.5%)	154 (65.5%)

Table 2 shows that in the s the highest correct responses for statements regarding confidence in leaving a positive impression received 173 correct responses out of 235 total (73.6%), followed closely by indifference to others' opinions and resilience to rejection, with 172 correct responses (73.2%) and 163 correct responses (69.4%), respectively. These high rates suggest a prevailing comfort with self-assurance and resilience in facing social challenges. Conversely, the lowest three paragraphs displayed notably lower frequencies and proportions of correct answers, signaling prevalent concerns about external validation and fear of judgment. With only 61 correct responses out of 235 (26.0%), worries about others not agreeing, along with fears of being perceived as wrong (81 correct responses, 34.5%), and concerns about others' judgments in conversations (81 correct responses, 34.5%), highlighted a lack of confidence and heightened sensitivity to external evaluation. The stark contrast between the highest and lowest correct paragraphs underscores the pivotal role of self-assurance and emotional resilience in shaping individuals' responses and behaviors within social contexts.

RQ2: are there statistically significant differences at the level of statistical significance ($\alpha = 0.05$) in Fear of expressing opinions

prevalent among university students in Palestine due to (Gender, Place of Residence, Academic Year, and University) demographic variables?

To answer this question means and standard deviation for study domains and a total of them were extracted due to demographic variables. Four-way ANOVA was applied to explore significant differences between demographic variables and the total” Fear of expressing opinions prevalent among university students in Palestine”, tables below show that.

Table¹ means and standard deviation for study domains and the total of them due to demographic variables (Gender, Place of Residence, Academic Year, University)

Gender	Mean	Std. Deviation	N
Female	15.878	4.175	197
Male	14.658	5.658	38
Total	15.681	4.457	235
Place of Residence	Mean	Std. Deviation	N
Village	16.221	4.747	68
Camp	15.786	5.833	14
City	15.431	4.189	153
Total	15.681	4.457	235
Academic Year	Mean	Std. Deviation	N
First Year	16.241	4.244	83
Second Year	15.32	4.288	50
Third Year	14.927	4.095	41
Fourth Year	15.933	5.545	45
Other	15.125	3.5	16
Total	15.681	4.457	235
University	Mean	Std. Deviation	N
Polytechnic University	16.238	4.433	42
Hebron University	15.265	5.507	34
Al-Quds University	15.354	4.441	48

Bethlehem University	15.188	4.174	64
Birzeit University	16.111	4.283	18
Palestine Ahliyya University	16.724	3.927	29
Total	15.681	4.457	235

Table 3 shows apparent differences between the means and the standard deviations of domains of fear of expressing opinions prevalent among university students in Palestine due to demographic variables (gender, place of residence, academic year, university), To illustrate the significance of these differences, a four-way ANOVA was applied as illustrated in Table No. 4 below:

Table 4 results of Four Way ANOVA to explore the difference of total study " Fear of expressing opinions prevalent among university students in Palestine" due to demographic variables (Gender, Place of Residence, Academic Year, University)

Variable	Sum of square	Df	Mean Square	"F" value	Sig
gender	66.433	1	66.433	3.317	0.070
Place of residence	10.558	2	5.279	0.264	0.769
Academic year	62.924	4	15.731	0.785	0.536
University	62.303	5	12.461	0.622	0.683
Error	4,446.744	222	20.030		
Corrected Total	4,649.064	234			

* Statistically significant at the level of significance ($\alpha=0.05$)

Table 4 shows that there are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) in the total study" Fear of expressing opinions prevalent among university students in Palestine "due to the variables (Gender, Place of Residence, Academic Year, University).

Discussion

Characteristics of the Study Sample and Their Implications on Allodoxaphobia Prevalence The gender difference among study participants shows that females make up a large proportion (83.8%) of the sample, which could contribute to an increased rate of allodoxaphobia among university students in Palestine. This finding aligns with previous research indicating that psychological responses to fear and anxiety, including fear of holding different views, can vary across genders, possibly due to sociocultural influences. Additionally, 65.1% of participants were city dwellers, compared to lower representation from rural and refugee areas, suggesting that environmental surroundings might influence allodoxaphobia development. Students from cities, with their higher levels of social interaction, may be more prone to the anxiety associated with differing viewpoints. First-year students (35.3%) formed the largest group, indicating that new students might be particularly vulnerable to allodoxaphobia as they adapt to a new and diverse university environment. Differences in representation across universities, such as the high percentage of students from Bethlehem University (27.2%), may reflect institutional factors that impact the prevalence of allodoxaphobia, such as diversity and curriculum characteristics. Overall, the characteristics of the study population point to a complex interplay of sociocultural, environmental, and institutional factors in the development of allodoxaphobia, warranting further research to explore these links and their impact on students' psychological well-being.

RQ1: Prevalence and Concerns of Expressing Opinions Among University Students in Palestine

The study results reveal a significant fear of expressing opinions among Palestinian university students, contributing to

social anxiety and a fear of negative evaluation. Approximately 54% of students reported no anxiety about appearing foolish, while 64.7% expressed intense shame when making mistakes, and 57.9% had a fear of looking foolish in public. This suggests a heightened sense of social scrutiny, characteristic of allodoxophobia. While two-thirds of students had no serious concerns about being viewed negatively, the influence of societal expectations remains strong, affecting their behavior and self-esteem. Additionally, 53.2% of students felt nervous when evaluated by superiors, indicating that authority figures in academic environments may contribute to students' fear of expressing opinions. Despite 73.6% of students having confidence that peers would view them favorably, fear of judgment sometimes overrode their desire to be open-minded. This anxiety likely reflects the broader sociopolitical and cultural environment in Palestine, where fear of evaluation is heightened. The study also supports Palu's (2014) argument about fear as a tool for political control, indicating a sociopolitical dimension to students' fear of differing opinions. Furthermore, findings align with Raja's (2017) exploration of public speaking anxiety, suggesting that fear of expression extends beyond public speaking to everyday social interactions, warranting tailored interventions.

RQ2: Influence of Demographic Variables on Fear of Expressing Opinions

Analysis of demographic variables such as gender, residence, academic year, and university affiliation indicated no statistically significant association with fear of expressing opinions. Though females had a slightly higher mean score (15.878) compared to males (14.658), the difference was not significant ($p = 0.070$). Similarly, students from villages had the

highest mean score for fear (16.221), while those from cities had the lowest (15.431), with no statistically significant difference ($p = 0.769$). First-year students had the highest mean score (16.241), but this trend was not statistically significant either ($p = 0.536$). These findings suggest that fear of expressing opinions is a widespread issue among university students in Palestine, regardless of demographic characteristics. The influence of cultural norms, societal standards, and the uncertain sociopolitical environment may mediate students' attitudes toward expressing opinions, with demographic traits being relatively insignificant. Further exploration is needed to identify other influences on students' willingness to express their views, including psychological, cultural, and socio-political backgrounds. The study highlights that fear of expression is prevalent across all demographic categories, and efforts to foster an environment supportive of free expression in Palestinian educational settings are essential.

Conclusion

The study concluded that allodoxaphobia, or fear of expressing opinions, is significantly influenced by gender, place of residence, and year of study among Palestinian university students. The predominance of female participants and students from urban areas suggests sociocultural and environmental factors play a role in shaping allodoxaphobia. The findings indicate that first-year students are particularly vulnerable, possibly due to their limited experience with the diverse university environment. Despite the diversity in demographics, no statistically significant differences were found in the prevalence of allodoxaphobia based on these factors, suggesting that fear of expressing opinions is a widespread issue across various groups. The study's findings are consistent with the broader literature on social anxiety and highlight the influence of

sociopolitical dynamics in Palestine, where fear is often used as a tool of control. The results point to the need for interventions to support students in overcoming the fear of expressing their views, thereby enhancing their academic and social well-being.

References

- Al-Naggar, R. A. (2012). Prevalence and associated factors of phobia and social anxiety among university students. *ASEAN journal of psychiatry*, 13(2), 112-21.
- Apuke, O. D. (2017). Quantitative research methods: A synopsis approach. *Kuwait Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review*, 33(5471), 1-8.
- Assaf, S., & Yunus, K. (2022). Speaking anxiety in extemporaneous speech among undergraduate English language major students in Palestine. *Psychology and Education*, 58 (2), 7647-7661.
- Dell’Osso, L., Abelli, M., Pini, S., Carlini, M., Carpita, B., Macchi, E., ... & Massimetti, G. (2014). Dimensional assessment of DSM-5 social anxiety symptoms among university students and its relationship with functional impairment. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 1325-1332.
- Dodhy, S. (2017). Fear—a positive potential: Classic explanation and new elucidation. *New Academia: An International Journal of English Language, Literature and Literary Theory*, 5(1), 10-18.
- Fredrikson, M., Annas, P., Fischer, H., & Wik, G. (1996). Gender and age differences in the prevalence of specific fears and phobias. *Behaviour research and therapy*, 34(1), 33-39.
- Ghanim, M., Rabayaa, M., Atout, S., Al-Othman, N., & Alqub, M. (2022). Prevalence of anxiety and depression among Palestinian university students: a cross-sectional study during COVID-19 pandemic. *Middle East Current Psychiatry*, 29(1), 1-10.
- Marinho, A. C. F., Medeiros, A. M. D., Lima, E. D. P., Pantuza, J. J., & Teixeira, L. C. (2019, October). Prevalence and factors associated with fear of public speaking. In *CoDAS* (Vol. 31). Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.
- Noor, S., Tajik, O., & Golzar, J. (2022). Simple random sampling. *International Journal of Education & Language Studies*, 1(2), 78-82.
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M., & Idoiaga-Mondragon, N. (2020). Stress, anxiety, and

depression levels in the initial stage of the COVID-19 outbreak in a population sample in the northern Spain. *Cadernos de saude publica*, 36, 1-7.
<https://www.scielo.br/j/csp/a/bnNQf4rdcMNpPjgfnpWPQzr/?lang=en&format=html>.

- Palu, A. (2014). Culture of fear: fear as context and as method of political influence. *Faculty of Social Sciences and Education, University of Tartu*.
- Radwan, E., Radwan, A., Alattar, E., Radwan, W., & Alajez, M. (2022). Anxiety levels among Palestinian university students during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Journal of Public Health Research*, 11(4), 22799036221132119. doi: [10.1177/22799036221132119](https://doi.org/10.1177/22799036221132119).
- Raja, F. (2017). Anxiety Level in Students of Public Speaking: Causes and Remedies. *Journal of education and educational development*, 4(1), 94-110.
- Raub, J. N. (2021). Knowledge, fear of the unknown, opinion, and the pandemic. *American Journal of Health-System Pharmacy*, 79(5), 400-401.
- Rosfort, R., & Stanghellini, G. (2009). The person in between moods and affects. *Philosophy, Psychiatry, & Psychology*, 16(3), 251-266.
- Sadock, B. J. (2015). Kaplan & Sadock's synopsis of psychiatry: behavioral sciences/clinical psychiatry (Vol. 2015, pp. 648-655). Philadelphia, PA: Wolters Kluwer.
- Setia, M. S. (2016). Methodology series module 3: Cross-sectional studies. *Indian journal of dermatology*, 61(3), 261-264.