المجلة العربية

للعلوم التربوية والنفسية

علمية - دورية - محكمة - إقليمية - متخصصة

تصدر عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

ISSN: 2537-0464

eISSN : 2537-0472

المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

jasep

دورية - 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 : ٢٤٣٥٤ / ٢٠١٧

ISSN: 2537-0464

eISSN : 2537-0472

http://jasep.journals.ekb.eg

Doi:10.33850/jasep.

Arcif rating: **Q1** ***Arcif:*** **1.3906**

المجلد الثامن – العدد (٣٦) يناير ٢٠٢٤م

يتم النشر الالكتروني على المنصات الآتية

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

بسم الله الرحمن الرحيم

Egyptian Knowledge Bank
بنك المعرفة المصري

Web of Science Group
A Clarivate Analytics company

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

Journal Title: المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

ISSN: 2537-0464 **e ISSN:** 2537-0472

شكراً لإهتمامكم بتكشيف دوريتكم العلمية في الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية ARCI

يتم اختيارالدوريات الإقليمية فى الكشاف بواسطة مجلس تحريرتم إنشاؤه لهذا الغرض. ويتسم المجلس بالحيادية التامة فى قراراته ويمثل الدول الأعضاء بجامعة الدول العربية. كمايعمل أعضاء مجلس التحريرعلى تحديد الرؤى الإقليمية والاتجاهات الموضوعية. تستندالمبادئ التي يتم اختيارالدوريات بناءًعليها للكشاف العربى للإستشهدات المرجعية على المعايير المتعارف عليها للنشرالعلمى ومعاييرالبحث العلمى. كمايجب أن يكون للدوريات التى يتم تقديمها للكشاف على الترقيم الدولى الموحد للدوريات ISSN ،حتى تخضع لإجراءات المراجعة الأولية. كمايجب أن يتم تقديم أساليب الوصول لمحتوى الدوريات حتى يتثنى لمجلس التحريرمراجعة شروط دخول الدورية ضمن الكشاف، للتأكد من أنها مجلة بحثية،وكذلك مراجعة تخصص الدورية، والملخصات والمقالات والمراجع المستشهد بها، والتأكد من توافق تخصص الدورية ومحتواها، وجودة لغة المقالات، وتشكيل هيئة تحرير تعكس تخصص الدورية.

معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي
قاعدة البيانات العربية الرقمية
Arab Citation & Impact Factor
Arab Online Database
معرفة e-MAREFA

Arcif Analytics

التاريخ: 2021 /09/28

الرقم: L21/031 ARCIF

المحترم

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

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، القاهرة، مصر

تحية طيبة وبعد،،،

يسر **معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية (ارسيف –ARCIF)**، أحد مبادرات قاعدة بيانات **"معرفة"** للإنتاج والمحتوى العلمي، إعلامكم بأنه قد **أطلق التقرير السنوي السادس للمجلات للعام 2021.**

يخضع معامل التأثير "ارسيف Arcif" لإشراف "مجلس الإشراف والتنسيق" الذي يتكون من ممثلين لعدة جهات عربية ودولية: (مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت، لجنة الأمم المتحدة لغرب آسيا (الإسكوا)، مكتبة الاسكندرية، قاعدة بيانات معرفة، جمعية المكتبات المتخصصة العالمية/ فرع الخليج). بالإضافة للجنة علمية من خبراء وأكاديميين ذوي سمعة علمية رائدة من عدة دول عربية وبريطانيا.

ومن الجدير بالذكر بأن معامل **"ارسيف Arcif"** قام بالعمل على فحص ودراسة بيانات ما يزيد عن**(5100)** عنوان مجلة عربية علمية أوبحثية في مختلف التخصصات، والصادرة عن أكثر من **(1400)** هيئة علمية أو بحثية في **(20)** دولة عربية (باستثناء دولة جيبوتي وجزر القمر لعدم توفر البيانات)، ونجح منها **(877)** مجلة علمية فقط لتكون معتمدة ضمن المعايير العالمية لمعامل **"ارسيف Arcif"** في تقرير **عام 2021.**

ويسرنا تهنئتكم وإعلامكم بأن **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية** الصادرة عن **المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، القاهرة، مصر قد نجحت في تحقيق معايير اعتماد معامل "ارسيف Arcif"** المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها **(32) معياراً**، وللاطلاع على هذه المعايير يمكنكم الدخول إلى الرابط التالي: http://e-marefa.net/arcif/criteria/

وكان معامل **"ارسيف Arcif "** العام لمجلتكم لسنة 2021 (0.6). وتهنئكم بحصول المجلة على:

- **المرتبة الحادية والثلاثون (مكرر)** عربياً **من مجموع إجمالي المجلات** في معامل **"ارسيف Arcif" العام، والبالغ عددها (877).**
- **المرتبة السابعة** في **تخصص علم النفس** من **إجمالي عدد المجلات (30)** على المستوى العربي، مع العلم أن **متوسط معامل ارسيف لهذا التخصص** كان **(0.417)**. وصنفت مجلتكم في هذا التخصص ضمن الفئة (الأولى Q1)، وهي الفئة الأعلى.
- **المرتبة الخامسة والعشرون** في **تخصص العلوم التربوية** من **إجمالي عدد المجلات (101)** على المستوى العربي، مع العلم أن **متوسط معامل ارسيف لهذا التخصص** كان **(0.396)**. وصنفت مجلتكم في هذا التخصص ضمن الفئة (الأولى Q1)، وهي الفئة الأعلى.

هيئـــــــة التحريـــر

أ.د/ محمد السيد عبدالرحمن	جامعة الزقازيق – مصر	رئيساً للتحرير
أ.د/ إيمان محمد عبدالوراث	جامعة عين شمس - مصر	مديراً للتحرير
أ.م.د/ فكـري لطيف متـولي	المؤسسة العربية AIESA	عضواً
أ.م.د/ خـالد غازي الدلبحي	جامعة شقراء - السعودية	عضواً
د. صبـــــاح عايـــــش	جامعة الشلف - الجزائر	عضواً
د/ مرزوق العبدالهادى العنزى	الكويت	عضواً

هيئـــة المحكمين

أ.د/ أبو المجد 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/ أميرة جابر هاشم الجـوفي	جامعة الكوفة – العراق
أ.د/ ايناس محمد عليمـــات	الجامعة الهاشمية - الأردن
أ.د/ بريفـــان عبدالله المفتي	جامعة صلاح الدي أربيل - العراق
أ.د/ بدر محمد الانصـــاري	جامعة الكويت
أ.د/ ثناء عبدالودود الشـــمري	جامعة بغداد - العراق
أ.د/ حامد عبد الله طلافحـــة	الجامعة الأردنية
أ.د/ رمضـــان محمد رمضان	جامعة بنها - مصر
أ.د/ رشـــــيد بو زيان	جامعة قطر
أ.د/ زينب محمود شـــقير	جامعة طنطا – مصر
أ.د/ الزبير بشير طـــه	جامعة الخرطوم - السودان
أ.د/ صبرينة ســـليماني	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 حنـــفي	جامعة الملك سعود – السعودية
أ.د/ فاطمة محمد عبدالوهاب	جامعة بنها - مصر
أ.د/ فطيمـــة دبراســـو	جامعة محمد خيضر- الجزائر

أ.د/ مريم علي سالم حربي	جامعة الأزهر - مصر
أ.د/ منال عبدالخالق جاب الله	جامعة بنها - مصر
أ.د/ محمد عبد المحسن التويجري	جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية
أ.د/ محمد نجيب احمد الصبوة	جامعة القاهرة - مصر
أ.د/ محمد السعيد أبو حلاوة	جامعة دمنهور- مصر
أ.د/ نورالدين صـــادق زمام	جامعة محمد خيضر- الجزائر
أ.د/ نجوى حســـن جوبالي	جامعة منوبة - تونس
أ.د/ وســـيلة بن عامر	جامعة محمد خيضر– الجزائر
أ.م.د/ تهاني أنور اسماعيل السريح	جامعة البصرة – العراق
د/ خليـدة مهـرية	المركزالجامعي تمنراست – الجـزائر
د. احمد رماضنية	المدرسة العليا للأساتذة – الجـزائر
د. مختارغريب	جامعة الجلفة - الجزائر
د. محمد بوفاتح	جامعة عمارثليجي بالأغواط - الجزائر
د. ناهد الخراشي	جامعة باشن العالمية - أمريكا

ميثاق اخلاقيات النشر :

تنشر المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب من خلال اصداراتها البحوث العلمية الأصيلة والمحكمة، بهدف توفير جودة عالية لقُرَّائها 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 موحّدة للسلوك؛ وترغب المجلات على أن يقبل الجميع بقوانين المدونة الأخلاقية، وبذلك فهي ملتزمة تماما 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 مسؤولا 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 عضو له علاقة بالتحرير والنشر وباقي الأطراف الأخرى المؤتمنة حسب ما تتطلب عملية التحكيم.

المو افقة 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 (المُراجع) 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 يُلاحظ 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 و القرصنة: 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، و تقديمها عند الطلب من قبل هيئة التحرير أو المُقيِّم.

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 أنّهم مساهمون فيه فعلا، 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 جميعا على البحثة جيدا، 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 كلِّ 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 أكتشف وجود خطأ جوهرياً و عدم الدقة في جزئيات بحثه في أيّ زمن، أن يشعر فورا رئيس تحرير المجلات أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

شـــــروط النشـــــر :

- 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 : العربيَّ ، والإنجليزيَّ ، كلماتٌ 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 ينتمي 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 الأوّلي 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 إليكترونياً، 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 للمصريين داخل مصر (١٥٠٠ جنيه) ورسوم النشر لغير المصريين والعاملين في جهات غير مصرية (٢٠٠ دولار) .

- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال موقع المجلة أو بريد المجلة الإلكتروني :

http://jasep.journals.ekb.eg

search.aiesa@gmail.com

محتويات العـدد	
افتتاحية العدد	-
د. منى دهيش القرشي - سارة بنت حسن جبران الحكمي الفيفي ..... توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في الأسرة من وجهة نظر خبراء التربية	١ – ٢٦
عفاف حفيظ محمد المزروعي - د. عبدالله بن محمد بن عبدالله الأكلبي ..... دور الجامعات في بناء مجتمع المعرفة في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية: " دراسة مقارنة "	٢٧ - ٧٠
أحمد عبد الرحمن جابر الجابري - أ.د/ راشد حسين العبد الكريم ..... تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة عن التعلم الاجتماعي العاطفي	٧١ - ٩٤
امل ناجي محمد - د/ لينا الفراني ..... اتجاهات طالبات الدراسات العليا نحو استخدام تطبيق **Whimsical** القائم على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية	٩٥ - ١٢٤
جواهر سلطان احمد المبارك - د. نيرة عز السعيد عبدالفتاح ..... دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي من وجهة نظر المعلمات	١٢٥ - ١٥٨
جيهار بنت صالح العتيبي - منال بنت مزيد العتيبي -نورة بنت يوسف اليحيى - د. لينا بنت سليمان الخليوي ..... تصور مقترح لتطوير الاشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية	١٥٩ - ١٨٢
إبراهيم عبدالله أحمد بجاد - د. عبدالرحمن محمد نفيز الحارثي ..... دور القيم الإسلامية على الشباب في ظل التطور الرقمي المتسارع	١٨٣ - ٢٠٦

راشد محمد الحجري - عبد الله علي محمد الفارسي - محمد خلفان الصقري -علي سعيد سليم المطري ..... الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان	٢٠٧ - ٢٤٨
فاطمة بنت هاشل بن هلال السعدية - د. رضية بنت سليمان بن ناصر الحبسية ..... العلاقة بين ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة وتحقيق أبعاد التنمية المُستدِامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان	٢٤٩ - ٢٨٢
ريناد خالد الفيز - د.عبدالرحمن سعد العجلان ..... الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة بريدة في منطقة القصيم	٢٨٣ - ٣١٤
سعود بن جمعان القحطاني - أ.د خالد بن صالح السبيعي ..... معوقات تطويرُ صُنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة	٣١٥ - ٣٥٦
سوسن حمدان ..... معوقات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وسبل التغلب عليها	٣٥٧ - ٣٩٨
شذى نايف أحمد أبوحربه - د. منى محمد علي الصانع ..... تطوير أداء الطلاب في الدراسة الدولية للتقدم في القراءة **PIRLS** في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول – دراسة مقارنة	٣٩٩ - ٤٢٢
فهد محمد احمد هجران الغامدي – د.عبدالرحمن بن عبدالله النفيعي ..... تقنين مقياس تقدير طيف التوحد **ASRS** لدى الأطفال من سن ٢ – ٥ سنوات في مدينة مكة المكرمة	٤٢٣ - ٤٦٨
لما بنت حسن بن علي الحكاري - د. سلطان بن سعيد مقصود بخاري ..... مدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الكليات الأهلية بمدينة جدة	٤٦٩ - ٥١٢

مشاري عبيد مكتوب المالكي -د. مفاوري عبد الحميد عيسى مرزوق ..... التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من الاغتراب النفسي وقلق المستقبل وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث	٥١٣ - ٥٥٤
هدى بنت عبدالله مدخلي - أ.د. ريم بنت عبدالمحسن العبيكان ..... إنترنت الأشياء في التعليم: مراجعة منهجية	٥٥٥ - ٥٩٢
وصايف سليمان سالم الحربي - د. شرف حامد الأحمدي ..... البنية العاملية لمقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بُعد لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة	٥٩٣ - ٦٣٦

افتتاحية العدد :

تصدر المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية عددها الجديد برعاية أكاديمة البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري ببحوث محكمة ، وتصدر المجلة ضمن سلسلة من المجلات العلمية المتخصصة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب بعد ان حققت المجلة تصنيف (Q1) على معامل أرسيف ومعامل تأثير عربي ١.٨٥ لسنة ٢٠٢٢ على مشروع معامل التأثير العربي ، وقد أدرجت المجلة ضمن كشاف الاستشهادات العربية ، وقد خضعت الأبحاث المنشورة فى هذا العدد للتحكيم من قبل أساتذة متخصصين ومتميزين فى مجال تخصصهم، وحرصا من هيئة تحرير المجلة ومجلس إدارتها على المستوي العلمي لها سوف يتم نشر الأبحاث المتميزة دائما بها لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين فى مجال الدراسات التربوية والنفسية ، وقبلة علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط، وإذ ندعو الباحثين الراغبين فى نشر أبحاثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبديها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإعداد القادمة من المجلة أكثر ثراءا وجدة بفضل الله وعونه، والله ولى التوفيق.

هيئة التحرير

توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في الأسرة من وجهة نظر خبراء التربية

Employment of the Child Protection System in the Kingdom of Saudi Arabia from the Point of View of Education Experts

إعداد

د. منى دهيش القرشي

Dr. Mona Dahish Al-Qurashi

أستاذ مشارك بقسم إدارة وأصول التربية بجامعة جدة

سارة بنت حسن جبران الحكمي الفيفي

Sarah Hassan J. Alfaifi

Doi: 10.21608/jasep.2024.333566

استلام البحث: ٥ / ٨ /٢٠٢٣

قبول النشر: ١ / ٩ / ٢٠٢٣

القرشي، منى دهيش والفيفي، سارة بنت حسن جبران الحكمي (٢٠٢٤). توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في الأسرة من وجهة نظر خبراء التربية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٦) يناير ، ١ – ٢٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في الأسرة من وجهة نظر خبراء التربية

المستخلص:

أشارت بعض الإحصائيات والدراسات إلى وجود كثير من المشاكل التي يعاني منها الأطفال كالإهمال والإساءة والعنف والإيذاء والتنمر وغيرها، ومن تلك الدراسات دراسة الزهراني (٢٠٢٠)، وذكرت الجيار (٢٠١٩) في دراستها أن "قضايا الحماية الاجتماعية للطفل في الوقت الراهن من أهم القضايا على الساحة الإعلامية والمجتمعية" (ص٧٩)، وأوصت دراسة إبراهيم (٢٠١٤) بضرورة نشر ثقافة حقوق الطفل وتفعيل القوانين المتعلقة بها، كما أكد عبد الله بن ربيق (٢٠١٦) في أرشيفه بموقع صحيفة الجزيرة (أن من معوقات نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية القصور في إيضاح الجوانب الإجرائية لتطبيق هذا النظام المهم) وهذا مما يدعم الحاجة إلى هذه الدراسة حيث أنها تهدف إلى توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في الأسرة من وجهة نظر خبراء التربية وذلك عن طريق الكشف عن واقع وتحديات توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة من وجهة نظر خبراء التربية، ثم التعرف على الحلول الممكنة لمواجهة تلك التحديات من وجهة نظرهم. ولتحقيق هذه الأهداف فقد انتهجت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام أسلوب دلفاي عن طريق اختيار مجموعة من خبراء التربية الذين بلغ عددهم ٢٣ خبيرا تربويا، والحصول على إجابات فردية منهم لأسئلة تم إعدادها عن طريق الاستبانة. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن واقع حماية الطفل في المملكة في مجال الأسرة يمكن تصنيفه أنه ضعيف نسبيا نظرا لما حققته فقرات قياس الواقع من استجابة عالية من قبل الخبراء، ودلالتها على وجود انتهاكات لحقوق الأطفال. وأن توظيف نظام حماية الطفل يتضمن العديد من التحديات والمعوقات، وعليه يستوجب تحليلها وتطوير نظم حلول خاصة بها لتخطي هذه التحديات والتغلب عليها.

Abstract

The study showed some statistics and studies that there are many problems that children suffer from, such as neglect, abuse, execution, execution, phenomenon and phenomenon, and among those studies is the study of Al-Zahrani (2020), Al-Jayar (2019) mentioned in her study that “the issues of social protection for children at the present time are among the most important issues in the media and societal arena” (p. 79), Ibrahim’s study (2014) recommended the necessity of spreading the culture of children’s

rights and activating related laws. Abdullah bin Rubik (2016) confirmed in his archive on the website of Al-Jazeera newspaper (that one of the obstacles to the child protection system in the Kingdom of Saudi Arabia is the failure to clarify the procedural aspects of the application of this important system) This supports the need for this study as it aims to employ the child protection system in the Kingdom of Saudi Arabia in the family from the point of view of education experts This is done by revealing the reality and challenges of employing the child protection system in the Kingdom of Saudi Arabia in the field of the family from the point of view of education experts. Then identify possible solutions to meet these challenges from their point of view. To achieve these goals, the study followed the descriptive approach using the Delphi method by selecting a group of education experts, who numbered 23 educational experts. And obtain individual answers from them to questions prepared through the questionnaire. Among the most important findings of the study were, The reality of child protection in the Kingdom in the field of the family can be classified as relatively weak due to the high response achieved by the paragraphs of measuring the reality by experts, and their indication of the existence of violations of children's rights. Employing the child protection system includes many challenges and obstacles, and therefore it is necessary to analyze it and develop special solutions systems to overcome these challenges.

المقدمة

تعد مرحلة الطفولة فترة أولية من عمر الإنسان ذات أهمية بالغة، فهي من أضعف مراحل نمو الإنسان، ويكون الطفل فيها بحاجة إلى اهتمام ورعاية خاصة، وهي مرحلة نماء الطفل وتطور قدراته، وهي أيضا من أهم مراحل التعليم وإكساب القيم والعادات الاجتماعية، ولا بد من التعامل مع هذه المرحلة بإدراك لأهميتها، فأطفال اليوم هم شباب الغد وبناة المستقبل وعدة الوطن.

ولقد أولى الإسلام أهمية كبيرة للأطفال، وأوجب رعايتهم ،وأوصى بهم الله جل جلاله في كتابه الكريم قال تعالى: "يوصِيكُمُ اللهُ في أوْلَادكُمْ "(النساء:١١)، وكفل

الإسلام للطفل حياة كريمة إلى أن يشتد عوده، ويصبح قادرا على تحمل مسؤوليات الحياة، وأوجب له حقوقا شملت جميع سنوات طفولته المختلفة وكافة مراحلها، بل من قبل أن يُوجد في هذه الحياة، كانت له حقوقٌ واضحة بينة، ومنها على سبيل المثال: حسن اختيار الزوجين، ووحدة عقيدتهما، وتأجيل إقامة الحد على المرأة الحامل حتى تضع حملها وترضعه، وتحريم الإجهاض، وجواز الفطر في رمضان للحامل وغير ذلك من الحقوق الإسلامية للطفل.

ولقد أصبحت حقوق الطفل محور اهتمام العالم، فالأطفال ضعاف لا يقدرون على الدفاع عن أنفسهم ولا مقاومة ما يواجهونه، وهذا الضعف الطبيعي ضاعف من مسؤولية المجتمع الدولي في رعايتهم وحمايتهم، وإعطائهم مجموعة من الحقوق المتكاملة، ومنحهم حقوقا إضافية،تسهم في توفير الحماية الإنسانية لهم) (الحبيشي، ٢٠٢٠ ص٤٣٨)، وقد انبثق من هذا الاهتمام صدور قوانين وتشريعات دولية، وظهور أنظمة ومنظمات عديدة جعلت هدفها الأول حماية الطفل وتهيئة الظروف المادية والمعنوية لذلك، ومنها الإعلان العالمي لحقوق الطفل والذي صدر بتاريخ ٢٠ نوفمبر ١٩٨٩م (اتفاقية حقوق الطفل رقم ٢٥/٤٤، ١٩٨٩)، وقد أصبحت هذه الاتفاقية اليوم موضع اهتمام دول العالم عامة بما فيها المملكة العربية السعودية.

وقد تناولت العديد من الدراسات قضية حقوق الطفل ومنها دراسة البراك (حقوق الطفل في المملكة العربية السعودية ومقارنتها بالمواثيق الدولية)، ودراسة القاضي (حقوق الطفل التعليمية والصحية وحق الحماية من سوء المعاملة والاستغلال)، ودراسة حُمد (حماية الطفولة قضاياها ومشكلاتها في دول مجلس التعاون)، إلا أنه على حد علم الباحثة لا توجد دراسات تناولت توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة من وجهة نظر خبراء التربية، ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة.

مشكلة البحث

حرصت المملكة العربية السعودية انطلاقا من التزامها بالشريعة الإسلامية، والمواثيق العالمية لحماية حقوق الطفل، ومن رؤية المملكة ٢٠٣٠؛ على حماية الطفل من جميع أشكال الإساءة والإهمال والاستغلال والإيذاء التي يمكن أن يتعرض لها، والتي توضحها الدراسات والتقارير المختلفة.

فقد أشارت بعض الإحصائيات والدراسات إلى وجود كثير من المشاكل التي يعاني منها الأطفال كالإهمال والإساءة والعنف والإيذاء وغيرها، ومن ذلك على سبيل المثال: الدراسة التي أجراها مركز الملك عبد الله العالمي للأبحاث الطبية (٢٠٢٠) وخلصت بنتائج من ضمنها "بعد مراجعة جميع سجلات الوفيات الخاصة بـ ١١٣٨ طفلا، وجد أن ١٥% (١٧٢) من إجمالي الوفيات كان من الممكن تجنب حدوثها مع ارتفاع إمكانية الوقاية مع تقدم العمر".

وفي إطار برنامج التحول الوطني الصادر من وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية (٢٠٢٠) تحت عنوان الدليل التعريفي: تعريفات العنف الأسري وأشكاله وقياس شدته. والذي كان أحد مخرجات مشروع "تطوير آليات التعاون بين الجهات المعنية بالعنف الأسري في المملكة العربية السعودية"، جاء التعريف بأنواع العنف الأسري المختلفة، وتم حصرها في المجتمع السعودي في ثمانية أنواع هي: العنف الجسدي، العنف النفسي والعاطفي، العنف الجنسي، العنف اللفظي، العنف المالي والاقتصادي، الإهمال، العنف الثقافي والاجتماعي، العنف الالكتروني.

ومن الدراسات الأخرى التي أوضحت جانبا آخر من معاناة الأطفال دراسة الزهراني (٢٠٢٠) والتي تحدثت عن (انتشار مشكلة التنمر في المملكة العربية السعودية كما أشارت الدراسة المسحية بأن (١,٥٧%) من الفتيان، و(٩,٤٢%) من الفتيات يعانون التنمر في المدارس وتتزايد هذه الممارسات مع تقدم المرحلة الدراسية) اللجنة الوطنية للطفولة السعودية، (٢٠١٦، ص٦).

ومن هنا تظهر الحاجة إلى دراسة توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في الأسرة من وجهة نظر خبراء التربية، لضمان حماية الطفل وحفظ حقوقه.

ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي **:**ما واقع وتحديات توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية والحلول الممكنة لمواجهة تلك التحديات من وجهة نظر خبراء التربية؟

وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما واقع توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة من وجهة نظر خبراء التربية؟

٢- ما التحديات التي تواجه توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة من وجهة نظر خبراء التربية؟

٣- ما الحلول الممكنة لمواجهة تلك التحديات من وجهة نظر خبراء التربية؟

أهداف البحث

من منطلق تساؤلات البحث يمكن تحديد أهدافه فيما يلي:

١- الكشف عن واقع توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة من وجهة نظر خبراء التربية.

٢- التعرف على التحديات التي تواجه توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة من وجهة نظر خبراء التربية.

٣- التعرف على الحلول الممكنة لمواجهة تلك التحديات من وجهة نظر خبراء التربية.

أهمية البحث

١- توعية وتثقيف المؤسسات التربوية والأفراد المعنيين بالطفل بنظام حماية حقوق الطفل في المملكة العربية السعودية، ودوره في حماية الطفل من كل أشكال الإساءة والإهمال.

٢- إفادة الجهات المختصة وكافة الشرائح المستفيدة من هذا النظام على مستوى الفرد والأسرة والمجتمع بآليات توظيف هذا النظام من وجهة نظر خبراء التربية.

مصطلحات البحث

التوظيف: عرفه رزوق (١٩٧٧) بأنه "مذهب يقوم بضرورة النظر إلى الأحداث العقلية من زاوية كونها عمليات يؤديها الفرد من أجل تحقيق التكيف وفقا للبيئة المحيطة للفرد" (ص ٣٣٤).

التربوية من التربية: أ- في اللغة:

("ربا، يربو" ويقصد منها الزيادة والنمو (مصطفى وآخرون، د.ت، ص٣٢٦)، و "رَبِي، يُربِي"بمعنى نشأ وترعرع (النحلاوي، ١٩٧٩، ص١٦)) (شومان والجديبي، ٢٠١٢، ص٥).

ب- في الاصطلاح:

– التربية هي "عملية إعداد للحياة في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد عن طريق المشاركة في حياة هذه الجماعة، سواء أكان ذلك في مكان مهيأ لهذه المشاركة، مثل المدرسة أو في الحياة نفسها، مثل سياق وقائع الحياة التي تحدث من حولنا" (علي، ١٤٢٧، ص١٠).

– التربية هي "عملية تنمية الشخصية الإنسانية في شتى جوانبها الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية" (قطب، ١٤٠٢، ص١٨٤).

النظام: "مجموعة من العناصر المتفاعلة التي تكون كلا واحدا له وظائفه المعينة" (دويدري، ٢٠٠٠، ص٢٧٠).

الحماية: هي بمعنى المنع عن الشيء من أن يقربه كذا، ويختلف نوع هذا المنع بحسب ما يضاف إليه، (والحماية بمعنى: حَمى الشيء) (ابن منظور ١٩٨/١٤)، وتعني إبعاد الخطر ومنع الاعتداء.

الطفل: كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة من عمره (كما ورد في النظام السعودي لحماية الطفل).

ونظام حماية الطفل هو: مجموعة من الإجراءات والأطر التي تبعد الخطر عن الطفل وتمنع حدوث الإساءة إليه، واستغلاله، وإهماله، بالإضافة إلى العنف الذي يؤثر على نفسية الطفل، وذلك حسب ما ورد في المرسوم الملكي رقم (م/١٤) بتاريخ ١٤٣٦/٣/٣ه.

أدبيات الدراسة

تمر حياة الإنسان بمراحل متتالية، يكون لكل مرحلة منها خصائصها ومظاهرها ومتطلباتها، ومما لا اختلاف فيه أن مرحلة الطفولة "من أهم وأخطر المراحل العمرية للإنسان في تكوين حياته النفسية والعقلية والاجتماعية والعلمية" (البراك ٢٠١٨، ص٨٦٩)، حيث أنها "أثبتت الدراسات العلمية والأبحاث أن أهم مراحل حياة تكوين الطفل هي المراحل الأولى من عمره" (بورقيبة، ٢٠١٤).

وفي حين أن مرحلة الطفولة هي إحدى المراحل الرئيسية في مسيرة عمر الإنسان وحياته، ويكون لأحداث تلك المرحلة وتجاربها وتفاعلاتها وخبراتها أعظم وأعمق الأثر، ومن تلك المرحلة تُبنى شخصية الإنسان، فقد عنت الشريعة الإسلامية بالطفل عناية بالغة من خلال أحكامها، "وأفردت له حقوقا بدنية ونفسية ومالية وتعليمية وتربوية وغيرها، وذلك لأن الإسلام هو دين الأخلاق والمثل العليا ويعد الطفل أمانة في يد أبويه رعاية وحماية وتربية" (الشيخلي، ٢٠١٦م، ص١١)، وفي هذه المرحلة العمرية لابد من المحافظة على الطفل بعيدا تماما عن كل ما من شأنه التأثير على شخصيته ونموه العقلي والجسدي والنفسي والتربوي ورعايته بعيدا عن العنف الذي يستمر أثره السلبي عليه في القادم من عمره، (من خلال ضعف الثقة بالنفس، وضعف تحصيله وإنجازاته، فالطفل الذي لم تُنـمّ لديه الثق٥ة في نفسه وقدراته سيخاف من المبادرة في القيام بأي عمل أو إنجاز، كما يخاف الفشل ويخاف التأنيب، لذا نراه متردداً في القيام بأي عمل) (القراش: ٢٠١٩)،

ومن هذا المنطلق فلا بد من بذل قصارى الجهد لتوفير بيئة تربوية سليمة وآمنة، تلبى فيها كافة احتياجات الطفل ومتطلباته التربوية، وتراعى فيها حمايته وكافة حقوقه، ولا يستهان بشيء من ذلك، فإن "نتائج الدراسات أظهرت أن سبب ضياع الأطفال هو عدم الاهتمام بهم وبحقوقهم" (الأنصاري: ١٤١٥، ص٣١١).

ولقد أولت المملكة العربية السعودية اهتمامها البالغ بالجوانب التربوية بحكم قيادتها للعالم على مستوى الدين والأخلاق والتربية فيما يتعلق بالفرد والأسرة والمجتمع، فاستهدفت أُس ذلك كله وهو الطفل، حيث أنه اللبنة الأساسية بالقيادة والتأثير العام والخاص، وكذلك بالنظر إلى الفئة العمرية حيث أن مرحلة الطفولة هي مرحلة النقش على الحجر، وهي بالغة النفع والتأثير الإيجابي لمن أحسن فيها، وهي بالغة الخطورة لمن أساء فيها، ولذلك فقد راعت المملكة في جميع أنظمتها وتشريعاتها حالة الطفولة، حتى توجت ذلك كله بمرسوم ملكي، معتمدا نظام حماية الطفل، ذلك النظام المتكون من خمسة وعشرين مادة نظامية، شاملة لكافة جوانب حماية الطفل، وضامنة لتلبية كافة احتياجاته.

وقد اشتمل هذا النظام على العديد من القوانين التي وضعت بشكل يناسب أعمار الأطفال واحتياجاتهم، ففي بعض الأحيان يصبح الطفل غير قادر على الدفاع عن

نفسه ومواجهة الظروف التي قد تصيبه، وذلك بسبب عمره الذي لا يسمح له بذلك من حيث القوة الجسدية مثلاً، ومن بعض الحقوق الأساسية التي وضعها النظام: تمتع الطفل بصحة جسدية ونفسية جيدة، حق الطفل في الحصول على جنسية من البلد الذي ولد فيه، حق الطفل في التعليم، رعاية الطفل في فترة نموه، حمايته من كافة أشكال وأنواع الأذى الذي قد يطال به، والكثير من الحقوق التي تضمن للطفل الحياة في أرقى صورها السليمة الآمنة التربوية.

وبناء على ما آلت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة والإحصائيات التي كشفت عن وجود العنف وبعض الانتهاكات لحقوق الطفل والتي من أشكالها المنتشرة اجتماعياً الضرب بأنواعه، وممارسة الضغط النفسي، والاعتداء اللفظي بالسب والشتم، وكذلك الاعتداءات الجنسية وحبس الحرية، والحرمان من الحاجات الأساسية التي تسهم في حياة كريمة للطفل، وكذلك تصـــوير الطفل في مواقف سيئة "ووفقاً لإحصائية صادرة عن وزارة الشؤون الاجتماعية، فإنَّ ٤٥% من إجمالي أطفال المملكة يتعرضون للعنف، الأمر الذي يعني أنَّ نصف أطفال المملكة تقريباً يتعرّضون لأنواع مختلفة من العنف، وهي نسبة كبيرة جداً ومخيفة، حيث يشكل الوالدان منها النسبة الأكبر من المـُـــعنِّفين للأطفال، بنسبة ٧٤%، فيما يُشكِّل الإخوة والمعلمين والعمالة المنزلية والمـُـــعنِّفين الغرباء ما نسبته ١٤%، في حين بلغت نسبة المـُـــعنِّفين المجهولين١٢% " (القراش، ٢٠١٩)

وهذه النسبة الكبيرة جدا والتي تدل على وجود مشكلة كبيرة وانتهاكات لحقوق أولئك الأطفال والذين لا حول لهم ولا قوة، فالطفل كائن ضعيف لا يستطيع الدفاع عن نفسه ولا حماية ذاته، إضافة إلى أن الاهتمام به ورعايته وحمايته هي حماية للجنس البشري، وإهماله يؤثر في مستقبل هذا الجنس، "وإهمال الطفل وعدم تأمين حقوقه له آثار سلبية في نموه النفسي والعقلي والاجتماعي، مما يجعل احتمال انحرافه واردا" (الشيخلي، ٢٠١٦، ص١٣).

وقد أوضح "القراش (٢٠١٩) أيضا أن برنامج الأمان الأسري الوطني تلقى ٢٠٠٠ حالة عنف من عام ٢٠٠٩م حتى عام ٢٠١٦م، أحيلت إلى الجهات المعنية لمتابعتها، حيث كان العنف الجسدي ٣١% والعنف النفسي ٢٥.٢%، و٢٧.٥% باقي أنواع العنف".

وحيث أن الأسرة هي الوسط التربوي الأول والأهم في حياة الطفل، فهي مهبط رأسه، ومنبع تكوينه، ومصنع أخلاقه، والمسؤول الأول عن تلبية احتياجاته وتغذيته جسديا وروحيا، وتربيته وحمايته، وبذل قصارى الجهد وكافة الوسائل التي من شأنها أن تساهم في توفير بيئة تربوية صالحة وآمنة لنمو هذا الطفل نموا سليما صحيحا من كافة الجوانب الجسدية والنفسية والتربوية والاجتماعية، فالأسرة هي الدرع الحصين الذي يتقوا به الشخص، وتربية الطفل وحمايته هي حق له على والديه، ومن هذا

المنطلق فقد اختصت هذه الدراسة بتفعيل نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة، وذلك من وجهة نظر خبراء التربية، لأنهم هم ذوو الخبرة والاختصاص والإلمام، وهم أهل التوجيه والإرشاد السليم لكافة الشؤون التربوية، فضلا عن أنهم الأولى بالرأي السديد والتوجيه الرشيد للتفعيل الصائب لهذه النظام المهم، والذي من شأنه أن يضمن للأطفال حقوقهم الواجبة لهم.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة فقد استخدمت الباحثة أسلوب دلفاي، "وهو من أشهر الأساليب المعتمدة في الدراسات الحاضرة والمستقبلية، وأوسعها انتشارا في مراكز البحوث والجامعات" (عبد الرزاق، ٢٠٠٨، ص٢١).

وقد صمم أسلوب دلفاي لاستنباط أحكام الخبراء وتصفيتها، (هذا ويمكن استخدامه عندما يكون إجماع الأداء مطلوبا من الأشخاص الذين لديهم معرفة كافية عن موضوع معين، إضافة إلى استخدامه كأسلوب لتشخيص المشكلات وتحديد الحاجات وتثبيت الأولويات، وتحديد الحلول وتقديمها)، (عبد مهدي: ٢٠٠٤، ص١١٧).

وفي ضوء تطوره فقد أخذ به العديد من المؤسسات "التي تعمل في مجالات عديدة اقتصادية وتكنلوجية، ثم أخذ به في مجال العلوم الاجتماعية والتربوية وبحوثها، على اعتبار أنه أفضل الأساليب المتاحة للتنبؤ في مجالهم، وأكثر فاعلية للوصول إلى نواتج وتصورات مستقبلية من وجهة نظر الخبراء والمختصين" (حافظ والبحيري، ٢٠٠٤، ٤٨).

ويعرّف سيف الإسلام مطر (١٩٩٥) أسلوب دلفاي على أنه "برنامج أو منهج مصمم بطريقة علمية لاستطلاع رأي مجموعة من الخبراء حول موضوع ما للدراسة واستطلاع الرأي يتم من خلال عمل مناقشة للآخرين ويتم هذا في أكثر من دورة للوصول إلى نتائج تفيد في حل مشكلة الدراسة" (ص٢٢).

الدراسات السابقة

١- دراسة الحبيشي (٢٠٢٠م) بعنوان "حقوق الطفل التربوية في الصف الدراسي بالتعليم الأساسي" وقد هدفت إلى معرفة مدى مراعاة المعلم لحقوق الطفل التربوية في التعليم الأساسي أثناء تدريسه من وجهة نظر قادة المدارس. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أهم النتائج التي توصل إليها البحث: أن متوسطات استجابة قادة المدارس جاءت بدرجة كبيرة على المحور الأول من حيث مراعاة المعلم لحقوق الطفل في حرية التعبير، وجاءت متوسطات استجابة قادة المدارس بدرجة كبيرة على المحور الثاني من حيث مراعاة المعلم لحقوق الطفل في التعليم الفعال، كما أن متوسطات استجابة قادة المدارس على المحور الثالث جاءت

بدرجة كبيرة أيضا من حيث مراعاة المعلم لحقوق الطالب في العدل والمعاملة الحسنة.

٢- دراسة البراك (٢٠١٨م) بعنوان "حقوق الطفل في المملكة العربية السعودية ومقارنتها بالمواثيق الدولية" هدفت إلى توضيح عناية الشريعة الإسلامية بالطفل، وتوضيح حقوقه التربوية في ثلاثة محاور، متبعا في ذلك المنهج الاستقرائي والمنهج التحليلي، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث: أن الشريعة الإسلامية قررت أن من أهم حقوق الطفل التي يجب مراعاتها اختيار الأم الصالحة له، قبل التفكير في إيجاده إلى هذه الحياة، وأوضحت الشريعة الإسلامية أن من حقوق الطفل المسلم اختيار الاسم الطيب له، الذي ليس فيه شؤم ولا تزكية، كما أن الشريعة شددت على الاعتناء بالطفل منذ مرحلة الولادة وما يتبع ذلك من رضاع وغيره من العناية التي يحتاجها الطفل وهو في هذه المرحلة حتى بلوغ الحولين.

٣- دراسة بدوي (٢٠١٨م) بعنوان "الدور الإعلامي للمنظمات الإقليمية والدولية في معالجة قضايا الأطفال في النزاعات السياسية وما موقف النخبة منه"

وهدفت إلى الدور الإعلامي للمنظمات الإقليمية في عرض أوضاع الأطفال في مناطق النزاعات والصراعات وأهم قضاياهم، والتعرف على رؤى وتقييم النخبة المعنية بالطفولة لتلك القضايا، واعتمدت الدراسة على منهج المسح الإعلامي من خلال مسح آراء النخبة ومسح المضمون الإعلامي، حيث طبقت الدراسة التحليلية على عينة من المنظمات الإقليمية وتتمثل في جامعة الدول العربية والمجلس العربِ للطفولة والتنمية، كما طبقت الباحثة الدراسة الميدانية على عينة قوامها ٤٧ مفردة من النخبة المعنية بالطفولة، وقد أوضحت النتائج معالجة قضايا الأطفال السياسية أثناء النزاعات داخل مواقع المنظمات الإقليمية والدولية، فجاء في الترتيب الأول قضايا الأطفال اللاجئين بنسبة بلغت ٥٠% من بين القضايا التي تم تحليلها.

التعليق على الدراسات السابقة

تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الموضوعات التي تخص حياة الطفل في حقوقه وحمايته وقضاياه، واختلفت في تناول جوانب تلك الحقوق، فدراسة الحبيشي تناولت حقوق الطفل التربوية في الصف الدراسي بالتعليم الأساسي في ينبع، ودراسة البراك تناولت حقوق الطفل في المملكة العربية السعودية ومقارنتها بالمواثيق الدولية، وغيرها كدراسة القاضي التي تناولت حقوق الطفل التعليمية والصحية وحقه في الحماية، وكل دراسة منها تناولت موضوعا مختلفا يتعلق بحماية الطفل وحقوقه. كما اختلفت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية أيضا في المناهج البحثية المستخدمة عدا دراسة الحبيشي ودراسة حُمد التي اتفقت في استخدام المنهج الوصفي مع اختلاف الأسلوب.

وقد تفردت الدراسة الحالية وتميزت عن الدراسات السابقة في كونها ستدرس موضوع "توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في الأسرة من وجهة نظر خبراء التربية". وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء المنهجية العلمية للبحث، وفي معرفة بعض الحقوق النظرية والتعليمية للطفل التي تفيد الباحثة في مجال البحث.

المنهجية وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي باستخدام (أسلوب دلفاي)، "والذي يعد في الوقت الراهن واحدا من الأساليب الفعالة والمعتمدة" (الرزاق، ٢٠٠٨م، ص٣٨)

مجتمع الدراسة وعينتها

انسجاما مع أهداف الدراسة فقد تم اختيار عينة قصدية بلغ عددها (٢٣) خبيرا تربويا من أصحاب الاختصاص في المملكة العربية السعودية.

وقد روعي في اختيار العينة تميزهم العلمي في حقول اختصاصاتهم وعملهم، واهتمامهم بالقضايا التربوية، من خلال المساهمة في المنابر الإعلامية المختلفة، أو مشاركتهم في مؤتمرات تربوية، كما روعي تمثيلهم لمناطق جغرافية مختلفة في المملكة العربية السعودية، مع مراعاة تمثيلهم لفئات السن والجنس، وهي المعايير التي توصي بها الأدبيات التربوية، ومن بينها على سبيل المثال دراسة زاهر (١٩٩٠).

أداة الدراسة

مرحلة بناء الأداة

اشتملت هذه الدراسة على ثلاث جولات استبيانية أعدت وفق أسلوب دلفاي، سعت الباحثة خلالها إلى الكشف عن واقع توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في الأسرة من وجهة نظر خبراء التربية، وبيان تحديات توظيفه والحلول الممكنة لذلك من وجهة نظر خبراء التربية أيضا، وتحديد البيانات اللازمة لموضوع الدراسة عن طريق طرح الأسئلة المناسبة في كل جولة من جولات الدراسة، حيث حاولت الوصول إلى أعلى نسبة اتفاق بين الخبراء التربويين وتم ذلك وفق الإجراءات التالية:

١- استبانة الجولة الأولى

هدفت استبانة الجولة الأولى إلى الحصول على آراء الخبراء التربويين فيما يتعلق بتوظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة، وقد تم تصميم الاستبانة الأولى وفق نموذج الاستبانة المفتوحة التي تتيح للخبراء التربويين التعبير عن آرائهم بحرية ودون قيود، فيما تكون أشبه بالعصف الذهني الفردي لكل

مستجيب للاستبانة، وقد تضمنت ثلاثة أسئلة مفتوحة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية وهي:

١- البُعد الأول: واقع توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة من وجهة نظر خبراء التربية.

٢- البُعد الثاني: التحديات التي تواجه توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في الأسرة من وجهة نظر خبراء التربية.

٣- البُعد الثالث: الحلول الممكنة لمواجهة تلك التحديات من وجهة نظر خبراء التربية.

واشتملت الاستبانة الأولى على رسالة من الباحثة تضمنت تعريفا بالدراسة وتوضيحا لأسلوب دلفاي وجولاته المتعددة، مع إرفاق وثيقة نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية، واستجاب على الجولة الأولى (٢٣) خبيرا تربويا من عينة الدراسة.

٢- استبانة الجولة الثانية

بعد جمع استجابات الخبراء التربويون على استبانة الجولة الأولى، قامت الباحثة بإعداد (الأداة) والتي تكونت من (٦٤) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية وهي:

١. البُعد الأول: واقع توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة من وجهة نظر خبراء التربية ويتكون من (٢٢) فقرة.

٢. البُعد الثاني: التحديات التي تواجه توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في الأسرة من وجهة نظر خبراء التربية ويتكون من (١٩) فقرة.

٣. البُعد الثالث: الحلول الممكنة لمواجهة تلك التحديات من وجهة نظر خبراء التربية ويتكون من (٢٣) فقرة.

وقامت الباحثة باتباع الأسلوب المباشر في جمع الاستجابات، معتمدة على التواصل المباشر مع أفراد العينة، المتمثلين في الخبراء التربويين الذين تم الاستعانة بهم في الجولة الأولى، وتم جمع الاستبانات التي وردت من الخبراء للجولة الثانية إذ بلغ عددها (٢٣) استبانة من أصل (٢٣).

وتم تحليل إجابات الاستبانة الثانية بواسطة الحاسوب، وتم حساب التكرار والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة في كل جولة.

ج- استبانة الجولة الثالثة

وفي ضوء التحليل الإحصائي لاستجابات الاستبانة الثانية، تم تصميم الاستبانة الثالثة حيث بلغت بنودها (١٣) فقرة، إذ اقتصرتها الباحثة على البنود التي لم تحصل على الحد الأدنى من النسبة المتفق عليها (٧٥%) في الجولة الثانية، إذ هدفت الجولة الثالثة إلى الوصول لإجماع الخبراء التربويون على أعلى نسبة ممكنة وبما يحقق هدفا أساسيا من أهداف الدراسة. واشتملت عينة الجولة الثالثة على (٢٣) خبيرا تربويا، وهم الخبراء التربويون الذين تم الاستعانة بهم في الجولتين السابقة.

إجراءات الدراسة

تمت عملية اعداد هذا الدراسة بعدة مراحل وذلك من أجل تحقيق أهداف الدراسة، وقد تمثلت مراحلها بما يلي:

اختيار مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال الدراسة وعددهم (٢٣) خبيراً لاستطلاع آراءهم حول توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في الأسرة، والوصول إلى اتفاق عام وذلك على ثلاث جولات. وقد انقسم الاستبيان الموزع على الخبراء إلى نوعين استبيان مفتوح في الجولة الأولى وآخرين مغلقين في الجولتين الثانية والثالثة. واعتمدت المعالجة الإحصائية لبيانات الجولات على حساب التكرار والنسب المئوية لكل عبارة في كل جولة وكذلك لكل محور من محاور الاستبيان وقد تم تحليل البيانات في ضوء النسب التالية (٩٠% فأكثر إجماع)، (٨٠% تمركز عال) (٧٥ تمركز متوسط)، (٧٠% تمركز منخفض).

صدق المحكمين

وتم التحقق من صدق المحكمين للاستبانة بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في الميدان التربوي، وبلغ عدد المحكمين (٤) محكمين، وذلك للتأكد من مدى ملاءمة وقدرة الأداة على تحقيق أهداف الدراسة، ودرجة مناسبة العبارة، ووضوحها وانتمائها لما تقيسه، وسلامة الصياغة اللغوية، وعُدلت الاستبانة بناء على الملاحظات والتعديلات المرفقة من قبل المحكمين حيث كانت الأداة في صورتها الأولية (٦٣) فقرة وأصبحت (٦٤) فقرة في صورتها النهائية للخروج بأفضل أداة قادرة على تمثيل ما أعدت من أجل قياسه.

تصحيح أداة الدراسة

تكوَّنت الاستبانة بصورتها النهائية من (٦٤) فقرة، حيث تم استخدام معيار ليكرت للتدرج الخماسي بهدف قياس آراء أفراد عينة الدراسة، وتم إعطاء عالية جدًا (٥)، عالية (٤)، متوسطة (٣)، متدنية (٢)، متدنية جدًا (١)، وذلك بوضع إشارة (√) أمام الإجابة التي تعكس درجة موافقتهم، كما تمَّ الاعتماد على التصنيف التالي للحكم على المتوسطات الحسابية كالتالي: (أعلى قيمة – أقل قيمة) وتساوي (٥-١) ٥ = ٠.٨٠ طول الفئة.

المعيار الإحصائي لتوظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في الأسرة من وجهة نظر خبراء التربية بناء على المتوسطات الحسابية

جدول:١ معيار تصحيح الأداة

المتوسط الحسابي	المستوى
من ١.٠٠ – أقل من ١.٧٩	لا أتفق تماما
من ١.٨٠ – أقل من ٢.٥٩	اتفق
من ٢.٦٠ – أقل من ٣.٣٩	محايد

من ٣.٤٠ – أقل من ٤.١٩	اتفق
من ٤.٢٠ – ٥.٠٠	اتفق تماما

الثبات

يقصد بثبات أداة الدراسة استقرار النتائج واعتماديتها وقدرتها على التنبؤ أي مدى التوافق أو الاتساق في نتائج الاستبيان إذ طبق أكثر من مرة في ظروف مماثلة، وقد تم استخدام اختبار الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، إذ يقيس مدى التناسق في إجابات المبحوثين عن كل الأسئلة الموجودة في المقياس، كما يمكن تفسير (ألفا) بأنها معامل الثبات الداخلي بين الإجابات، ويدل ارتفاع قيمته على درجة ارتفاع الثبات ويتراوح ما بين (١-٠) وتكن قيمته مقبولة عند (٦٠%) وما فوق، وفي دراسات أخرى تكون مقبولة عند (٧٠%) وما فوق.

وللتحقق من ثبات الأداة، تم احتساب معامل كرونباخ الفا، باعتباره مؤشرا على التجانس الداخلي، تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية تكونت من (٩) أفراد من مجتمع وعينة الدراسة المستهدفة، وتم حساب إعادة ثبات الاختبار (Test-Rtest) بفارق زمني أسبوعين بين التطبيقين وتم حساب معامل الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وجدول ٢ يبين ذلك:

جدول ٢ معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا

الرقم	البُعد	عدد الفقرات	معامل كرونباخ الفا	إعادة ثبات الاختبار
1	واقع توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة	22	0.786	.996**
2	التحديات التي تواجه توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في الأسرة	19	0.741	.967**
3	الحلول الممكنة لمواجهة تلك التحديات	23	0.821	.994**

ملاحظة. **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)

تشير بيانات جدول ٢ ان معاملات الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا للبُعد الأول: واقع توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة بلغت (٠.٧٨٦)، وللبُعد الثاني: التحديات التي تواجه توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في الأسرة بلغت (٠.٧٤١)، وللبُعد الثالث: الحلول الممكنة لمواجهة تلك التحديات بلغت (٠.٨٢١)، وهي قيم مرتفعة وتشير إلى تمتع أداة الدراسة بدرجة عالية من الثبات.

كما ان معاملات إعادة ثبات الاختبار (Test-Rtest) حسب معادلة معامل ارتباط بيرسون للبُعد الأول: واقع توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة بلغت (**.996**)، وللبُعد الثاني: التحديات التي تواجه توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في الأسرة بلغت (**.967**)، وللبُعد الثالث: الحلول الممكنة لمواجهة تلك التحديات بلغت (**.994**)، وهي قيم مرتفعة وتشير إلى تمتع أداة الدراسة بدرجة عالية من الثبات.

تحليل النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس: ما واقع وتحديات توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية والحلول الممكنة لمواجهة تلك التحديات من وجهة نظر خبراء التربية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع وتحديات توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية والحلول الممكنة لمواجهة تلك التحديات من وجهة نظر خبراء التربية مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لأوساطها، وجدول ٣ يوضح ذلك.

جدول ٣ الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد أداة الدراسة، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية (ن= ٢٣)

رقم البعد	البعد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
3	الحلول الممكنة لمواجهة تلك التحديات	4.64	0.128	1	عالية جداً
2	التحديات التي تواجه توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في الأسرة	4.00	0.279	1	عالية
1	واقع توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة	3.89	0.370	3	عالية

يلاحظ من النتائج في جدول ٣ أن المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في الأسرة من وجهة نظر خبراء التربية تراوحت بين (٣.٨٩- ٤.٦٤) وجاء البُعد الثالث (الحلول الممكنة لمواجهة تلك التحديات) بمتوسط حسابي بلغ (٤.٦٤) وبمستوى عالية جداً وبالمرتبة الأولى، وتلاه البُعد الثاني (التحديات التي تواجه توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في الأسرة) بمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٠) وبمستوى عالية وبالمرتبة الثانية، وتلاه البعد الأول (واقع توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة) بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٩) وبمستوى عالية وبالمرتبة الثالثة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما واقع توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة من وجهة نظر خبراء التربية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لفقرات بُعد "واقع توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة "، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية كما هو مبين في جدول (٤).

جدول ٤ الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد "واقع توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة" (ن= ٢٣)

الفقرة	أتفق تماما		أتفق		محايد		لا أتفق		لا أتفق تماما		المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الرتبة	الاستجابة
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
1	4	17.4	14	60.9	3	13.0	1	4.3	1	4,3	3.83	76.52	15	اتفق
2	6	26.1	12	52.2	4	17.4	1	4.3	0	0	4.00	80.00	8	اتفق
3	3	13.0	7	30.4	9	39.1	3	13.0	1	4.3	3.35	66.96	20	محايد
4	3	13.0	7	30.4	8	34.8	4	17.4	1	4.3	3.30	66.09	21	محايد
5	10	43.5	9	39.1	3	13.0	0	0	1	4.3	4.17	83.48	4	اتفق
6	2	8.7	12	52.2	6	26.1	3	13.0	0	0	3.57	71.30	18	اتفق
7	10	43.5	8	34.8	3	13.0	2	8.7	0	0	4.13	82.61	6	اتفق
8	1	4.3	8	34.8	9	39.1	4	17.4	1	4.3	3.17	63.48	22	محايد
9	4	17.4	9	39.1	8	34.8	2	8.7	0	0	3.75	73.04	17	اتفق
10	12	52.2	9	39.1	2	8.7	0	0	0	0	4.43	88.70	2	اتفق تماما
11	4	17.4	14	60.9	4	17.4	0	0	1	4.3	3.87	77.39	13	اتفق
12	4	17.4	14	60.9	4	17.4	1	4.3	0	0	3.91	78.26	12	اتفق
13	8	34.8	11	47,8	4	17.4	0	0	0	0	4.17	83.48	5	اتفق
14	6	26.1	12	52.2	3	13.0	2	8.7	0	0	3.96	79.13	11	اتفق
15	4	17.4	15	65.2	4	17.4	0	0	0	0	4.00	80.00	9	اتفق
16	11	47.8	10	43.5	2	8.7	0	0	0	0	4.39	87.83	3	اتفق
17	8	34.8	10	43.5	5	21.7	0	0	0	0	4.13	82.61	7	اتفق
18	4	17.4	15	65.2	4	17.4	0	0	0	0	4.00	80.00	10	اتفق
19	5	21.7	11	47,8	6	26.1	1	4.3	0	0	3.87	77.39	14	اتفق
20	2	8.7	11	47.8	6	26.1	2	8.7	2	8.7	3.39	67.83	19	محايد
21	5	21.7	12	52.2	3	13.0	1	4.3	2	8.7	3.74	74.78	3	اتفق
22	13	56,5	8	34,8	2	8.7	0	0	0	0	4.48	89.57	1	اتفق تماما
البعد ككل											3.89	77.75		اتفق

يظهر من جدول ٤ أن رأي الخبراء فيما يتعلق ببُعد "واقع توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة، تم قياسه من خلال (٢٢) فقرة،

ولوحظ وجود استجابة (أتفق تماما) على (٢) فقرة، ووجود استجابة (اتفق) على (١٦) فقرة، ووجود استجابة (محايد) على (٤) فقرات. وذلك بمتوسطات حسابية تراوحت من (٣.١٧) إلى (٤.٤٨).

لذا ترى الباحثة وبناء على رأي الخبراء الإبقاء على الفقرات التي حصلت على درجة استجابة (أتفق تماما) وعددها (٢) فقرة، ودرجة استجابة (اتفق) على (١٦) فقرة، وإعادة النظر من خلال الجولة الثالثة في الفقرات التي حصلت على درجة استجابة (محايد) وعددها (٤) فقرات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما التحديات التي تواجه توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة من وجهة نظر خبراء التربية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لفقرات بُعد "التحديات التي تواجه توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة"، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية كما هو مبين في جدول (٥).

جدول ٥ الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد "التحديات التي تواجه توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة" (ن= ٢٣)

الفقرة	أتفق تماما		أتفق		محايد		لا أتفق		لا أتفق تماما		المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الرتبة	الاستجابة
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
1	5	21.7	13	56.5	3	13,0	2	8.7	0	0	3.91	78.26	14	اتفق
2	0	0	3	13.0	11	47.8	5	21.7	4	17.4	2.57	51.30	18	لا اتفق
3	8	34.8	11	47.8	3	13.0	1	4.3	0	0	4.13	82.61	9	اتفق
4	0	0	2	8.7	11	47.8	6	26.1	4	17.4	2.48	49.57	19	لا اتفق
5	5	21.7	14	60.9	3	13.0	1	4.3	0	0	4.00	80.00	12	اتفق
6	13	56.5	7	30.4	2	8.7	1	4.3	0	0	4.39	87.83	6	اتفق تمام
7	3	13.0	10	43.5	7	30.4	2	8.7	1	4.3	3.52	70.43	17	اتفق
8	5	21.7	15	65.2	2	8.7	1	4.3	0	0	4.04	80.87	11	اتفق
9	9	39.1	9	39.1	4	17.4	1	4.3	0	0	4.13	82.61	10	اتفق
10	5	21.7	13	56.5	4	17.4	1	4.3	0	0	3.96	79.13	13	اتفق
11	3	13.0	16	69.6	3	13.0	1	4.3	0	0	3.91	78.26	15	اتفق
12	13	56.5	7	30,4	3	13,0	0	0	0	0	4.43	88.70	5	اتفق تماما
13	10	43.5	11	47.8	2	8.7	0	0	0	0	4.35	86.96	7	اتفق تماما
14	14	60,9	9	39,1	0	0	0	0	0	0	4.61	92.17	2	اتفق تماما
15	2	8,7	11	47.8	8	34.8	2	8.7	0	0	3.57	71.30	16	اتفق
16	14	60,9	7	30.4	2	8.7	0	0	0	0	4.52	90.43	3	اتفق تماما
17	16	69.6	7	30.4	0	0	0	0	0	0	4.70	93.91	1	اتفق تماما
18	8	34.8	11	47.8	4	17.4	0	0	0	0	4.17	83.48	8	اتفق
19	14	60,9	7	30.4	2	8,7	0	0	0	0	4.52	90.43	4	اتفق تماما
البعد ككل											4.00	79.91		اتفق

يظهر من جدول ٥ أن رأي الخبراء فيما يتعلق ببُعد " التحديات التي تواجه توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة، تم قياسه من خلال (١٩) فقرة، ولوحظ وجود استجابة (أتفق تماما) على (٧) فقرات، ووجود استجابة (اتفق) على (١٠) فقرات، ووجود استجابة (لا اتفق) على (٢) فقرات. وذلك بمتوسطات حسابية تراوحت من (٢.٤٨) إلى (٤.٧٠).

لذا ترى الباحثة وبناء على رأي الخبراء الإبقاء على الفقرات التي حصلت على درجة استجابة (أتفق تماما) وعددها (٧) فقرات، ودرجة استجابة (اتفق) على (١٠) فقرات، وإعادة النظر من خلال الجولة الثالثة في الفقرات التي حصلت على درجة استجابة (لا اتفق) وعددها (٢) فقرات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما الحلول الممكنة لمواجهة تلك التحديات من وجهة نظر خبراء التربية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد "الحلول الممكنة لمواجهة تلك التحديات من وجهة نظر خبراء التربية"، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية كما هو مبين في جدول (٦).

جدول ٦ الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد "الحلول الممكنة لمواجهة تلك التحديات من وجهة نظر خبراء التربية" (ن= ٢٣)

	أتفق تماما		أتفق		محايد		لا أتفق		لا أتفق تماما		المتوسط	الوزن	الرتبة	الاستجابة
الفقرة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	الحسابي	النسبي		
1	19	82.6	4	17.4	0	0	0	0	0	0	4.83	96.52	7	اتفق تماما
2	21	91.3	2	8.7	0	0	0	0	0	0	4.91	98.26	3	اتفق تماما
3	17	73.9	6	26.1	0	0	0	0	0	0	4.74	94.78	13	اتفق تماما
4	18	78.3	5	21.7	0	0	0	0	0	0	4.78	95.65	8	اتفق تماما
5	15	65.2	8	34.8	0	0	0	0	0	0	4.65	93.04	17	اتفق تماما
6	17	73.9	6	26.1	0	0	0	0	0	0	4.74	94.78	14	اتفق تماما
7	9	39.1	11	47.8	3	13.0	0	0	0	0	4.26	85.22	20	اتفق تماما
8	18	78.3	5	21.7	0	0	0	0	0	0	4.78	95.65	9	اتفق تماما
9	13	56.5	10	43.5	0	0	0	0	0	0	4.57	91.30	19	اتفق تماما
10	15	65.2	8	34.8	0	0	0	0	0	0	4.65	93.04	18	اتفق تماما
11	18	78.3	5	21.7	0	0	0	0	0	0	4.78	95.65	10	اتفق تماما
12	20	87.0	3	13.0	0	0	0	0	0	0	4.87	97.39	4	اتفق تماما
13	18	78.3	5	21.7	0	0	0	0	0	0	4.78	95.65	11	اتفق تماما
14	19	82.6	3	13.0	1	4.3	0	0	0	0	4.78	95.65	12	اتفق تماما
15	6	26.1	13	56.5	4	17.4	0	0	0	0	4.09	81.74	22	اتفق
16	20	87.0	3	13.0	0	0	0	0	0	0	4.87	97.39	5	اتفق تماما
17	20	87.0	3	13.0	0	0	0	0	0	0	4.87	97.39	6	اتفق تماما
18	17	73.9	6	26.1	0	0	0	0	0	0	4.74	94.78	15	اتفق
19	5	21.7	5	21.7	3	13.0	5	21.7	5	21.7	3.00	60.00	23	محايد
20	10	43.5	9	39.1	3	13.0	1	4.3	0	0	4.22	84.35	21	اتفق تماما
21	23	100.0	0	0	0	0	0	0	0	0	5.00	100.00	1	اتفق تماما

اتفق تماما	16	94.78	4.74	0	0	0	0	0	0	26.1	6	73.9	17	22
اتفق تماما	1	100.00	5.00	0	0	0	0	0	0	0	0	100.0	23	23
اتفق تماما		92.74	4.64	البعد ككل										

يظهر من جدول ٦ أن رأي الخبراء فيما يتعلق ببُعد " الحلول الممكنة لمواجهة تلك التحديات من وجهة نظر خبراء التربية، تم قياسه من خلال (٢٣) فقرة، ولوحظ وجود استجابة (أتفق تماما) على (٢١) فقرات، ووجود استجابة (اتفق) على (١) فقرة، ووجود استجابة (محايد) على (١) فقرة. وذلك بمتوسطات حسابية تراوحت من (٣.٠٠) إلى (٥.٠٠).

لذا ترى الباحثة وبناء على رأي الخبراء الإبقاء على الفقرات التي حصلت على درجة استجابة (أتفق تماما) وعددها (٢١) فقرة، ودرجة استجابة (اتفق) على (١) فقرة، وإعادة النظر من خلال الجولة الثالثة في الفقرات التي حصلت على درجة استجابة (محايد) وعددها (١) فقرة.

نتائج تحليل الجولة الثالثة

أولاً: واقع توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة من وجهة نظر خبراء التربية

جدول (٧) استجابات الخبراء حول بعد "واقع توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة من وجهة نظر خبراء التربية " في الجولة الثالثة

الرقم في الاستبانة	الفقرة	درجة الموافقة (نعم)		درجة عدم الموافقة (لا)		نسبة الموافقة	الترتيب
		ك	%	ك	%		
3	تبالغ الأسرة في إلقاء اللوم على الطفل في حال حدوث شيء من المشاكل أو الإخفاقات في بعض الجوانب الاجتماعية أو الدراسية من قبل الطفل	16	69.6	7	30.4	%69.6	6
4	قد يتعرض الأطفال إلى ضغط بدني أو نفسي أو عاطفي دون انتباه أو مراعاة من الأسرة	20	87.0	3	13.0	87.0%	3
6	تتقبل الأسرة فكرة أن بعض أنواع العنف قد يكون جزء طبيعي من التربية	20	87.0	3	13.0	87.0%	3
8	انتشرت أساليب التجارة بالأطفال واستغلالهم كمحتوى لزيادة التفاعل والمشاهدات في وسائل التواصل الاجتماعي	17	73.9	6	26.1	73.9%	5
9	انتشرت ظاهرة تشبيه بعض الأبناء الذكور بالإناث سواء في لباسهم أو قصة شعرهم أو التهاون في وضع	18	78.3	5	21.7	78.3%	4

	مساحيق التجميل لهم						
19	تهمل الأسرة وجود أجهزة الأمان المهمة في المنزل كطفاية الحريق وأجهزة الإنذار وكشف الدخان	21	91.3	2	8.7	91.3%	2
20	لا يزال هناك من الأسر من يستخدم الكلمات المسيئة التي تُسقط من كرامة الطفل أو تؤدي إلى تحقيره مثل (أنت غبي، لا تفهم) أو مناداته بأسماء بعض الحيوانات	23	100.0	0	0.0	100.0%	1
21	لا يزال هناك من الوالدين من يتخذ من الأطفال وسيلة ضغط على الطرف الآخر في حال الانفصال	21	95.7	2	8.7	95.7%	2

وبعد استقراء الخبراء في الجولة الثالثة يتضح من جدول (٧) أن فقرات بعد "واقع توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة من وجهة نظر خبراء التربية" كانت مناسبة وحصلت على موافقة من جميع الخبراء حيث وقعت بعض الفقرات بين الأوزان (٦٩.٦% - ١٠٠%)، وهناك فقرة احتلت المرتبة الأولى من حيث الأهمية بنسبة (١٠٠%) وهي الفقرة رقم (٢٠).

ثانياً: التحديات التي تواجه توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في الأسرة من وجهة نظر خبراء التربية

جدول (٨) استجابات الخبراء حول بعد " التحديات التي تواجه توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في الأسرة من وجهة نظر خبراء التربية " في الجولة الثالثة

الرقم في الاستبانة	الفقرة	درجة الموافقة (نعم)		درجة عدم الموافقة (لا)		النسبة
		ك	%	ك	%	
2	وجود فجوة بين نظام حماية الطفل والعادات والتقاليد المجتمعية السائدة	4	17.39	19	82.6	17.39%
4	اختلاف الثقافات الأسرية في المجتمع السعودي	6	26.1	17	73.9	26.1%
7	الخوف من توعية الطفل استنادا للأعراف أو مسمى (العيب)	18	78.26	5	21.7	78.26%
15	قلة المؤسسات في مجال الصحة النفسية والخدمات الاجتماعية المختصة بالأطفال	15	65.22	8	34.8	65.22%

وبعد استقراء الخبراء في الجولة الثالثة يتضح من جدول (٨) أن بعض فقرات بعد " التحديات التي تواجه توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في الأسرة من وجهة نظر خبراء التربية "كانت غير مناسبة وحصلت على عدم موافقة من جميع الخبراء حيث وقعت بعض الفقرات بين الأوزان (٢٦.١% -

٧٨.٢٦%)، وهناك فقرة احتلت المرتبة الأولى من حيث الأهمية بنسبة (٧٨.٢٦%) وهي الفقرة رقم (٧).

ثالثاً: الحلول الممكنة لمواجهة تلك التحديات من وجهة نظر خبراء التربية

جدول (٩) استجابات الخبراء حول بعد " الحلول الممكنة لمواجهة تلك التحديات من وجهة نظر خبراء التربية " في الجولة الثالثة

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة (نعم)		درجة عدم الموافقة (لا)		النسبة
		ك	%	ك	%	
19	إلزام أحد الوالدين بالتفرغ من العمل في حال وجود طفل عمره أقل من ستة أعوام	6	26.1	17	73.9	26.1%

وبعد استقراء الخبراء في الجولة الثالثة يتضح من جدول (٩) أن الفقرة لبعد "الحلول الممكنة لمواجهة تلك التحديات من وجهة نظر خبراء التربية " كانت غير مناسبة وحصلت على عدم موافقة من جميع الخبراء بنسبة (٧٣.٩%) وهي الفقرة رقم (١٩).

مناقشة النتائج والتوصيات والمقترحات

أظهرت النتائج ما يلي:

١- المتوسط الحسابي لأبعاد مقياس توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية تراوح بين (٣.٨٩- ٤.٦٤)، وجاء البُعد الثالث (الحلول الممكنة لمواجهة تلك التحديات) بمتوسط حسابي بلغ (٤.٦٤) وبمستوى عالية جداً وبالمرتبة الأولى، وتلاه البُعد الثاني (التحديات التي تواجه توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في الأسرة) بمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٠) وبمستوى عالية وبالمرتبة الثانية، وتلاه البعد الأول (واقع توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة) بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٩) وبمستوى عالية وبالمرتبة الثالثة، وعليه نلاحظ أن فقرات واقع وتحديات وحلول توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة كانت فقرات مناسبة وقد حازت على الموافقة من قبل خبراء التربية.

٢- أظهرت النتائج النسبة الأعلى من رأي الخبراء على بعد "واقع توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة" من خلال ٢٢ فقرة؛ باستجابة أتفق على ١٧ فقرة، واستجابة اتفق تماما على ٢ فقرة، يليها استجابة محايد على ٤ فقرات وذلك بمتوسط حسابي يتراوح بين (٣.١٧) إلى (٤.٤٨)، وعليه نلاحظ أن واقع حماية الطفل في المملكة في مجال الأسرة يمكن تصنيفه أنه ضعيف نسبيا نظرا لما حققته الفقرات السلبية من استجابة عالية من قبل الخبراء، ودلالتها على وجود انتهاكات لحقوق الأطفال، وقد تعود تلك الانتهاكات إلى قلة الوعي من قبل

الأسرة، وعدم إدراك لخطورة بعض السلوكيات المنتشرة في الأسر والتي أصبحت بعضها جزءا من طبيعتها وجانبا من ثقافتها، دون البحث والتقصي عن صحة تلك السلوكيات تربويا.

وتقترح الباحثة الاستعانة ببعض الحلول المقترحة من قبل الخبراء في الفقرات القادمة لتطوير تطبيق نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية، وضرورة اهتمام أهل الاختصاص والخبرة بالتوعية والتثقيف والمتابعة لتطبيق النظام وتحسينه وتعزيزه واقعيا.

٣- اظهرت النتائج الاستجابة الاعلى على اتفق فيما يتعلق ببُعد "التحديات التي تواجه توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في مجال الأسرة" على ١٠ فقرات، يليها استجابة أتفق تماما على ٧ فقرات، واستجابة لا اتفق على ٢ فقرة، وذلك بمتوسطات حسابية تراوحت من (٢.٤٨) إلى (٤.٧٠)، وعليه فإن تحديات توظيف نظام حماية الطفل موجودة فعلا من وجهة نظر الخبراء، فيما تناولته الدراسة من فقرات، أي أن توظيف نظام حماية الطفل يتضمن العديد من التحديات والمعوقات أثناء التوظيف، وعليه يستوجب تحليلها وتطوير نظم حلول خاصة بها لتخطي هذه التحديات والتغلب عليها.

٤. أظهرت النتائج الاستجابة الاعلى بـ (أتفق تماما) على بُعد "الحلول الممكنة لمواجهة تلك التحديات من وجهة نظر خبراء التربية على ٢١ فقرة، يليها استجابة أتفق على ١ فقرة واستجابة محايد على ١ فقرة، وذلك بمتوسطات حسابية تراوحت من (٣.٠٠) إلى (٥.٠٠)، ويظهر ذلك أن الحلول الممكنة تطبيقها لمواجهة تحديات توظيف نظام حماية الطفل في المملكة في مجال الأسرة تلقى قبول وتأييدا من وجهة نظر الخبراء.

٥. أظهرت النتائج للجولة الثالثة أن فقرات بعد "واقع توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في الأسرة من وجهة نظر خراء التربية" كانت مناسبة وحصلت على ثقة وموافقة من جميع الخبراء حيث وقعت بعض الفقرات بين الأوزان (٦٩.٦% - ١٠٠%)، وهناك فقرة احتلت المرتبة الأولى من حيث الأهمية بنسبة (١٠٠%) وهي الفقرة رقم (٢٠)، وهذا يعكس تأييد الخبراء لبعض أنواع الانتهاكات لحقوق الطفل التي تحصل داخل مجال الأسرة.

٦. أظهرت النتائج للجولة الثالثة أن بعض فقرات بُعد " التحديات التي تواجه توظيف نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية في الأسرة من وجهة نظر خبراء التربية " كانت غير مناسبة وحصلت على عدم موافقة من جميع الخبراء حيث وقعت بعض الفقرات بين الأوزان (١٧.٣٩% - ٧٨.٢٦%)، بينما كان هناك فقرة احتلت المرتبة الأولى من حيث الأهمية بنسبة (٧٨.٢٦%) وهي الفقرة رقم (٧)، وعليه

ترى الباحثة وجوب توعية الأطفال، وتثقيفهم في حماية أنفسهم بشكل تربوي سليم من قبل أسرهم، ولا بد أن يكون لدى الأسرة أيضا الوعي التربوي لذلك.

٧. أظهرت النتائج أن لفقرة بُعد "الحلول الممكنة لمواجهة تلك التحديات من وجهة نظر خبراء التربية" كانت غير مناسبة وحصلت على عدم موافقة من جميع الخبراء بنسبة (٧٣.٩%) وهي الفقرة رقم (١٩)، وهذا يعني عدم موافقة الخبراء على إلزام أحد الوالدين بالتفرغ من العمل في حال وجود طفل عمره أقل من ستة أعوام، والإبقاء على فقرات الحلول في الجولة الثانية، مع إمكانية استنباط حلول فعالة أخرى وأن تكون عملية ويمكن تطبيقها.

المقترحات بناء على نتائج الدراسة

ومما توصلت إليه الباحثة من نتائج فقد اقترحت ما يلي:

١- أن يكون هناك إلزام بالاطلاع على وثيقة نظام حماية الطفل بالنسبة للزوجين والإقرار بما فيها وخصوصا عند إنجاب مولود فلا بد أن يقوم الزوجين بالاطلاع والتوقيع على الوثيقة، وذلك من أجل نشر الوعي وتنمية الشعور بالمسؤولية تجاه هذا الطفل.

٢- عمل دورات خاصة للمقدمين على الزواج رجالا ونساء، تعمل على توعيتهم بأساليب التربية الإسلامية للأطفال في جميع الجوانب، وذلك حتى نبني أجيالا تتمتع بالصحة النفسية والجسدية، ومما لا شك فيها أن هذا سيبني مجتمعا متميزا ومثقفا.

توصيات عامة

وبناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحثة توصي بما يلي:

١- زيادة الاهتمام بمرحلة الطفولة، انطلاقا من أهمية تلك المرحلة وتكوينها لما بعدها من مراحل حياة الإنسان.

٢- إجراء المزيد من الدراسات التي تهتم بتوظيف نظام حماية الطفل في مجالات وأوساط أخرى كالمدرسة وغيرها.

٣- إجراء المزيد من الدراسات حول توظيف أنظمة أخرى في المملكة العربية السعودية، حتى تتحقق الغايات من تلك الأنظمة، لكي نسمو بوطننا الغالي ومجتمعنا الكريم.

المراجع

إبراهيم، محمد عبد الله السيد (٢٠١٩م): دور مواقع التواصل الاجتماعي في رصد انتهاكات حقوق الطفل العربِ. رسالة ماجستير، جامعية عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.

ابن منظور: لسان العرب. دار صادر: بيروت.

أبو سليمان، عبد الوهاب إبراهيم (١٤٢٣ه): كتابة البحث العلمي. الرياض، مكتبة الرشد.

البراك، هدى بنت أحمد (٢٠١٨م): حقوق الطفل في المملكة العربية السعودية ومقارنتها بالمواثيق الدولية. جامعة المجمعة، كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالغاط.

أحمد، سماح فتحي (٢٠١٠م): دور الأمم المتحدة (اليونيسيف) في حماية حقوق الطفل في الفترة من (١٩٨٩م: ٢٠٠٧م). رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية.

الأنصاري، عبد الحميد (١٤١٥ه): حقوق الأولاد قبل الوالدين. جامعة قطر .

أنيس، إبراهيم، وآخرون (١٣٩٣ه): المعجم الوسيط. (ط٢)، ج١، مصر، مطابع دار المعارف.

بدوى، هناء حداد (٢٠١٨م): الدور الإعلامي للمنظمات الإقليمية والدولية في معالجة قضايا الأطفال في النزاعات السياسية وما موقف النخبة منه. رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.

بو رقيبة، داود بن عيسى (٢٠١٤م): حقوق الطفل في القرآن. جامعة الجزائر.

التل وقحل، وائل عبد الرحمن، عيسى محمد (٢٠٠٧م): البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية. عمان، دار الحامد.

الجرجاني، الشريف علي محمد (١٤٠٨ه): كتاب التعريفات. (ط٣)، بيروت، دار الكتب العلمية.

الجيار، سلوى علي (٢٠١٩م): معالجة قضايا الحماية الاجتماعية للطفل في المواقع الإلكترونية لمنظمات الطفولة وعلاقتها بإدراك طالبات الجامعة لها. مجلة بحوث العلاقات العامة للشرق الأوسط، العدد السابع والعشرون.

حافظ والبحيري، محمد صربي، السيد محمود (٢٠٠٤م): تخطيط المؤسسات التعليمية. عالم الكتاب، القاهرة.

الحبيشي، عبد الواحد بن رجاء الله (٢٠٢٠م): حقوق الطفل التربوية في الصف الدراسي بالتعليم الأساسي. مجلة البحث العلمي في التربية.

حُمد، نورية علي (٢٠٠٩م): حماية الطفولة: قضاياها ومشكلاتها في دول مجلس التعاون. جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.

خياط، نواف بن صالح (١٤٣١ه): التوجيهات التربوية لأحكـــام النكاح في الإسلام. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية.
دويـدري، رجاء وحيد (٢٠٠٠م): البحث العلمي أساسيته النظرية وممارساته العملية. لبنان: بيروت، دار الفكـر المعاصر.
الزهراني، سناء عبد الكريم (٢٠٢٠م): استراتيجيات مواجهة مشكلة التنمر المدرسي في النرويج وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية. جامعة جدة، كلية التربية.
زيدان ،محمد مصطفى (١٩٨٣م): دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام. (ط٢)، جدة، دار الشروق.
زين الدين، محمد مجاهد (٢٠١٣م): أساليب بناء التصور المقترح في الرسائل العلمية. جامعة أم القرى، كلية التربية.
شومان والجديبي، طه ورأفت (٢٠١٢م): التوجيهات التربوية في كتاب الفقه والسلوك المقرر على الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد
الشيخلي، عبد القادر (٢٠١٦م): حقوق الطفل في الشريعة الإسلامية والنظام السعودي والمواثيق الدولية. مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية.
صالحين وآخرون، حسين (٢٠٢٠م): وفيات الأطفال في المملكة العربية السعودية. مركز الملك عبد الله العالمي للأبحاث الطبية، جامعة الملك سعود.
عبد الرزاق، محمد حميد محمد (٢٠٠٨م): التصورات المستقبلية لمهام مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت وفقا لأسلوب دلفاي. رسالة ماجستير، الكويت.
عبد مهدي، عبـــاس (٢٠٠٤م): انموذج للقيادة التربويـة في المؤسسات التربوية العراقية. مجلة مـؤتة، العـدد ١٦.
علي، سعيد إسماعيل (٢٠٠٧م): أصول التربية العامة. عمان، دار المسيرة.
العمري، سعيد موسى (١٤٢٤ه): التوجيهات التربوية المتضمنة في سورة المجادلة. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية.
القاضي، شفاء محمد أحمد(٢٠٠٨م): حقوق الطفل التعليمية والصحية وحق الحماية من سوء المعاملة والاستغلال، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
قطب، محمد (١٤٠٢ه): منهج التربية الإسلامية. (ط٣)، ج٢، القاهرة، دار الشروق.
محمود، حمدي شاكر (١٤١٨ه): التوجيه والإرشاد الطلابِ للطلاب والمعلمين. حائل، دار الأندلس.
المحمودي، محمد سرحان (٢٠١٥م): مناهج البحث العلمي. صنعاء دار الكتب.
مصطفى وآخرون، إبراهيم (د. ت): المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية. (ط٢)، ج١، طهران، المكتبة العربية.

مطر، سيف الإسلام (١٩٩٥م): أسلوب دلفاي واستخدامه في ميدان التعليم، جامعة عين شمس.
موسى، هاني محمد (د.ت): دراسة تحليلية لبعض قضايا الطفولة في المجلات التربوية المتخصصة كما يراها التربويون "مجلة الطفولة والتنمية أنموذجا". كلية التربية، جامعة بنها.
النحلاوي، عبد الرحمن (١٩٧٩م): أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع. دمشق، دار الفكر.
مجلس الوزراء (١٤٣٦ه): نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية.
ولي، نور بيكم بنت محمد (١٤٣٢ه): التوجيهات التربوية المستفادة من المنهاج التربوي في (كتاب الأدب) من صحيح الإمام البخاري لطالبات المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، كلية الآداب والعلوم الإدارية.
الروابط الإلكترونية
الحارثي، عبد المحسن (٣١ ديسمبر ٢٠١٦م): المنيف: ٢٠٠٠ حالة عنف ضد الأطفال خلال ٨ أعوام، تم الاسترجاع من https://www.okaz.com.sa/local/na/1518213 في ٢٠٢٣/١/٢م
السالم، عبد الله (٦ أكتوبر ٢٠١٩م): في نسبة صادمة.. "القراش": ٤٥ % من أطفال المملكة يتعرضون للعنف.. و"سبق" تفتح الملف. تم الاسترجاع من https://sabq.org/saudia/m4cyzf في ٢٠٢٣/١/٢م

المراجع الأجنبية

Alfaryan, Nawaf (2014). Exploration of child protection in Kingdom of Saudi Arabia (policy, practice, and knowledge). Ministry of labor and Social Development.
Almuneef, M., & Al-Eissa, M. (2011). Preventing Child Abuse and Neglect in Saudi Arabia: Are We Ready? Annals of Saudi Medicine, 31(6), 635-640.
Alreshoud, A. S. (1996). Child Abuse and Neglect among Delinquents in Saudi Arabia.Social Services Abstracts database.

دور الجامعات في بناء مجتمع المعرفة في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية: " دراسة مقارنة "

The role of universities in building a knowledge society in some countries and the possibility of benefiting from it in " A Comparative Study " Saudi Arabia

إعداد

عفاف حفيظ محمد المزروعي

Afaf Hafeez Mohammed Al Mazrouei

د. عبدالله بن محمد بن عبدالله الأكلبي

Dr. Abdullah Muhammad Abdullah Al-Aklabi

أستاذ أصول التربية المساعد - كلية التربية - جامعة جدة

Doi: 10.21608/jasep.2024.333567

استلام البحث: ١٢ / ٨ / ٢٠٢٣

قبول النشر: ١١ / ٩ / ٢٠٢٣

المزروعي، عفاف حفيظ محمد و الأكلبي، عبدالله بن محمد بن عبدالله (٢٠٢٤). دور الجامعات في بناء مجتمع المعرفة في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية: " دراسة مقارنة ". ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٦) يناير، ٢٧ – ٧٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

دور الجامعات في بناء مجتمع المعرفة في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية: " دراسة مقارنة "

المستخلص:

هدفت الدراسة التعرف إلى دور الجامعات في بناء مجتمع المعرفة في دولتي سنغافورة والسويد مقارنة مع المملكة العربية السعودية من خلال واقع دور مجتمع المعرفة في جامعات سنغافورة والسويد، كما هذه الدراسة التعرف إلى الإجراءات المقترحة لتطوير دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة في ضوء خبرة دولتي المقارنة وتسير خطوات الدراسة وفقاً للمنهج الوصفي المقارن بمدخل جورج بريداي، ومن خلال هذا المنهج توصلت الدراسة إلى أن دور مجتمع المعرفة في جامعات سنغافورة يلعب دورًا حاسمًا في تطوير البنية التحتية العلمية والتكنولوجية وتعزيز البحث والابتكار. وكان واقع دور مجتمع المعرفة في الجامعات السويدية يظهر من خلال التكامل القوي بين الجامعات والمجتمع المحلي والصناعي، مما يساهم في تطوير البحث والابتكار ونقل المعرفة إلى مجالات العمل العملية. وإن واقع دور مجتمع المعرفة في الجامعات السعودية يتجلى في جهودها لتوليد المعرفة ونقلها إلى المجتمع من خلال برامج التعليم والبحث والتطوير. وتوصلت الدراسة إلى الإجراءات المقترحة لتطوير دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة في ضوء خبرة دولتي المقارنة من خلال تعزيز التعليم والبحث، وذلك من خلال تطوير مناهج دراسية متجددة وملائمة لاحتياجات سوق العمل وتكنولوجيا المستقبل. وتشجيع البحث العلمي والتطوير التكنولوجي ودعم المشاريع البحثية الابتكارية. وتعزيز التعاون بين الجامعات والقطاعات الحكومية والخاصة لتبادل المعرفة وتحقيق التطوير، وتنفيذ شراكات استراتيجية مع المؤسسات العالمية لنقل التقنيات والممارسات الناجحة. إضافة إلى تطوير الهياكل والتنظيم من خلال تحسين هياكل الجامعات والإدارات لتعزيز الكفاءة والشفافية وتحقيق التنسيق، وتشجيع تكوين فرق عمل متعددة التخصصات لتعزيز التفكير الابتكاري وحل المشكلات.

الكلمات المفتاحية: مجتمع المعرفة، سنغافورة، السويد، المملكة العربية السعودية.

Abstract:

The study aimed to identify the role of universities in building the knowledge society in the countries of Singapore and Sweden compared with the Kingdom of Saudi Arabia through the reality of the role of the knowledge society in the universities of Singapore and Sweden. The steps of the study proceed according to the descriptive approach compared to the approach of George Priday. Through this approach, the study concluded

that the role of the knowledge society in Singapore universities plays a crucial role in developing the scientific and technological infrastructure and promoting research and innovation. The reality of the role of the knowledge society in Swedish universities was evident through the strong integration between universities and the local and industrial society, which contributes to the development of research and innovation and the transfer of knowledge to practical areas of work. The reality of the role of the knowledge society in Saudi universities is evident in their efforts to generate knowledge and transfer it to society through education, research and development programmes. The study concluded with the proposed measures to develop the role of Saudi universities in building a knowledge society in the light of the experience of the two comparative countries through the promotion of education and research, through the development of innovative curricula that are appropriate to the needs of the labor market and future technology. Encouraging scientific research and technological development and supporting innovative research projects. Enhancing cooperation between universities and government and private sectors to exchange knowledge and achieve development, and implement strategic partnerships with international institutions to transfer successful technologies and practices. In addition to developing structures and organization by improving the structures of universities and departments to enhance efficiency, transparency and achieving coordination, and encouraging the formation of multidisciplinary work teams to promote innovative thinking and problem-solving.
Keywords: knowledge society, Singapore, Sweden, Saudi Arabia.

١. المقدمة

يتسم العصر الحالي بالتغير المتسارع في كل مجالات الحياة؛ إلا أن التسارع الذي طال مجال توليد ونشر المعرفة والتطبيقات التكنولوجية ظهر بشكل علني وواضح، حيث أصبحت المعرفة، وعمليات إنتاجها تشكل رأس المال الرئيس الذي تسعى الأمم كافة إلى امتلاكه وتنميته، وتوظيفه بفاعلية.

وتجدر الإشارة إلى أن الجامعات تُعد من أهم وسائل بناء مجتمع المعرفة، ذلك المجتمع المهتم بالنشاطات المعرفية، والحريص على تكاملها والاستفادة منها، بغرض توليد المعرفة ونشرها (Bouderbane et al, 2019). فالجامعات بما تمتلكه من مخزون ورصيد وافر من رأس المال البشري والفكري، وما يتوفر لديها من إمكانات مادية وقدرات تنظيمية، ومن خلال وظائفها المحورية الثلاث، المتمثلة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، قادرة على الإسهام في إحداث التغيرات والتطورات الإيجابية، التي تمكن المجتمع من تحقيق الرفاهية والرخاء، والتحول إلى مصاف الدول المتقدمة (علي، ٢٠١٧).

وفي السياق ذاته تلعب الجامعات دوراً رائداً في بناء مجتمع المعرفة وذلك بما تساهم في تطوير المجتمع وتنميته من خلال إسهامها في تخريج كوادر بشرية مدربة على العمل في كافة المجالات والتخصصات المختلفة (Karpov, 2019). ومن هذه الزاوية فالجامعة تحتل موقعاً متميزاً في مجتمع المعرفة والمؤشرات التي تدل على وجوده ويأتي ذلك نتيجة للدور المحوري الذي تلعبه في عملية إنتاج المعرفة عن طريق البحث العلمي وفي عملية توليد المعرفة، ونشرها (العبد الكري، ٢٠١٦). وتأتي أهمية الجامعة في بناء مجتمع المعرفة من خلال وسائلها وأدواتها وأساليبها العديدة التي تقدم المعرفة المنتجة وذلك لارتباط الجامعة بمجتمع المعرفة من خلال ثلاث نشاطات معرفية رئيسة تتمثل في اكتشاف المعرفة وتوليدها بالبحث والتطوير والإبداع، ونشر المعرفة بالتعليم والتدريب، إضافة إعداد القوى البشرية وخدمة المجتمع للارتقاء بالإنسان وإمكانياته الاجتماعية والمهنية (صوفي، ٢٠١٩).

ولبيان دور الجامعات في بناء مجتمع المعرفة في المملكة العربية السعودية، جاءت رؤية المملكة (٢٠٣٠م)، والتي تتركز مبادئها في مجموعةٍ من المستهدفات والأهداف، وتتلخص في التركيز على عمليات تطوير وتعزيز قدرة الجامعات لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل، بالإضافة إلى تنويع مصادر تمويلٍ مبتكرةٍ وتحسين الكفاءة المالية للجامعات. لهذا جاءت رؤية (٢٠٣٠م) تلبيةً للمتطلبات التي تسعى الجامعات لتحقيق مجتمعٍ حيوي، واقتصادٍ مزدهرٍ ووطنٍ طموحٍ، وهذه المحاور تتكامل وتتّسق ضمن متطلبات مجتمع المعرفة الذي تسعى الدراسة الحالية لبيان أهميته، وهذا ما أكده خادم الحرمين الشريفين الملكُ سلمانُ بنُ عبد العزيز آل

سعود بقوله: "هدفي الأول أن تكون بلادنا نموذجاً ناجحاً ورائداً في العالم على كافة الأصعدة، وسأعمل معكم على تحقيق ذلك" (رؤية المملكة ٢٠٣٠).

وبناءً على ما سبق فإنَّ البحث في معرفة دور الجامعات في بناء مجتمع المعرفة في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية، له مبرراته، في ظل ما يُطرح على الساحة التربوية المحلية والعالمية من سياساتٍ تتصل بضرورة تطوير الجامعات في المملكة العربية السعودية وتحديثها فيما يتصل بتوليد ونشر المعرفة؛ ومن تلك المبررات أن تصبح الجامعات السعودية قادرة على الإبداع والابتكار ومواكبة المستجدات العلمية والمعرفية والتكنولوجية، والإسهام في وضع الاستراتيجيات والعمليات والخطط المناسبة للتحول نحو مجتمع المعرفة.

٢. مشكلة الدراسة

إنَّ الوضع الراهن، والواقع الجديد المتصل بمجتمع المعرفة، وانعكاساته على منظومة الجامعات أوجد تحدياتٍ فيما يتصل بدور الجامعات، وخاصة مع التوقعات بتزايد حدة وتسارع هذا التحديات والتغيرات التي تجتاح العالم من حيث عمليات توليد المعرفة ونشرها. فقد أشار تقرير البنك الدولي عن التعليم إلى" وجود فجواتٍ بين ما حققته الجامعات وبين ما تحتاجه لتحقيق أهدافها الإنمائية الحالية والمستقبلية في دورها وقدرتها على مواكبة المستجدات المعرفية، وفي هذا السياق أشار تقرير التنمية "أن الأمل في منهجيات الإصلاح التقليدية ضئيل ما لم يتم الاعتماد على منهجيات تطوير وإصلاح واقعية تعزز العلاقة بين الجامعة، والمجتمع المحلي وتحدث تطويراً حقيقياً" (المصري، ٢٠١٩).

من ناحية أخرى أشارت نتائج دراسة الشايع (٢٠١١) أن هناك تحديات تواجه الجامعات السعودية للتحول نحو مجتمع المعرفة المتمثلة في ضعف إنتاجية أعضاء هيئة التدريس في البحث العلمي، وبعد مخرجات الجامعات عن سوق العمل، وغياب التخطيط الإستراتيجي للتعليم العالي، وغياب إستراتيجية وطنية للبحث العلمي، والبيروقراطية، وضعف الحرية الأكاديمية. كما أكدت نتائج دراسة عبد الكريم (٢٠١٦) وجود ضعف في البنية التحتية للاتصالات وتقنية المعلومات، وقلة الدافعية نحو الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس وهذا يؤثر على التحول نحو مجتمع المعرفة

كما إنَّ العديد من الدول تبذل جهوداً حثيثة من أجل تطوير الجامعات، وهذا يعني أن الجامعات السعودية مطالبة بتطوير بنيتها وفقاً للتطورات المتصلة بمتطلبات مجتمع المعرفة، حيث تنص رؤية ٢٠٣٠ على تطوير نظام التعليم العالي وتحسين أداء الجامعات لتلبية احتياجات المستقبل وتحقيق التميز العالمي حتى تواكبَ كلَّ ما يستجد على الساحة العالمية من إنتاج ونشر المعرفة، والجدير بالذكر أن ذلك لن يحدث إلا من خلال تطوير نظم وبرامج الجامعات السعودية ومسايرتها للتقدم العلمي

المتصل بمجتمع المعرفة وتحولاته من خلال تركيز رؤية ٢٠٣٠ على بناء مجتمع معرفي يعتمد على الابتكار ونقل التكنولوجيا، وهذا يتطلب تعزيز دور الجامعات كمراكز لتوليد المعرفة وتقديم حلول مبتكرة. إضافة إلى تبني ثقافة التطوير والإصلاح والتجديد ضمن متطلبات التحول نحو مجتمع المعرفة، وتعزيز مبدأ التنافسية بين الجامعات العالمية. ومن هنا فإن ما سبق يدعو الباحثةَ إلى النظر في دور الجامعات في بناء مجتمع المعرفة في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية ضمن دراسة مقارنة مع دولتي السويد وسنغافورة، وعليه يتمحور التساؤل الرئيس لمشكلة الدراسة في الآتي: **ما دور الجامعات في بناء مجتمع المعرفة في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية؟**

٣. أسئلة الدراسة

١. ما الواقع الحالي لدور الجامعات في بناء مجتمع المعرفة في سنغافورة وفق العوامل المؤثرة فيها؟
٢. ما الواقع الحالي لدور الجامعات في بناء مجتمع المعرفة في السويد وفق العوامل المؤثرة فيها؟
٣. ما الواقع الحالي لدور الجامعات في بناء مجتمع المعرفة في السعودية وفق العوامل المؤثرة فيها؟
٤. ما أوجه التشابه والتباين بين دول المقارنة؟
٥. ما الإجراءات المقترحة لتطوير دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة في ضوء خبرة دولتي سنغافورا والسويد؟

٤. أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة انعكاساً لأسئلة الدراسة وهي كما يلي:

١. التعرف إلى الواقع الحالي لدور الجامعات في بناء مجتمع المعرفة في سنغافورة وفق العوامل المؤثرة فيها.
٢. التعرف إلى الواقع الحالي لدور الجامعات في بناء مجتمع المعرفة في السويد وفق العوامل المؤثرة فيها.
٣. التعرف إلى الواقع الحالي لدور الجامعات في بناء مجتمع المعرفة في السعودية وفق العوامل المؤثرة فيها.
٤. التعرف إلى أوجه التشابه والتباين بين دول المقارنة.
٥. التعرف إلى الإجراءات المقترحة لتطوير دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة في ضوء خبرة دولتي السويد وسنغافورا.

٥. أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: ستستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية من خلال النقاط التالية:

١. تأمل الباحثة أن تقدم هذه الدراسة معلومات مفيدة للقادة والمسؤولين في الجامعات السعودية حول دور مجتمع المعرفة.
٢. تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية بناء مجتمع المعرفة الذي تسعى الجامعات السعودية إلى تعزيز مفهومه وخصائصه وأبعاده ومقوماته لدى العاملين فيها، سواء أكانوا أساتذة أم طلاباً أم إداريين.
٣. من المحتمل أن تسهم هذه الدراسة في توفير أساس نظري للمسؤولين عن وضع السياسات التعليمية والبحثية، خاصةً عند تحديد أهداف الجامعات للمساهمة في بناء مجتمع المعرفة في حال تحققت هذه الأهداف.

الأهمية التطبيقية: ستستمد الدراسة الحالية أهميتها التطبيقية من خلال النقاط التالية:

١. قد تُسهم نتائج هذه الدراسة في بيان دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة؛ من حيث قدرتُها على توليد المعرفة ونشرها في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية.
٢. قد تُسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة إدارة الجامعات على تحديد جوانب النقص في البرامج والمناهج والسياسات التي تدفع باتجاه بلورة مجتمع المعرفة.
٣. أخيراً تستمد هذه الدراسة أهميتها من إمكانية إسهام نتائجها في تطوير دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة، من خلال وضع بعض المقترحات لتفعيل هذ الدور.

٦. حدود الدراسة

دولتي المقارنة: (السويد، سنغافورة)، وقد تم اختيار دولتي المقارنة بناءً على عدة اعتبارات:

١. تم اختيار مملكة السويد وفقاً للاعتبارات التالية:

- يشير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي[١] لعام (٢٠٢١) إلى أن دولة السويد تحتل المراكز الثلاثة الأولى على مستوى العالم في التعليم العالي ودعمها للبحث العلمي في الجامعات السويدية (Canton, 2021).
- صُنفت السويد الثالثة عالمياً في جعل المجتمع السويدي مجتمعاً معرفياً بامتياز، حسب تقرير التنمية الانسانية للعام ٢٠٢١ (Pham et a, 2021).
- صُنف نظام تقييم الجودة للجامعات السويدية بالدرجة الممتازة حسيب تصنيف الوكالة القومية السويدية للتعليم العالي (Zaring et al, 2021).

[١] **برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP):** هو لجنة تنفيذية داخل الجمعية العامة للأمم المتحدة، وقيادة برنامج التنمية هي ثالث أعلى منصب في التسلسل الهرمي للأمم المتحدة، مباشرة بعد الأمين العام للأمم المتحدة ونائبه. تتكون اللجنة التنفيذية لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي من ممثلين من ٣٦ دولة حول العالم يتم تعيينهم بالتناوب. تم إنشاء مكتب الأمم المتحدة لخدمات المشاريع كمنظمة مستقلة UNOPS في عام ١٩٩٥.

٢. تم اختيار دولة سنغافورة وفقاً للاعتبارات التالية:

- احتلت سنغافورة في العام ٢٠١٩ المرتبة ٢٦ على المستوى العالمي في حجم الانفاق على البحث والتطوير بواقع 3.6 مليار دولار أي ما يوازي 2.2 من الناتج المحلي الاجمالي للدولة (Liu et al, 2019).
- عملت سنغافورة على فتح مراكز الابحاث التي تخدم مجال التقانة بمختلف اشكالها تقوم هذه المراكز على توليد المعرفة ونشرها (Jasanoff et al, 2021).
- اختارت المنظمة العالمية للملكية الفكرية في العام 2014 مكتب سنغافورة للملكية الفكرية كإدارة دولية للبحث الدولي والفحص التمهيدي الدولي في إطار معاهدة التعاون بشأن براءات الاختراع (Mujuzi, 2019).

الحدود الموضوعية:

تقتصر هذه الدراسة على استكشاف وتحليل دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة من خلال مقارنتها مع جامعات دولتي المقارنة. كما قارنت الدراسة بين دولتي المقارنة والمملكة العربية السعودية من حيث توليد المعرفة والتي تتمثل في البحث العلمي، الاستشارات البحثية، تسويق الأبحاث الجامعية، التعاقدات البحثية، النظام التعليمي، المناهج، وطرق التدريس. إضافة إلى نشر المعرفة والمتمثلة في تقنية الاتصال والمعلومات، والبيئة التنظيمية، وفرق العمل. وبناءً على التحليل المقارن والاستنتاجات المستفادة، قدمت الدراسة مجموعة من الإجراءات المقترحة لتطوير دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة.

٧. مصطلحات الدراسة

الدور:

هو الواجب أو المسؤولية التي يجب القيام بها، من خلال مجموعة الأنماط التي ترتبط بالاتجاهات والقيم والسلوك (Connell, 2019).

وتُعرفه الباحثة إجرائياً بأنه مهمات الجامعات السعودية في توليد المعرفة ونشرها في المجالات المختلفة، وصولاً إلى بناء مجتمع معرفة تسمو فيه حركة تبادل الأفكار من أجل رقيّ الجامعات في ظل مجتمع المعرفة في المملكة العربية السعودية.

مجتمع المعرفة:

يُعرف بأنه المجتمع الذي يكون فيه لجميع الأفراد الحق في الولوج إلى مصادر المعرفة من خلال توليدها ونشرها (Gremm, 2018). وأشار Frank & Meyer (2020) إلى أن مجتمع المعرفة هو أنموذج المجتمع المعاصر الذي يكون فيه إنتاج المعرفة وتوزيعها واستخدامها هو القوة الرئيسة والأصول المحركة للتنمية الشاملة. كما أشار Alemu (2017) إلى أن مجتمع المعرفة يقوم أساساً على نشر المعرفة وإنتاجها بكفاءة في مجالات النشاط المجتمعي.

وتعرفُ الباحثة مجتمع المعرفة إجرائياً: بأنه المجتمع الذي تسعى الجامعات السعودية إلى بنائه وتشكليه من خلال أدائها لمهامها في توليد المعرفة؛ ونشر المعرفة وإنتاجها ومن ثم استخدامها.

توليد المعرفة:

يُعرف توليد المعرفة بأنه العمليات التي تركّز الابتكار، والاكتشاف، والاستحواذ على المعرفة من خلال تشجيع التنوع الفكري داخل الجامعات (Shamia et al, 2018).

نشر المعرفة:

يُعرف نشر المعرفة بأنها الأنشطة المنتجة من توليد وإدارة المعرفة والمتمثلة في المعلومات والمهارات والخبرات والموجودات الملموسة وغير الملموسة ومشاركتها ونشرها للاستفادة منها في عمليات اكتساب معرفة جديدة (Bermudez et al, 2018).

٧. منهج الدراسة إجراءاتها:

تسير خطوات الدراسة وفقاً للمنهج الوصفي المقارن بمدخل جورج بريداي للتعرف على دور الجامعات في بناء مجتمع المعرفة في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية بدولتي سنغافورة والسويد وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية.

٨. الدراسات السابقة

الدراسات العربية

دراسة الشمري (٢٠١٨) هدفت الدراسة تقديم تصور مقترح لتحول الجامعات السعودية الحكومية إلى مجتمع المعرفة في ضوء خبرات بعض الجامعات الأجنبية، ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الوثائقي، إضافة إلى أسلوب مسح الخبراء، لتحكيم التصور المقترح، واستخدمت الباحثة أداة التصور المقترح، وكان من أبرز النتائج: اعتماد مجتمع المعرفة، كهدف استراتيجي للجامعات السعودية الحكومية، والعمل على تحقيقه بشتى السبل. والابتعاد عن البيروقراطية في عمل الجامعات إداريا وفنيا، واتخاذ المرونة أسلوب إدارة، وتوفير البيئة التمكينية لمجتمع المعرفة في الجامعات السعودية الحكومية.

ودراسة عبد الكريم (٢٠١٦) هدفت الدراسة تقديم تصور مقترح لتحول الجامعات الإسلامية السعودية إلى مجتمع المعرفة في ضوء التجارب العالمية، إضافة إلى معرفة واقع الجامعات الإسلامية في التحول لمجتمع المعرفة، تم تصميم أداتين، (الاستبانة الأولى) لتشخيص الواقع، ومعوقاته، ومحور للمعوقات وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، وقد بلغت (١٨٨) عضوا، لتشخيص الواقع، و(١٦) خبيراً للتصور

المقترح في الجامعات الإسلامية، وتوصلت النتائج إلى أن واقع التحول لمجتمع المعرفة: (إنتاج المعرفة، نشر المعرفة في الجامعات الإسلامية السعودية يتراوح من درجة متوسطة إلى كبيرة، كما بلغت درجة الموافقة على المعوقات الإدارية، والفنية، (درجة كبيرة)، للتحول لمجتمع المعرفة في الجامعات الإسلامية السعودية للمعوقات الإدارية، وكان هناك ضعف في البنية التحتية للاتصالات وتقنية المعلومات، وقلة الدافعية نحو الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس.

الدراسات الأجنبية:

دراسة Marquina & Luchilo (٢٠٢١) هدفت الدراسة التعرف إلى أهمية دور البحث والابتكار في الجامعة في الارجنتين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي (المسحي)، وتبنت الدراسة الاستبانة كأداة للدراسة وطبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغت (١٢٠) عضواً في الجامعة بالأرجنتين، وتوصلت الدراسة إلى نتائج مفادها أن هناك دوراً عالي للبحث والابتكار على تحول الجامعة إلى مجتمع المعرفة، وان العلاقة بين انتاج المعرفة متوسط وقد تم وصف السمات الرئيسية لنظام التعليم العالي الأرجنتيني، مثل الالتحاق المرتفع ومعدلات التخرج المنخفضة، وإنشاء جامعات جديدة، ونسبة كبيرة من المعلمين غير المتفرغين.

ودراسة Al-Abweeny Al-hamad & Al-Qudah (٢٠١٩) هدفت الدراسة إلى استخدام الفصول الافتراضية كتعزيز للعملية التعليمية المطبقة فيها المحاضرات التقليدية. اتخذ الباحثون من جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل نموذج من خلال تحديد نسبة وفعالية استخدام الطلاب للفصول الافتراضية في الجامعة وتحديد إيجابيات وسلبيات استخدام الفصول الافتراضية من وجهة نظرهم، وتحديد القيود التي تحد من استخدامهم للفصول الافتراضية. يتكون مجتمع الدراسة من الطالبات المسجلات على الإنترنت في مرافق المعلومات. استعانت عينة الدراسة بـ ٧٢ طالباً وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك دور فعال للفصول الافتراضية في بناء مجتمع المعرفة في الجامعات. أسفرت الدراسة أن هناك كفاءة استخدام الفصل الافتراضي في العملية التعليمية.

ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

نلاحظ مما سبق أن ما يميز الدراسة الحالية عما جاءت به الدراسات السابقة المشار إليها بما يلي: تأتي هذه الدراسة مكملة لما جاءت به الدراسات السابقة، إذ أن الدراسات السابقة الأجنبية منها والعربية والمحلية التي تناولت موضوع دور الجامعات في بناء مجتمع المعرفة، إلا أنها اختلفت عنها في المنهج المقارن بمدخل جورج بريداي للتعرف على دور الجامعات في بناء مجتمع المعرفة في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية بدولتي سنغافورة والسويد وذلك من خلال

الوصف، والتفسير، والمقابلة، والمقارنة. كما أن الدراسة الحالية تتميز عن الدراسات السابقة من خلال وضع اجراءات مقترحة لتطوير دور الجامعات في بناء مجتمع المعرفة في المملكة العربية السعودية، في ضوء خبرات دولتي المقارنة، وهذا الجانب لم تتم مناقشته في أي من الدراسات السابقة.

الإطار النظري للدراسة

مفهوم مجتمع المعرفة

شغل مفهوم مجتمع المعرفة مساحة واسعة من تفكير الباحثين والمفكرين في مجال العلوم الاجتماعية والتربوية والثقافية، بهدف تحديد تعريف واضح له، وفيما يلي عرض لبعض التعريفات التي تناولت مجتمع المعرفة كما وردت في التقارير الدولية والأدبيات التربوية والاجتماعية.

أشار توتو (٢٠٢١) أن مجتمع المعرفة يقوم أساساً على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي، وصولاً للارتقاء بالحالة الإنسانية، وتحقيقاً للتنمية الشاملة والمستديمة، إنه المجتمع المنشود الذي يجيد استعمال المعرفة وتوظيفها في تسيير أموره، واتخاذ قراراته السليمة والرشيدة. كما حدد نادي أمستردام "*Club of Amsterdam*" مفهوم مجتمع المعرفة بأنه "المجتمع الذي يكون فيه لجميع الأفراد الحق في الولوج إلى مصادر المعلومات التكنولوجية، والحق في المشاركة في الفوائد التي تجلبها هذه المصادر.

وبناءً على ما سبق فإن مفهوم مجتمع المعرفة يتداخل مع مفهوم مجتمع المعلومات الذي يعتمد في الأساس على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات باعتبارها أدوات أساسية من البعد التكنولوجي لمجتمع المعرفة، الذي يمتاز بتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كوسيطٍ يسرّع ويعزّز عملية التغيير في كافة جوانب المجتمع السياسية والاجتماعية والاقتصادية، والتجارية والصحية والتربوية والثقافية، وذلك في سبيل إنتاج وتنظيم وتطبيق المعرفة.

الجامعة ومجتمع المعرفة

أن علاقة الجامعة ومجتمع المعرفة تنطلق من خلال أن الجامعات تُعد كمصدر للموارد المعرفية للمجتمع، وأن مفهوم الجامعة يتمثل في صناعة المعرفة، كما أن أبعاد مجتمع المعرفة توضح طبيعة تلك العلاقة.

١- الجامعات كمصدر للموارد المعرفية للمجتمع:

في ظل التغيرات والتطورات الحاصلة في ميدان تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وما حدث من انفجار معرفي هائل، أصبحت المعرفة السمة الرئيسة للعصر الذي نعيش فيه، كونها تمثل المصدر الحقيقي للثروة، ولأنها كذلك فقد سعت الكثير من الدول إلى اكتسابها ونشرها وتوليدها، بهدف توظيفها توظيفاً اجتماعياً صحيحاً، ولأن الجامعة والمعرفة مفهومان متلازمان، فقد أصبح يُنظر إلى الجامعة

كمصدر للموارد المعرفية للمجتمع، فبقدر ما يحتاج المجتمع إلى موارد ومصادر طبيعية لبناء كيانه الاقتصادي، يحتاج أيضاً إلى موارد ومصادر لبناء كيانه المعرفي والفكري (أمين، ٢٠١٨).

وعليه يكمن الدور الأساسي للجامعة باعتبارها مصدراً أساسياً من مصادر المعرفة، حيث تستمد هويتها وشرعية وجودها من هذا الدور المهم الذي تقوم به في حياة المجتمع من خلال إثراء وتطوير وتنمية البناء المعرفي للمجتمع، حتى يصبح مجتمعاً معرفياً قادراً على توليد المعرفة ونشرها وتطبيقها في المجالات التي تخدم المجتمع وتطوره.

٢- مفهوم الجامعة كصانعة للمعرفة

أصبحت المعرفة في عالم اليوم الوسيلة المثلى لتحقيق الأهداف التي تسعى الجامعات لتحقيقها، كما أنها العامل الأساس في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وهذا يعني أن للمعرفة دوراً إنسانياً وتربوياً (الشمري، ٢٠١٨). كما أن للمعرفة دوراً تربوياً يتصل بما تقوم به الجامعات من دور تجاه البحث العلمي وتكنولوجيا المعلومات ضمن مفهوم مجتمع المعرفة (Di Nauta, Merola, Caputo, & Evangelista, 2018).

من جهة أخرى فإن الجامعة تمثل اليوم منطلقاً أساسياً لتوصيل ونقل وتبادل المعرفة والمعلومات وصناعة الموارد البشرية، ولأن البيانات والمعلومات والمهارات والقدرات والقيم تمثل عنصراً مهماً في الحياة البشرية، فقد أصبحت اليوم في عصر التكنولوجيا أكثر أهمية، بحيث لا يمكن الاستغناء عنها وخاصة في المجال التربوي (سلامي، ٢٠١٩). وبالتالي فإن الجامعة لابد وأن تتمثل هذه البيانات والمعلومات والمعارف والمهارات في سياساتها واستراتيجياتها حتى تصبح قاطرة التقدم، والدعامة الفكرية التي تستشرف المستقبل، وتكون قادرة على إعداد الأجيال المتعاقبة وتكونهم وتؤهلهم (أحمد، ٢٠١٩).

ووفقاً للاعتبارات السابقة يمكن القول: بأن الجامعات تؤدي دورها في بناء مجتمع المعرفة من خلال نقل المعرفة التكنولوجية حيث أصبحت أكثر أهمية، بحيث لا يمكن الاستغناء عنها وخاصة في المجال الجامعي.

دورة مجتمع المعرفة

إن وصول الجامعة إلى مرحلة إبداع المعرفة أو توليدها لا يتضمن فقط تحديد المعرفة واقتنائها وتطويرها، وإنما نشر المعرفة وتوزيعها، وهنا يأتي دور الهيكل التنظيمي في نشر المعرفة الجديدة التي تقود إلى الإبداع، مع ملاحظة أن توزيع المعرفة ونقلها يحتاج إلى وضعها في إطار نظام وإجراءات تسمح بتوزيعها على كافة المهتمين بها، مما يُعدّ أمراً حيوياً للمؤسسة الجامعية التي تملك هذه المعرفة

(توتو، ٢٠٢١). وفي هذا المحور توضح الدراسة دورة مجتمع المعرفة بالجامعات من خلال الابعاد التالية:

١- توليد المعرفة

أصبح التقدم في العالم اليوم يُقاس بمعايير القدرة على توليد المعرفة وتحديثها وتراكمها، حيث تُشكل المعرفة العصب الأساسي، وتُسهم في تحديد الهوية وصورتها وحتى فلسفتها من خلال تحديد الأهداف والغايات المتصلة بالبحث العلمي وخدمة المجتمع، كما أصبح لمجتمع المعرفة أبعاداً مختلفة ومتشابكة تحاول المجتمعات كافة استغلالها الاستغلال الأمثل (Marquina & Luchilo, 2021). وعليه تتمثل محاور توليد المعرفة في التالي:

٢- البحث العلمي

يحتل البحث العلمي مكاناً بارزاً في تقدم النهضة العلمية وتطورها في المجتمعات كافة، من خلال ما يقدمه الباحثون من إسهامات علمية مبتكرة يمكن إضافتها إلى رصيد المعرفة الإنسانية، ونظراً لكون البحث العلمي من أهم وأعقد أوجه النشاط الفكري، فإن الجامعات تبذل جهوداً مستمرة في تدريب وتأهيل الباحثين أثناء دراستهم الجامعية لتمكنهم من اكتساب المهارات البحثية، وتجعلهم قادرين على إضافة معرفة جديدة إلى رصيد الفكر الإنساني، ومن ثم فإن مجتمع المعرفة يفرض مسؤوليات على الجامعات لربط قضايا بحوثها بالقضايا الاجتماعية والاقتصادية بالمجتمع وذلك عن طريق وضع سياسات وبرامج تهدف إلى بناء قدرات المعرفة، ودعم البحث الأساسي كي لا تواجه مشكلات تقلل من الإنتاجية البحثية لعضو هيئة التدريس من جانب، وتحدّ من جانب آخر من كفاءة هذه البحوث ودرجة تأثيرها (العبد الكري، ٢٠١٦).

٣- النظام التعليمي

ينطلق النظام التعليمي في توليد المعرفة من عدة خلفيات (فلسفية وابستمولوجية وسيكولوجية وسوسيولوجية)، حيث يؤكد هذا المدخل أن الإنسان ذو طبيعة قابلة للتغير، والإيمان بوجود الفروق الفردية، واعتبار المعرفة ملازمة للفرد، ولا وجود لحقائق علمية منفصلة عن نشاط الإنسان الفكري والثقافي، فهو واحد من أهم مصادر توليد المعرفة، وتأصيل مدخل النظام التعليمي المنتج في الجامعات فإن التعليم الجامعي مطالب بإعادة النظر في أهدافه في ضوء المستجدات المعرفية والمجتمعية والتجارب العالمية، بحيث تنبثق أهداف التعليم الجامعي من أغراضه العامة التي تحددها فلسفة التعليم، وخاصة ما يتصل منها بإعداد الباحثين، بالإضافة إلى المعرفة والقدرة على توليدها، أي القدرة على إنتاج المعرفة وإبداعها.

٤- المناهج

يتمثل تطوير المناهج وفق مدخل النظام التعليمي الإنتاجي في خلق رؤية مشتركة للمناهج الدراسية، وتقدير احتياجات ومتطلبات المناهج الدراسية الجديدة، ووصف

وتحديد الأهداف المرجوة من المناهج، وتحديد وتعريف المدخلات المفتاحية للمناهج، وتقدير المسؤوليات الفردية، وتقويم وتقدير النتائج، كما يجب أن تصمم المناهج بطريقة تحقق النمو الشامل للمتعلمين في مجالات الاتصال، والجانب المعرفي، والوجداني، والعاطفي، والاجتماعي، والبدني، كما يجب أن تعزز المناهج استخدام التقنية من خلال جميع المواد التعليمية (توتو، ٢٠٢١).

٥- طرق التدريس

كما أن تطوير طرق التدريس في توليد ونشر المعرفة وفق متطلبات مجتمع المعرفة هو أحد أهم متطلبات نجاح هذا المشروع، وأن طرق التدريس التي يوظفها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات يجب أن تتصف ببعض الخصائص تتمثل في استخدام أساليب تدريس متنوعة تضمن إتقان الكفايات الأساسية، مثل: استخدام التعلم الالكتروني، التعليم عن بعد، العمل على منصات الكترونية (توتو، ٢٠٢١).

وفي هذا السياق يؤكد Bejinaru (٢٠١٧) أن الجامعات لا تستطيع تأدية دورها في توليد المعرفة إلا إذا جددت أنظمتها التعليمية من خلال:

١- تجديد أهداف العملية التعليمية الجامعية؛ بحيث تتوجه إلى إكسابه الاستقلالية الابتكارية والقدرة على الإبداع، والاستمرار في التعلم، والمشاركة في بناء مجتمع المعرفة.
٢- تجديد المناهج والمقررات الدراسية؛ بحيث يتم التأكيد على مرونة المناهج وكيفية تحقيقها، فضلاً عن تجديد طرق واستراتيجيات التدريس، بحيث يصبح عضو هيئة التدريس قادراً على أن يدرس لطلابه كيف يتعاملون مع أدوات ووسائل المعرفة المتوافرة.
٣- تجديد تقنيات التدريس ومراكز مصادر التعلم، لأن ذلك يحقق جودة في العملية التعليمية الجامعية، وإن مثل هذه الجودة تُعدّ عاملاً أساسياً من عوامل توليد المعرفة.

٦- نشر المعرفة

لعل أبرزَ ما حملته الألفية الثالثة من تحولات كبرى التطورُ الهائل في كم المعرفة وطرق نشرها وتوظيفها حيث شكلت ضغوطاً متزايدة على النظم التربوية الحالية لمقابلة حاجات متغيرة في عالم متغير ففي مجال التحول إلى مجتمع المعرفة قد تكون علاقة الجامعة المستقبلية بتوليد المعرفة من خلال مجموعة محاور يمكن إجمالها في الآتي:

١) تقنية الاتصال والمعلومات

من الأهداف الملحة التي يقع على عاتق الجامعات تحقيقها تتمثل في ضرورة "حوسبة الجامعات، وتحويل جميع العمليات الإدارية والفنية والتربوية والبحثية من الأساليب التقليدية إلى الأساليب الإلكترونية، مع التأكيد على أن الجامعات تحتاج إلى

جملة من العناصر والمقومات المادية والبشرية كي تستطيع تحقيق هذا الانتقال، وهذا ما يدل على ارتباط تلك المقومات بالبعد التكنولوجي في هذه الدراسة.

٢) البيئة التنظيمية في الجامعة

تجدر الإشارة إلى أن نشر المعرفة وتوزيعها في الجامعات يعتمد على البيئة التنظيمية السائدة فيها؛ فالجامعة التي تعتمد علاقات تقليدية من الرقابة والسلطة تجد من الصعب عليها نشر المعرفة؛ لأن العقلية الإدارية القائمة على الأمر والإشراف تحد من فرص تشكيل الجماعات والوحدات الاجتماعية وتفاعلها مع بعضها البعض، وهي اعتبارات ضرورية لتحويل المعرفة الفردية إلى معرفة تنظيمية مرتبطة بالثقافة التنظيمية وفرق العمل داخل الجامعة (Cai & Liu, 2020).

٣) الثقافة التنظيمية

إن شكل الهيكل التنظيمي للجامعة له تأثير مباشر على نشر المعرفة، فالهيكل التنظيمي الهرمي القائم على أسس بيروقراطية يتسم بعدم المرونة في نقل المعرفة وتقاسمها والتشارك فيها، فإصدار الأوامر بنقل المعرفة عبر قنوات رسمية محددة سلفاً لن يسمح بتدفقها بشكل فعال، وعلى العكس من ذلك، إذا ما اتخذت قنوات توزيع المعرفة نمطاً غير رسمي أساسه الثقة والتعاون سيتم نقل المعرفة بشكل أسرع وأكثر فعالية، يساعد في ذلك استخدام وسائط تكنولوجية متطورة (أحمد، ٢٠١٩).

وعليه شهدت السنوات الأخيرة تغيرات في تقنية المعلومات، وهذه التغيرات ليست كمية فحسب، بل نوعية أيضاً، ولذا فإن لهذه التغيرات بالغ الأثر في كافة جوانب الثقافة التنظيمية، حيث التغير من مجتمع الصناعة إلى مجتمع المعرفة، والانتقال من العمل البدني الى العمل العقلي، والانتقال من إنتاج البضائع إلى إنتاج المعلومات وتسويقها، وقد أدت التقنيات الحديثة في مجال المعلومات إلى خفض تكاليف الإنتاج والتنوع في المنتجات، كما أفضت إلى ظهور منتجات جديدة تماماً، كرأس المال الفكر، والثقافة التنظيمية، والمجتمع المعلوماتي، والتقنية الحديثة (Starkey, 2020).

٤) فرق العمل

تُعد فرق العمل من أبرز الآليات المتبعة في تبادل المعرفة في الجامعات، كتلك التي تحدث في المشروعات العلمية الكبيرة، وتتمثل فرق العمل في مجموعة من الأفراد يتميزون بوجود مهارات متكاملة فيما بينهم، وأفراد الفريق يجمعهم أهداف مشتركة وغرض واحد، بالإضافة إلى وجود مدخل مشترك للعمل فيما بينهم (Martin & Tapp, 2019). كما أشار Connell (2019) أن فرق العمل هي جماعات يتم إنشاؤها داخل الهيكل التنظيمي في الجامعات لتحقيق هدف أو مهمة محددة تتطلب التنسيق والتفاعل والتكامل بين أعضاء هيئة التدريس، ويعتبر أعضاء

الفريق مسؤولين عن تحقيق هذه الأهداف، كما أن هناك قدر كبير من التمكين للفريق في اتخاذ القرارات. (Kazantsev, 2020).

وبناءً على كل ما سبق يتضح أن الجامعات ترتبط بنشر المعرفة من خلال تطبيقاتها التكنولوجية والمعرفية والابتعاد عن الوسائل التقليدية، وتوفير البرامج ذات الصيغة الالكترونية كون العصر الحديث يتسم بالتغييرات في تقنية المعلومات والمعرفة القائمة على التجديد والابتكار وهذا ما يتطلب الانتقال إلى مجتمع المعرفة

استعراض دور الجامعات في بناء مجتمع المعرفة في المملكة العربية السعودية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيها:

تمثل الجامعات قاعدة أساسية لتوليد ونشر المعرفة، إضافة إلى تبادل المعرفة والمعلومات والاهتمام بالموارد البشرية، ولأن المعرفة والمعلومات تمثل عنصراً مهماً في تكوين منظومة الجامعة، فقد أصبحت اليوم في عصر التكنولوجيا أكثر أهمية، بحيث لا يمكن الاستغناء عنها في أي مجال من مجالات الحياة، وعلى وجه الخصوص في مجال البحث العلمي (Fernández & Montenegro, 2022). كما تُعتبر الجامعات الدعامة الفكرية التي تستشرف المستقبل من خلال سياساتها واستراتيجياتها حتى تصبح قادرة على إعداد الأجيال المتعاقبة وتكونهم وتؤهلهم، وتستطيع حل مشاكل المجتمع من خلال معايشة حقيقية لها (Stofkova & Stofkova, 2020).

ومن الاعتبار السابق فإن دور الجامعات في بناء مجتمع المعرفة في المملكة العربية السعودية في ضوء القوى والعوامل ينطلق من خلال توضيح هذا الدور في توليد ونشر المعرفة. وعليه لابد من توضيح تلك المفاهيم وما تقوم به الجامعات السعودية، وهنا ستعرض الباحثة دور جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية في بناء مجتمع المعرفة.

١) جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية ومجتمع المعرفة.

. نشأة الجامعة.

تُعرف اختصاراً باسم (*KAUST*) King *Abdullah University of Science and Technology*، وهي جامعة سعودية حديثة مخصصة للأبحاث والدراسات العليا، تقع في مدينة جدة، وهي أكبر المدن الجامعية على مستوى العالم. بَدَأت الدراسة بها في 5سبتمبر 2009، وافتُتِحت رَسميّاً في 23 سبتمبر 2009 في اليوم الوطني للمملكة العربية السعودية (KAUST, 2022). ويتولى مجلس الجامعة تعيين رئيس الجامعة والموافقة على تعيين كبار المسؤولين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس واعتماد القواعد التي تنظم الشؤون الأكاديمية والمالية والإدارية في الجامعة وتقديم الدعم للمسؤولين عن إدارة أعمالها اليومية. ووفقًا للنظام الأساسي للمجلس، يجتمع أعضاء هذا المجلس المستقل الدائم ثلاث

مرات على الأقل كل عام للإشراف على أنشطة الجامعة ومراقبة تقدمها وتطورها. وجرى أول اجتماع للمجلس في 18ابريل ٢٠٠٩ (KAUST, 2022).

• رؤية الجامعة.

تطمح جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية إلى أن تكون منارة للمعرفة والتعليم التقني والبحثي وبيئة مميزة لإلهام العقول والمواهب الواعدة التي تسعى إلى تحقيق الاكتشافات التي تعالج أهم التحديات الإقليمية والعالمية، وتسعى الجامعة حثيثاً إلى أن تكون جسراً لتقريب الشعوب والثقافات لما فيه خير الإنسانية (Alhoian, 2018).

• رسالة الجامعة

تتمثل رسالة الجامعة في دعم بيئة مرنة ومستدامة للأبحاث وتحقيق الأهداف العلمية طويلة المدى. يتم تمكين العلماء والباحثين في الجامعة وتشجيعهم بشكل مكثف على تجاوز حدود أهدافهم والعمل على دراسات وأبحاث تتعامل مع المسائل الحيوية بشغف وحرية، مع الالتزام القصوى بأعلى معايير الأداء والسلوك والأخلاق. هذه الميزة تجعل الجامعة من بين القليل من الجامعات حول العالم التي تتبنى هذا النهج البحثي (Adenle & Alshuwaikhat, 2017. من ناحية أخرى، تركز رسالة جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية على تقديم العلم والتكنولوجيا من خلال البحوث الجريئة والتعاونية. تسعى الجامعة أيضًا إلى توعية القادة في مجال العلوم والتقنية، والمساهمة في تنويع الاقتصاد السعودي، ومواجهة التحديات ذات الأهمية الإقليمية والعالمية، وذلك بما يخدم مصلحة المملكة. بالإضافة إلى ذلك، تلعب الجامعة دورًا حيويًا في تطوير مجالات البحث والتعليم، وتعزيز قدرة الباحثين والطلاب على تحقيق التغيير والتطوير، وهذين العنصرين يشكلان جزءًا أساسيًا من رسالة الجامعة (KAUST, 2022)

وعليه فإن الجامعة تسعى لتحقيق أهداف محددة مكرسة لتقدم العلوم والتقنية التي لها أثر إقليمي وعالمي. ويمثل التميز البحثي مصدر إلهام لتعليم وتدريب قادة المستقبل في مجال العلم والتقنية في الجامعة، كما تركز الجامعة على البحث والتعليم من خلال تنشيط الابتكار وتأسيس المشاريع لدعم التنوع الاقتصادي القائم على المعرفة. من خلال التكامل بين العلم والتقنية (KAUST, 2022)

توليد المعرفة.

يلقى التوجه نحو بناء مجتمع المعرفة، والعمل على الاستفادة من معطياته الاقتصادية والاجتماعية، اهتماماً كبيراً على مستوى الخطط والاستراتيجيات في جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية، وذلك من حيث سعي الجامعة إلى توليد المعرفة من خلال الاكتشاف والإبداع والابتكار، ونشرها من خلال التعليم والتدريب، ثم توظيفها عملياً في المجتمع السعودي (KAUST, 2022). وهذا يعني أن دور

الجامعة في بناء مجتمع المعرفة، وقدرتها على العطاء والتطوير يقترن بمدى تفعيل الجامعة لدورة المعرفة وفاعلية أدائها، حيث تشكل مكونات مجتمع المعرفة البنية الأساسية اللازمة لتفعيل دورة المعرفة وتطوير معطياتها (KAUST, 2022).

• البحث العلمي.

تسعى جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية في تعزيز دورها للمساهمة في بناء مجتمع المعرفة، من خلال الإسهام في تحويل المملكة العربية السعودية إلى اقتصاد قائم على المعرفة، ووضع نموذج ناجح وفعال لنقل التقنية من مرحلة البحث العلمي إلى مرحلة تقديم منتجات وشركات جديدة قائمة على المعرفة لتحفيز النمو ورفع مستوى التنافسية عن طريق التقنية والإبداع (KAUST, 2022).

كما تركز جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية على بيئة علمية بحثية تستند إلى التقنية وتمكن المشاركين فيها من الدخول على مختبرات الجامعة المتميزة والاتصال بأعضاء هيئة التدريس والطلبة الموهوبين، هذا بالإضافة إلى إمكانية الدخول على شبكة من الأماكن العامة والمرافق المخصصة لملتقى الإبداع ولمشاركة المعرفة (KAUST, 2022).

كما يتضمن البحث العلمي في الجامعة وجود العديد من مراكز الأبحاث في الجامعة وتضم علماء ومهندسين من كل التخصصات يعملون من أجل إيجاد الحلول للمشاكل المعقدة التي تواجه المملكة العربية السعودية والعالم ككل، ومن هذه المراكز: (KAUST, 2022).

- **مركز الأغشية والمواد المسامية المتقدمة**: تتركز أبحاث مركز الأغشية والمواد المسامية المتقدمة على تطوير المواد الفعالة الجديدة والمواد المسامية المتقدمة والأغشية الاصطناعية وعلى التقنيات العالمية الحديثة التي يمكنها توفير حلول للتحديات الخاصة بتأمين الطاقة والمياه والبيئة المستدامة.
- **مركز علي النعيمي لأبحاث وهندسة البترول:** يعد أبحاث هندسة تنقيب وإنتاج النفط مصدراً للأبحاث متعددة التخصصات الأساسية والتقنيات الجديدة المؤثرة، والمواهب الأكاديمية والهندسية لمعالجة القضايا العالمية الملحة في مجالات الطاقة والهندسة الجيولوجية خصوصا في مجال استخراج النفط والغاز في العالم مع خفض التكاليف البيئية والاقتصادية المتعلقة بحفر أبار النفط وانتاجه.
- **مركز الزراعة الصحراوية**: تتركز مبادرات مركز الزراعة الصحراوية بالجامعة على تطوير الأنظمة المستدامة منخفضة المدخلات والتي تستخدم المياه بكفاءة لإنتاج الأغذية والحبوب و تتناسب مع البيئة الصحراوية الساحلية التي تعتمد في الزراعة على مياه البحر وأشعة الشمس. يتخذ المركز "أنظمة" نهجا يعمل على إنتاج الغذاء من أجل المستقبل.

- **مركز الاحتراق النظيف**: تعد التحديات الناشئة عن احتراق الوقود الأحفوري، مثل ظاهرة الاحترار العالمي والحد من تغير المناخ، هي الاهتمامات الرئيسية لمركز أبحاث الاحتراق النظيف في جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية. ويهدف المركز الى تطوير تقنيات مبتكرة للاحتراق النظيف والفعال وتوفير حلول للطاقة المستدامة التي من شأنها أن تفيد المملكة العربية السعودية وبقية دول العالم.
- **مركز العلوم البيولوجية الحاسوبية:** تشمل أبحاث مركز العلوم البيولوجية الحاسوبية علوم الأحياء الحاسوبية والمعلوماتية الحيوية وتطبيقاتها على علوم الحياة. ومع تزايد متطلبات علوم الجينومات أصبحت هذه المجالات مكونا أساسيا في الخطوات المؤدية الي الاكتشافات الهامة والتطورات التكنولوجية.
- **مركز الحوسبة الفائقة**: يقوم مركز أبحاث الحوسبة الفائقة بتطوير الخوارزميات والبرمجيات التي تساهم في استغلال القوة المتزايدة لأجهزة الكمبيوتر بفاعلية من أجل تحسين عمليات المحاكاة التنبؤية وتحسين معالجة البيانات العلمية الرقمية الضخمة في جامعة الملك عبدالله وغيرها. ويركز الباحثون في المركز على عمليات المحاكاة الحاسوبية وتطوير الخوارزميات والتطبيقات التي تدخل في مجال المعماريات الحاسوبية المتقدمة.
- **مركز الحفز الكيميائي**: يعتمد البحث في مركز الحفز الكيميائي بالجامعة على تطوير استخدام محفز واحد للتركيز على كلًا من العلوم الأساسية والعلوم التطبيقية ذات الصلة بصناعة البترول والطاقة والبيئة والصحة والمواد الجديدة. وتتوافق هذه المجالات مع احتياجات المملكة العربية السعودية وغيرها من دول العالم.
- **مركز هندسة الطاقة الشمسية والخلايا الضوئية**: تتركز أبحاث مركز هندسة الطاقة الشمسية والخلايا الضوئية على توليد وحفظ وتحويل الطاقة المتجددة. ويوفر المركز – وهو في طريقة ليصبح أحد المراكز الرائدة في مجال علوم وهندسة الطاقة المتجددة – أسس الابتكارات منخفضة التكاليف عالية الكفاءة في مجال تقنيات الخلايا الضوئية والطاقة الشمسية بالمملكة العربية السعودية وفي العالم بشكل عام.
- **مركز أبحاث البحر الأحمر**: يلتزم مركز أبحاث البحر الأحمر - والذي تم إنشاؤه طبقا لأحدث النظم العالمية – بتقديم تطورا للفهم المتكامل للنظم الأيكولوجية للشعاب المرجانية والظروف الأقيانوجرافية المحيطة بها. ويتركز الاهتمام الأساسي للمركز على الحفاظ والعمل على استمرارية البيئة الملائمة لنمو الشعاب المرجانية على طول ساحل البحر الأحمر بالمملكة العربية السعودية.

- **مركز الحوسبة المرنة والأمن السيبراني**: يقدم مركز الحوسبة المرنة والأمن السيبراني برامج البحث والتدريب والتطوير الاستراتيجي، ويسعى بصورة عامة إلى بناء الخبرات المتميزة في مجالات الأمن السيبراني من خلال التركيز على تطوير برامج بحثية استراتيجية طموحة في مجال الحوسبة المرنة.
- **مركز الحوسبة المرئية**: تعد النمذجة متعددة النطاقات، والنمذجة متعددة الأبعاد وتقنيات المحاكاة هي بعض المهام التي يتم أداؤها في مركز النمذجة الهندسية والتصور العلمي بجامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية. وتؤكد قدرة المركز على إجراء البحوث الأساسية والتطبيقية في مختلف المجالات الي أن الجامعة تتصدر المراكز العلمية في مجال علوم الحواسب متناهية الدقة، النمذجة، والبيئات والتصور الافتراضي.
- **مركز تحلية وإعادة استخدام المياه**: يهتم المركز بتحلية وإعادة استخدام المياه باستخدام التقنيات التي تعتمد على الأغشية بشكل أساسي. ومن خلال أبحاث تدور حول تطوير الاستغلال المتكامل والمستدام للموارد قليلة الجودة، يهدف المركز الى أن يشمل نطاقه البحثي التطبيق على نطاقات واسعة وعلى نطاقات صغيرة وتخفيض تكلفة إنتاج وحدات المياه من خلال التقنيات الحديثة والطاقة المهجنة.

وبناءً على ما سبق تركز جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية على عدة محاور ضمن مجال البحث العلمي. تهدف الجامعة إلى تعزيز وتطوير القدرات البحثية من خلال توفير بيئة تحفيزية وتنمية البنية التحتية والمرافق. تسعى إلى تحقيق بيئة تعليمية ملائمة لمجتمع معرفي متقدم ومتطور. تضع الجامعة تركيزًا كبيرًا على تطوير مهارات وقدرات الأطر التعليمية والبحثية، وذلك من خلال تقديم برامج تدريبية متميزة تعزز من كفاءتهم في مجالات التعليم والبحث.

• الاستشارات البحثية.

تدعو جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية (KAUST) الباحثين من جميع أنحاء المملكة لتقديم المقترحات البحثية عالية الجودة والتي تقدم مساهمة علمية حديثة، وذلك إدراكًا للحاجة الملحة للتصدي للتحديات العالمية المتصلة بالابتكارات والاكتشافات العلمية. وتوفر الجامعة خدمات الحوسبة عالية الأداء لدعم مشاريع الابحاث وذلك بإتاحة استخدام المختبر الرئيسي للحوسبة الفائقة بالجامعة (KSL) حيث يتضمن المختبر احدث الانظمة الحاسوبية القوية بما في ذلك الحاسوب شاهين (Shaheen II) ، Ibex Cluster، بالإضافة الى علماء

وخبراء فريق KSL الذين سيقدمون الدعم والتدريب والاستشارات العلمية للباحثين (KAUST, 2022).

تُعد جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية مؤسسة علمية متميزة وفريدة تتمتع بعدة سمات رئيسية في مجال الاستشارات البحثية. تبرز هذه الجامعة من خلال دعمها القوي والمستمر للأبحاث والأهداف العلمية طويلة المدى. تهدف الجامعة إلى تمكين علمائها وباحثيها وتحفيزهم لتطوير أهدافهم بشكل طموح والتفاني في إجراء الدراسات والأبحاث في المسائل الهامة. ويكمن جوهر هذا الجهد في الالتزام الكامل بأعلى معايير الأداء والسلوك والأخلاق. وتأتي الاستشارات البحثية في جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية من خلال تعاون استراتيجي ومستدام مع مؤسسات بحثية عالمية مثل معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا MIT يُعتبر واحدًا من أبرز المعاهد التقنية في العالم، حيث يركز على البحث والابتكار في مجموعة واسعة من المجالات التقنية والعلمية. إضافة إلى معهد سكريبس للأبحاث Scripps Research Institute مركز بحثي ريادي في مجالات الكيمياء والبيولوجيا، حيث يتم توظيف الشراكات المثمرة لتبادل المعرفة وتعزيز التعاون في مجالات البحث المختلفة. يتمحور هذا التعاون حول تطوير حلول مبتكرة وتقنيات متقدمة تخدم التطور العلمي والتكنولوجي. ومن الأمثلة على هذه الاستشارات البحثية يمكن ذكر التعاون في مجالات مثل الذكاء الاصطناعي وتكنولوجيا المعلومات والتقنيات الحيوية. وتتيح هذه الشراكات للباحثين في الجامعة الوصول إلى مصادر وخبرات متقدمة وتسهم في تعزيز قدراتهم وتحقيق نتائج أبحاث مبتكرة وذات تأثير إيجابي على المجتمع والصناعة. (KAUST, 2022).

وعليه تعتمد جامعة الملك عبدالله نموذج الهيكل المصفوفي (Matrix) من ثلاثة أقسام أكاديمية تتضمن تخصصات متميزة ومتعددة مرتبطة استراتيجياً بأحد عشر مركزاً بحثياً للاستشارات البحثية وتشجع على التعاون البحثي بين هيئة التدريس والطلبة والعلماء والمهندسين من مختلف الاقسام مما يُلهم استحداث مناهج وتقنيات جديدة، وبالتالي الخروج بابتكارات واكتشافات كبيرة. وتوفر جامعة الملك عبدالله لباحثيها وطلبتها وشركائها الفرصة لإجراء الأبحاث والدراسات التجريبية في بيئة تم تجهيزها وتهيئتها بمرافق استثنائية ومعدات متطورة وموظفي دعم فاعلين. ووضعت الجامعة خطة طويلة الأمد للحفاظ على هذه المرافق وهي ميزة تنافسية مهمة تتفوق فيها جامعة الملك عبدالله على المؤسسات البحثية الأخرى (KAUST, 2022).

• تسويق الأبحاث الجامعية.

تقوم الأقسام الأكاديمية والمراكز البحثية بجامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية بدعم الأهداف البحثية للجامعة من خلال الجمع بين أعضاء هيئة التدريس

والباحثين وطلاب الدراسات العليا من مختلف التخصصات. حيث يستفيدون معا من الترابط بين العلوم والهندسة لتطوير نهج متعدد التخصصات لمواجهة المشاكل الأساسية والموجهة نحو هدف محدد. وتوفر الجامعة المختبرات الاساسية والمرافق الرئيسية أحدث الأجهزة البحثية التي يقوم بتشغيلها ما يزيد عن مائة عالم ومهندس من الخبراء لدعم المجتمع البحثي لجامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية من خلال التدريب والخدمات. وتضم الجامعة سبع مختبرات أساسية بالإضافة إلى الورش المركزية.

مكتب رعاية الأبحاث(OSR) : ساعد مكتب رعاية الأبحاث نائب الرئيس الأكبر للأبحاث والابتكار والتنمية الاقتصادية على استدامة بيئة المعرفة في جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية وتأثيرها العالمي، وضمان تكامل أبحاث جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية مع رسالة التعليم والتنمية الاقتصادية في الجامعة. حيث وضعت جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية نموذجاً فريداً للتمويل يسمح للجامعة بأن يكون لها كامل التحكم تقريباً في مخرجاتها البحثية. ويقوم مكتب رعاية الأبحاث بإدارة هذا النموذج التمويلي من خلال دعم الأبحاث الأكثر جدارة والواعدة التي يوصي بها باحثو جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية، فضلاً عن تحفيز التعاون والشراكات بينهم وبين شركاء الجامعة العالميين.

صندوق تمويل الأبحاث التنافسية(CRF) : يدير صندوق تمويل الأبحاث التنافسية عملية التمويل التنافسي داخل الجامعة، وهي عملية قائمة على الجدارة لتحديد أفضل الأبحاث والباحثين في جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية. ويتميز صندوق تمويل الأبحاث التنافسية بالخبرات الاستراتيجية والتشغيلية التي تمكنه من تصميم، وتقديم، ورعاية، ورصد، وتقييم برامج الأبحاث التي تعزز المعرفة العلمية في جامعة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية وفي المملكة العربية السعودية ومنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا والعالم.

خدمات الأبحاث(RS) : يقدم فريق خدمات الأبحاث الدعم الإداري والتعاقدي للباحثين في جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية الذين يتقدمون بطلب الحصول على التمويل الداخلي والخارجي والتفاوض عليه وإدارته.

تقييم الأبحاث(RE) : يستخدم فريق تقييم الأبحاث المعلومات والأخبار البحثية للتعرف على الاتجاهات الناشئة وإبلاغها إلى مكتب نائب الرئيس الأكبر للأبحاث والابتكار والتنمية الاقتصادية.

· التعاقدات البحثية.

تتعاون جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية مع مجموعة متنوعة من المؤسسات الصناعية والجامعات العالمية والمراكز البحثية في إطار التعاقدات البحثية، بهدف تعزيز التعاون وتبادل المعرفة والخبرات، ومن الأمثلة عن هذه التعاقدات:

١. **تعاقد بحثي مع جامعات عالمية**: تعمل جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية على إقامة شراكات بحثية مع جامعات مرموقة حول العالم، حيث عقدت اتفاقية مع معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا لتنفيذ مشاريع بحثية مشتركة في علوم البيانات والطاقة المتجددة. كما عقدت اتفاقية مع جامعة ستانفورد لتنفيذ مشاريع بحثية مشتركة في مجال تكنولوجيا المعلومات والروبوتات الصناعية.
٢. **تعاقد بحثي مع شركات صناعية**: تتعاون جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية مع شركات صناعية محلية ودولية لتنفيذ مشاريع بحثية تطبيقية تحقق تقدمًا في مجالات معينة. حيث تم التعاقد مع شركة ارامكو لتطوير تقنيات جديدة لاستخراج وتكرير النفط بشكل أكثر فعالية واستدامة.
٣. **تعاقد بحثي مع مراكز بحثية**: تقوم جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية بالتعاون مع مراكز بحثية محلية وعالمية في مجالات متعددة، حيث تم التعاقد مع مراكز الأبحاث في الاتحاد الأوروبي حول الطاقة المتجددة لتطوير تكنولوجيا جديدة لتوليد الكهرباء من مصادر متجددة.
٤. **تعاقد بحثي مع منظمات حكومية**: تتعاون جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية مع منظمات حكومية في المملكة العربية السعودية أو خارجها لتنفيذ مشاريع بحثية تخدم أهداف التنمية المستدامة وتحقيق تقدم في مجالات محددة كالزراعة المستدامة أو الحفاظ على الموارد الطبيعية.

وتتمثل التعاقدات البحثية في أطلقت جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية من خلال تعاقدها مع مجموعة من المؤسسات الصناعية والمراكز البحثية المحلية والعالمية، حيث قامت أرامكو السعودية بفتح مركزها للأبحاث (ARC KAUST)، والذي يحتل موقعًا إستراتيجيًا داخل جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية (كاوست)، ويهدف إلى تسريع تطوير الحلول منخفضة الكربون لصناعة الطاقة باستخدام التحليلات المتقدمة. وسوف يعمد مركز الأبحاث الجديد إلى نشر الذكاء الاصطناعي، والتعلم الآلي، من أجل تطوير أساليب مبتكرة لتطوير حلول منخفضة الكربون، وتمكين اقتصادٍ دائري للكربون. حيث يتيح المركز فرصة فريدة لتعزيز التعاون مع الجامعة، وتسريع تطوير أحدث التقنيات التي ستسهم في مستقبلٍ منخفض الكربون لتعزيز الاستدامة وتقديم الدعم اللازم لتحقيق تحوّل راسخٍ وشاملٍ في قطاع الطاقة، ويمثّل افتتاح المركز علامة بارزة في نمو الشركة، وتوفيرٍ فرص تعاونٍ فريدةٍ للاستفادة من المنظومة البحثية الرائدة في الجامعة في مجالات الحوسبة الفائقة وتحليل البيانات (KAUST, 2022).

• النظام التعليمي.

يتسم نظام التعليم في جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية بالتطور والتميز، حيث يهدف إلى توفير تجربة تعليمية متميزة للطلاب في مجموعة متنوعة من المجالات

التقنية والعلمية. يتميز النظام بالمرونة والتكنولوجيا المتقدمة، ويسعى إلى تنمية قدرات الطلاب من خلال بيئة تعليمية ملهمة. حيث إن الهيكل التنظيمي للنظام التعليمي في جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية يقوم على البرامج التالية: (KAUST, 2022)

١. **البرامج الأكاديمية**: تقدم جامعة KAUST مجموعة متنوعة من البرامج الأكاديمية على مستوى البكالوريوس والماجستير والدكتوراه في مجموعة واسعة من التخصصات التقنية والعلمية، بما في ذلك الهندسة والعلوم الطبيعية، والعلوم الكمبيوترية والبيولوجيا وغيرها. تتميز هذه البرامج بتوجيه الطلاب نحو التخصصات المبتكرة والريادية.
٢. **التفوق الأكاديمي**: يُشجع الطلاب في KAUST على تحقيق التفوق الأكاديمي من خلال توفير بيئة تعليمية تحفزهم على استكشاف المعرفة والبحث والابتكار. يتم تقديم دعم أكاديمي مكثف من خلال التدريسيين والباحثين المتميزين.
٣. **التعليم البحثي**: يتميز نظام التعليم في KAUST بالتركيز على التعليم البحثي، حيث يتاح للطلاب فرصة المشاركة في أبحاث متقدمة ومشاريع تطبيقية في مختلف المجالات. يتيح هذا لهم فرصة تطوير مهاراتهم وتعمق فهمهم للمفاهيم الأكاديمية من خلال تطبيقها عمليًا.
٤. **البيئة البحثية والابتكارية**: تشجع جامعة KAUST على البحث والابتكار من خلال توفير بيئة تحفز على تطوير أفكار جديدة وحلول مبتكرة. توفر الجامعة مجموعة من الفعاليات وورش العمل والمسابقات لتعزيز الإبداع والابتكار.
٥. **التعليم المستدام**: تُشجع جامعة KAUST على تطوير وتبني مبادرات مستدامة تدمج التعليم والبحث مع التحديات البيئية والاجتماعية.

من ناحية أخرى يهدف نظام التعليم في جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية إلى تطوير قدرات الطلاب في المجالات العلمية والهندسية والتطبيقية من خلال توفير تعليم عالي المستوى يدعمه أحدث الأبحاث العلمية. يُمكّن النظام طلاب الدراسات العليا من المساهمة في بيئة بحثية متقدمة والتعاون مع أعضاء هيئة التدريس المميزين. يتميز النظام أيضًا بتركيزه على مشاريع البحث الكبيرة التي تهدف إلى معالجة التحديات الوطنية الكبيرة، وبالتالي يسهم في بناء اقتصاد قائم على المعرفة والابتكار. وعليه يعمل النظام التعليمي في جامعة الملك عبد الله التقنية على: (KAUST, 2022).

١. تطوير القدرات العلمية والهندسية والتطبيقية للطلاب من خلال بيئة تعليمية تركز على أحدث الأبحاث والتقنيات.
٢. توفير بيئة بحثية تشجع الطلاب على العمل مع أعضاء هيئة التدريس المرموقين واستخدام مرافق أبحاث متطورة.

٣. تشجيع البحث الموجه نحو أهداف معينة تعالج التحديات الكبيرة للمملكة.
٤. تعزيز التفكير الإبداعي وحل المشاكل في بيئة متعددة التخصصات.
٥. توفير فرص التعاون مع الجامعات العالمية وتطوير مشاريع تعاونية.

ووفق الاعتبارات السابقة يساهم النظام التعليمي في جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية في تطوير الكوادر البشرية المؤهلة والمبدعة التي تسهم في تقدم المملكة وتعزز من تطورها الاقتصادي والاجتماعي.

أما فيما يتصل بخريجي جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية هم جزء من مجتمع عالمي يضم أكثر من ٢٥٠٠ خريج وخريجة وزملاء ما بعد الدكتوراه من أفضل العقول والمواهب، ويمثل خريجو الجامعة أكثر من ٨٠ قُطراً ويتمتعون بسجل ممتاز في مجال نشر الأبحاث، كما أنهم نالوا العديد من الجوائز التقديرية لأعمالهم، وتقدر الجامعة، بفخر بالغ، إسهاماتهم المتنوعة في مجالات العلوم والتقنية التي تساعد في بناء مجتمع المعرفة، إضافة إلى إيجاد الحلول للتحديات الإقليمية والعالمية، ويستفيد أعضاء مجتمع خريجي جامعة الملك عبدالله من شبكة فاعلة ودائمة تقدم لهم امتيازات الوصول إلى مجموعة واسعة من الفرص والموارد والفعاليات التي تساهم في دعمهم مهنياً وفكرياً واجتماعياً (KAUST, 2022).

وبناءً على ما سبق قامت جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية بوضع استراتيجيات وفق متطلبات مجتمع المعرفة ومن هذه الاستراتيجيات التدريس عن طريق الحاسوب، والتعليم الالكتروني، والتعليم عن بعد، وجعل الإنترنت جزءاً لا يتجزأ من بنية الجامعات، إضافة إلى توظيف التقنية بما يخدم رسالة الجامعة لتحسين مخرجاتها.

• المناهج.

تتضمن المناهج الدراسية ابحاثها الاستراتيجية عبر دراسة وتطوير التقنيات في ستة برامج أكاديمية هي: النظم البيئية، وعلم الوراثة اللاجيني، وعلم الأحياء الوظيفية، وعلم الجينوم، وعلم الاحياء التركيبي، وعلوم البحار. حيث تقدم هذه البرامج مجالات بحثية مهمة ومتعددة التخصصات تدرس آليات تفاعل الكائنات الحية مع بيئاتها وتحسين هذا التفاعل بالتقنيات الجديدة. كما تتضمن المناهج الدراسية من خلال أقسام متعددة منها: (KAUST, 2022).

العلوم البيولوجية (B): قدم برنامج العلوم البيولوجية مقدمة جيدة عن المادة الحية من خلال مقررات دراسية في علوم الخلايا الحيوية والفيزياء الحيوية. ويتكون البرنامج من تخصصين دراسيين من المقررات الدراسية المتكاملة وتشمل المحاضرات، الندوات العلمية، والتدريب العملي في المختبر. ويقدم كل مقرر دراسي عرضا كاملا للمادة العلمية المعنية.

علوم وهندسة البيئة (EnSE): يقوم برنامج العلوم والهندسة البيئية بإعداد الطلاب للعمل في العديد من المجالات التي تمثل أكثر التحديات إلحاحا في العالم. حيث يهتم

البرنامج بدراسة طرق تنقية وإعادة استخدام المياه بالإضافة إلى الاهتمام بالحد من تلوث الاحتياطيات المائية وذلك لمواجهة الاهتمام العالمي من ندرة مياه الشرب. سيتم التركيز خلال البرنامج على دراسة تأثير الانسان على البيئة من خلال استغلال الموارد، شاملا الإفراط في الاستهلاك، انحلال التربة و تلوث الهواء والمياه. وقد تؤدي نتائج هذه الجهود إلى تقديم حلول لمشكلة ندرة المياه، وتلوث التربة، ومعالجة بعض القضايا المرتبطة بتغير المناخ.

علوم البحار(MarS) : يستفيد برنامج العلوم البحرية (MarS) من الموقع المتميز لجامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية على البحر الأحمر والذي يمثل مختبرا حيا بما يحتويه من إمكانيات متميزة لهذا العلم المثير. ويتناول البرنامج العلوم البيولوجية والبيئية للأشكال المختلفة للحياة البحرية. وهناك تركيز مقصود على النظام المحلي للحياة البحرية بالبحر الأحمر سواء كنظام للدراسة الأساسية او كنظام يمكن مقارنته بالمفاهيم العامة للأنظمة البحرية الأخرى.

علوم النبات(PS) : يهدف برنامج علوم النبات (PS) إلى بلورة فهم متكامل لكيفية نمو النباتات تحت الظروف البيئية القاسية كبيئة المملكة العربية السعودية على سبيل المثال. ويتناول البرنامج البيولوجيا الأساسية للنباتات بتركيبتيها الجزيئية والوظيفة، فضلا عن تفاعلها مع غيرها من الكائنات الحية والتكيف مع الظروف البيئية الصعبة. وبدمج هذا الفهم في نظم أكبر سيتمكن الباحثون من تحسين قدرة النبات على التحمل والنمو في أي بيئة وتحت أي ظرف إضافة الى المساعدة في إعادة تأسيس الزراعة المستدامة في المناطق الجافة من العالم.

الهندسة الحيوية(BioE) : تركز الهندسة الحيوية على تطوير المفاهيم والمبادئ والأساليب الهندسية وتطبيقاتها على النظم البيولوجية. وتهدف إلى نمذجة ورصد ومعالجة الاضطرابات والمعوقات التي تؤثر على الكائنات الحية، إضافة الى تطوير خوارزميات تساعد على فهم النظم البيولوجية وتحسين أدائها من خلال هندسة النظم الحية.

قسم العلوم والهندسة الحاسوبية والكهربائية والحسابية: مجالات الأبحاث في قسم العلوم والهندسة الحاسوبية والكهربائية والحسابية ((CEMSEهي:

الهندسة الكهربائية، بما في ذلك تطوير شبكات الاتصال، ودوائر CMOSالمتكاملة، والأجهزة الإلكترونية والبصرية / الضوئية، والنظم الكهربائية والميكانيكية الدقيقة ((MEMS؛ وأنواع مختلفة من أجهزة الاستشعار والقياس، وأجهزة الكشف ،والمواد الوظيفية والنانوية.

التحليلات الرياضية، بما النمذجة والمحاكاة مع تطبيقات العمليات الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية والبيئية، وعلوم المواد، والتنقيب وإدارة مكامن النفط.

علوم الحاسب الآلي ومعالجة البيانات الكبيرة، بما في ذلك المعلومات البيولوجية، والإحصاء، والحوسبة المرئية، والفائقة.

الرياضيات التطبيقية والعلوم الحاسوبية: يقوم برنامج الرياضيات التطبيقية والعلوم الحاسوبية (AMCS)بتدريب الطلاب على بناء وحل النماذج الرياضية والحاسوبية المتعلقة بمشاكل العالم الفعلية. يوفر هذا البرنامج فرصة الحصول على درجتين علميتين: درجة الماجستير (من خلال إعداد رسالة بحثية، أو بدون إعداد رسالة بحثية)، ودرجة دكتوراه. هذا ولا يكفل قبول الطالب في أحد البرامج قبوله في برنامج آخر.

علوم الحاسب الآلي(CS) : يهدف برنامج علوم الحاسب الآلي إلى تدريب الطلاب على إنشاء النماذج الحاسوبية وتطبيق الاساليب الحاسوبية المختلفة في العديد من المجالات. ويتضمن برنامج علوم الحاسب الآلي ست تخصصات أساسية، يصل من خلالها الطلاب إلى أقصى ما انتهت إليه التقنيات الحاسوبية:

الهندسة الكهربائية والحاسوبية(ECE) : تلعب الهندسة الكهربائية دوراً هاماً في مجالات الهندسة والفيزياء التطبيقية والعلوم الحسابية. ويعود جزء كبير من التقدم الحالي في التكنولوجيا إلى الأبحاث الرائدة التي تمت في مجال الهندسة الكهربائية في جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية. يلتزم برنامج الهندسة الكهربائية بهذا التقليد، فهو يهدف لإعداد الطلاب في العديد من المسارات المهنية والأبحاث العالمية المتقدمة والتعليم المرتكز على البحث من خلال التخصصات المتداخلة في مجالات الهندسة والعلوم.

علوم الإحصاء(STAT) : من خلال برنامج الإحصاء (STAT) يتعلم الطلبة تحليل ونمذجة المشاكل الحقيقة المعقدة والناشئة من علوم البيانات الإحصائية الحديثة.

قسم العلوم والهندسة الفيزيائية: تكمن مهمة قسم العلوم والهندسة الفيزيائية في دراسة المواد بجميع الاحجام (النانو، والميزو، والمايكرو)، وحالاتها (الصلبة الى السائلة)، فضلاً عن تفاعل المواد مع المؤثرات الخارجية بهدف تصميم وتطوير مواد وتقنيات جديدة تساعد في معالجة القضايا الحالية المهمة.

وتتضمن مجالات الابحاث في قسم العلوم والهندسة الفيزيائية ما يلي: الفيزياء النظرية و الكيمياء الفيزيائية، الحفز والهندسة الحيوية، البوليمرات والمواد المركبة، إنتاج وتخزين وتحويل الطاقة، تنقية المياه وحماية البيئة، المواد الجديدة، الاجهزة والأنظمة النانوية، أجهزة الاستشعار الذكية وأجهزة للكشف عن الملوثات وتنقية الهواء، والماء، والغذاء؛ علوم الأرض، والميكانيكا، والميكانيكا الجيولوجية، والتنقيب واستخراج النفط، امتصاص غاز ثاني اكسيد الكربون.

الهندسة الكيميائية والبيولوجية(CBE) : يقدم برنامج الهندسة الكيميائية والبيولوجية (CBE)بجامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية الفرصة للطلاب لوضع

حلول واقعية للتحديات العالمية من خلال الاستفادة من الاكتشافات الأساسية في العلوم الكيميائية والبيولوجية. تشمل هذه الاكتشافات تطوير الطرق الحديثة لعمليات فصل الغازات والسوائل، تحلية المياه، فضلا عن تطوير مواد جديدة للحد من الغازات المسببة للاحتباس الحراري ومواجهة التهديدات الكيميائية والبيولوجية.

علوم الكيمياء(ChemS) : تم تأسيس برنامج علوم الكيمياء بجامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية (ChemSفي ٢٠١٠م لتقديم برنامج علمي حديث ذو توجه بحثي في العلوم الكيميائية.

وقد قام البرنامج بتمييز نفسه من خلال التركيز الشديد على الابحاث مع الاهتمام الواضح بالتحديات الراهنة المتعلقة بالمحفزات والمواد، وذلك بالاستفادة من المرافق العلمية المتميزة بالجامعة.

هندسة وعلوم الأرض(ErSE) : يركز برنامج هندسة وعلوم الأرض (ErSE) على التطبيقات الحاسوبية الحديثة في دراسة المشاكل الجيوفيزيائية المصاحبة لدوران المناخ و/أو المحيط، الزلازل، التنقيب عن البترول، و نمذجة الخزانات الجوفية، والظواهر الجوفية، أو كل ذلك معاً. ويحصل طلاب هذا البرنامج على تدريب شامل يتناول الأساليب الرقمية، النمذجة الرياضية، والجيوفيزياء، مع توفير الفرصة لطلاب درجة الماجستير لإمكانية المشاركة في البحوث العلمية التي تتضمن إعداد النمذجة الحاسوبية والرياضية، والمشروعات الدراسية الميدانية. بينما يقوم المرشحون لنيل درجة الدكتوراه بإجراء أبحاث جديدة ومبتكرة في موضوعات ذات صلة بهندسة وعلوم الأرض.

هندسة وعلوم المواد(MSE) : يهدف برنامج علوم وهندسة المواد (MSEإلى تزويد الطلاب بالمعرفة الأساسية والتطبيقية للمواد متناهية الصغر "النانونية" والأجهزة المتعلقة بها، بالإضافة إلى مواد وأجهزة تحويل الطاقة، المواد الحيوية، والتقنيات المتقدمة لتوصيف المواد.

الهندسة الميكانيكية(ME) : يركز برنامج الهندسة الميكانيكية على مجالات البحث الواسعة التالية: بنية وميكانيكا المواد الصلبة، ديناميكيا الموائع، العلوم الحرارية، الاحتراق، الطاقة، والتحكم والديناميكا. وتوفر مقررات هذا البرنامج أساساً صلباً في هذه المجالات وتشمل موضوعات مثل السلوك الميكانيكي للمواد الهندسية، الميكانيكا الاستمرارية، الديناميكا الحرارية، والاحتراق التجريبي والعددي، تصميم التحكم، والتحليل الديناميكي، والنمذجة، والمحاكاة.

موارد الطاقة وهندسه البترول(ERPE) : يركز برنامج موارد الطاقة والهندسة البترولية لدرجتي الماجستير والدكتوراه على الهندسة الحديثة لمكامن النفط وتوصيفها وإدارتها. ويتلقى الطلبة في هذا البرنامج تدريباً واسعاً في المفاهيم العلمية الأساسية والديناميكا الحرارية، والجيولوجيا، والتوصيف الجيوفيزيائي، وهندسة مكامن النفط.

ويشارك الطلبة أيضاً في أنشطة البحث العلمي التي قد تتضمن التحليلات الرياضية والنماذج الحسابية والأبحاث التجريبية والدراسات الميدانية. ويركز الطلبة المرشحون لنيل درجة الدكتوراه على الأبحاث الأصلية التي تعزز الابتكار والمعرفة في هذا المجال.

الفيزياء التطبيقية(AP) : يشارك أعضاء هيئة التدريس وطلبة برنامج الفيزياء التطبيقية في جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية في أبحاث متعددة التخصصات عند نقاط تقاطع المفاهيم الفيزيائية الأساسية مع التقنيات الحديثة من خلال دراسة الظواهر الفيزيائية الأساسية في المقاييس المتوسطة والنانوية بهدف تصميم حلول مبتكرة للعديد من تخصصات الفيزياء التطبيقية، مثل البصريات والضوئيات وأجهزة أشباه الموصلات والإلكترونيات الكمومية والمواد الجديدة لتطبيقات الطاقة.

• طرق التدريس.

تتبنى جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية طرق التدريس متنوعة من الاستراتيجيات والطرائق التي تهدف إلى تحقيق أقصى استفادة للطلاب من تجربة التعلم. من بين هذه الاستراتيجيات والطرائق: (KAUST, 2022).

١. **برامج الأساليب الرقمية**: تُقدم برامج تعليمية تركز على تعلم الأساليب الرقمية واستخدام التقنيات الحديثة في البحث والتحليل. يمكن أن تشمل هذه البرامج دروسًا تفاعلية وورش عمل لتعليم مهارات مثل تحليل البيانات والنمذجة الحاسوبية.
٢. **النمذجة الرياضية**: تشجع الجامعة على تطوير مهارات النمذجة الرياضية لدى الطلاب، وذلك من خلال استخدام النماذج لفهم وتحليل المشكلات المعقدة واتخاذ القرارات الصائبة.
٣. **الجيوفيزياء**: تُقدم دروس في مجال الجيوفيزياء لفهم العمليات الجيولوجية والجيوفيزيائية والظواهر الطبيعية، وتطبيق هذه المعرفة في مختلف المجالات.
٤. **النمذجة الحاسوبية والرياضية**: تشجع الجامعة على تطوير مهارات النمذجة الحاسوبية والرياضية لدى الطلاب، وذلك من خلال تعلم كيفية استخدام البرمجيات والأدوات الحاسوبية لإنشاء نماذج تحاكي الظواهر والعمليات.
٥. **المشروعات الدراسية الميدانية**: تقدم الجامعة فرصًا للطلاب للمشاركة في مشروعات دراسية ميدانية تتيح لهم تطبيق المفاهيم والمعرفة التي اكتسبوها في بيئة عملية وواقعية.
٦. **التفاعل المباشر مع أعضاء هيئة التدريس**: يشجع النظام على التفاعل المباشر بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، سواء من خلال جلسات مناقشة أو استفسارات تحليلية، مما يسهم في توجيه وتطوير المعرفة.

٧. **التعلم النشط والتعاوني**: يتم تشجيع الطلاب على المشاركة في جلسات مناقشة ومجموعات تعلم تعاونية، مما يساهم في تبادل المعرفة والتفكير النقدي.

وترى الباحثة أن استخدام هذه الاستراتيجيات والطرائق تجعل من جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية تحقيق تجربة تعليمية شاملة ومتميزة تمكّن الطلاب من تطوير مهاراتهم وقدراتهم في مجموعة متنوعة من المجالات العلمية والتطبيقية.

نشر المعرفة.

أدت التغيرات العلمية والتكنولوجية إلى تغير معايير تقييم الجامعات وتحولها من المعايير المحلية إلى المعايير العالمية، وأصبح (الاعتماد الأكاديمي *Accreditation*) أمراً ضرورياً لأي جامعة، وكذلك ظهر الاتجاه نحو تطبيق المحاسبية التعليمية (*Educational Accountability*) والتي تهتم بقياس نتائج العملية التعليمية بصورة مباشرة، من خلال التأكد على أن الأداء الذي يتم إنجازه يجب أن يتلاءم بدرجة كبيرة مع الأهداف والمناهج وطرائق التدريس (Klofstn, Fayolle, Guerrero, Mian, Urbano, & Wright, 2019).

. تقنية الاتصال والمعلومات.

تنطلق رؤية جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية في نشر المعرفة من خلال دمج تقنية الاتصال والمعلومات من أجل تحسين نوعية التعليم الجامعي، وذلك بهدف تطوير نظام تعليم نوعي ذوي مستوى عالمي بهدف زيادة إنتاجية وجدارة وفاعلية نظام الإدارة الجامعية. كما أن التحدي الذي تواجه جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية هو ضرورة مواكبة المستجدات التكنولوجية الجديدة والاستخدام الأمثل لها، والقدرة على توظيف تكنولوجيا المعلومات مثل علوم الحاسب الآلي والبرمجيات، وشبكات الاتصال ونقل البيانات (KAUST, 2022).

تلعب تكنولوجيا الاتصال والمعلومات دورًا حيويًا في جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية في تحقيق رؤيتها المتمثلة في تطوير ونشر المعرفة والبحث العلمي على مستوى عالمي، حيث يُعزز استخدام تكنولوجيا الاتصال والمعلومات تجربة الطلاب والباحثين ويسهم في تحقيق الاستدامة والابتكار في مجتمع المعرفة.

تندرج تكنولوجيا الاتصال والمعلومات في جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية في الجوانب التالي: (KAUST, 2022).

١. **التعليم الالكتروني والتعلم عن بُعد**: تقدم جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية منصات تعليمية عبر الإنترنت تتيح للطلاب الوصول إلى المواد الدراسية والمحاضرات من أي مكان وفي أي وقت، حيث تُعزز هذه المنصات من تجربة التعلم وتمكّن الطلاب من متابعة دراستهم بمرونة.

٢. **الأبحاث العلمية**: يستخدم الباحثون في جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية تكنولوجيا الاتصال والمعلومات لتنفيذ الأبحاث وتحليل البيانات، حيث تمكنهم هذه

التكنولوجيا من التفاعل مع زملائهم الباحثين حول العالم ومشاركة النتائج والاكتشافات.

٣. **التواصل والتعاون**: يُمكن تكنولوجيا الاتصال والمعلومات من التواصل والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب والباحثين، حيث تُشجع هذه التكنولوجيا على تبادل الأفكار والخبرات والمعرفة عبر منصات البريد الإلكتروني والدردشة والمنتديات.

٤. **تطوير البيئة الجامعية**: يتم استخدام تكنولوجيا الاتصال والمعلومات في إدارة العمليات الإدارية والأكاديمية داخل الجامعة، مثل تنظيم الفصول الدراسية وإدارة المكتبات والمختبرات.

ويتمثل دور جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية في نشر المعرفة من خلال مراكز الأبحاث والأقسام الأكاديمية، والمختبرات، ودعم الأبحاث وتمويلها، حيث يتم استخدام البرمجيات الحاسوبية وتطبيقها في عملية التعليم الجامعي؛ وذلك لتشجيع استخدام التقنيات العلمية، حيث يقوم مركز أبحاث الحوسبة الفائقة بتطوير الخوارزميات والبرمجيات التي تساهم في استغلال القوة المتزايدة لأجهزة الكمبيوتر بفاعلية من أجل تحسين عمليات المحاكاة التنبؤية وتحسين معالجة البيانات العلمية الرقمية الضخمة في جامعة الملك عبدالله وغيرها.

• البيئة التنظيمية.

تمثل البيئة التنظيمية في جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية نظامًا هيكليًّا مُنظَّمًا يُعزز من تنظيم عمليات الجامعة وتحقيق أهدافها ورسالتها في نشر المعرفة وتطوير البحوث والتقنيات، حيث تُصاغ هذه البيئة التنظيمية لتعزيز التواصل والتعاون داخل الجامعة وتوجيه جهود أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب نحو تحقيق أعلى مستويات الإبداع والابتكار. وعليه تتضمن عناصر البيئة التنظيمية في جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية ما يلي: (KAUST, 2022).

١. **الهيكل التنظيمي**: تعتمد الجامعة على هيكل تنظيمي يحدد الوظائف والأقسام والوحدات المختلفة داخل الجامعة. يتيح هذا الهيكل تنظيم الأنشطة وتوجيهها وتنسيقها بشكل فعَّال.

٢. **الثقافة التنظيمية**: تُعزز KAUST من ثقافة التعاون والابتكار والتحفيز للإبداع. تُشجع الجامعة على تبني أفضل الممارسات وتطوير بيئة تشجع على التعلم المستمر وتبادل المعرفة.

٣. **قنوات الاتصال والتواصل**: تُعد قنوات الاتصال والتواصل الرسمية والغير رسمية وسيلة هامة لنقل المعرفة والمعلومات داخل الجامعة. تشمل هذه القنوات الاجتماعيات، وورش العمل، والاجتماعات الدورية.

٤. **الهيئة التدريسية والباحثين**: تُشكل هيئة التدريس والباحثة العمود الفقري للبيئة التنظيمية، حيث يعمل أعضاء هيئة التدريس والباحثة على تحفيز التعلم والبحث وتطوير البرامج الأكاديمية المبتكرة.
٥. **الاستراتيجية والرؤية**: توجه جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية جهودها نحو تحقيق رؤيتها وأهدافها من خلال استراتيجيات تنظيمية محكمة ترتكز على توجيه الجهود نحو تطوير المعرفة وتعزيز التفوق الأكاديمي والبحثي.
٦. **التوجيه والإشراف**: يوجد جهاز إداري متخصص يُشرف على تنفيذ السياسات والإجراءات التنظيمية وتنفيذ القرارات والمبادرات في الجامعة.

من خلال هذه البيئة التنظيمية المُنظَّمة والتي تُركز على الثقة والتعاون، يُمكن لجامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية تحقيق مهمتها في نشر المعرفة وتطوير البحوث وتكنولوجيا المعلومات بشكل مستدام وفعَّال. كما تُميِّز البيئة التنظيمية في جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية بنهجها المُتكامل لنشر المعرفة وتطويرها، حيث تَسعى الجامعة من خلال هيكلها التنظيمي البنَّاء إلى تحقيق تنسيق وتوجيه فعَّال لعملياتها لتحقيق أهدافها. تُعتبر جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية منارة للتفوق الأكاديمي والبحثي، حيث ترتكز استراتيجيتها على الثقة والتعاون. كما يُعزِّز تنظيم الجامعة الإداري والتشغيلي على وجه الخصوص عمليات نشر المعرفة، حيث يُسهِم الهيكل التنظيمي الهرمي في تحديد أدوار ومسؤوليات الفرق والأقسام داخل الجامعة، مما يمكِّن من توجيه الجهود وتنظيمها بشكل فعَّال نحو تحقيق الأهداف المشتركة، وتُعدُّ القنوات الرسمية وسيلة حيوية لنشر المعرفة في الجامعة، حيث تشمل التفاعلات الاجتماعية والاجتماعات الدورية وورش العمل. يتمتع أعضاء هيئة التدريس والباحثة والطلاب بالحرية في تبادل المعرفة والخبرات بشكل منفتح ومثمر (KAUST, 2022).

وبناءً على ما سبق يتبين أن جميع المراكز البحثية ومراكز التدريب والبيئة التنظيمية في الجامعة تعمل بشكل مُتناسق، وتوجَّه لنشر المعرفة، وأن تكنولوجيا المعلومات تأخذ جهداً مميزاً من استراتيجية البحوث في الجامعة.

• فرق العمل

تُشكِّل فرق العمل في جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية الجوهر الحيوي لتحقيق الأهداف الاستراتيجية ونشر المعرفة، حيث تعمل هذه الفرق على تنفيذ مجموعة متنوعة من المهام والمشاريع التي تدعم التعليم والبحث والابتكار. وعليه تتمثل فرق العمل في جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية في التالي: (KAUST, 2022).

١. **فرق البحث والتطوير**: تضم جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية فرقًا بحثية متخصصة في مختلف المجالات العلمية والتقنية. على سبيل المثال، يمكن أن

تكون هناك فرق بحثية في مجالات الطاقة المتجددة، وعلوم الحاسوب، والهندسة البيئية، تعمل على إجراء تجارب واختبارات لتطوير تقنيات وحلول جديدة.

٢. **فرق التدريس والتعليم**: تهتم هذه الفرق بتطوير وتنفيذ برامج تعليمية مبتكرة وفعالة، حيث يعمل أعضاء هذه الفرق على تصميم المناهج وتنفيذ الدروس وتقديم الدعم الأكاديمي للطلاب.

٣. **فرق التطوير البشري**: تسعى هذه الفرق إلى تطوير قدرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس والموظفين من خلال تقديم دورات تدريبية وورش عمل، يُمكن أن تتضمن هذه الفرق أخصائيين في تطوير الموارد البشرية وتعزيز القيادة.

٤. **فرق التكنولوجيا والبنية التحتية**: تهتم هذه الفرق بتوفير وصيانة البنية التحتية التكنولوجية والمعلوماتية التي تدعم الأنشطة البحثية والتعليمية في الجامعة، حيث يمكن أن تشمل هذه الفرق مهندسين ومتخصصين في تكنولوجيا المعلومات.

٥. **فرق التواصل والعلاقات العامة**: تهتم هذه الفرق بتعزيز الاتصال والتواصل مع مختلف الفئات المعنية، بما في ذلك الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والمجتمع المحلي والدولي. تُنظِّم هذه الفرق فعاليات ومناسبات وتُدير وسائل التواصل الاجتماعي والإعلام.

إن هذه الفرق تعمل جميعها بتناغم وتفاعل لضمان تحقيق الأهداف الاستراتيجية للجامعة، من خلال تقديم تعليم متميز ودعم البحث وتطوير تقنيات جديدة ونشر المعرفة والابتكار.

من ناحية أخرى يُعد برنامج أبحاث الطلاب الزائرين (VSRP) فرصة تدريب مثيرة تهدف إلى تقديم تجربة بحثية للطلاب الدوليين المؤهلين تأهيلا عاليا والمتحمسين في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، بالتعاون مع أعضاء هيئة التدريس لتشكيل فرق عمل للمساهمة في المعرفة الجديدة التي لا تنشر فقط في المجلات، ولكنها تساعد أيضًا في تعزيز الحلول التي تؤثر على المجتمع.

كما أن فرق العمل في جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية فتتمثل في مكتب برنامج الإثراء، حيث يعمل فريق مكتب برامج الإثراء طوال العام لإعداد ثلاثة برامج متميزة وشيقة لمجتمع الجامعة وزوارها مفادها بناء روح الثقة والتعاون بين وتنمية المهارات في تحسين العلاقات داخل الجامعة وتوفير الاتصال المفتوح بين أعضاء الفريق بما يؤدي إلى مزيد من الشفافية والوضوح في مواجهة القضايا والمشكلات (KAUST, 2022).

المقارنة التفسيرية:

مما سبق خلصت الباحثة من مقابلة أوجه التشابه والاختلاف بين المملكة العربية السعودية ودولتي المقارنة (السويد، وسنغافورة)، في توليد المعرفة ونشر

المعرفة بهدف الوصول إلى بناء مجتمع المعرفة حيث تم ذلك من خلال محور توليد المعرفة، ومحور نشر المعرفة، على النحو الآتي:

أولاً: توليد المعرفة

أوجه التشابه بين دولتي المقارنة من حيث توليد المعرفة

١. البحث العلمي

أوجه التشابه:

سنغافورة والسويد، إثنين من الدول المتقدمة تكنولوجياً واقتصادياً، تسعيان بشكل جاد للتفوق في مجال بناء مجتمع المعرفة. في كلا البلدين، تتمثل رؤية الجامعات في تحقيق تحول نوعي في مجالات البحث والتطوير، وتطبيق المعرفة في الابتكارات التكنولوجية. كلاهما يعمل على تقديم بيئة جامعية بحثية تشجع على الاكتشاف وتبادل المعرفة، حيث يمكن للطلاب وأعضاء هيئة التدريس الوصول إلى مختبرات متقدمة والتفاعل مع أفراد موهوبين. تتشابه المملكة العربية السعودية مع دولتي المقارنة (السويد، وسنغافورة) من حيث تشجيع البحوث وتحديد السياسات والإجراءات لتعزيز البحوث في العلوم الأساسية وتطوير التكنولوجيا العالية، حيث ركزت كل من السويد وسنغافورة على توليد المعرفة وفق إطار بيئة تنظيمية. وتتشابه المملكة العربية السعودية مع دولتي المقارنة (السويد، وسنغافورة) من حيث التركيز على نشر الأبحاث العلمية كونها منصة لترويج المعرفة واستثمارها.

أوجه الاختلافات:

مع ذلك، تظهر اختلافات في السياق الثقافي والاقتصادي والتنظيمي. سنغافورة، تجمع بين التقنية والتجارة بشكل فريد، مع اندماج قوي بين الجامعات والصناعات. في المقابل، السويد تمتاز بتاريخ طويل من التركيز على البحث العلمي والاستدامة، مع الشجاعة في تجربة الأفكار الجديدة. من ناحية أخرى، تواجه السعودية تحديات في توجيه الموارد لدعم البحث والتطوير، مع وجود تفاوت في البنية التحتية والثقافة البحثية. كما تختلف المملكة العربية السعودية مع دولتي المقارنة (السويد، وسنغافورة) من حيث توفير مساحة للتحقيق العلمي الشامل والتعاون، ويمكن للطلاب إجراء البحوث من منظور دولي، حيث إنهم يعملون تحت إشراف وتوجيه أعضاء هيئة التدريس في أي من منشآت الجامعة البحثية، ويتعاونون أيضًا مع طلاب آخرين ينتمون إلى كل جامعات أخرى في العالم. وتختلف المملكة العربية السعودية مع دولتي المقارنة (السويد، وسنغافورة) من حيث مساهمة طلبة الدراسات العليا في تطوير البيئة البحثية للجامعة من خلال عملهم مع نخبة من أعضاء هيئة التدريس المرموقين واستخدامهم لمرافق أبحاث متطورة صممت بهدف توسيع آفاقهم التعليمية ليحملوا معهم بعد تخرجهم هذه المعارف والعلوم ويسهموا في بناء اقتصاد قائم على المعرفة والابتكار. بينما تختلف الدول في مسارها نحو تعزيز دور الجامعات في بناء

مجتمع المعرفة، يمكن أن يتم الاستفادة من تجارب كل من سنغافورة والسويد لتحقيق أهداف مشابهة في السعودية.

٢. الاستشارات البحثية

أوجه التشابه:

تشترك سنغافورة والسويد والمملكة العربية السعودية في تقدير أهمية البحث العلمي والاستشارات في تطوير مجتمعاتها وتحقيق التقدم العلمي والتكنولوجي. تبرز التشابهات في التركيز على التكنولوجيا والابتكار، حيث تعتبر الدول الثلاثة الاستشارات البحثية وسيلة لتعزيز التكنولوجيا والابتكار وتطوير منتجات وخدمات جديدة تلبي احتياجات السوق. ودعم المؤسسات الأكاديمية، من حيث تشجع الحكومات في هذه الدول على تقديم الدعم للجامعات والمؤسسات الأكاديمية لتطوير الاستشارات البحثية وتعزيز تبادل المعرفة. إضافة إلى التعاون الدولي، حيث تسعى الدول الثلاثة إلى تعزيز التعاون الدولي في مجال الاستشارات البحثية من خلال شراكات مع مؤسسات أخرى في العالم.

أوجه الاختلاف:

تتمثل أوجه الاختلاف بين الدول الثلاث في مجال الاستشارات البحثية في التنوع الاقتصادي والمجتمعي، حيث تختلف الدول في تركيبة اقتصادها ومجتمعها، مما يؤثر على احتياجاتها وتركيزها في مجال الاستشارات البحثية. والثقافة والقيم، حيث تختلف الدول في ثقافاتها وقيمها، مما يؤثر على الأساليب والمنهجيات المستخدمة في الاستشارات البحثية والتفاعل بين الباحثين والمؤسسات. والبيئة البحثية، حيث تختلف الجامعات والمؤسسات البحثية في هذه الدول في توجيهاتها ومجالات اختصاصها، مما يؤثر على نوع الاستشارات المقدمة والتخصصات المشمولة. إضافة الممارسات القانونية والتنظيمية، حيث تختلف الدول في اللوائح والسياسات المتعلقة ببراءات الاختراع وحقوق الملكية الفكرية، مما يؤثر على النهج القانوني للاستشارات البحثية. وبهذه الطريقة، تظهر سنغافورة والسويد والمملكة العربية السعودية في تقديرها للبحث العلمي والاستشارات البحثية، وعلى الرغم من وجود تشابهات، إلا أن الاختلافات في السياق الاقتصادي والثقافي والقانوني تؤثر على تنوع ونوعية الاستشارات المقدمة في كل دولة.

٣. التعاقدات البحثية

أوجه التشابه:

تتمثل الاختلافات بين الدول الثلاث في التركيز على التعاون مع القطاع الصناعي، حيث تُشجع الجامعات على التعاون مع المؤسسات والشركات الصناعية والتجارية لتطبيق نتائج الأبحاث وتحقيق تأثير أفضل على المجتمع والاقتصاد. وتنمية المعرفة والابتكار، حيث جميع الجامعات تسعى إلى تطوير المعرفة وتحفيز الابتكار

من خلال دعم الأبحاث وتبادل النتائج مع القطاع العام والخاص. إضافة إلى تسويق الأبحاث، حيث أن الجامعات في الدول الثلاث تعتبر التسويق الفعّال للأبحاث أمرًا هامًا لزيادة تأثير البحوث وجذب الاهتمام من القطاعات المعنية. كما تتشابه المملكة العربية السعودية مع دولتي المقارنة (السويد، وسنغافورة) من حيث تأكيدها إعادة توجيه المعارف والخبرات بما يتناسب مع سياسات الجامعات في السويد وسنغافورة.
الاختلافات:

٤. النظام التعليمي

أوجه التشابه

تتمثل أوجه التشابه في التوجه نحو مجتمع المعرفة، حيث أن الدول الثلاث تسعى إلى تطوير نظم تعليمية تدعم بناء مجتمع المعرفة وتعزز من دور البحث العلمي والتقنيات الحديثة في تحقيق ذلك. كما تركز على التطوير التكنولوجي، حيث الدول الثلاث تولي اهتماماً كبيراً لتطوير التكنولوجيا في النظام التعليمي، سواء من خلال استخدام التقنيات الحديثة في عمليات التعليم والبحث أو من خلال توجيه الطلاب نحو المجالات التقنية والهندسية. إضافة إلى التعاون مع الصناعة والقطاع الخاص، حيث أن الجامعات في هذه الدول تسعى إلى التعاون والشراكة مع القطاع الخاص والصناعة من أجل تطوير برامج تعليمية تتوافق مع احتياجات سوق العمل. وعليه تتشابه المملكة العربية السعودية مع دولتي المقارنة (السويد، وسنغافورة) من حيث ربط محتوى التدريب بمتطلبات عملية التطوير والتحديث للنظام التعليمي

أوجه الاختلاف

تتمثل أوجه الاختلاف من خلال النظم التعليمة المرتبطة بالثقافة والمجتمع حيث تمتلك المملكة العربية السعودية ثقافة ومجتمعاً مختلفين تماماً عن سنغافورة والسويد، إضافة إلى الاختلاف في العوامل الثقافية والدينية والتي تلعب دوراً كبيراً في توجهات النظام التعليمي في السعودية. كما تختلف المملكة العربية السعودية من حيث الهيكل الجامعي والتنظيم، حيث تختلف هياكل الجامعات والمؤسسات التعليمية في الدول الثلاث. سواء فيما يتعلق بالتنظيم الإداري أو الهياكل الأكاديمية. والاختلافات مرتبطة أيضاً باللغة والتعليم باللغات الأجنبية، ففي سنغافورة والسويد، يتم تقديم العديد من البرامج التعليمية باللغة الإنجليزية، بينما يعتمد النظام التعليمي في السعودية بشكل رئيسي على اللغة العربية. كما أن هناك اختلاف في الهدف والرؤية التعليمية من خلال أهداف ورؤى النظم التعليمية في هذه الدول، وذلك بناءً على تحدياتها واحتياجاتها الخاصة. إنه من المهم مراعاة هذه التشابهات والاختلافات عند التفكير في تطوير وتحسين النظام التعليمي في دولتي المقارنة، حيث يمكن استخدام التجارب والأفكار الناجحة من تلك الدول لتحقيق أفضل النتائج في النظام التعليمي في الممكلة العربية السعودية.

ثانياً: نشر المعرفة

أوجه التشابه بين دولتي المقارنة من حيث نشر المعرفة

١. تقنية الاتصال والمعلومات

أوجه التشابه

تتمثل أوجه التشابه بين المملكة العربية السعودية ودولتي المقارنة الاهتمام بالتعليم العالي والبحث العلمي، حيث أن الدول الثلاث تعطي اهتمام كبير بتطوير التعليم الجامعي والبحث العلمي من خلال دمج تقنية الاتصال والمعلومات في العملية التعليمية والبحثية. إضافة إلى الاستثمار في مراكز البحث والتطوير، حيث تمتلك الجامعات في هذه البلدان مراكز بحثية متقدمة تركز على تطوير تكنولوجيا الاتصال والمعلومات وتطبيقاتها في مجموعة متنوعة من المجالات. والتعاون والتنميةحيث تركز الجامعات في هذه الدول على دعم التعاون والتنمية من خلال تعزيز مجالات التكنولوجيا والابتكار، وتطوير مهارات الشباب والكفاءات التقنية. وعليه تتشابه المملكة العربية السعودية مع دولتي المقارنة (السويد، وسنغافورة) من حيث توفير حرم جامعي متعاون ومتفاعل يسوده الإبداع والتميز، وتطوير البحث والبنية التحتية في الجامعة.

أوجه الاختلاف

تتمثل أوجه الاختلاف بين المملكة العربية السعودية ودولتي المقارنة من حيث التطور الاقتصادي والتقني، حيث تُعتبر سنغافورة من أكثر الدول تقدمًا في مجال تكنولوجيا الاتصال والمعلومات ولديها اقتصاد متقدم يرتكز بشكل كبير على الابتكار والتكنولوجيا. بينما السعودية والسويد لديهما تطور اقتصادي وتقني أيضًا، ولكنهما قد يكونان أقل في بعض المجالات التقنية، كما هناك اختلاف في عمليات التمويل والموارد وهنا تختلف كمية التمويل والموارد المخصصة لتطوير تكنولوجيا الاتصال والمعلومات في كل بلد، وذلك يمكن أن يؤثر على سرعة التقدم والابتكار في هذا المجال. بشكل عام، يتضح أن السعودية، سنغافورة، والسويد جميعها تسعى إلى تعزيز دور التكنولوجيا والمعلومات في التعليم والبحث العلمي وتطوير المجتمع بشكل عام. ومع ذلك، تختلف الأوضاع والأولويات من بلد إلى آخر بناءً على الظروف المحلية والتحديات الخاصة بها.

وعليه تختلف المملكة العربية السعودية مع دولة المقارنة (سنغافورة) من حيث تطوير تكنولوجيا الاتصال والمعلومات من حيث المارد والتمويل ومجالات توظيق التقنيات الحديثة في البحث العلمي.

٢. البيئة التنظيمية

أوجه التشابه

تتمثل أوجه التشابه بين المملكة العربية السعودية ودولتي المقارنة من حيث البيئة التنظيمية في الجامعات من حيث التركيز على نشر المعرفة، حيث تظهر الجامعات كمنصات رئيسية لنشر المعرفة والبحث العلمي، حيث تعتبر هذه الجامعات مصادر رئيسية لتطوير ونقل المعرفة إلى المجتمع وتحقيق التنمية. كما جاء التشابه في الاهتمام بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في الجامعات الثلاث، حيث تولي اهتماماً كبيراً لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطبيقها في العمليات الإدارية والتعليمية، مما يعزز الفعالية والتفاعل ويسهم في نجاح نشر المعرفة. إضافة إلى التعليم المستمر والتدريب فالجامعات في الدول الثلاث تولي أهمية للتعليم المستمر وتطوير العاملين وتحسين كفاءتهم من خلال التدريب المستمر والتطوير المهني، مما يعزز من قدرتهم على تحقيق أهداف الجامعة والتطور التكنولوجي.كما تتشابه المملكة العربية السعودية مع دولتي المقارنة (السويد، وسنغافورة) من حيث دعم التعليم، والارتقاء بمستوى المباني والخدمات التعليمية. وتتشابه المملكة العربية السعودية مع دولتي المقارنة (السويد، وسنغافورة) من حيث التدريب والتعليم المستمر بما يتيح إعطاء الكفاءة المهنية وفق متطلبات مجتمع المعرفة.

أوجه الاختلاف

تتمثل أوجه التشابه بين المملكة العربية السعودية ودولتي المقارنة من حيث البيئة التنظيمية في الجامعات من حيث التركيز على هياكل التنظيم والثقافات المؤسسية، حيث تختلف هياكل التنظيم والثقافات المؤسسية في الجامعات بين هذه الدول. ففي السعودية، يمكن أن تكون الهياكل الإدارية هرمية مع تركيز على التعاون والثقة. وفي سنغافورة، يتم التركيز على تطوير الأداء الإداري والتحول نحو جامعة ذكية. وفي السويد، تتميز هياكل التنظيم بالتكامل والتفاعل مع المجتمع المحيط. كما تتمثل الاختلافات في التحديات التكنولوجية والتقنيات المستخدمة في الجامعات الثلاث على الرغم من تركيز جميع الجامعات على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، إلا أن التحديات التقنية والتقنيات المستخدمة قد تختلف من جامعة لأخرى. ويمكن أن تكون تقنيات الحوسبة الكمومية هي تحديز لجامعة سنغافورة، بينما قد تتمحور التحديات التكنولوجية في جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية في استخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم الجامعي.

٣. فرق العمل

أوجه التشابه

تتمثل أوجه التشابه بين المملكة العربية السعودية ودولتي المقارنة من حيث فرق العمل في الجامعات من حيث التركيز على التعاون والتواصل، حيث أن الجامعات في الدول الثلاث توكد على أهمية التعاون والتواصل بين أعضاء فرق العمل. وتُشجع الفرق على بناء الثقة وتعزيز العلاقات الإيجابية بين أفراد الفريق

وإدارة الجامعة، مما يساهم في تعزيز أداء الجامعة وتحقيق أهدافها.وتحسين الأداء المؤسسي من خلال عمل فعّال لفرق العمل. وتُشجع هذه الفرق على تنفيذ مشاريع مبتكرة وحل المشكلات المعقدة، مما يسهم في تطوير الجامعة وتحقيق تميزها في مجال التعليم والبحث.

أوجه الاختلاف

تتمثل أوجه الاختلاف بين المملكة العربية السعودية ودولتي المقارنة من حيث فرق العمل في الجامعات من حيث التركي على تنوع الفرق وهياكل التنظيم ففي السعودية وسنغافورة، يتم التركيز على تشكيل فرق عمل متخصصة لتنفيذ مهام محددة. وفي السويد، يتم التشديد على تبادل المعرفة في البيئات البحثية وتنظيم فرق عمل مشتركة لحل المشكلات البحثية. كما تتمثل الاختلافات في الهياكل المؤسسية حيث يمكن أن تختلف الهياكل المؤسسية في الجامعات بحسب البلد. ففي سنغافورة، يتم التركيز على إنشاء بيئة محفزة للعمل، بينما تقدم جامعة شالمرز للتكنولوجيا أمثلة على أنماط مختلفة لفرق العمل المشكلة. كما أن هناك تباين في أهداف فرق العمل بناءً على أهداف الجامعة. ففي السعودية، يُشجع على تطوير مشاريع تؤثر في المجتمع. ففي السويد، يتم التركيز على تبادل المعرفة وحل المشكلات البحثية. كما اختلفت المملكة العربية السعودية مع دولة المقارنة (سنغافورة) من حيث تطوير المهارات الشخصية لفرق العمل للارتقاء بخبراتهم والمساهمة في بناء مجتمع المعرفة. وبشكل عام، يظهر التشابه بين الجامعات في التركيز على التعاون وتحسين الأداء المؤسسي، بينما تظهر الاختلافات في هياكل التنظيم والأهداف المؤسسية والتخصصات والمجالات التي تعمل فيها فرق العمل.

الخاتمة

باستناد إلى المقارنة التفسيرية السابقة، يمكن استخلاص خلاصة مهمة حول أوجه التشابه والاختلاف في توليد ونشر المعرفة بين المملكة العربية السعودية ودولتي المقارنة، وهما سنغافورة والسويد. يكشف التحليل عن تباين في مقاربة تكوين مجتمع المعرفة في هذه البلدان، حيث تبرز تفاصيل تلك الاختلافات في سياق تطلعات مجتمع المعرفة. وتعمل المملكة العربية السعودية جاهدة على تحقيق تحول شامل نحو مجتمع معرفة يتميز بالرؤية والاقتصاد المتنوع والحياة الاجتماعية النابضة بالحيوية. تركز جهودها على تطوير الجامعات واستثمار الإمكانيات لبناء قاعدة معرفية قوية، وهذا يظهر جلياً في رؤيتها لعام ٢٠٣٠. من خلال التحليل، يمكن القول إن السعودية تتبنى استراتيجية توليد ونشر المعرفة تتمحور حول التطوير المستدام والتحفيز الاقتصادي وتمكين المجتمع. وعلى الجانب الآخر، تظهر سنغافورة والسويد تشابهًا في اعتمادهما على بنية تنظيمية تشجع على التفاعل وتبادل المعرفة. تتسم جامعة سنغافورة بتطوير بيئة عمل تحفز على حل المشكلات وتنمية الأفكار، بينما تشالمرز

في السويد تقوم بتكامل أفرقة العمل مع بيئة البحث لتحقيق التبادل المستمر للمعرفة. وفي الختام، يتضح أن البيئات التنظيمية في المملكة العربية السعودية، سنغافورة، والسويد تتشابه وتختلف في تطبيقها لتوليد ونشر المعرفة. من خلال جهودها المبذولة، تسعى هذه البلدان إلى تحقيق تقدم مستدام في مجتمعاتها من خلال تعزيز ثقافة المعرفة والابتكار والتفاعل الإيجابي بين الأفراد والمؤسسات.

وعليه فقد حرصت المملكة العربية السعودية على تقديم وتذييل كافة الوسائل للوصول إلى بناء مجتمع معرفة من خلال التركيز على محاور رؤية ٢٠٣٠ المتمثلة في وطن طموح، وأقتصاد مزدهر، ومجتمع حيوي، حيث أن المملكة دائماً تؤكد على مبدأ التطوير المستمر للجامعات وتوظيف كافة الإمكانيات التي تُسهم في بناء مجتمع المعرفة. وكان هناك حرص من جميع الدول (المملكة العربية السعودية، السويد، سنغافورة) في وضع طرق وآليات واستراتيجيات للوصول لبناء مجتمع المعرفة من خلال محوري توليد المعرفة ونشر المعرفة.

قائمة المراجع

أحمد، حنان.(٢٠١٩). *استثمار مخرجات البحث العلمي بالجامعات في مجتمع المعرفة*، ***إدارة الاعمال***، (١٦٦)، ١٤-٢٢.

أمين، مصطفى. (٢٠١٨). ***التحول الرقمي في الجامعات المصرية كمتطلب لتحقيق مجتمع المعرفة***، ***مجلة الإدارة التربوية***، (٥)، ١٩، ١١-١١٦.

توتو، نور الدين.(٢٠٢١). ***مجتمع المعرفة (المفهوم-الخصائص-المتطلبات).*** مجلة كلية التربية. جامعة طنطا، (٨٤)، ٣، 335-358

سلامي، أسعيداني. (٢٠١٩). ***الجامعات الافتراضية ودورها في بناء مجتمع المعرفة***، المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية، (٧)، ٢٧-٥٢.

الشايع، علي. (٢٠١١). التحديات التي تواجه الجامعات السعودية للتحول نحو مجتمع المعرفة. ***مجلة كلية التربية***، ٢١٠ (٢)، ٣٢٩-٤٤٥.

الشمري، بدرية. (٢٠١٨). تصور مقترح لتحول الجامعات السعودية الحكومية إلى مجتمع المعرفة في ضوء خبرات بعض الجامعات الأجنبية، ***مجلة التربية***، ١٧٩، (٢)، ٥٧-١٠٢.

صوفي، رماح.(٢٠١٩). دور الجامعة في التحول وبناء مجتمع المعرفة، ***مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية***، (٢)، ٥، ١٥٣-١٦٧.

علي، أسماء. (٢٠١٧). مجتمعات المعرفة والتعليم الجامعي في عصر المعرفة، ***مجلة الخدمة الاجتماعية الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين***، (٥٨)، ١٠، ١٢٦-١٤٧.

مازن، حسام الدين محمد. (٢٠١٨). ***تكنولوجيا الرأسمعرفية لبناء مجتمع المعرفة الرقمي***، المجلة التربوية، جامعة سوهاج - كلية التربية. (٥٢). 446 – 417.

المصري، أحمد بكر. (٢٠١٩). ***الخريطة الرقمية للمكتبات ومراكز المعلومات العربية***، المؤتمر الإقليمي الأول، تحت شعار: عام من الإنجازات والتحديات: ٨ - ٩ يوليو ٢٠١٩ القاهرة.

الوكالة القومية السويدية للتعليم العالي: استرجع من المصدر: http://hgur.hsv.se

Al-Abweeny, W., Al-hamad, A., & Al-Qudah, J.(2019). The Growth of Knowledge Society in Saudi Universities Using Electronic Learning Tools: Imam Abdulrahman Bin Faisal University as A Model. ***Multi-Knowledge Electronic Comprehensive Journal For Education And Science Publications*** (MECSJ) ISSUE (25).

Alemu, B. M. (2017). Transforming Educational Practices of Ethiopia into Development and the Knowledge Society

through Information and Communication Technology. ***African Educational Research Journal***, *5*(1), 1-17.

Bejinaru, R. (2017). Knowledge strategies aiming to improve the intellectual capital of universities. *Management & Marketing. Challenges for the Knowledge Society*, *12*(3), 500-523.

Bermudez, C. W., Coronel, V. C., Ordonez, M. D. R., & Bunay, J. P. (2018). Comparative diagnosis of knowledge management in public and private universities. ***Revista ESPACIOS, 39*(35).**

Bouderbane, A., Kesba, T. B., & Gamouh, N. (2019). Integrating Knowledge Society: A Survey Led in Three Universities. ***European Journal of Education***, *2*(1), 37-42.

Cai, Y., & Liu, C. (2020). The role of university as institutional entrepreneur in regional innovation system: Towards an analytical framework. In *Examining the role of entrepreneurial universities in regional development* (pp. 133-155). IGI Global.

Canton, H. (2021). United Nations Development Programme—UNDP. In ***The Europa Directory of International Organizations 2021*** (pp. 179-184). Routledge.

Connell, R. (2019). *The good university: What universities actually do and why it's time for radical change*. Bloomsbury Publishing.

Di Nauta, P., Merola, B., Caputo, F., & Evangelista, F. (2018). Reflections on the role of university to face the challenges of knowledge society for the local economic development. *Journal of the Knowledge Economy*, *9*(1), 180-198.

Fernández, J. M & Montenegro, M (2022). Digital competences for teacher professional development. Systematic review. *European Journal of Teacher Education*, *45*(4), 513-531.

Frank, D. J., & Meyer, J. W. (2020). The University and the global knowledge society. In *The University and the Global Knowledge Society*. Princeton University Press.

Gremm, J., Barth, J., Fietkiewicz, K. J., & Stock, W. G. (2018). Transitioning towards a knowledge society**.** ***Qatar as a*.**

Hoseinean, B. S., Nili, M. R., & Sharifian, F. (2020). Comparative study of the Dimensions of professional development programs Elementary Teachers in Iran and Selected Countries. *Journal of Research in Educational Science*, 14(49), 73-90.

Jasanoff, S., McGonigle, I., & Stevens, H. (2021). Science and Technology for Humanity: An STS View from Singapore. ***East Asian Science, Technology and Society****: An International Journal*, *15*(1), 68-78.

Karpov, A. O. (2019). Universities in the Knowledge Society: The Problem of Creativity Institutionalization**.** ***Russian Journal of Philosophical Sciences***, *62*(2).

Kazantsev, K. (2020, November). Formation of the knowledge economy in Russia: the role of university science. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering* (Vol. 953, No. 1, p. 012056). IOP Publishing.

Liu, C. (2019). The tensions of university–city relations in the knowledge society. *Education and Urban Society*, *51*(1), 120-143.

Liu, Z., Moshi, G. J., & Awuor, C. M. (2019). Sustainability and Indicators of Newly Formed World-Class Universities (NFWCUs) between 2010 and 2018: Empirical analysis from the rankings of ARWU, QSWUR and THEWUR. ***Sustainability, 11(10***), 2745.

Marquina, M., & Luchilo, L. (2021). University, Research, and Innovation in Argentina: A Winding Road to the Knowledge Society. In ***Universities in the Knowledge Society*** (pp. 319-338). Springer, Cham.

Martin, L., & Tapp, D. (2019). Teaching with Teams: An introduction to teaching an undergraduate law module using Microsoft Teams. *Innovative Practice in Higher Education*, *3*(3).

Mujuzi, J. D. (2019). Private prosecution of intellectual property rights infringements in Singapore. ***Queen Mary Journal of Intellectual Property***, *9*(4), 484-489.

National University of Singapore. (2022). *Retrieved from the source*: https://nus.edu.sg/.

Pham, D. C., Do, T. N. A., Doan, T. N., Nguyen, T. X. H., & Pham, T. K. Y. (2021). The impact of sustainability practices on financial performance: empirical evidence from Sweden. ***Cogent Business & Management***, *8*(1), 1912526.

Shamia, M. J., Al Shobaki, M. J., Abu-Naser, S. S., & Amuna, Y. M. A. (2018). Using the Asian Knowledge Model "APO" as a Determinant for Performance Excellence in Universities-Empirical Study at Al-Azhar University-Gaza. ***International Journal of Information Technology and Electrical Engineering***, *7*(1).

Shin, J. C., Kehm, B. M., & Jones, G. A. (2018). Doctoral education for the knowledge society. *Cham: Springer.[Google Scholar]*.

Starkey, L. (2020). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, *50*(1), 37-56.

Stofkova, K. R., & Stofkova, J. (2020). Use of Open Data in the Development of the Digital Economy in the Knowledge Society in the Era of Globalization. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 74, p. 03008). EDP Sciences.

Zaring, O., Gifford, E., & McKelvey, M. (2021). Strategic choices in the design of entrepreneurship education: an explorative study of Swedish higher education institutions. ***Studies in Higher Education***, *46*(2), 343-358.

تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة عن التعلم الاجتماعي العاطفي

Middle School EL Teachers Perceptions of Social Emotional Learning

إعداد

أحمد عبد الرحمن جابر الجابري

Ahmed Abdel Rahman Jaber Al Jabri

طالب دكتوراه قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة الملك سعود

أ.د/ راشد حسين العبد الكريم

Prof. Dr. Rashid Hussein Al-Abdul Karim

أستاذ المناهج العامة وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/jasep.2024.333568

استلام البحث: ١٤ / ٨ / ٢٠٢٣

قبول النشر: ١٢ / ٩ / ٢٠٢٣

الجابري، أحمد عبد الرحمن جابر والعبد الكريم، راشد حسين (٢٠٢٤). تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة عن التعلم الاجتماعي العاطفي. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٦) يناير، ٧١ – ٩٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة عن التعلم الاجتماعي العاطفي

المستخلص:

هدف البحث إلى الكشف عن تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية عن التعلم الاجتماعي العاطفي. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج النوعي بأسلوب البحث الأساسي. وجُمعت البيانات باستخدام أداة المقابلة، حيث أُجريت المقابلات مع (١٢) معلما من معلمي اللغة الانجليزية من إدارة تعليم جازان. ومن أبرز النتائج التي توصل لها هذا البحث، عدم امتلاك المعلمين للمعرفة النظرية الأساسية عن التعلم الاجتماعي العاطفي وكفاياته وأهميته. واتضح أن مصطلح التعلم الاجتماعي العاطفي جديد بالنسبة للمشاركين، ولذلك اتسمت تعريفاتهم للتعلم الاجتماعي العاطفي بالبساطة والسطحية وعدم الفهم الواضح لأبعاد وتركيز هذا النوع من التعلم. كما أظهرت النتائج أن لدى المشاركين معرفة محدودة بكفايات ومهارات التعلم الاجتماعي العاطفي، وأن هناك تداخلا لدى المشاركين فيما يتعلق بمعرفة كفايات ومهارات التعلم الاجتماعي العاطفي.

Abstract:

The research aimed to reveal the perceptions of middle school English language teachers in the Kingdom of Saudi Arabia about social-emotional learning. To achieve this goal, the researchers used the qualitative method using the basic research method. Data were collected using an interview tool, where interviews were conducted with (12) English language teachers from Jazan Education Department. One of the most prominent findings of this research is that teachers do not have basic theoretical knowledge about social-emotional learning, its competencies, and its importance. It became clear that the term social-emotional learning was new to the participants, and therefore their definitions of social-emotional learning were characterized by simplicity, superficiality, and a lack of a clear understanding of the dimensions and focus of this type of learning. The results also showed that participants have limited knowledge of social-emotional learning competencies and skills, and that there is overlap among participants with regard to knowledge of social-emotional learning competencies and skills.

المقدمة

تهتم بعض الأنظمة التعليمية حول العالم بالتعلم الاجتماعي العاطفي كمدخل تربوي لإعداد المتعلم للمستقبل، من خلال تنمية الجوانب الإنسانية للمتعلم والارتقاء بانفعالاته واستجاباته في المواقف وتزويده بالمهارات التي تساعده لإدارة مهام الحياة ومسؤولياتها المتزايدة بنجاح وكفاءة. وقد حفز هذا الاهتمام المتزايد إنشاء تدابير الدعم والتوجيه التشريعي مثل التعلم الاجتماعي العاطفي (Social Emotional Learning) في الولايات المتحدة، والجوانب الاجتماعية العاطفية للتعلم (Social Emotional Aspects of Learning) في إنجلترا.

ويعد التعلم الاجتماعي العاطفي الخطوة الأولى نحو تطوير مناخ مدرسي إيجابي وآمن، حيث يؤكد كل من جونز وآخرون Jones et al (2019) أن التركيز على التنمية الاجتماعية العاطفية في المدارس هو السبيل إلى تهيئة بيئات مدرسية آمنة وداعمة تفضي إلى التعلم، ذلك أن الفصول الدراسية التي تتميز بالعلاقات الدافئة بين المعلمين والطلبة تعزز التعلم العميق؛ والطلبة الذين يشعرون بالراحة مع معلميهم وأقرانهم هم أكثر استعدادا للتعامل مع المواد الصعبة وأقدر على التعلم.

وتعرف رابطة التعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning، التعلم الاجتماعي العاطفي بأنه" العملية التي يتم من خلالها اكتساب وتطبيق المعرفة والمواقف والمهارات اللازمة لفهم وإدارة العواطف، ووضع وتحقيق الأهداف الإيجابية، وإظهار التعاطف مع الآخرين، وإقامة علاقات إيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة" (CASEL, 2015).

وتشير (CASEL) إلى أن مدخل التعلم الاجتماعي العاطفي يعتمد على تدريس خمس كفايات رئيسة هي: الوعي بالذات (Self-Awareness)، وإدارة الذات (Self-Management)، والوعي الاجتماعي(Self-Awareness) ، والعلاقات الاجتماعية (Relationships)، واتخاذ القرارات المسؤولة Decisions). Making)

ويشتمل الوعي بالذات على فهم النفس وضبط الذات وصولا إلى القدرة على التحكم في العواطف والأفعال. ويعد فهم مشاعر الآخرين، واحترام وجهات النظر المختلفة، المهارتين الأساسيتين للوعي الاجتماعي. أما مهارات إنشاء العلاقات مثل مهارات التواصل، ومهارات حسم النزاعات، وغيرها فضرورية للتفاعل مع الآخرين، والعمل ضمن مجموعات. وأخيرا اتخاذ القرارات المسؤولة وتركز على فهم العلاقة بين القرارات والآثار المترتّبة عليها (CASEL, 2015).

وللتعلم الاجتماعي العاطفي وفق التقرير الصادر عن معهد آسبن (The Aspen Institute تأثير بالغ، ليس على مهارات التعلم الأكاديمي وجودة وعمق تجربة تعلم

الطلبة فحسب؛ بل أيضا على الفاعلية الذاتية والمثابرة والسلوك الاجتماعي، والحد من المشاكل السلوكية، وتهيئة فصول دراسية آمنة وذات أداء جيد، تتميز بالمناخ الداعم، والعلاقات الإيجابية، والإدارة الفعالة للفصول الدراسية (Jones & Khan, 2017).

إن عملية دمج ممارسات التعلم الاجتماعي العاطفي في المدارس والفصول الدراسية أمر ضروري، ولكن الخطوة الأولى التي تسبق تضمين برامج التعلم الاجتماعي العاطفي، هو التأكد من أن المعلمين مؤهلين لهذا النوع من التعلم؛ لأن المعلمين هم المؤثر الرئيس في التنفيذ الفعال لخبرات التعلم التي يتعرض لها الطلبة داخل الفصول الدراسية -لا سيما هذا النوع من التعلم. والمعلمون هم أهم عنصر في تنفيذ برامج التعلم الاجتماعي العاطفي في المدارس، وممارساتهم لها تأثير قوي على تعلم الطلبة (Schonert-Reichl, 2017).

ونظرا لحداثة مفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي(SEL) في الأنظمة التعليمية؛ قد تختلف تصورات المعلمين وفهمهم لهذا النوع من التعلم، والذي بدوره سينعكس على الاستفادة من تطبيق ممارساته داخل الفصول الدراسية. ومن هذا المنطلق تظهر أهمية هذا البحث، من خلال الكشف عن تصورات وفهم معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة لمفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي وكفاياته ومهاراته وأهميته.

مشكلة البحث

نالَ التعلم الاجتماعي العاطفي اهتماما متزايدا في السنوات الأخيرة في العديد من الدول حول العالم، حيث اتجهت بعض الأنظمة التعليمية والمنظمات والمعاهد حول العالم إلى دمج مهارات وبرامج التعلم الاجتماعي العاطفي في المدارس والمواد الدراسية. وجاء هذا الاهتمام نتيجة للعديد من الدراسات التي أجريت في هذا المجال التي أشارت إلى فوائد هذا النوع من التعلم.

ومن هذه الدراسات، دراسة دورلاك وآخرون (Durlak et al. 2011)، التي هدفت لتحليل (٢١٣) دراسة، في مجال التعلم الاجتماعي العاطفي، وشملت هذه الدراسة ما يقارب (٢٧٠) ألف طالب، تناولت جميع مراحل التعليم العام من رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية. بينت نتائج هذه الدراسة أن التعلم الاجتماعي العاطفي له أثر على تحصيل الطلبة الأكاديمي وعلى سلوكهم وتفاعلهم ونمو شخصياتهم، وأن الإنفاق على برامج هذا النوع من التعلم يعود بفائدة اقتصادية واجتماعية.

وبالرغم من أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي وفوائده الملموسة في التحصيل الأكاديمي والسلوك، إلا أنه ما زال هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت هذا المجال. فمن خلال الاطلاع على محركات البحث المحلية والعالمية ظهرت دراسات عربية محدودة بحثت في هذا المجال. وعلى المستوى المحلي، توجد دراسة واحدة فقط – في حدود علم الباحثَين- وهي دراسة الصويان (١٤٤٢ هـ)، التي هدفت

للكشف عن مستوى تضمين مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي في أنشطة مقرر اللغة الإنجليزية للصف الخامس الابتدائي. وأظهرت نتائج هذه الدراسة مستوىً منخفضًا في تضمين أهداف ومهارات ومعايير التعلم الاجتماعي العاطفي في أنشطة مقرر اللغة الإنجليزية للصف الخامس الابتدائي.

ومن خلال اطلاع الباحثَين على العديد من المراجع والمصادر المتعلقة بالتعلم الاجتماعي العاطفي، يظهر أن التعلم الاجتماعي العاطفي له ارتباط وثيق بفهم المعلمين وتصوراتهم لمفهوم التعلم الاجتماعي وكفاياته وفوائده. ويعد هذا الفهم هو المفتاح الرئيس لتطبيق أفضل الممارسات لهذا النوع من التعلم. فالخطوة الأولى قبل البدء في برامج لتضمين التعلم الاجتماعي العاطفي في المناهج الدراسية، هو التأكد من فهم المعلمين لمفهومه وكفاياته وأهميته؛ لأنه إذا لم يؤخذ بعين الاعتبار فهم المعلمين وخبراتهم عن التعلم الاجتماعي العاطفي فلن يعطى هذا النوع من التعلم القدر الكاف من الجودة التي يستحقها الطلبة. ونظرًا للدور المهم الذي يلعبه المعلمون في تنمية كفايات التعلم الاجتماعي والعاطفي للطلبة، فمن الضروري فحص التصورات أو الآراء التي قد تكون لديهم في تعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي في الفصل الدراسي.

ونتيجة لذلك، تناول هذا البحث تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة عن التعلم الاجتماعي العاطفي؛ وذلك لما تتسم به هذه المرحلة من تغييرات بيولوجية تصاحب مرحلة البلوغ، التي قد تؤدي إلى العديد من المشكلات الاجتماعية والعاطفية. إن العديد من الطلبة يفتقرون إلى الكفايات الاجتماعية العاطفية ويصبحون أقل ارتباطا بالمدرسة عند اجتيازهم للمرحلة الابتدائية وبلوغهم المرحلة المتوسطة، وهذا الافتقار إلى الاتصال يؤثر سلبا على أدائهم الأكاديمي وسلوكهم وصحتهم (Blum & Libbey, 2004). ويشير ييقر Yeager (2017) إلى أن مرحلة المراهقة هي فترة مهمة للتعلم والاستكشاف، ومع ذلك قد تكون أيضًا فترة تظهر فيها المشكلات السلوكية والصحية أو تتفاقم، مع عواقب سلبية تستمر لفترة طويلة حتى مرحلة البلوغ.

بناء على ما سبق، قد يكون هذا البحث إضافة نظرية تطبيقية تتناول التعلم الاجتماعي العاطفي وما يتضمنه من أهداف وكفايات ومهارات ومعايير، يمكن الاستفادة منها في برامج الإعداد والتطوير المهني للمعلمين بشكل عام ولمعلمي اللغة الإنجليزية على وجه الخصوص. وقد ينعكس هذا الاهتمام بالتعلم الاجتماعي العاطفي على زيادة مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة في مادة اللغة الإنجليزية وعلى سلوكهم وتفاعلهم، حيث أظهرت مجموعة من الدراسات المحلية إلى ضعف مخرجات تعليم اللغة الإنجليزية وأنها دون المأمول.

التساؤل الرئيس للبحث

ما تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة عن التعلم الاجتماعي العاطفي؟

وهدف البحث إلى الكشف عن تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة عن التعلم الاجتماعي العاطفي.

أهمية البحث

تتمثل أهمية هذا البحث في الآتي:

١. إفادة الباحثين من خلال تقديم دراسة نوعية للكشف عن تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة عن التعلم الاجتماعي العاطفي.

٢. الإضافة للأدبيات التربوية وخصوصا العربية منها حول موضوع التعلم الاجتماعي العاطفي، حيث إن هناك ندرة في المراجع العربية التي تناولت التعلم الاجتماعي العاطفي.

٣. وضع تصور أمام المسؤولين عن برامج إعداد المعلم وبرامج التطوير المهني لمعلمي اللغة الإنجليزية، حول فهم معلمي اللغة الإنجليزية للتعلم الاجتماعي العاطفي وكفاياته وفوائده.

حدود البحث

أ. الحدود الموضوعية: تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة عن التعلم الاجتماعي العاطفي وكفاياته ومهاراته.

ب. الحدود المكانية: طُبقت الدراسة على عينة من معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة بإدارة تعليم جازان في المملكة العربية السعودية.

ج. الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٤٤ه.

مصطلحات البحث

١.التعلم الاجتماعي العاطفي (Social Emotional Learning): يتبنى الباحثان تعريف رابطة التعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning حيث تعرفه بأنه" العملية التي يتم من خلالها اكتساب وتطبيق المعرفة والمواقف والمهارات اللازمة لفهم وإدارة العواطف، ووضع وتحقيق الأهداف الإيجابية، وإظهار التعاطف مع الآخرين، وإقامة علاقات إيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة". (CASEL, 2015).

٢. تصورات معلمي اللغة الإنجليزية (English Language Teachers Perceptions):

يُعرفها الباحثان إجرائيا بأنها مجموعة الأفكار والآراء والمعتقدات التي يحملها معلمو اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة حول مفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي

وكفاياته ومهاراته وفوائده، والتي تشكلت لديهم خلال مرورهم بخبرات مختلفة، وسيتم الكشف عنها إجرائيا بطريقة نوعية من خلال إجاباتهم في المقابلات المعمقة.

أدبيات الدراسة

أولًا: الخلفية التاريخية للتعلم الاجتماعي العاطفي

ظهرت مصطلحات التعلم الاجتماعي العاطفي (Social Emotional Learning) لأول مرة في مؤتمر استضافه معهد Fetzer في عام ١٩٩٤- (Elbertson, Brackett, & Weisberg, 2009). وتم كذلك إنشاء إطار موحد لتعزيز الكفايات الاجتماعية العاطفية كنتيجة لإدخال مصطلح التعلم الاجتماعي العاطفي.

ويكتسب اليوم التعلم الاجتماعي العاطفي مكانة بارزة لم نشهدها في الماضي. حيث لم يعد يُنظر إلى التعلم الاجتماعي العاطفي بأنه مجرد مجال لتنمية الشخصية والمسؤولية الأساسية من جانب الأسرة فقط، بل يُنظر إليه الآن على أنه مسؤولية المدرسة. ووفقًا لـ(2004) Zins ، هناك وعي أكبر بالعلاقة بين التعلم الاجتماعي العاطفي والتنمية الفكرية.

وفي عام ١٩٩٧ تم تأسيس رابطة التعلم الأكاديمي والاجتماعي العاطفي (CASEL)وإنشاء الأساس لبرامج (SEL) الشاملة في المدارس. وتتمثل مهمة CASELفي المساعدة في إنشاء برامج (SEL) القائمة على الأدلة لتكون جزءًا من مرحلة ما قبل المدرسة حتى التعليم الثانوي(Weissber & Cascarino, 2013) . وفي نفس العام ١٩٩٧، اشتركت CASEL وجمعية الإشراف والمناهج (ASCD) في تأليف كتاب رائد بعنوان: (تعزيز التعلم الاجتماعي العاطفي: إرشادات للمربين)، قدم هذا الكتاب استراتيجيات عملية للمعلمين لإنشاء برامج تعليمية اجتماعية وعاطفية شاملة. وكان هذا الدليل أول كتاب من نوعه يضع الأساس للبدء في سد ثغرة في التعليم من خلال التعلم الاجتماعي العاطفي.

ثانيًا: مفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي

للتعلم الاجتماعي العاطفي عدد من التعريفات المختلفة تناولتها الأدبيات التربوية، ومن هذه التعريفات: تعريف رابطة التعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning حيث تعرفه بأنه" العملية التي يتم من خلالها اكتساب وتطبيق المعرفة والمواقف والمهارات اللازمة لفهم وإدارة العواطف، ووضع وتحقيق الأهداف الإيجابية، وإظهار التعاطف مع الآخرين، وإقامة علاقات إيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة" (CASEL, 2015).

ويعرفه أوشر وآخرون Osher et al., (2016) بأنه "العملية التي يكتسب من خلالها الأطفال والكبار كفايات معينة ويطبقونها للتعرف على العواطف وإدارتها،

ولوضع أهداف إيجابية وتحقيقها، وتقدير وجهات نظر الآخرين، ولإقامة علاقات إيجابية والحفاظ عليها، ولاتخاذ قرارات مسؤولة، ولإدارة المواقف الشخصية والتواصلية بين الأفراد بشكل بناء". (ص ٦٤٥)

ويعرفه همفري وآخرون (Humphrey et al., 2011) بأنه العملية التي يتعلم الأفراد من خلالها ويطبقون مجموعة من المهارات الاجتماعية والعاطفية والمهارات والمواقف والسلوكيات والقيم ذات الصلة التي تساعد على توجيه أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم بطرق تمكنهم من النجاح في المدرسة والعمل والحياة.

ويعرفه ويسبيرج وآخرون (Weissberg et al., 2015) بأنه العملية التي يتم من خلالها تنمية الاستراتيجيات والمهارات لإدارة العواطف، وفهم وجهات نظر الآخرين، والتواصل مع الاخرين بفعالية، واتخاذ القرارات التي تتماشى مع الأهداف والقيم المستقبلية.

يظهر من خلال التعريفات السابقة، أن التعلم الاجتماعي العاطفي عبارة عن (عملية)؛ أي أنه يتكون من مراحل وخطوات، ويتناول هذا النوع من التعلم الجانبين المعرفي والتطبيقي (اكتساب وتطبيق)، ويناسب جميع الفئات العمرية (الأطفال والكبار)، ويعمل على تمكينهم من النجاح في جميع مسارات حياتهم (المدرسة والعمل والمجتمع). ويركز هذا النوع من التعلم على أبعاد محددة (فهم العواطف وإدارتها، والتعاطف مع الآخرين، وإقامة علاقات إيجابية، واتخاذ قرارات مسؤولة)، أي أنه يتناول المهارات الشخصية (فهم العواطف وإدارتها) ومهارات اجتماعية (والتعاطف مع الآخرين، وإقامة علاقات إيجابية) وسيتم تناول هذه الأبعاد بالتفصيل في المحور التالي.

ثالثًا: كفايات التعلم الاجتماعي العاطفي

طورت (CASEL, 2021) إطار عمل للتعلم الاجتماعي العاطفي، يحدد خمس كفايات أساسية: الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرار المسؤول. تحدد هذه الكفايات فئات واسعة لتنظيم مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات الداخلية والشخصية (Weissberg et al., 2015). وتعد الأساس للعديد من التدخلات التي تم تطويرها في العقدين الماضيين ولكفايات التعلم الاجتماعي العاطفي التي اعتمدتها إدارة التعليم في ولاية أيوا مؤخرًا بالولايات المتحدة (IOWA Department of Education, 2019).

١. الوعي الذاتي (Self-Awareness)

الوعي الذاتي هو قدرة الفرد على تحديد مشاعره وأفكاره ومعتقداته وكيف تؤثر على تصرفاته. ويمكن لمن لديه هذه القدرة أن يقوّم بدقة نقاط القوة والضعف لديه. ومن السمات الأخرى المرتبطة بالذات: الثقة بالنفس، والأمل، والتفاؤل، والإيمان

بقدرة الفرد على النمو في المجال الأكاديمي والمجال العاطفي الاجتماعي (CASEL,2021).

ويشير وينقارتين وآخرون Weingarten et al (2020) إلى أن الوعي الذاتي يركز على قدرة الفرد على فهم المشاعر والأفكار القيم وكيف تؤثر على السلوك عبر السياقات. وتُعنى كفاية الوعي الذاتي في فهم المشاعر والقيم والأهداف الشخصية، ويتضمن التقييم الدقيق لنقاط القوة ونقاط الضعف الخاصة بالفرد، وامتلاك شعور راسخ بالاكتفاء الذاتي والتفاؤل، وامتلاك عقلية النمو، التي يمكنك تعلمها من خلال العمل الجاد، حيث يتطلب المستوى العال من الوعي الذاتي القدرة على التعرف على كيفية ارتباط أفكار الفرد ومشاعره وأفعاله ببعضها البعض (Greenberg at al., 2017).

٢. الإدارة الذاتية (Self-Management)

إدارة الذات هي قدرة الفرد على تنظيم عواطفه وأفكاره وأفعاله عبر المواقف، حيث يمكن للفرد إدارة التوتر والتحكم في الدوافع والتحفيز الذاتي. وتؤثر هذه القدرة على قدرة الطالب على تحديد الأهداف الشخصية والأكاديمية والعمل عليها. ويكون الطلبة الذين يستطيعون تنظيم عواطفهم أقدر على حل النزاعات وبناء علاقات إيجابية مع الآخرين (Coskun, 2019).

ويعرف وينقارتين وآخرون Weingarten et al (2020) إدارة الذات بأنها القدرة على إدارة عواطف المرء وأفكاره والسلوكيات بشكل فعال في المواقف المختلفة ولتحقيق الأهداف والتطلعات. وتتطلب الكفاية في إدارة الذات المهارات والمواقف التي تساعد في تنظيم العواطف والسلوكيات، وهي تشمل القدرة على تأخير الإشباع وإدارة التوتر والتحكم في الدوافع والمثابرة من خلال التحديات لتحقيق الأهداف الشخصية والتعليمية (Greenberg et al., 2017).

٣. الوعي الاجتماعي

الوعي الاجتماعي هو قدرة الفرد على التعاطف مع الآخرين وتقدير وجهة نظرهم، بما في ذلك الأشخاص من خلفيات وثقافات مختلفة، حيث يفهم الفرد الأعراف الاجتماعية والأخلاقية للسلوك ويدرك متطلبات الأسرة والمدرسة والمجتمع (CASEL,2021).

ويؤكد وينقارتين وآخرون Weingarten et al (2020) بأن الوعي الاجتماعي هو القدرة على فهم وجهات النظر والتعاطف مع الآخرين، مع اعتبار الخلفيات والثقافات والسياقات المتنوعة. ووفقًا لـفري وآخرون Frey et al(2000) ، فإن الوعي الاجتماعي هو القدرة على قراءة إشارات الآخرين وفهم مشاعرهم وكذلك الاستجابة لها بشكل مناسب، ولبناء علاقات دائمة وإقناع الناس بتقديم المساعدة، ومن

الضروري فهم ما يشعرون به وما الذي يحفزهم، وإبلاغهم بالاهتمام بمنظورهم وما هو مهم بالنسبة لهم (2019) Lubit.

٤. مهارات العلاقات

الكفاية في مهارات العلاقات هي قدرة الفرد على إنشاء علاقات صحية والحفاظ عليها مع مجموعة واسعة من الأفراد والجماعات، ولإنشاء هذه العلاقات الصحية والحفاظ عليها، يجب على الفرد استخدام مجموعة واسعة من المهارات.

وتشير CASEL (2021) إلى أن الشخص الذي يتمتع بمهارات علاقة قوية هو الذي يمكنه التواصل بوضوح والاستماع جيدًا، والتعاون مع الآخرين، ومقاومة الضغط الاجتماعي غير المناسب، والتفاوض في النزاع بشكل بناء، وطلب المساعدة وتقديمها عند الحاجة. وقريبا من ذلك يشير وينقارتين وآخرون Weingarten et al (2020) إلى أن مهارة العلاقات هي القدرة على التأسيس والمحافظة على علاقات داعمة وصحية والتنقل الفعال بين الخلفيات المتنوعة للأفراد والجماعات.

٥. اتخاذ قرارات مسؤولة

يُعرف وينقارتين وآخرون Weingarten et al (2020) مهارة اتخاذ القرار بأنها قدرة الفرد على اتخاذ خيارات مسؤولة وبناءة بشأن السلوك الشخصي والتفاعلات الاجتماعية عبر المواقف المتنوعة. ويتطلب اتخاذ القرار المسؤول (اتخاذ خيارات بناءة)، والقدرة على تقييم العواقب المحتملة للأفعال، والاستعداد لتحمل مخاطر ممكنة والحكمة لتجنب الأمور غير المعقولة Lubit (2019).

ويتطلب صنع القرار المسؤول المعرفة والمهارات والمواقف لاتخاذ خيارات بناءة حول السلوك الشخصي والتفاعلات الاجتماعية، بغض النظر عن البيئة. وتتطلب الكفاية في هذا المجال القدرة على مراعاة المعايير الأخلاقية والسلامة والمعايير لسلوك محفوف بالمخاطر؛ لتقييم عواقب الإجراءات المختلفة بشكل واقعي؛ والتركيز على رفاهية النفس والآخرين (Greenberg et al., 2017).

بناء على ما سبق من تصنيف للكفايات، يظهر أن تركيز هذه الكفايات على جانبين رئيسين، الجانب الأول (المهارات الشخصية) للفرد وتشمل فهم العواطف وإدارة الذات واتخاذ قرارات مسؤولة. والجانب الآخر (المهارات الاجتماعية) وتشمل الوعي الاجتماعي ومهارة العلاقات. كما يبدو أن هذه المهارات متداخلة وتؤثر في بعضها، كما يظهر أن فهم العواطف وإدارتها هي المنطلق نحو التمكن من الكفايات الأخرى.

رابعًا: أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي

أبرزت رابطة التعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي(CASEL, 2015) ، الوعي المتزايد بين المعلمين وصانعي السياسات لتدريس مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي في الفصول الدراسية. ووفقا(2015) CASEL ، فإن برامج التعلم

الاجتماعي العاطفي المنفذة بالمدرسة، تعمل على تعزيز الاتصال بالمدرسة والإنجاز الأكاديمي والعلاقات الصحية، ولأكثر من عقدين من البحث العلمي الصارم يظهر أنه يمكن لبرامج (SEL)عالية الجودة والمنفذة بشكل جيد أن يكون لها أثر إيجابي على المناخ المدرسي وتعزيز مجموعة من الفوائد الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية للطلبة، حيث أظهرت مراجعة رئيسة ل (٢١٣) دراسة لمجموعات تجريبية للتحكم العقلي لطلاب K-12 الذين شاركوا في برامج (SEL)ما يلي:

١. تحسين المهارات الاجتماعية والعاطفية ومفهوم الذات والارتباط بالمدرسة والسلوك الصفي.
٢. مشاكل سلوك أقل مثل السلوكيات التخريبية لكل فئة والعدوانية والتنمر والأفعال الجانحة.
٣. تقليل الضغط العاطفي مثل الاكتئاب أو التوتر أو الانسحاب الاجتماعي.

ويقترح سيليموفيك وآخرون Selimovic et al (2018) أنه من أجل تحقيق التنمية الاجتماعية، يجب على الفرد أن يتعرف على المعايير والقواعد والقيم الاجتماعية لتحقيق التفاعل الفعال داخل المجتمع. وتوفر برامج التعلم الاجتماعية والعاطفية فوائد فورية وطويلة الأجل (Mahoney et al., 2018). ويؤكدد ويسبيرغ Weissberg (2016) أن الطلبة يكونون أكثر نجاحا عندما يتعرفون على كيفية إدارة مشاعرهم، وفهم وجهات نظر الآخرين والتواصل معهم بفعالية، واتخاذ خيارات صحيحة حول القرارات الشخصية والاجتماعية.

ووفقا لجونز وآخرون(2017) Jones et al فإن الطلبة الذين يديرون تفكيرهم وسلوكهم وانتباههم بكفاءة، يصلون إلى نجاح أكاديمي أعلى ويحصدون درجات أعلى في الاختبارات الموحدة. ويشير ماكون وآخرون McKown et al. (2016)، إلى "أن العوامل الاجتماعية العاطفية المتقدمة تزيد من فرص الطلبة للتعلم والانخراط مع أقرانهم، وهذا يؤدي بدوره إلى تعزيز المخرجات الأكاديمية"(ص ١٢٠).

ويشير فري وآخرون Frey et al (2019) إلى أن التعلم الاجتماعي العاطفي لا يقتصر فقط على مساعدة الطلبة على البقاء بعيدًا عن المشاكل؛ بل يتعلق الأمر بتطوير المهارات الحياتية التي يمكن تطبيقها على مجموعة واسعة من المواقف. فعندما يكون التطور الاجتماعي والعاطفي والأكاديمي مترابطًا بشكل متعمد ومدروس، فإن الطلبة يستفيدون من خبرات التعلم التي تثري فهمهم للمحتوى الأكاديمي وتقوي مهارات التفكير النقدي لديهم. وتمكن هذه التجارب الطلبة من أن يكونوا مساهمين وأكثر فاعلية في فصولهم الدراسية اليوم وفي أماكن عملهم ومجتمعاتهم غدًا Berman (2018).

ويعتقد التربويون أن تعزيز واستخدام المهارات الاجتماعية والعاطفية أمر ذو قيمة، حيث وجد أن استخدام المهارات والاستراتيجيات الاجتماعية العاطفية يؤثر

بشكل إيجابي على النجاح في المدرسة، وترتبط مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي بنجاح الطلبة في الأداء المدرسي. كما يميل الطلبة إلى التحفيز على الأداء، ويكون لديهم مشاعر الارتباط بالمدرسة ومستويات متزايدة من المشاركة، والحضور، وعادات الدراسة الإيجابية، والاهتمام بالدرجات والاختبارات (Zins et al., 2004).

خامسًا: التعلم الاجتماعي العاطفي واللغة

يرتبط التعلم الاجتماعي العاطفي باللغة من خلال: الوعي الاجتماعي، والتواصل الفعال، والانتباه وفهم طرق التفاهم مع الآخرين، والعمل على تشكيل علاقات إيجابية من خلال: الحوار المباشر أو القدرة على إدارة السلوك الإنساني واتخاذ القرار المناسب. فحيث إن التعلم الاجتماعي العاطفي يرتبط بتنمية المعارف والخبرات المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي؛ فهو ذا قيمة خاصة في مجال تعليم اللغة، من خلال تأكيد قدرة الطلبة على التنظيم الذاتي لكل من المهارات البينية والشخصية، مثل تعزيز العلاقات مع الآخرين، ومراقبة مواقف الشخص وتصرفاته (Durlak et al., 2011).

ويشير جريس (Grace 2007) أن اللغة تمثل نظاما اتصاليا اجتماعيا يستخدمه المتعلم بغرض تحقيق أهداف محددة، فمن خلال التخاطب مع غيره، والتفاعل مع متغيرات الحياة، يتطور تفكيره وقدراته المعرفية، كما أن عملية الاستخدام الاجتماعي في المواقف الاتصالية ترتبط بالقدرات العقلية، فالتأثير المتبادل يؤدي إلى نمو الجانب اللغوي، والقصور الإدراكي يؤدي إلى التأخر في اكتساب الخبرة، والتفاعل مع الآخرين.

وتُشير الأبحاث أنه على الرغم من أن متعلمي الإنجليزية قد يتعرضون لنفس طرق التدريس، إلا أنهم يعالجون المعلومات بشكل فردي مختلف مما يؤدي إلى خبرات تعلم مختلفة. إن الجانب العاطفي للمتعلم ربما يكون أحد أهم المؤثرات على نجاح أو فشل تعلم اللغة (Farzana, 2012). وبالنظر إلى الطبيعة الإنسانية، يتم التركيز بشكل كبير على أهمية العالم الداخلي، وتبقى أفكار الإنسان ومشاعره وعواطفه جزءًا لا يتجزأ من التنمية البشرية (Wang, 2005).

وبما أن المصطلح العاطفي يتعلق بالوجود العاطفي، وعلاقته بعواطف المتعلم، واحترام الذات والتعاطف والقلق والدافعية، فإن ذلك له معنى ممتد وواسع، ويمكن لكل منها، على الرغم من التعقيد العميق، أن تلعب دورًا أو أن تكوُن الفارق في إكمال مهام التعلم أو التقييمات بنجاح أو الإخفاق أيضا لمتعلمي اللغة الثانية (Farzana, 2012).

سادسًا: تصورات المعلمين والتعلم الاجتماعي العاطفي

لا يزال التعلم الاجتماعي والعاطفي جديدًا إلى حد ما بالنسبة لبعض المعلمين؛ لذلك قد تختلف تصوراتهم من معلم إلى آخر. ويعد التدريب المستمر هو وسيلة لتوجيه المعلمين إلى فهم أفضل للتعلم الاجتماعي والعاطفي وتغيير المفاهيم (DeNisco, 2015; Cefai, et al, 2018).

يميل العديد من المعلمين إلى الاتفاق مع الرأي القائل بأن كفايات (SEL) هي جزء لا يتجزأ من 'التعليم الشامل للطفل' (Brackett et al., 2012). ويشير جرين بيرق وآخرون (Greenberg et al., 2017) إلى أن برامج التعلم الاجتماعي أصبحت مقبولة على نطاق واسع كعنصر من عناصر التعليم، حيث أشار مسح حديث للمعلمين، إلى أن ٩٥% من المجيبين أن (SEL) قابل للتعليم؛ بينما أشار٩٧% أن (SEL)يمكن أن يفيد الطلبة من جميع الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية. وتعمل البرامج التي تدعم (SEL) الآن في الآلاف من المدارس الأمريكية والعديد من المدارس في البلدان الأخرى.

وتعتبر معتقدات المعلمين حول (SEL) ضرورية للتنفيذ الناجح لتدخلات التعلم الاجتماعي العاطفي، وهناك عامل آخر مهم للمعلم يجب فحصه هو مستوى المعلمين في كفايات التعلم الاجتماعي العاطفي (Brackett et al, 2012). وذكر Weare and Grey (2003) أن الأدلة تشير إلى أن المعلمين لا يمكنهم توفير تعليم الكفايات الاجتماعية والعاطفية إذا لم يتم تطوير كفاياتهم الاجتماعية والعاطفية، ويقترحان أنه من غير الممكن تعليم كفاية لا يمتلكها المرء. ولكي يكون الكبار فعالين في تعليم وصياغة المهارات الاجتماعية والعاطفية، يجب عليهم تطوير كفايات التعلم الاجتماعي العاطفي الخاصة بهم وتطوير عادات الرعاية الذاتية لتعزيز الرفاهية (Hoffman et al, 2018; Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018).

كما يجب أن يكون المعلمون على درجة عالية من الذكاء العاطفي لتقييم مستوى SEL في طلابهم ومن ثم تقديم التعليمات (Mayer et al., 2016; Walton & Hibbard, 2019). ويتعزز التحصيل الأكاديمي للطلبة أيضًا من خلال مناخات الفصل الدراسي الإيجابية التي تم إعدادها من قبل المعلمين بمستويات عالية من التعلم الاجتماعي العاطفي (Jennings & Frank, 2015; Schonert-Reichl et al., 2015; Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018).

منهج البحث

هدف هذا البحث إلى الكشف عن تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة عن التعلم الاجتماعي العاطفي، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج النوعي؛ لما توفره طبيعة هذا المنهج من مرونة وعمق لتقصي الظاهرة المدروسة في سياقها الطبيعي وملاحظة كيفية حدوثها، والانخراط في الظاهرة أو

المشكلة المراد دراستها، والنظر من داخلها بهدف الوصول إلى فهم عميق لهذه الظاهرة، ولوجهات نظر الأفراد المرتبطين بها (Creswell, 2013).

وسلك هذا البحث تصميم البحث النوعي الأساسي، ويسمى أيضا في بعض الأدبيات بالبحث التفسيري الأساسي (Basic Interpretive). وتكمن أهميَّة البحث النوعي في مناسبته كمنهجية لدراسة المستجدات في أي مجتمع، وكذلك دراسة الظواهر أو المشكلات ذات التعقيد الكبير التي تحتاج إلى العمق في التحليل (الذبياني، ٢٠١١).

وللإجابة عن أسئلة هذا البحث استخدم الباحثان أسلوب التحليل الموضوعي (Thematic Analysis)، وهو طريقة لتحليل البيانات بهدف تحديد وتحليل الأنماط المتكررة. وتعد السمة المميزة للتحليل الموضوعي هي مرونته وقدرته على التعمق في البيانات، كما يمكن تطبيقه على أنواع كثيرة من أسئلة الدراسة والتصاميم البحثية وأحجام العينات .(Braun and Clarke, 2006 Nowell et al., 2017)

مجتمع البحث والعينة

يشمل سياق أو -مجتمع البحث- جميع معلمي اللغة الإنجليزية بمدارس المرحلة المتوسطة الحكوميَّة التابعة لإدارة تعليم جازان. وقد تم اختيار عينة قصدية من مجتمع البحث، بحيث قام الباحثان بمقابلة (١٢) معلما.

أدوات جمع البيانات

المقابلة: وتعد من الطرق الرئيسة لجمع البيانات في البحوث النوعية، وهي عبارة عن محادثة مع أفراد العينة في جو يوفر لهم الراحة والأمان. وفي البحث الحالي تم تطبيق المقابلة شبه المقننة ذات الأسئلة مفتوحة النهاية (Semi-structured open-ended interviews)، والتي توفر فرصة للتعرف على آراء المشاركين ومشاعرهم بكلماتهم الخاصة، كما تم تسجيلها صوتيا بعد أخذ الإذن من المشاركين لتوثيق البيانات وتحويلها إلى نصوص مكتوبة.

إجراءات بناء استمارة المقابلة:

تم بناء استمارة المقابلة، وذلك من خلال اتباع عدة مراحل:

١. القراءة في الأدب التربوي والدراسات السابقة عن تصورات معلمي اللغة الإنجليزية- وعن التعلم الاجتماعي العاطفي وكفاياته ومهاراته وفوائده.

٢. الاطلاع على أدلة المقابلة لدراسات نوعية مشابهة.

٣. إعداد دليل المقابلة بصورته الأولية.

٤. عرض أسئلة المقابلة على عدد من الخبراء والمختصين وكان الغرض من هذا العرض- هو التأكد من مناسبة أسئلة المقابلة لأهداف البحث بشكل عامٍ، ولكن نظرا لطبيعة البحث النوعي، فقد تتغير الأسئلة أو تُعدل بحسب مجريات المقابلة.

٥. إعداد دليل المقابلة بصورته النهائية.

وقد اشتمل دليل المقابلة بصورته النهائيَّة على ما يلي:
أ. خطاب التبصير (لاعتبارات أخلاقيات البحث العلمي).
ب. معلومات عن المعلم: سنوات الخبرة، الدرجة العلمية.
ب. أسئلة عن تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة عن التعلم الاجتماعي العاطفي.

موثوقية البحث

تم التأكد من موثوقية هذا البحث بعدة إجراءات:

١. المصداقية Credibility**:** قام الباحثان بتعزيز المصداقية من خلال ما يلي:

- استخدام تصاميم بحثية معروفة ومعتبرة.
- التعرف المبكر على المشاركين.
- الحرص على أمانة المشاركين في إجاباتهم، وإعلامهم بإمكانية رفض المشاركة في أي وقت.
- تحليل الحالات السالبة التي لا تتطابق مع النسق العام للبيانات.

٢. الاعتمادية Dependability **:** قام الباحثان بتعزيز اعتمادية هذا البحث من خلال الطرق التالية:

- إيضاح تصميم البحث وإجراءات تطبيقه وكيف نفذ.
- الوصف الإجرائي لعمليات جمع المعلومات وذكر تفصيل لذلك.
- فحص البيانات باستمرار وجمعها حتى التشبع وعدم ظهور موضوعات جديدة.
- توثيق جميع خطوات البحث حتى يتمكن الباحثون من استنساخها عند الرغبة في إجراء بحوث أخرى مماثلة.

٣. التطابقية Confirmability**:** قام الباحثان بتعزيزها من خلال:

- المناقشة المستمرة لعملية البحث مع المختصين والأقران.
- وضع بيان بجميع مراحل جمع البيانات وأساليب تحليلها.
- تسجيل جميع الملاحظات أثناء جمع البيانات في سجل الملاحظة الميداني.
- بيان دور الباحث.

تحليل البيانات

إن تحليل البيانات في البحث النوعي عملية منظمة لا تقتصر على تفحص البيانات فقط، وإنما تشمل تنظيمها وتصنيفها بشكل متكرر من خلال تكرار قراءتها لمرات عديدة بصورة أكثر عمقا وتأملا (العبد الكريم، ٢٠٢٠)، واتبع الباحثان الخطوات التالية في تحليل البيانات:

١. تنظيم البيانات: تم تفريغ بيانات المقابلة مباشرة وفي اليوم نفسه، والعمل على تنظيم البيانات بحيث تكون كل مقابلة في مستند مستقل؛ حتى تسهل مقارنتها. كما

حرص الباحثان على تفريغ الملاحظات التي قاما بتدوينها على هامش كل مقابلة في المستند الخاص بها؛ للرجوع اليها عند التحليل.

٢. ترميز البيانات(Coding) :وبدأت هذه الخطوة مع القراءة الأولية للبيانات، حيث تم وضع نظام ترميز لتحليل البيانات. وكانت أسئلة البحث هي العامل الرئيس في تحديد نظام الترميز، حيث تم استخدام الترميز المسبق بناء على الإطار النظري للبحث وأسئلة البحث.

٣. تسجيل الملاحظات (Memoing): بعد ترميز البيانات والخروج بهيكل مبدئي لنظام الترميز؛ تم العمل على الإغراق في قراءة البيانات بهدف التأكد من الترميز وتطويره بطرق ربما لم يتم الانتباه لها في القراءات السابقة ولكشف أي ثغرات محتملة تسببت في نقص البيانات مثل نقص العينة.

٤. تحديد الأنماط (Classifying Codes into Themes): تحديد الأنماط نوع من الترميز لكنه أكثر تجريدًا. وهنا تم العمل على جمع البيانات المرمّزة في الخطوات السابقة والتي تتفق في معنى واحد. ويهدف هذا إلى تجميع البيانات المتسقة في معنى واحد. وهنا تجدر الإشارة إلى أنه يمكن استخدام بعض البيانات لتعطي معان مختلفة تحت أكثر من نمط من الأنماط التي ستخرجها البيانات.

٥. صياغة النتائج: وفي هذه المرحلة، تمت صياغة الأنماط المستخرجة من البيانات في شكل نتائج. وتم التأكد من قراءة البيانات بعد تحديد الأنماط عدة مرات لضمان عدم القفز لنتائج أولية.

٦. التحقق من النتائج: وهذه هي المرحلة الأخيرة من التحليل، وتم العمل فيها على قراءة البيانات، ومراجعة الدراسات السابقة بعمق للتأكد من أن نتائج البحث لا تخالف البيانات الأساسية التي قام عليها البحث.

نتائج الدراسة

من تحليل البيانات توصل الباحثان إلى عدم امتلاك المعلمين للمعرفة النظرية الأساسية عن التعلم الاجتماعي العاطفي ومفاهيمه، وأن هذا المصطلح جديد بالنسبة للمشاركين، حيث أشار جميع المشاركين أن هذا المصطلح لم يسبق لهم أن سمعوا به. علقَ أحد المشاركين (ع.ح) بقوله: " بالنسبة لي، هذه المرة الأولى التي أسمع فيها بمصطلح التعلم الاجتماعي العاطفي ولم يمُر علي بهذا الشكل من قبل".

وأشارت النتائج إلى محاولة المشاركين إعطاء معنى للمصطلح من خلال المعاني اللغوية للألفاظ، ولذلك اتسمت تعريفاتهم للتعلم الاجتماعي العاطفي بالبساطة والسطحية وعدم الفهم الواضح للأبعاد التي يركز عليها هذا النوع من التعلم. عرفه (و.خ) بأنه "طريقة تعلم تعتمد على النواحي العاطفية او الاجتماعية للطلبة". وعرفه (م.ح) بأنه "عبارة عن عملية إدخال العاطفة بين الطالب والمعلم وأن تكون العلاقة قائمة على الاحترام المتبادل".

كما أظهرت النتائج أن لدى المشاركين معرفة محدودة بكفايات ومهارات التعلم الاجتماعي العاطفي، حيث قام المشاركون بقراءة تعريف CASEL، الذي تم عرضه في المقابلة، واستطاع بعض المشاركين التوصل إلى بعض المهارات بشكل محدود ولم يتعرف عليها أغلب المشاركين. وأظهرت النتائج أيضا أن هناك تداخلاً لدى المشاركين فيما يتعلق بمعرفة كفايات ومهارات التعلم الاجتماعي العاطفي.

ويعزو الباحثان عدم امتلاك المشاركين للمعرفة النظرية الأساسية عن التعلم الاجتماعي العاطفي إلى حداثة هذا المفهوم نسبيًا، وعدم ظهوره في برامج إعداد المعلمين وبرامج النمو المهني، وكذلك ندرة المراجع العربية في هذا المجال. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة ويقليسورث وسانتوس Wigelsworth & Santos (2021) التي أشارت إلى نقص المعرفة المتخصصة بين أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالتعلم الاجتماعي العاطفي. واتفقت أيضًا مع نتائج دراسة ليدر Leider (2017) التي أشارت إلى أن المعلمين لديهم القليل من التدريب في مجال التعلم الاجتماعي العاطفي، وأن الغالبية العظمى منهم سيرحبون بالتطوير المهني الإضافي والمستمر من أجل زيادة قدرتهم على دمج المفاهيم الاجتماعية العاطفية في ممارساتهم التدريسية.

ويوصي الباحثان بإدراج مفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي وكفاياته وأهميته في برامج إعداد المعلمين، وبرامج النمو المهني للتربويين، وتزويد المعلمين بقراءات موجهة حول هذا النوع من التعلم.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

العبد الكريم، راشد. (٢٠٢٠). *البحث النوعي في التربية*. مكتبة الرشد.

الذبياني، حسن. (٢٠١١). مدخل لمدخل النظريَّة المجذرة. *المجلة الاجتماعيَّة*. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة، ع (٤)، ٨ - ٣٣.

الصويان، آلاء. (١٤٤٢). *التعلم الاجتماعي العاطفي في أنشطة مقررات اللغات للصف الخامس الابتدائي: تصور مقترح*. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Berman, S. (2018). The Practice Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development. Consensus Statements of Practice from the Council of Distinguished Educators. Aspen Institute.

Blum, R. W., & Libbey, H. P. (2004). School connected- ness Strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health, 74*, 229–299.

Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30(*3), 219-236. doi: 10.1177/0734282911424879.

Brackett, M. A., Rivers, S.E., Reyes, M.R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences, 22,* 218-224.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.

Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni. V., & Downes, P. (2018). Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence, NESET II report. Publications

Office of the European Union.https://doi.org/10.2766/664439.

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (2021). Core SEL competencies. https://casel.org/core-competencies/

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2015). *Effective social and emotional learning programs-middle and high school edition*: https://static1.squarespace.com/static/5532b947e4b0edee99477d27/t/5d0948b6a78e0100015f652f/1560889545559/CASEL+Secondary+Guide+2015.pdf.

Coskun, K. (2019). Evaluation of the socio emotional learning (SEL) activities on self-regulation skills among primary school children. *The Qualitative Report*, 24(4), 764-780.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Los Angeles: Sage.

DeNisco, A. (2015). Social-emotional learning enhances special ed and beyond. *District Administration.* Retrieved from: https://www.districtadministration.com/article/socialemotional-learning-enhancesspecial-ed-and-beyond

DeNisco, A. (2015). Social-emotional learning enhances special ed and beyond. DA: District Administration. Retrieved from: https://www.districtadministration.com/article/socialemotional-learning-enhances-special-ed-and-beyond

Durlak, J. A. (2011). The Importance of implementation for research, practice, and policy (Child Trends Research Brief, publication 3011-34). Washington, DC: Child Trends. Retrieved from http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/05/2011-34DurlakImportanceofImplementation.pdf.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405-432.

Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2009). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. *Second international handbook of educational change*, 1017-1032.

Farzana, S. (2012). Affective factors in English language teaching for professionals. *International Journal of Literature, Linguistics & Interdisciplinary Studies, 1*(1), 20-35.

Frey, N., Fisher, D., & Smith, D. (2019). *All learning is social and emotional: Helping students develop essential skills for the classroom and beyond*. ASCD.

Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*, 102-112.

Grace, H. L. (2007). The Significance of Pragmatics. *Mingdao Journal,* 3 (2), 91-102.

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The future of children*, 13-32.

Hoffmann, J., Evcevic, Z., & Brackett, M. A. (2018). Building emotionally intelligent schools: From preschool to high school and beyond. In K. Keefer, J. Parker, & D. Sakolfske (Eds.), *Emotional intelligence in education: Integrating research with practice* (pp. 173–198). Springer.

https://educateiowa.gov/sites/files/ed/documents/Iowa%27s%20Social-Emotional%20Learning%20Competencies%20Fall%202020 20.pdf

Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational and psychological Measurement*, *71* (4), 617-637.

Iowa Department of Education. (2019). Iowa's social-emotional learning competencies. Des Moines, IA:

Jennings, P. A., & Frank, J. L. (2015). Inservice preparation for educators. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 422–437). New York: Guilford Press.

Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). The Evidence Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development. Consensus Statements of Evidence from the Council of Distinguished Scientists. *Aspen Institute*.

Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, *54*(3), 129-143.

Jones, S., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., & Stickle, L. (2017). Navigating SEL from the inside out. *Looking inside and across*, *25*.

Leider, J. A. (2017). *Social and emotional learning: An investigation of understandings and practices of teachers at a New Jersey high school* (Doctoral dissertation, College of Saint Elizabeth).

Lubit, R., & Lubit, R. (2019). Why Educators Should Care about Social and Emotional Learning?. *New Directions for Teaching and Learning*, *160*, 19-32.

Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, *100*(4), 18–23.

Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, *8*(4), 290-300.

McKown, C., Russo-Ponsaran, N. M., Allen, A., Johnson, J. K., & Warren-Khot, H. K. (2016). Social-emotional factors and academic outcomes among elementary-aged children. *Infant and Child Development*, *25*(2), 119–136.

Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymniicki, A., Jones, S., & Wessberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning. *Review of Research in Education*, *40*(28), 644-681.

Schonert-Reichl, K. (2017). Social and emotional learning and teachers. *Future of Children,* 27(1), 137-155. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1145076.pdf.

Schonert-Reichl, K. A., Hanson-Peterson, J. L., & Hymel, S. (2015). SEL and preservice teacher education. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (pp. 406-421). New York, NY: The Guilford Press.

Selimovic, Z., Selimovic, H., & Opic, S. (2018). Development of social skills among elementary school children. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, *6*(1), 17–30.

Vesely-Maillefer, A. K., & Saklofske, D. H. (2018). Emotional intelligence and the next generation of teachers. In K. Keefer, J. Parker, & D. Saklofske (Eds.), *Emotional*

intelligence in education: Integrating research with practice (pp. 377–402). Springer.

Walton, G. E., & Hibbard, D. R. (2019). Exploring adults' emotional intelligence and knowledge of young children's social-emotional competence: A pilot study. *Early Childhood Education Journal*, *47*, 199–206.

Wang, G. (2005). Humanistic approach and affective factors in foreign language teaching. *Sino- US English Teaching*, *2*(5), 1-5.

Weare, K., Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?* Research and Graduate School of Education. University of Southhampton: https://www.researchgate.net/publication/242610650_What_Works_in_Developing_Childre n%27s_Emotional_and_Social_Competence_and_Wellbeing.

Weingarten, Z., Brown, C., & Marx, T. (2020). *Social and emotional learning and intensive intervention.* Washington, DC: National Center on Intensive Intervention, Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education.

Weissberg, R. (2016). *Why social and emotional learning is essential for students.* Retrieved from https://www.edutopia.org/blog/why-sel-essential-for-studentsweissberg-durlak-domitrovich-gullotta.

Weissberg, R.P., & Cascariono, J. (2013). Academic + social-emotional learning =national priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8-13.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R.

P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.

Wigelsworth, M., Eccles, A., & Santos, J. (2021). Social and Emotional Learning: A Survey of English Primary School's Priorities, Perceptions, and Practices. *International Journal of Emotional Education*, *13*(2), 23-39.

Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *The future of children*, 73-94.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg. H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.

اتجاهات طالبات الدراسات العليا نحو استخدام تطبيق Whimsical القائم على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية

Attitudes of Postgraduate female students towards using the Whimsical application based on generative artificial intelligence in developing the skills of producing digital mind maps

إعداد

امل ناجي محمد

Amal Naji Mohammad

باحثة الدكتوراة في تقنيات التعليم- كلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز

د. لينا الفراني

Dr. Leena Alfarani

أستاذ تقنيات التعليم المشارك- كلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز

Doi: 10.21608/jasep.2024.333569

استلام البحث : ١٤ / ٨ / ٢٠٢٣

قبول النشر: ١٢ / ٩ / ٢٠٢٣

محمد، امل ناجي و الفراني، لينا (٢٠٢٤). اتجاهات طالبات الدراسات العليا نحو استخدام تطبيق Whimsical القائم على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٦) يناير، ٩٥ – ١٢٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

اتجاهات طالبات الدراسات العليا نحو استخدام تطبيق Whimsical القائم على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى قياس اتجاهات طالبات الدراسات العليا نحو استخدام تطبيق Whimsical القائم على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية. ولتحقيق اهداف الدراسة، قامت الباحثة باتباع المنهج الوصفي، واستخدمت استبياناً الكترونياً كأداة لجمع البيانات، نظرا لكونها الأكثر ملائمة لطبيعة الموضوع، طبقت هذه الدراسة على عينة عشوائية بسيطة وهم طالبات جامعة الملك عبد العزيز، وبلغ عددهم (٣٧) طالبة، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدمت الباحثة معامل الارتباط "بيرسون" (Pearson Correlation) للتحقق من صدق الاستبانة ومعامل "ألفا كرومباخ" (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات الاستبانة ومعامل اختبار مان ويتني (Mann Whitney U). تتلخص اهم نتائج الدراسة فيما يلي:

١-أن لدى طالبات الدراسات العليا اتجاهات ومواقف إيجابية تجاه استخدام تطبيق Whimsical القائم على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية، حيث جاءت جميع إجابات أفراد العينة (موافقة تماماً).

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب طالبات الدراسات العليا تجاه استخدام تطبيق Whimsical القائم على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية تعزى لمتغيري (التخصص في تقنيات التعليم والمؤهل الدراسي) وتوصي الدراسة بما يلي:

١-توظيف الخرائط الذهنية الرقمية القائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في جميع المقررات الدراسية.

٢- إقامة دورات تدريبية لكل من الطلاب والمعلمات نحو استخدام تطبيقات أخرى للذكاء الاصطناعي في انتاج الخرائط الذهنية الرقمية.

الكلمات المفتاحية: تطبيق Whimsical، الذكاء الاصطناعي التوليدي، مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية.

Abstract:

This study aimed to identify the attitudes of female graduate students towards using the Whimsical application based on generative artificial intelligence in developing the skills of producing digital mind maps.The study used the descriptive method. An electronic questionnaire is used by the researcher as a tool for gathering data to accomplish the objectives of this

study since it is the most suitable to the subject's character, This study was conducted to randomly selected sample, namely female students at King Abdulaziz University, and their number reached (37) female students. the researcher verified the validity of the internal uniformity by using the "Pearson's" correlation coefficient, also, the "Cronbach's alpha" coefficient was used to verify the reliability of the survey, and the Mann-Whitney test coefficient.The results of the study are summarized as follows:
1- That graduate students have positive attitudes and positions towards the use of the Whimsical application based on obstetric artificial intelligence in developing digital mental maps production skills, as all the answers of the sample members (fully approved) came.
2- The lack of statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the average ranks of the degrees of graduate studies towards the use of Whimsical application based on obstetric artificial intelligence in developing the skills of producing digital mental maps attributed to the variable (specialization in education technologies and academic qualification). The study recommends the following:
1-Using digital mental maps based on obstetric artificial intelligence applications in all courses.
2- Establishing training courses for both students and teachers towards using other applications for artificial intelligence in the production of digital mental maps.
Keywords: Whimsical application, generative artificial intelligence, digital mind map production skills.

المقدمة

تتجاوب المملكة العربية السعودية، في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل، مع الطفرة الرقمية والتقنية التي تسود العصر الحالي، حيث تركز على تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي واستثمار البيانات في حلول وتقنيات متقدمة، بدءا من إطلاق رؤية المملكة ٢٠٣٠ في عام ٢٠١٦، تشهد المملكة تحولًا رقميًا شاملاً في الجوانب المعرفية والتطبيقية في جميع القطاعات الحكومية والخاصة، يعزى هذا التحول إلى

تفعيل استراتيجيات التحول الرقمي، التي تعمل على تقديم المملكة ومجتمعها إلى المراتب المتقدمة ضمن المجتمعات والدول الرقمية الحديثة، وخير دليل على ذلك هو قرار اعتماد هيئة مستقلة تهتم بالتقنيات على مستوى الدولة وهي "الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي" والتي صدر قرار اعتمادها عام ٢٠١٩ م. (الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، ٢٠٢٢).

وارتكازاً على ذلك، أصبح استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم أمراً ضرورياً، ووسيلة نستطيع من خلالها تحقيق جودة العملية التعليمية، فالذكاء الاصطناعي كما تشير خليدة (٢٠٢٣) حقلًا حديثًا نسبيًا نشأ لدراسة ومحاكاة طبيعة الذكاء البشري، بهدف خلق جيل جديد من الحواسيب الذكية قادرة على أداء مهام متقدمة تتطلب استنتاجًا واستنباطا وإدراكا عالياً، يظهر ذلك في تطوير أنظمة وبرامج تعليمية تستخدم الذكاء الاصطناعي لمتابعة أداء الطلاب وتوجيههم، وذلك من خلال جمع معلومات دقيقة عن أداء كل طالب بشكل فردي. وكما توضح شاهين (٢٠٢٣)، إن النظم التعليمية المعتمدة على الحوسبة تسهم في تطوير أساليب تعلم ذكية، حيث تعتمد على قواعد بيانات مستقلة تحتوي على محتوى تعليمي، تُعد هذه النظم حلقة وصل بين الأسلوب السلوكي للتعلم المستند إلى الحاسوب والنمط الإدراكي للطالب.

وانطلاقاً من ذلك، يأتي دور استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي الأخذة في الانتشار – على سبيل المثال تطبيق Whimsical (وهو أحد تطبيقات إنتاج الخرائط الذهنية) - في إكساب طلابنا المهارات التي يحتاجون إليها في عصر المعرفة. ولعل من تلك المهارات هي مهارة إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية، حيث تقوم الخريطة الذهنية الإلكترونية كما يشير أحمد وزملائه (٢٠٢٣) على تفكيك الموضوع إلى أفكار رئيسية تتراوح عادة بين خمس إلى عشرة أفكار رئيسية، بحيث يمكن استخلاص أفكار فرعية من هذه الأفكار الرئيسية، ويمكن تقسيم الأفكار الفرعية بدورها إلى مزيد من الأفكار، وتكمن القيمة الحقيقية للخريطة الذهنية الإلكترونية في أنها تُعتبر اسلوب فعّال لحل المشكلات ولا تقتصر فقط على ترتيب المعلومات ، حيث تدعم التفكير المفتوح والتعلم التفاعلي ومهارات التفكير العليا للمتعلم من خلال التفاعل والمشاركة الإيجابية في العملية التعليمية. ونستنتج من ذلك، أن مهارة إنتاج الخرائط الذهنية الإلكترونية تقوم على النظرية المعرفية والتي تهتم بذهنية المتعلم والعمل على تطوير مهاراته وقدراته العقلية. وفي ضوء ما سبق، تأتي الدراسة الحالية لقياس اتجاهات طالبات الدراسات العليا نحو استخدام تطبيق Whimsical القائم على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية.

مشكلة الدراسة

يعد العصر الحالي عصر المعرفة العلمية والتكنولوجية التي تتزايد يوما بعد يوم بمعدلات سريعة وتتطور بسرعة فائقة، وتتشكل فيه البنية المعرفية للمتعلم في ضوء ما يكتسبه من معارف وحقائق وفي ضوء قدرته على تكوين ترابطات وعلاقات جديدة بينها وبين عقله البشري، ويقع على عاتق التربية مسؤولية بناء وتطوير العقل البشري القادر على التعامل مع هذه الطفرات العلمية والتكنولوجية ومن ثم تطوير المجتمع ورقيه في شتى المجالات والنواحي.

وفي ضوء ذلك تعد الخرائط الذهنية من أكثر التقنيات فعالية في إكساب المفاهيم وإدراكها؛ نظرا لقدرتها على تحسين قدرات التذكر لدى التلاميذ، مثلما أشارت اليه مجموعة من الدراسات ومنها دراسة آليا (Aliye, 2017) ودراسة بينسون (Benson, 2007) ودراسة كوتشالاكوتا (Kotcherlakota, 2013) ودراسة بولات وزملاؤه (Polat, et al, 2017). وقد أشار دواتي (Dawati, 2015) إلى أن الخرائط الذهنية يمكن أن تساعد الطلاب في تحسين كتابتهم، إذ أنها تساعدهم على فهم التركيب النوعي، وسمات اللغة، وإجراءات تنظيم النص على نحو جيد، بالإضافة إلى أنها تسهم في جعل مناخ الفصل الدراسي محبوبا ومشوقا للطلاب، إذ يصبح مفعما بالحيوية نظرا لتفاعلهم بحرية مع أصدقائهم، وتقليص هيمنة المعلم على العملية التعليمية. كما أنها تعد أداة فعالة في تحسين الكتابة من خلال تحسين إنتاج الجمل والقصص التي تحتوي على تركيب نحوي وخطاب أكثر تعقيدا.

وفي ضوء ذلك، تشير السعيد (٢٠٢١) أنه توجد حاجة ملحة لمساعدة الطلاب وتقديم التوجيه الإلكتروني لهم لتعلم مهارات تصميم الخرائط الذهنية، فكثيرا ما يقع الطلاب أثناء تعلم تلك المهارات في مشكلات، كمشكلات جمع البيانات، وتفنيدها، وعدم القدرة على الترميز الجيد، كما يقعون في مشكلات بناء الخريطة، وعدم إدراكهم لمكونات الخرائط وهذا يتطلب توجيه مستمر للطالب أثناء أدائه للمهارة والحاجة إلى تحديد مستوى التوجيه الأكثر مناسبة وفاعلية للطلاب. وعلى الرغم من الانتشار الواسع لاستخدام الخرائط الذهنية في تدريس العديد من المواد الدراسية، وذلك لفعالية الخرائط الذهنية في تنمية مفاهيم تلك المواد، إلا أن الدراسات التي اتجهت نحو تنمية القدرة على إنتاجها تعد قليلة، وكذلك قلة توفر نموذج واضح للإجراءات يستطيع القائمين على التدريس بالجامعات بصفة عامة، من استخدامه لتنمية مهارات الطلاب في إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية، وهذا ما أزكى الشعور بالمشكلة التي تتضح في ضعف قدرة الطلاب على إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية.

واتفاقاً مع ذلك، يعد استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي من المستحدثات الواجب الاعتماد عليها في تنمية قدرات ومهارات الطلاب المختلفة. وتشير (سامية، ٢٠١٥، ص ١٥) إلى أن الجامعات التي تحتل مراتب متقدمة في تصنيف الجامعات هي تلك

التي ستستخدم الذكاء الاصطناعي بشكل فعّال وتستفيد من إمكانياته بشكل متقدم. بينما تظهر الجامعات التي لم تحقق هذا التقدم في الترتيب، غالباً، تأخرًا في مجال استخدام واستفادة التكنولوجيا. وتعاني هذه الجامعات من نقص كبير في توفير التكنولوجيات واستغلالها لضمان جودة التعليم وتطويره. وبناء على ما سبق، واستجابة لتوجهات المملكة العربية السعودية في تطبيق الذكاء الاصطناعي في المجالات كافة؛ تحقيقا لرؤية (٢٠٣٠)؛ لذا يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما اتجاهات طالبات الدراسات العليا نحو استخدام تطبيق Whimsical القائم على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى قياس اتجاهات طالبات الدراسات العليا نحو استخدام تطبيق Whimsical القائم على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية.

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وأهمية المرحلة التدريسية والتخصص، والعينة التي سيتم تطبيق الدراسة عليها، وسوف تتناولها الباحثة من حيث الأهمية النظرية، والأهمية التطبيقية، وذلك على النحو التالي:

الأهمية النظرية:

١) تأتي هذه الدراسة ضمن إطار الاهتمام العالمي بتفعيل تقنيات وبرامج الذكاء الاصطناعي خاصة في البرامج الموجهة لتنمية قدرات الطلاب بالمرحلة الجامعية، والتي تعاني من ندرة البحوث بحدود علم الباحثة على المستوى العربي.

٢) حداثة الموضوع باعتباره من الموضوعات العلمية التي تهتم بالذكاء الاصطناعي، وتبحث الدراسة عن استخدامه في تنمية قدرات الطلاب على تصميم الخرائط الذهنية.

٣) الاهتمام بالخرائط الذهنية ومهارات طلاب المرحلة الجامعية المرتبطة بتصميمها، حيث تعاني طالبات المرحلة الجامعية من ضعف تلك المهارات.

الأهمية العلمية (التطبيقية):

١) يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في تقديم توصيات تخدم أساتذة الجامعات بشكل خاص في توظيف استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تدريس المحتوى الجامعي.

٢) يمكن أن تفيد نتائج الدراسة المكتبات العربية، ويستفيد منها الباحثين والباحثات، وأن تسد النقص في البحوث العربية التي اهتمت ببحوث الذكاء الاصطناعي ومدى تضمينها في البرامج الموجهة للطلاب بمراحل التعليم العام.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: ستقتصر الدراسة الحالية على قياس اتجاهات طالبات الدراسات العليا نحو استخدام تطبيق *Whimsical* القائم على الذكاء الاصطناعي التوليدي في إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية.
- الحدود البشرية: ستقتصر الدراسة الحالية على مجموعة من طالبات الدراسات العليا
- الحدود الزمانية: العام الدراسي ١٤٤٥هـ - ١٤٤٦هـ.
- الحدود المكانية: جامعة الملك عبدالعزيز بجدة .

مصطلحات الدراسة

تطبيق *Whimsical*

هو موقع الكتروني قائم على الذكاء الاصطناعي مخصص لإنشاء الخرائط الذهنية بطريقة سهلة وسلسة. يتيح الموقع خدمة إنشاء الخرائط الذهنية بشكل فعال، حيث يمكن للمستخدمين إضافة الأشكال والصور والرسوم التوضيحية إلى الخريطة الذهنية. كما يتيح للمستخدمين إمكانية مشاركة الخرائط الذهنية مع المستخدمين الآخرين، إضافة إلى تصديرها في صيغ مختلفة مثل *JPG* و*PDF* وغيرها (نصر، ٢٠٢٣)

وتعرفة الباحثة **إجرائيا** على انه: موقع الكتروني على شبكة الإنترنت قائم على الذكاء الاصطناعي يتيح لطلاب الجامعات إنشاء وتصميم وتعديل الخرائط الذهنية ومشاركتها عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وذلك بطريقة مرنة وشاملة لكل الفرق العاملة معًا. ويتسم الموقع بتصميمه الجذاب والمميز وواجهته البسيطة والسلسة التي تجعل من السهل على المستخدمين الوصول إلى جميع الأدوات والخيارات المتاحة.

الذكاء الاصطناعي التوليدي

يعرف سيد (٢٠٢٢، ص ١١٨) الذكاء الاصطناعي على انه "برامج تتيح للحواسيب القيام بجميع العمليات العقلية خاصة التي تستهدف مستويات التفكير العليا من اتخاذ قرار وحل مشكلات وتفكير تباعدي، ويتم ذلك من خلال القيام بعملية محاكاة للعقل البشرى."

وتعرفه الباحثة **إجرائيا** على أنه: تطبيقات تعليمية اصطناعية تسهم في تحويل النصوص العادية المقررة على طلاب الجامعات إلى خرائط ذهنية، تتيح للطالب قدرا كبيرا من التفاعل والمشاركة في الوقت نفسه.

الخرائط الذهنية الرقمية:

يعرف سيد والجمل (٢٠١٢، ص١٩٤) الخرائط الذهنية كأشكال تخطيطية تقوم بربط المفاهيم ببعضها البعض باستخدام خطوط أو أسهم، ويتم تحديد العلاقة بين المفاهيم من خلال كلمات الربط.

كما يعرف عبد القادر (٢٠١٢) الخرائط الذهنية بأنها أشكال تخطيطية ثنائية الأبعاد تظهر العلاقات المتسلسلة بين فروع المعرفة، وتستند إلى بنية مفاهيمية لتلك المعرفة، تُعتبر هذه الخرائط وسيلة تساعد في عملية التعلم والتفكير والبناء، حيث يتم رسم وكتابة المعلومات بطريقة منظمة على صفحة واحدة، مما يعزز التركيز والتذكر.

وتعرفها الباحثة إجرائيا على أنها: رسوم تخطيطية إبداعية حرة، تعتمد على برامج كمبيوتر مخصصة، وتشمل فروعا تتفرع من الوسط الرئيسي من خلال استعمال الرموز والكلمات والألوان. تُستخدم هذه الخرائط لكي تمثل الترابطات بين المعلومات والأفكار، ويمكن تنمية مهارات إنتاجها على مستوى المعرفة والمهارات باستخدام برامج الذكاء الاصطناعي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

عبر فجر التاريخ، شهدت المجتمعات البشرية تطورا مستمرا يعكس قدرة العقل البشري العلمي على إبداع الأفكار وابتكار الحلول الملائمة لمواكبة تقدم مراحل الحياة الاجتماعي والاقتصادية والعلمية، وغيرها، بحيث تعمل هذه القدرة على مواجهة تحديات هذه المراحل بما يسهم في المشاركة الفعّالة في البناء التراكمي للنظام الحضاري والإنساني الشامل.

في ظل الثورة الصناعية الرابعة، ابتكر العقل العلمي والتكنولوجي مفهوم الذكاء الاصطناعي كأحد أبرز المواضيع التي أثرت بشكل كبير في مجالات الحياة المعاصرة، يعتبر البحث في الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته الحديثة ضرورة لا مفر منها لأبناء هذا الجيل والأجيال الحالية والمستقبلية.

أولا: مفهوم الذكاء الاصطناعي

تنوعت التعريفات التي تناولت تقنية الذكاء الاصطناعي نظراً لحداثته، ومروره بالعديد من المراحل المرتبطة بتطوره؛ فهو مفهوم له جذوره العميقة والممتدة بداية من النظم الخبيرة باعتبارها مجالا من مجالاته إلى ما وصل عليه الآن، وكذلك نتيجة للتطور المستمر في التقنيات التكنولوجية التي تختلف من عصر لآخر. وتعرف قامورة (٢٠١٨، ص ٥) الذكاء الاصطناعي كتيار علمي وتقني يتضمن الاساليب والتقنيات هدفها إنشاء آلات لها القدرة على تقليد الذكاء. ويتضمن الذكاء الاصطناعي من مفهومين أساسيين، وهما:

الذاكرة: التي تقوم بعملية التخزين وتُعرَف بالذكاء السلبي.

الاستدلال: المقدرة على إدراك العلاقات بين المفاهيم، ويتم ذلك باستخدام الذاكرة والمنطق ووسائل أخرى مأخوذة من العلوم الرياضية.

تعرّف الفراني والحجيلي (٢٠٢٠، ص ٧٦) الذكاء الاصطناعي بأنه فرع من فروع علوم الحاسوب، يمكن من خلاله تطوير برامج حاسوبية تحاكي أسلوب الذكاء الإنساني. يمكن تصميم هذه البرامج بحيث يكون الحاسوب قادرًا على أداء بعض المهام بدلاً من الإنسان، يُعرَف الذكاء الاصطناعي أيضا كعملية لمحاكاة الذكاء البشري من خلال أنظمة الحاسوب، تتم هذه العملية بواسطة دراسة سلوك الانسان من خلال اجراء تجارب مبنية على تصرفاتهم، ووضعهم في مواقف محددة، ومتابعة ردود افعالهم وكيفية تعاملهم مع هذه المواقف، يتبع ذلك المحاولة لمحاكاة اليه التفكير البشري باستخدام نظام حاسوبي معقد. (زروقي، وفالتة،٢٠٢٠، ص٥). وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن القول بأن الذكاء الاصطناعي يهدف إلى:

١) محاكاة الذكاء البشري عن طريق برامج حاسوبية متقدمة تعتمد على لغات البرمجة المتطورة.
٢) الذكاء الاصطناعي يعتمد على الأجهزة والبرمجيات المتطورة التي تعمل على أنظمة التخزين والاستدلال من خلال الخوارزميات والدوال الرياضية والمنطقية.
٣) الذكاء الاصطناعي يعمل في ضوء المعلومات والبيانات التي يوفرها الإنسان.
٤) الذكاء الاصطناعي يحتاج إلى ما يعرف بالبيانات الضخمة *Bigdata* لتوفير كم ملائم من المعلومات التي تتيح المزيد من البدائل والخيارات لاتخاذ القرار المناسب.

استخدامات الذكاء الاصطناعي في التعليم

بتحليل العديد من الدراسات والأدبيات. كدراسة كل من؛ (علي، ٢٠١٨؛ المطيري، ٢٠١٩؛ حسن، ٢٠٢٠؛ عبد اللطيف، ٢٠٢٠؛ الفراني، والحجيلي، ٢٠٢٠) يمكن القول إن استخدامات الذكاء الاصطناعي في التعليم تتضح في العديد من النقاط منها:

- دراسة الحالات التعليمية للوصول لأفضل مستوى تعليمي للتلاميذ.
- يمكن القيام بأداء دور المعلم وتقديم استشارات متعلقة بالعملية التعليمية.
- يمكن الاستفادة من برامج الذكاء الاصطناعي في القيام بالتصحيح الآلي للامتحانات وذلك لتوفير وقت المعلم باستثماره في أداء المهام الأخرى.
- التقويم المستمر للتلاميذ ومراقبه أدائهم من خلال متابعة مساراتهم التعلمية بشكل دائم.
- جمع وتحليل البيانات وتأمينها والاحتفاظ بها للاستفادة في تطوير برامج أخرى.
- توفير أنظمة تعلم تتلاءم مع طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

- الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في تحليل البيانات الضخمة *Big Data* لاتخاذ القرارات.

وبالإضافة إلى ذلك، فهناك العديد من الفوائد التي يمكن أن يحققها الذكاء الاصطناعي على وجه العموم منها القدرة على حل المشكلات، واختراع تطبيقات تسهل الحياة العملية والتعليمية، ومساندة الأفراد والتخفيف عليهم في أداء الأعمال الشاقة والخطيرة، وإدارة الوقت حيث يمكن من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي توفير الوقت اللازم لاتخاذ القرار، وذلك من خلال توفير التوقيت الملائم والمناسب لكل مهمة؛ حيث تنتهي أداء المهمة في وقت محدد دون أن تتأثر بالأعطال البشرية كالراحة، والحالات المزاجية، والنفسية السيئة التي تؤثر على طبيعة العمل،

وإتاحة البدائل المتعددة والمتنوعة لاتخاذ القرار؛ حيث يضع الذكاء الاصطناعي أكثر من بديل لاتخاذ القرار الملائم (عبد الموجود، وغريب، ٢٠٢٢).

ثانيا: مفهوم الذكاء الاصطناعي التوليدي:

تعرف الخليفة، هند (٢٠٢٣، ص٨) الذكاء الاصطناعي التوليدي بأنه هو أحد مجالات الذكاء الاصطناعي الذي يهدف إلى إنشاء محتوى جديد ومبتكر بشكل آلي، بدلا من مجرد تحليل أو استخدام البيانات الموجودة. يمكن للذكاء الاصطناعي التوليدي أن ينتج أنواع مختلفة من المحتوى، مثل النصوص والصور والأصوات والاكواد وغيرها، بحيث تبدو وكأنها من إبداع الإنسان.

مميزات استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم

من مميزات الذكاء الاصطناعي التوليدي كما ذكرها (*Göçen , Asan 2023*) القدرة على انشاء محتوى جديد بدلاً من تحليل البيانات الموجودة، حيث يمكن لهذه الأنظمة مساعدة المتعلمين في إعداد الواجبات أو العروض التقديمية وأيضا تقديم تعليم مخصص لدعم احتياجات التعليم الفردية. وتمكن المعلمين من إنشاء أسئلة الامتحانات، وضع خطط للدروس وتقديم الملاحظات. وقد يجد الباحثون هذه الأنظمة مفيدة لإجراء مراجعات الأدبية، وكتابة الأوراق الأكاديمية وتحليل البيانات. أيضا يمكن لأنظمة الذكاء الاصطناعي التوليدي تخفيف العبء على المعلمين من خلال أتمتة عمليات تصحيح الواجبات والامتحانات.

كما تذكر أبوزقية (٢٠٢٢) أنه يمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي تخصيص الدورات التعليمية للطلاب والمعلمين من خلال تحليل قدرات التعلم وتاريخ التعليم لدى الطلاب. ويمكن للذكاء الاصطناعي التوليدي تقديم صورة واضحة للموضوعات والدروس التي يجب إعادة تقييمها، مما يمكن المعلمين من وضع برامج تعليمية أفضل للطلاب.

معايير تقييم تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم

يشير أبو خطوة، وعبد المولى (٢٠٢٢) أن هناك مجموعة من المعايير المرتبطة بتقييم تطبيقات نتائج استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وهي:

١- **دقة النتائج:** هي المعيار الأساسي والأهم عند تقييم نتائج الذكاء الاصطناعي، حيث تعتمد دقة النتائج على قدرة النظام على إجراء التحليل والتنبؤ بشكل صحيح.

٢- **سرعة الاستجابة**: يتم تقييم نتائج الذكاء الاصطناعي أيضاً بقدرته على الاستجابة بشكل سريع وعلى الفور لتحديات النظام.

٣- **قدرة التعلم:** يتم تقييم قدرة نتائج الذكاء الاصطناعي على التكيف مع التغيرات والتحسين المستمر لأداء النظام.

٤- **قابلية التحديث والتطوير**: يتم تقييم نتائج الذكاء الاصطناعي أيضًا بقدرته على التحديث والتطوير لتحسين أدائه وتلبية متطلبات المستخدمين.

٥- **التعامل مع البيانات**: يتم تقييم نتائج الذكاء الاصطناعي بقدرته على معالجة البيانات بشكل فعال وإجراء التحليلات اللازمة لتوفير الإجابات المناسبة.

٦- **الأمن**: يتم تقييم نتائج الذكاء الاصطناعي بقدرته على الحفاظ على سرية البيانات والحفاظ على أمان المعلومات.

ثالثا: مفهوم الخرائط الذهنية الرقمية

تعتبر الخريطة الذهنية *Mind Map* كما يشير شاهين (٢٠١٩، ص ٢٠) " وسيلة لاستخدام العقل لترتيب المعلومات وتشكيلها بأسلوب يمكن من خلالها تدفق الأفكار وفتح المجال أمام التفكير الإشعاعي، الذي يقصد بتوزيع الأفكار من النقطة المركزية الى جميع الاتجاهات."، كما تذكر عبد العال (٢٠١٥، ص ١٥) أن الخرائط الذهنية هي "إحدى إستراتيجيات التفكير التي تتيح ترتيب وتنظيم المعلومات باستخدام الرسومات والأشكال والألوان، مما يزيد من دافعية التلميذ، وتضمن له استمراره في عملية التعلم دون ملل أو ضيق."

مميزات استخدام الخرائط الذهنية الرقمية في التعليم الجامعي:

وتذكر صبحي (٢٠١٧) أن استخدامات الخرائط الذهنية الرقمية في التعليم الجامعي يحمل مجموعة من المميزات، نلخصها فيما يلي:

١- جعل عملية التعلم أكثر متعة من خلال تقديم صورة شاملة للموضوع بشكل أكثر شمولية.

٢- المساعدة في توليد الأفكار وتصميم هيكل معقد من المعرفة، مما يساعد على تعزيز التكامل بين المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة.

٣- ربط الأفكار المعقدة وتسهيل عملية دمج المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة.

٤- تعزيز تطوير ذاكرة المتعلم وزيادة تركيزه.
٥- تسهيل تحليل الاحتياجات الفردية للطلاب وتعديل الدورات التعليمية لتغطية الفجوات المعرفية ومجالات التحدي.
٦- تسهيل تقديم المواد الدراسية الصعبة وتقديم صورة شاملة للمفاهيم.
٧- تمكين المعلمين من معالجة المشكلات وتحسين التفاعل بين الطلاب والمحتوى التعليمي.

استخدامات الخرائط الذهنية الرقمية في التعليم الجامعي

يشير الشامي (٢٠٢٣) أن الخرائط الذهنية الرقمية تستخدم كأداة منهجية في التعليم الجامعي؛ حيث يستخدم واضعو ومصممو المناهج الخرائط الذهنية في تحليل المواد الدراسية، لمعرفة مدى ترابط المادة المقدمة للطالب وتكاملها، كما تستخدم الخريطة الذهنية كأداة تقويم حديثة؛ فتستخدم كأداة تقويم خلال تغطية عناصر الخريطة، وقدرة الطالب على التميز والربط، وبناء المفاهيم الأساسية للمادة الدراسية بطريقة متسلسلة، وتوضح تفاعل العناصر المختلفة للخريطة والتكامل الوظيفي فيما بينهما، وبالتالي يساعد هذا التقويم الطلاب على التفكير بشكل أفضل، كما يمكن استخدامها كأداة اختبار تحصيلي، خلال وضوح الجزئيات التفصيلية للموضوعات، أو أن يتعرف من خلالها على أهم العناصر التي يجب وضعها في الاختبار التحصيلي، وبالتالي فإن الخريطة الذهنية تجعل عملية التقويم أكثر حداثة ومصداقية. كما يمكن استخدام الخريطة الذهنية مع المواد المقروءة؛ فتساعد الخريطة الذهنية في فحص المحتوى بسرعة من خلال النظر إلى قائمة المحتويات، والعناوين الرئيسية، والنتائج، والملخصات، مما يسهل إعداد الملخصات للوحدات الدراسية والمراجعة المتكررة للموضوعات المقروءة. بالإضافة إلى ذلك، تساعد في توسيع الفهم وتصنيف بيانات ومعلومات جديدة بطريقة منظمة.

كما تشير عبد العال (٢٠١٥، ص ٣٦) يمكن استخدام الخرائط الذهنية في عمليات التفكير حيث تساعد الذاكرة على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول خلال المراجعة المستمرة، تُعزز الخريطة الذهنية فهم الموضوعات من خلال تقديم فضاء واسع لمراجعة المعلومات السابقة، وبالتالي تعزز تكرار البيانات والمعلومات الجديدة في الذاكرة. كما تساعد الصور والرسوم في تشكيل الصور العقلية، مما يساعد المتعلمين على استخدامها في مواجهة مواقف مستقبلية ورفع مستوى تحصيلهم.

معايير تقييم الخرائط الذهنية

تعددت الدراسات التي اهتمت بتقييم الخرائط الذهنية، لكن ندرت تلك الدراسات التي اهتمت بمعايير تقييم الخرائط الذهنية الإلكترونية، وقد اعتمدت الباحثة على مجموعة من الأدبيات التربوية التي اهتمت بمعايير إنتاج الخرائط الذهنية الإلكترونية

التفاعلية، ومنها دراسة على (٢٠٢١)، ودراسة النحاس وعبد الرحمن (٢٠١٦)، ودراسة غنيم وآخرون (٢٠١٨)، وفيما يلي اهم المعايير المشتقة من تلك الدراسات:

أولا: المعايير الفنية للخرائط الذهنية الإلكترونية، ويقصد بها المعايير التي تركز على جانب الإخراج الفني للخريطة الذهنية الإلكترونية، وهي تتضمن مجموعة من المؤشرات كما يلي:

١- أن يتم مراعاة عدم كثافة العناصر داخل الخريطة الواحدة
٢- تصميم الخريطة بشكل ملائم للمحتوى الذي تقدمه
٣- واجهة استخدام الخريطة تتسم بالوضوح والبساطة
٤- المعايير القياسية موحدة في جميع الخرائط (لون الخط، وحجمه، ونمطه، ونوعه)
٥- وجود تناسق بين الألوان والأشكال والعرض التفاعلي في الخريطة الذهنية

ثانيا: المعايير التقنية للخرائط الذهنية الإلكترونية، ويقصد بها المعايير التي تركز على الجانب التقني والتفاعلات والتشعبات للخريطة الذهنية الإلكترونية، وهي تتضمن مجموعة من المؤشرات كما يلي:

١- توافر أزرار التنقل وأماكنها موحدة في جميع الخرائط
٢- صحة الارتباطات التشعبية في الخريطة الذهنية
٣- سهولة عرض وإخفاء العناوين الفرعية للخريطة الذهنية الإلكترونية
٤- وجود تبيان في ألوان أزرار التفاعل عن ألوان الخريطة الذهنية الإلكترونية
٥- واجهة استخدام الخريطة الذهنية محددة وواضحة (الشاشات – القوائم – أزرار التنقل)

ثالثا: المعايير المرتبطة بالمحتوى للخرائط الذهنية الإلكترونية، ويقصد بها المعايير التي تركز على محتوى الخريطة الذهنية الإلكترونية، وكيف يعبر عن الواقع، وهي تتضمن مجموعة من المؤشرات كما يلي:

١- محتوى الخريطة الذهنية سليم من الناحية اللغوية والعلمية
٢- مراعاة تنظيم المحتوى العلمي بتسلسل منطقي وبشكل متشعب
٣- التنوع في التفاعلية في الخرائط من خلال الملفات الصوتية وصفحات الويب
٤- تدرج المحتوى منطقيا من العام إلى الخاص
٥- تغطية المحتوى كافة الأهداف الموضوعة لإنتاج الخريطة الذهنية

الدراسات السابقة:

١- دراسة المالكي ، وفاء (٢٠٢٣) والتي تناولت دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين الاستراتيجيات التعليمية في التعليم العالي. أظهرت الدراسة فوائد استراتيجية محتملة لدمج الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية، مثل تحسين الوظائف الإدارية والقدرات التعليمية والقدرات البحثية

وتحسين بيئات التعلم. كما تسلط الدراسة الضوء على التحديات المحتملة التي قد تقف في وجه تنفيذ تلك التطبيقات والتي تتمثل في المقاومة للتغيير والقيود التقنية.

٢- دراسة الدسوقي ،عمرو (٢٠٢٢) والتي هدفت الى التعرف على اتجاهات طلاب كليات الإعلام في مصر نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم أثناء أزمة كورونا، اعتمد الدراسة على المنهج المسحي الكمي ، وقد تم استخدام استبيان الكتروني كأداة لجمع البيانات من عينة عمدية قوامها ٤٠٠ مفردة من طلاب كليات الاعلام بجامعة القاهرة ، جامعة ٦ أكتوبر ، وتوصلت الدراسة الى نجاح تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى كليات الاعلام في مصر في مساعدة إدارات الكليات في مواجهة الازمات الناتجة عن الازمة الصحية التي سببها فيروس كورونا فقد حقق استخدام هذه التطبيقات الحل الأمثل للطلاب لفهم المناهج والتعامل المباشر مع أعضاء هيئة التدريس مما خلق لديهم اتجاهات إيجابية مرتفعة، أيضا أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي أحدثت طفرة هامة لدى طلاب كليات الاعلام ،الامر الذي يساعد على الارتقاء من جودة التعليم في قطاع الاعلام بمصر .

٣- دراسة الشهري ،بندر(٢٠٢٢) والتي هدفت إلى فهم اتجاهات معلمي التربية الخاصة في منطقة عسير بالمملكة العربية السعودية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لمواجهة صعوبات التعلم، استخدمت الدراسة منهج الوصف التحليلي مع استخدام استبانة لعينة عشوائية تضم ١٤٧ معلمًا ومعلمة في التربية الخاصة. أظهرت الدراسة وعيًا متوسطًا إلى مرتفعا بإمكانيات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لحل مشكلات التعلم، ورغم اتجاهات إيجابية تجاه التقنيات، إلا أن هناك تحديات وعقبات تحول دون تبني واسع.

٤- دراسة البشر ، منى (٢٠٢٠) استهدفت التعرف على متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس طالبات وطلاب و الجامعات السعودية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب مسح الخبراء واستخدمت استبانة إلكترونية. أظهرت الدراسة ضرورة بناء قائمة بمتطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس بالجامعات السعودية وقدمت مقترحات لتحسين البيئة التعليمية وتسهيل تكامل هذه التقنيات.

٥- دراسة الغامدي و الفراني(٢٠٢٠) والتي كشفت عن واقع استخدام معلمات التربية الخاصة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في معهد النور بمحافظة جدة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وتم استخدام استبانة لعينة من ٢٧ معلمة. وتوصلت الدراسة أن المعلمات تميل إلى الاستفادة من تلك التطبيقات وأن هناك وعيًا متوسطًا بفوائدها. ومع ذلك، توجد صعوبات وعقبات تعيق توظيف هذا النوع

من التقنيات. توصي الدراسة بإعداد ورش عمل وبحوث إجرائية لتسليط الضوء على التحديات والتغلب عليها.

٦- دراسة الياجزي ، فاتن (٢٠١٩) والتي كشفت عن أهمية تكامل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية. اعتمدت الدراسة المنهج الاستقرائي والأسلوب الوصفي التحليلي، حيث أظهرت أهمية عقد المؤتمرات وورش العمل الإلكترونية وإعادة النظر في المناهج لتضم تقنيات الذكاء الاصطناعي. كما توصلت الدراسة إلى أن تدريب أعضاء هيئة التدريس والطلاب على هذه التطبيقات يلعب دورًا رئيسيًا في تطوير مهارات استخدامها.

٧- دراسة سو (*Siau, 2018*) والتي هدفت الى التعرف على أثر الذكاء الاصطناعي على التعليم العالي خاصة التغير الذي يحدثه الذكاء الاصطناعي على التعليم العالي، بالإضافة إلى دور التعليم العالي في تطوير الذكاء الاصطناعي، واستخدم البحث المنهج الكيفي من خلال بحوث الإجراء من خلال تقديم حلول للمشكلات، حيث تم شرح تجربة استخدام الذكاء الاصطناعي داخل احد الجامعات الصينية وكيف أثر بالإيجاب على الطلاب، وذلك من خلال تصميم الدروس المتطورة المعتمدة على استخدام الطلاب لتطبيق *ChatGPT* كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، وكيف ساعد الطلاب بشكل مباشر في متابعة المهام المطلوبة منهم في دراستهم الجامعية. وقد توصل البحث إلى إسهام الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم العالي وحل مشكلاته.

٨- دراسة بوبنيكي وكير (*Popenici & Kerr, 2017*) استهدفت فهم نشوء الذكاء الاصطناعي في التدريس والتعليم في التعليم العالي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستبانة تم توجيهها لأعضاء هيئات التدريس. أظهرت الدراسة أهمية الذكاء الاصطناعي في توجيه البحث العلمي ودعم التدريس والتعلم في الجامعات.

٩- دراسة داوود (٢٠٢٢) قام بتصميم بيئة تدريب مصغرة متكيفة مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير مهارة إنتاج الخرائط االذهنية وتحليل بياناتها لدى معلمي التعليم العام. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفيى والمنهج التجريبي وكذلك المنهج النوعي: للتعرف على وجهة نظر أفراد عينة البحث في تجربة البحث وبيئة التدريب باستخدام المقابلة الميدانية. وتم استخدام برنامج *Edraw Max)* (*Adobe Illustrator -* لتصميم وإنتاج الخرائط الذهنية الرقمية ، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار معرفي: لقياس الجانب المعرفي لمهارات إنتاج الخرائط الرقمية (إعداد الباحثة). وبطاقة ملاحظة: لقياس الجانب الأدائي لمهارات إنتاج الخرائط الرقمية (إعداد الباحثة). وبطاقة تقييم جودة المنتج النهائي: لقياس

مدى جودة إنتاج الخرائط الرقمية لدى المعلمين (إعداد الباحثة). كذلك بطاقة ملاحظة ٢: لقياس مهارات تحليل البيانات الضخمة (إعداد الباحثة). وأداة المقابلة الميدانية: لقياس وجهة نظر عينة البحث في تجربة البحث (إعداد الباحثة). أظهرت النتائج فاعلية البيئة التدريبية في تحسين مهارات المعلمين في إنتاج الخرائط الرقمية وتحليل البيانات الضخمة.

١٠- دراسة داوود (٢٠٢٢) ركز على تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية لمعلمي المرحلة الثانوية من خلال تصميم بيئة تدريب مصغرة. استخدم المنهج الوصفي لإعداد الإطار النظري والمنهج التجريبي لتنفيذ التجربة.تضمنت عينة الدراسة (٣٣) معلم ومعلمة ، وتمثلت مهارات إنتاج الخرائط الذهنية في (مهارات برنامج *Edraw Max* - مهارات برنامج *Adobe Illustrator*)، وتمثلت أدوات البحث في (اختبار معرفي – بطاقة ملاحظة – بطاقة تقييم جودة المنتج النهائي) طُبقت قبلياً وبعدياً عدا بطاقة التقييم طُبقت بعد إجراء التجربة ، أظهرت النتائج تحسينًا في الجوانب المعرفية والأدائية لدى المعلمين بعد تطبيق التدريب.

١١- دراسة البيلي (٢٠٢٢) تهدف إلى تنمية مهارات تصميم وإنتاج الخرائط الذهنية الرقمية لطلاب كلية التربية. استكشفت الدراسة تأثير التفاعل بين نمط الدعامات (الثابتة/المرنة) ووجهة الضبط (الداخلية/الخارجية) في تطوير مهارات تطوير الخرائط الذهنية لدى هؤلاء الطلاب. أُعِدت أدوات جمع البيانات، مثل قائمة مهارات الخرائط الذهنية وقائمة معايير تصميم بيئة تعلم إلكترونية، وبطاقة تقييم منتج والاختبار التحصيلى وبطاقة ملاحظة. وتم استخدام المنهج الوصفي لإعداد الإطار النظري، بينما اعتمدت المنهج شبه التجريبي لتحليل تأثير التفاعل المتوقع.قامت الباحثة بتطوير بيئة تعلم إلكترونية قائمة على نمطي الدعامات (الثابتة/المرنة)، واستخدمت تصميما شبه تجريبيا (٢×٢)، حيث قامت بتقسيم الطلابوعددهم ٨٠ طالباً وطالبة إلى أربع مجموعات تجريبية. أظهرت النتائج تفوق المجموعة ذات التفاعل (المرنة/الداخلية) على سائر المجموعات في اكتساب مهارات تطوير الخرائط الذهنية الرقمية. أيضًا، أكدت النتائج وجود تأثير للتفاعل بين نمط الدعامات ووجهة الضبط على تطوير مهارات تطوير الخرائط الذهنية.

١٢- دراسة السعيد (٢٠٢١) والتي ركزت على تنمية مهارة إنتاج الخرائط الذهنية لدى طلاب كلية التربية من خلال قياس فاعلية بيئة تعلم إلكتروني قائمة على بعض مستويات التوجيه التعليمي وأساليب التعلم، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج التجريبي وأعدت أربع معالجات تجريبية، وتضمنت أدوات القياس في اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة ، وتم تطبيق تجربة البحث من خلال منصة *Eliademy* على عينة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية بلغ

عددهم (٨٠) طالبا وطالبة تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات تجريبية، وأثبتت النتائج أن التحصيل يكون أعلى لدى مجموعة الطلاب ذوي أسلوب التعلم التحليلي ومستوى التوجيه التفصيلي بينما أقل المجموعات هم الطلاب ذوي أسلوب التعلم الكلي ومستوى التوجيه الموجز كما أن مهارات المتعلمين في إنتاج الخرائط الذهنية يكون أعلي لدى مجموعة الطلاب ذوي أسلوب التعلم التحليلي ومستوى التوجيه التفصيلي بينما أقل المجموعات هم الطلاب ذوي أسلوب التعلم الكلي ومستوى التوجيه الموجز.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة مع هذه الدراسة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي ومن هذه الدراسات، دراسة البشر، منى (٢٠٢٠) ودراسة دراسة الغامدي والفراني (٢٠٢٠) ودراسة الياجزي، فاتن (٢٠١٩) ودراسة بوبنيكي وكير (*Popenici & Kerr, 2017*)، دراسة الشهري، بندر (٢٠٢٢)

بينما اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات الأخرى في استخدامها للمنهج التجريبي وشبه التجريبي ومن هذه الدراسات، دراسة سو (*Siau, 2018*)، ودراسة داوود (٢٠٢٢)، ودراسة السعيد (٢٠٢١)، دراسة البيلي (٢٠٢٢) ايضاً اتفقت الدراسات السابقة مع هذه الدراسة في استخدام اداه الاستبانة كدراسة البشر، منى (٢٠٢٠) ودراسة دراسة الغامدي والفراني (٢٠٢٠) ودراسة الياجزي، فاتن (٢٠١٩) ودراسة بوبنيكي وكير (*Popenici & Kerr, 2017*)، دراسة الشهري، بندر (٢٠٢٢)، دراسة الدسوقي، عمرو (٢٠٢٢). واختلفت هذه الدراسة مع بعض الدراسات الأخرى في الاستخدام للاختبار كأداة للدراسة مثل دراسة داوود (٢٠٢٢)، ودراسة السعيد (٢٠٢١)، دراسة البيلي (٢٠٢٢)

كما اتفقت الدراسات السابقة مع هذه الدراسة في استخدام عينة الدراسة من الطلبة كدراسة السعيد (٢٠٢١)، دراسة البيلي (٢٠٢٢)، دراسة الدسوقي، عمرو (٢٠٢٢)، دراسة سو (*Siau, 2018*). واختلفت هذه الدراسة مع بعض الدراسات الأخرى والتي اختارت عينها من المعلمين مثل دراسة الغامدي والفراني (٢٠٢٠)، ودراسة داوود (٢٠٢٢). أما دراسة بوبنيكي وكير (*Popenici & Kerr, 2017*) فقد كانت عينتها أعضاء هيئة التدريس.

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة ندرة الدراسات العربية التي اهتمت باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل عام، والذكاء الاصطناعي التوليدي بشكل خاص. كما يلاحظ تنوع الدراسات الأجنبية التي تناولت متغيرات الدراسة لكن انحسار تلك الدراسات على تناول تلك المتغيرات من حيث استخدام الذكاء الاصطناعي بشكل عام دون التركيز على اقتراح تطبيقات بعينها، خاصة لتنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية.

إجراءات الدراسة:

- **منهج الدراسة :**

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي، وذلك لملاءمتها لخصائص الدراسة، وتحقيقاً للأهداف الموضوعة.

- **عينة الدراسة:**

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من طالبات الدراسات العليا وعددهم (٣٧) طالبة، وجدول (١) يبين توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة (التخصص والمؤهل الدراسي).

جدول (١) توزيع أفراد العينة وفق متغير (التخصص، المؤهل الدراسي)

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
التخصص	تقنيات تعليم (تقني)	23	%62.2
	غير تقنيات تعليم (غير تقني)	14	%37.8
	الإجمالي	37	%100
المؤهل الدراسي	ماجستير	22	%59.5
	دكتوراه	15	%40.5
	الإجمالي	37	%100

- **أدوات الدراسة :**

استخدمت الباحثة استبيان الكتروني لجمع البيانات، لكونها الأكثر ملائمة لطبيعة الموضوع، وذلك بعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة والمرتبطة بموضوع الدراسة، وقد مر اعداد الاستبانة بالخطوات العلمية، إذ اعدت في ضوء اهداف الدراسة ومن خلال الإطار النظري والدراسات السابقة حيث تتكون الأداة من قسمين، القسم الأول يقيس بعض المتغيرات الديمغرافية المرتبطة بالطالبات. أما القسم الثاني وهو عبارات المقياس، والمكونة من (٢٥) عبارة تقيس اتجاهات طالبات المرحلة الجامعية نحو، والإجابة عنها وفق مقياس ليكرت الخماسي وهي كالتالي: (موافق تماما – موافق - إلى حد ما- غير موافق - غير موافق نهائيا)

- **صدق الأداة :**

تم استخدام صدق المحكمين ، حيث تم عرض الإستبانة على المحكمين بجامعة الملك عبدالعزيز، وذلك بهدف التعرف على مدى مناسبة العبارات ووضوحها . ودقة صياغتها،وبعد الاخذ بمقترحات وملاحظات المحكمين ،أصبحت الاستبانة بشكلها النهائي

صدق المحتوى:

استمدت الاستبانة صد ق محتواها من خلال الإجراءات التي تمت في بنائها ، بحيث انها تقيس ما صممت لأجله.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لعبارات أداة الدراسة (اتجاه طالبات نحو استخدام تطبيق *Whimsical* القائم على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية) من خلال إيجاد معامل الارتباط " بيرسون "(*PEARSON*) بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للاستبانة وذلك من واقع بيانات عينة الدراسة والتي بلغت قوامها (*N=30*) طالبة دراسات عليا بجامعة الملك عبد العزيز والجدول (٢) يبين مؤشرات نتائج التحليلات الإحصائية لقيم مُعَامِلات الارتباطات:

جدول (٢): مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	.424*	6	.723**	11	.701**	16	.765**	21	.779**
2	.481**	7	.720**	12	.701**	17	.813**	22	.776**
3	.676**	8	.608**	13	.668**	18	.704**	23	.728**
4	.375*	9	.758**	14	.837**	19	.748**	24	.822**
5	.738**	10	.743**	15	.731**	20	.676**	25	.685**

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (*0.01*).

* الارتباط دال عند مستوى الدلالة (*0.05*).

يتضح من المؤشرات الإحصائية لقيم معاملات ارتباط بيرسون في الجدول (٢) اعلاه أن جميع عبارات الاستبانة حققت معاملات ارتباط طردية قوية ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (*0.01*) و(*0.05*)، أو أقل منها. حيث تراوحت قيم معاملات ارتباطات بيرسون بين درجات العبارات بالدرجة الكلية للاستنابة بين (*.375*) كأدنى قيمة ارتباط و(*.822*) كأعلى قيمة معامل ارتباط. وهذا يعني أن الاستبانة تتمتع بصدق اتساق داخلي مقبول تربوياً وتقيس ما اعدت لقياسه في التحقق من اتجاهات طالبات الدراسات العليا نحو استخدام تطبيق *Whimsical* القائم على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية

- **ثبات الأداة :**

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات أداة الدراسة إحصائياً بتطبيقه على عينة عشوائية مكونة (*N=30*) طالبة دراسات عليا بجامعة الملك عبد العزيز. ومن ثم تم حساب مدى ثبات الاستبانة الحالية من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ *(Alpha Cronbach)*

لبيان قيمة ثبات الاستبانة، وقد أظهرت نتائج التحليل الاحصائي قيمة الثبات كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٣): معامل الفا كرونباخ لأداة الدراسة

الثبات الكلي للاستبانة	عدد العينة	عدد العبارات	معامل كرونباخ ألفا
	30	*25*	*.954*

يتضح من الجدول أعلاه (٣) أن قيمة معامل الفا كرونباخ لثبات عبارات الاستبانة ككل بلغت (*954.*) وهو معامل ثبات عالي، وهذا يدل على أن أداة الاستبانة التي أعدتها الباحثة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، الأمر الذي جعل الباحثة مطمئنة من ثبات إجابات طالبات الدراسات العليا والحصول على نتائج موثوقة تجيب على أسئلة الدراسة والتحقق من اهدافها.

المعالجات الإحصائية المستخدمة:

١. معامل الارتباط "بيرسون" (*Pearson Correlation*) وتم استخدامه للتحقق من صدق الاتساق الداخلي، وقد تم توضيحه سابقاً.
٢. معامل "ألفا كروميخ" (*Cronbach's Alpha*) للتحقق من ثبات الاستبانة، وقد تم توضيحه سابقاً.
٣. معامل اختبار مان ويتني (*Mann Whitney U*)) للعينات المستقلة، بهدف معرفة دلالة الفروق بين درجة اتجاهات الطالبات استخدام تطبيق *Whimsical* في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية تعزى لمتغيرات الدراسة (التخصص في تقنيات التعليم -المؤهل الدراسي).

فترات المقياس للحكم وتفسير نتائج الدراسة:

تم تحديد طول الفترات في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الفترة أي (٤÷٥ = ٠,٨)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد مدى المتوسطات بهدف مقارنة المتوسطات الحسابية في جميع عبارات الاستبانة ضمن مدى المتوسطات كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٤) توزيع البدائل وفق التدرج المستخدم في الاستبانة

درجة الموافقة	غير موافقة نهائيا	غير موافقة	إلى حد ما	موافقة	موافقة تماما
الدرجة	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
مدى المتوسطات	من 1-إلى 1.8	من (1.81- من 2.6)	من (2.61- إلى 3.4)	من (3.41- إلى4.2)	من 4.21 إلى- 5.00)

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول: ما اتجاهات طالبات الدراسات العليا نحو استخدام تطبيق *Whimsical* القائم على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لبيان آراء طالبات الدراسات العليا حول اتجاهاتهن نحو استخدام تطبيق *Whimsical* القائم على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية والاداة ككل، وقد ثم ترتيبها وفقاً للمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري في حال تساوى المتوسطات الحسابية وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طالبات الدراسات العليا تجاه (اتجاهات استخدام تطبيق Whimsical القائم على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
1	أشعر بالرضا عندما أستخدم التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي في تصميم الخرائط الذهنية	4.62	.594	موافقة تماما	5
2	أشعر أن التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي يساعد على تطبيق المعرفة بشكل جيد	4.62	.545	موافقة تماما	4
3	أشعر أنه من الضروري في التعليم استخدام التطبيقات القائمة على الذكاء الاصطناعي.	4.57	.603	موافقة تماما	11
4	تجعلني تقنيات الذكاء الاصطناعي عنصرا نافعا في المجتمع.	4.43	.728	موافقة تماما	19
5	أشعر أن التعليم بواسطة تطبيقات الذكاء الاصطناعي جذاب ومشوق.	4.73	.450	موافقة تماما	1
6	اشعر أن معنوياتي مرتفعة كلما تقدمت في استخدام التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي.	4.68	.475	موافقة تماما	2
7	أشعر أن التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي يزيد من فاعليتي وفاعلية زميلاتي في عملية التعلم.	4.57	.555	موافقة تماما	10
8	يساعدني التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي على الإبداع في التصميم.	4.65	.538	موافقة تماما	3
9	سوف أحرص على تعلم المزيد من تقنيات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي من اجل منافسة زملائي في الجامعة.	4.59	.599	موافقة تماما	9
10	ساعدني التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي على اكتساب مهارات جديدة في إنتاج الخرائط الذهنية.	4.59	.498	موافقة تماما	8
11	أشعر أن التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي يسهم في إكساب الطالبات مهارة التفكير الإبداعي.	4.54	.605	موافقة تماما	12
12	أعتقد أن التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي يتغلب على فجوات القصور والخجل لدى الطالبات.	4.30	.740	موافقة تماما	24
13	استمتع بالتعليم بواسطة تقنيات الذكاء الاصطناعي والتطبيقات القائمة عليه.	4.57	.603	موافقة تماما	11

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
14	أجد التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي ضرورة ملحة من أجل التعليم.	4.32	.626	موافقة تماما	23
15	يساعد التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي على حل الكثير من مشكلات التعليم.	4.41	.644	موافقة تماما	21
16	أشعر أن التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي يخدم أي مادة دراسية.	4.51	.651	موافقة تماما	15
17	أرى أن التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي يوفر بيئة تعلم ممتعة.	4.54	.558	موافقة تماما	13
18	أؤيد استخدام التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي في كافة المراحل التعليمية.	4.43	.647	موافقة تماما	20
19	يساعدني التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي على مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجيا في إنتاج الخرائط الذهنية.	4.62	.492	موافقة تماما	7
20	يساعد استخدام التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي على توفير الجهد والوقت.	4.62	.429	موافقة تماما	6
21	لا اشعر بالملل أثناء استخدامي التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي في إنتاج الخرائط الذهنية	4.51	.559	موافقة تماما	16
22	اعتقد أن التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي يؤثر إيجابا على تحصيلي وتحصيل زميلاتي.	4.41	.686	موافقة تماما	22
23	اعتقد أن التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي قد وفر بيئة من المشاركة الإيجابية.	4.46	.605	موافقة تماما	18
24	يزيد التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي من مرونة التعليم والتعلم خاصة فيما يخص مهارات التصميم	4.54	.505	موافقة تماما	14
25	التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي يساعدني على التواجد في أي وقت ومكان.	4.51	.607	موافقة تماما	17
	(الاتجاهات ككل)	4.53	.411	موافقة تماما	

نجد من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات طالبات الدراسات العليا تجاه الاستبانة ككل بلغ (4.53)، وانحرافًا معياريًا قدره (.411) وهو متوسط حسابي يقع ضمن الفئة الخامسة من فئات مقياس الدراسة (من4.21–5.00)، أي الموافقة تماماً، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة الطالبات حول اتجاهاتهن بين (4.30-4.73)، بدرجة مواقفه (موافقة تماماً) لجميع العبارات، أي أن طالبات الدراسات العليا مالت اتجاههن إلى خيار (موافقة تماماً) للإجابة عن جميع عبارات الاستبانة. وهذا يعني أن لدى طالبات الدراسات العليا اتجاهات ومواقف إيجابية تجاه استخدام تطبيق Whimsical القائم على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية، حيث جاءت جميع إجابات أفراد العينة (موافقة تماماً).

وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الدسوقي (٢٠٢٢) التي أكدت أن لدى طلاب كليات الإعلام اتجاهات إيجابية مرتفعة تحققت من نجاح استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مساعدة إدارات الكليات في مواجهة أزمة كورونا بمجال التعليم أثناء. وتتفق أيضاً مع نتيجة دراسة الشهري (٢٠٢٢) من أن مستوى اتجاهات

معلمي التربية الخاصة الوجدانية والسلوكية كانت مرتفعة نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مواجهة صعوبات التعلم. فيما تختلف في درجة الموافقة عن دراسة الغامدي والفراني (٢٠٢٠) التي جاء الاتجاه لدى معلمات التربية الخاصة نحو استخدام التطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي بدرجة (موافق) كما أن هذه النتائج قد تكون متوافقة نسبياً في سياق نتائج الدراسات السابقة التجريبية كدراسة السعيد (٢٠٢١) التي كشفت فاعلية بيئة تعلم إلكتروني في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية وكذلك دراسة البيلي (٢٠٢٢) بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على نمط الدعامات (ثابتة/ مرنة) في تنمية مهارات تطوير الخرائط الذهنية الرقمية. ودراسة داوود (٢٠٢٢) في فاعلية بيئة تدريب مصغر تكيفية قائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي (النظم الخبيرة – الشات بوت) في لتنمية مهارات إنتاج الخرائط الرقمية.

وعلى مستوى عبارات الاستبانة، نجد أن جميع العبارات جاءت بدرجة موافقة (موافقة تماماً) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة فقد جاءت أبزر تلك الاتجاهات استخدام تطبيق Whimsical في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية في العبارة (5) ونصها" **أشعر أن التعليم بواسطة تطبيقات الذكاء الاصطناعي جذاب ومشوق**" أكبر اتجاهات الطالبات، حيث حصلت على الترتيب الأول، بأعلى متوسط حسابي (4.73)، وانحرافًا معياريًّا (450.). فيما جاءت العبارة (6) ونصها " **اشعر أن معنوياتي مرتفعة كلما تقدمت في استخدام التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي.**" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (4.68)، وانحرافًا معياريًّا قدره (475.). والعبارة (8) ونصها " **يساعدني التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي على الإبداع في التصميم.**" إذ جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.65)، وانحرافًا معياريًّا (538.)، فيما جاءت في المرتبة الرابعة العبارة رقم (2) ونصها" **أشعر أن التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي يساعد على تطبيق المعرفة بشكل جيد**" بمتوسط حسابي (4.62)، وانحرافًا معياريًّا (545.). وجاءت العبارة رقم (1) وهي" **أشعر بالرضا عندما أستخدم التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي في تصميم الخرائط الذهنية**" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدره (4.62)، وانحرافًا معياريًّا (594.). وهذه النتائج تتوافق في سياقها مع ما أوضحت نتائج دراسات سابقة من الوعي بمزايا وفوائد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الاستراتيجيات التعليمية كدراسة المالكي (٢٠٢٣) ودراسة الشهري ٢٠٢٢).

فيما جاءت أدنى العبارات رتبة وفقاً لمتوسطاتها الحسابية هي العبارة رقم (22) ونصها" **اعتقد أن التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي يؤثر إيجابا على تحصيلي وتحصيل زميلاتي.**" والتي جاءت في المرتبة الثانية والعشرون بمتوسط حسابي (4.41)، وانحرافًا معياريًّا (686.). فيما جاء العبارة رقم (14) وهي" **أجد التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي ضرورة ملحة من أجل التعليم**" في المرتبة

الثالثة والعشرون بمتوسط حسابي قدره (4.43)، وانحرافًا معياريًّا (626.). وأخيراً جاءت العبارة رقم (12) ونصها" **أعتقد أن التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي يتغلب على فجوات القصور والخجل لدى الطالبات."** في المرتبة الربعة والعشرون بمتوسط حسابي (4.30)، وانحرافًا معياريًّا (740.).

نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يوجد فروق بين اتجاهات طالبات الدراسات العليا نحو استخدام تطبيق Whimsical القائم على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية تعزى لمتغير التخصص والمؤهل الدراسي؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحث في الدراسة الحالية في البداية بالتحقق من مدى وفاء البيانات إجابات أفراد عينة الدراسة بافتراضات التوزيع الاعتدالي، وللتحقق من ذلك استخدمت الباحثة معامل شابيرو ويلك (Shapiro-Wilk)، وتوصلت النتائج إلى عدم تحقق اعتدالية التوزيع الطبيعي للبيانات. وبناء على نتائج الاختبارات التشخيصية؛ اعتمدت الباحثة على أساليب الإحصاء اللامعلمية والمتمثلة في معامل اختبار مان ويتني (Mann Whitney U) لعينتين مستقلتين؛ لتحديد دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات رتب استجابات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام تطبيق Whimsical القائم على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية ، وجاءت النتائج كما في الآتي:

جدول (٦): نتائج اختبار مان ويتني (Mann Whitney U) للفروق بين متوسطي رتب درجات طالبات الدراسات العليا تجاه الاتجاه نحو استخدام تطبيق Whimsical القائم على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية وفق متغير (التخصص والمؤهل الدراسي)

	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	القيمة المعنوية	الفرق
التخصص	متخصص بتقنيات التعليم	23	19.50	448.50	149.500	.364	.716	غير دال إحصائياً
	غير متخصص بتقنيات التعليم	14	18.18	254.50				
المؤهل الدراسي	ماجستير	22	19.45	428.00	155.000	.313	.754	غير دال إحصائياً
	دكتوراه	15	18.33	275.00				

يظهر من الجدول رقم (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب درجات طالبات الدراسات العليا تجاه **استخدام تطبيق Whimsical القائم على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية** تعزى لمتغيري (التخصص في تقنيات التعليم والمؤهل الدراسي)؛ وذلك لأن قيمة التباين لدلالة الفروق بين استجابتهن وفق متغير

التخصص لـ(Z) بلغت (364.) فيما بلغت قيمة التباين لدلالة الفروق بين استجابتهن وفق متغير المؤهل الدراسي لـ(Z) بلغت (313.) وهي قيمتان غير داله إحصائياً, لأن قيمة مستوى الدلالة المعنوية المقترنة بـ(Z) لهما بلغت (716.) و(0.754) على التوالي للمتغيرين، وهي قيمة غير دالة إحصائية كونها أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) المحددة بالدراسة.

وبمقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، تختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة الدسوقي (٢٠٢٢) في أن اتجاهات طلاب الكليات نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم أثناء أزمة كورونا تختلف باختلاف التخصص.

وهذا يعني أن اتجاهات طالبات الدراسات العليا تجاه استخدام تطبيق Whimsical القائم على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية لا تختلف باختلاف تخصصاتهن التقنية وغير التقنية ومؤهلاتهن الدراسية.

التوصيات:

- توظيف الخرائط الذهنية الرقمية القائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في جميع المقررات الدراسية .
- إقامة دورات تدريبية لكل من الطلاب والمعلمات نحو استخدام تطبيقات أخرى للذكاء الاصطناعي في انتاج الخرائط الذهنية الرقمية .

قائمة المراجع

أبو خطوة، السيد، وعبد المولى، السيد (٢٠٢٢). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وانعكاساتها على بحوث تكنولوجيا التعليم. المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، ١٠(٢)، ١٤٥-١٦٢.

أبو عقل، وفاء، وصباح، ثائرة. (٢٠١٣). اتجاهات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة نحو التعلم الإلكتروني. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، مج ٤, ع ٧، ٤٩ - ٨٦.

أبوزقية، إيمان منصور. (٢٠٢٢). التقنيات الحديثة في التعليم: الذكاء الاصطناعي والبيانات الضخمة واستشراف المستقبل. مجلة الاصالة، (٥).

أحمد، محمد حمدي، نظير، أحمد عبد النبي عبد الملك، ومصطفى، مها محمود. (٢٠٢٣). نمطان لبيئة تعلم إلكترونية شخصية "فردية / تعاونية" وأثرهما في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم المعتمدين والمستقلين. المجلة المصرية للدراسات المتخصصة، ع٣٧، ٢٤٠ - ٣٥٣.

البشر، منى بنت عبد الله بن محمد. (٢٠٢٠). متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس طلاب وطالبات الجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء. مجلة كلية التربية، مج٢٠, ع٢، ٢٧ - ٩٢.

البيلي، اماني وشحاته، نشوى وعبد الوهاب، اماني (٢٠٢٢). أثر التفاعل بين نمط الدعامات (ثابتة/مرنة) ببيئة تعلم الكترونية ووجهة الضبط في تنمية مهارات تطوير الخرائط الذهنية الرقمية لدى طلاب كلية التربية. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الدمياط، مصر.

حسن، أسماء (٢٠٢٠) السيناريوهات المقترحة لدور الذكاء الاصطناعي في دعم المجالات البحثية والمعلوماتية بالجامعات المصرية. مجلة المركز العربي للتعليم والتنمية، مج (٢٧)، ع (١٢٥).

حسين، جبرين عطية محمد، وقراعين، خليل عزمي القضاة. (٢٠٠٨). اتجاهات طلبة الجامعة الهاشمية نحو توظيف التعلم الالكتروني في التعليم الجامعي. المجلة التربوية، مج ٢٢ , ع ٨٨، ١٦١ - ١٩٨.

خضير، إنعام شاكر، وعبد الحميد، فاتن. (٢٠٢١). الاتجاهات نحو استخدام بوابة التعلم الالكتروني لدي طلبة الجامعة التقنية الوسطي في تدريس مادة الرياضيات. مجلة جامعة بابل - العلوم الانسانية، مج٢٩, ع٧، ١٢٤ - ١٣٦.

خليدة، مهرية (٢٠٢٣). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم الإلكتروني "التعليم الرقمي". المجلة العربية للتربية النوعية، ع٢٥، ٣١٣ - ٣٣٤.

خليل، شيماء سمير محمد. (٢٠١٥). فاعلية البرمجيات الاجتماعية كمدخل للتعلم السريع في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الإلكترونية لمعلمات رياض الأطفال وفق احتياجاتهن التدريبية. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، ع٢، ٤ - ١١٩.

الدسوقي، عمرو (٢٠٢٢). اتجاهات طلاب كليات الإعلام في مصر نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم أثناء أزمة كورونا، المجلة المصرية لبحوث الرأي العام، م٢١، ع٣(٢٠٢٢)،٦٨٤-٦٠٥

داود محمد الإمام داود، تسنيم، طلبة عبد الحميد عمر، عبد العزيز، ومحمد إسماعيل حسن، إسماعيل. (٢٠٢٢). تصميم بيئة تدريب مصغر تكيفية قائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي (النظم الخبيرة - الشات بوت) لتنمية مهارات إنتاج الخرائط الرقمية وتحليل البيانات الضخمة لدى معلمي التعليم العام. المجلة الدولية للتكنولوجيا والحوسبة التعليمية، ١(١)، ١-٤٤

داود محمد الإمام داود، تسنيم، طلبة عبد الحميد عمر، عبد العزيز، ومحمد إسماعيل حسن، إسماعيل. (٢٠٢٢). فاعلية بيئة تدريب مصغر في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية. المجلة الدولية للتكنولوجيا والحوسبة التعليمية، ع١١، ج٤

زروقي، رياض، وفالتة، أميرة (٢٠٢٠). دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم العالي. المجلة العربية للتربية النوعية. مج (٤)، ع (١٢).

سامية، بوقرة. (٢٠١٥). تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعلم العالي: رؤية مستقبلية، مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، جامعة زيان عاشور، الجلفة، (٢٥)، ص ١٤-٢٢

السعيد، أميرة رضا مسعد. (٢٠٢١). فاعلية بيئة تعلم إلكتروني قائمة على بعض مستويات التوجيه التعليمي وأساليب التعلم والتفاعل بينها في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الإلكترونية لدى طلاب كلية التربية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع١٥, ج٥، ٥٥٤ - ٦٠٨.

سلمان، واخرون (٢٠٢٠). معايير استخدام الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية مهارات التفكير البصري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية، ع٥.

سيد، أسامة محمد؛ الجمل، عباس حلمي (٢٠١٢). أساليب التعلم والتعليم النشط. دسوق، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

سيد، عصام محمد (٢٠٢٢) برنامج تدريبي قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التعلم الذاتي والاتجاه نحو التعلم التشاركي لدى معلمي مادة الكيمياء، المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، مج٣٨, ع٣, ص ص ١٠٧-١٥٥.

الشامي، عزت عبد الفتاح. (٢٠٢٣). فعالية إستراتيجية الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز في مقرر " المكانز وتطبيقاتها ": دراسة تطبيقية على طلاب المكتبات والمعلومات. المجلة العلمية للمكتبات والوثائق والمعلومات، مج٥, ع١٤، ١٥٠ - ٢١٢.

الشهري، بندر (٢٠٢٢). اتجاهات المعلم نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مواجهة صعوبات التعلم بمنطقة عسير، بالمملكة العربية السعودية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، م٢٣، ع٢٦١-٣٩٨-٣٥٧

شاهين، محمد محمود معروف عثمان (٢٠١٩) استخدام الخرائط الذهنية في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة المنصورة، المنصورة.

شاهين، هالة عبد المؤمن محمد. (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي وتحويل التعليم من التلقين إلى تطبيق أدوات تضمن استدامة التعليم. المجلة العربية للتربية النوعية، ع٢٦، ١٣٩ - ١٦٤.

صبحي، ليندا نبيل. (٢٠١٧). فاعلية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية التحصيل وخفض العبْ المعرفي لدي طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، ٣(١٢)، ١٣٠-١٥٥.

عبد العال، هالة السيد أحمد (٢٠١٥) فعالية إستراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية على تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة المنصورة، المنصورة.

عبد اللطيف، إبراهيم (٢٠٢٠). آليات تحقيق التعلم الرقمي باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، مج (٤)، ع (١٤).

عبد الموجود، عبد الله موسي، وغريب، سيد سيد أحمد. (٢٠٢٢). فاعلية تقنية معالجة اللغات الطبيعية القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية والقابلية للاستخدام لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر بالقاهرة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع١٤٢، ٥٩ - ١٢٤.

عبد القادر، أشرف محمد عبد الله. (٢٠١٢). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية على التحصيل المعرفي لمقرر التربية الكشفية لطلاب كلية التربية الرياضية بدمياط. مجلة بحوث التربية الرياضية، مج٤٦, ع٩٠، ٢٥ - ٤٣.

علي، هيفاء نوري عبيد، فرجون، خالد محمد، & خليفة، علي عبد الرحمن. (٢٠٢١). معايير تصميم وإنتاج الخرائط الذهنية الإلكترونية للعلوم الشرعية في ضوء النظريات النفسية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية, ٢٧(٩.١) , ٢٩-٥٢.

علي، عماد (٢٠١٨) بعض أنماط الذكاء وعلاقتها بمكونات الجودة الشخصية لدي طلبة الجامعة في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مج (١٠)، ع (٢٧).

الغامدي، الفراني (٢٠٢٠). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس التربية الخاصة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والاتجاه نحوها، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. مج (٨)، ع (١)

غنيم، عمرو عبد السلام سالم، حمزة، إيهاب محمد عبد العظيم، وعزمي، نبيل جاد. (٢٠١٨). معايير تصميم وإنتاج الخرائط الذهنية الإلكترونية. دراسات تربوية واجتماعية، مج٢٤, ع٤، ١٢٨٣ - ١٣٠٩.

الفراني، لينا، والحجيلي، سمر (٢٠٢٠). الذكاء الاصطناعي في التعليم في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للتربية النوعية، مج (٤)، ع (١١).

قامورة، سامية (٢٠١٨). الذكاء الاصطناعي بين الواقع والمأمول: دراسة تقنية وميدانية. الملتقي الدولي. الجزائر.
المالكي، وفاء فواز. (٢٠٢٣). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الاستراتيجيات التعليمية في التعليم العالي (مراجعة الأدبيات). مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧(٥)، ٩٣-١٠٧.
المطيري، عادل (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي مدخلا لتطوير صناعة القرار التعليمي في وزارة التربية بدولة الكويت. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ع (٢٠).
محمد، ايمان (٢٠١٦). مهارات إنتاج خرائط المعرفة الرقمية وأثرها على تنمية مهارات التفكير التأملي وإدارة المعرفة لدى طلاب الدراسات العليا واتجاههم نحوها، دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ع٧٨(٢٠١٦): ص ٢٢٥ - ٢٨٦.
النحاس، إيمان علي حسن وعبد الرحمن، مايسة محمد ربيع (٢٠١٦) فاعلية إستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل المعرفي والمستوى المهارى والاتجاه نحو مقرر مسابقات الميدان والمضمار. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، مج. ٢٠١٦، ع. ٧٧، ص ص. ٢٤٧-٢٧٩.
نصر، محمد (٢٠٢٣) شرح موقع whimsical.com لإنشاء الخرائط الذهنية، مقال منشور على موقع النصر الإلكتروني:
(https://www.nasr.app/2023/05/whimsicalcom.html) تاريخ الزيارة: ٢٠٢٣/٩/١٢.
الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (٢٠٢٢) دليل الخدمات. الرياض. المملكة العربية السعودية.
الخليفة، هند (٢٠٢٣). مقدمة في الذكاء الاصطناعي التوليدي.
https://www.researchgate.net/publication/371790205_mqdmt_fy_aldhka_alastnay_altwlydy
يوسف، زينب أحمد علي. (٢٠٢٠). أثر التفاعل بين نمطي إدارة المناقشات الإلكترونية ومستوي السعة العقلية في بيئة الحوسبة السحابية على مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الإلكترونية والتنظيم الذاتي لدي طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة التربية، ع١٨٥, ج٢، ٢٧٣ - ٣٦٧.
الياجزي، فاتن حسن (٢٠١٩). استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ع١١٣(٢٠١٩): ص ٢٥٧-٢٨٢.
Aliye, E. (2017). Mind Maps as a Lifelong Learning Tool, Universal Journal of Educational Research, v (5) n12A p1-7
Alodail, Abdullah (2020). The Effectiveness of Using Electronic Mind Maps to Develop Students' Knowledge of Multimedia Concepts at

Al Baha University, Journal of King Abdulaziz University-Arts and Humanities, 28(14):281-298.

Baidoo-Anu, D., & Ansah, L. O. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. Journal of AI, 7(1), 52-62.

Benson, Dave (2007). Music: A Mathematical Offering, p.166. Cambridge. ISBN 9780521853873. "The system most often employed in the modern literature."

Dawati, H. N. M., Karyanto, P., & Sugiharto, B. (2015). The Differences of Analytical Thinking Skills in Problem Based Learning Model Equipped by Mind Map with Conventional Class Towards Science First Grade Students of Sma Al Islam 1 Surakarta in The Academic Year 2013/2014. Pendidikan Biologi, 7(2).

Fryer, L. Kp, Nakao, K, Thompson, A (2019). Chatbot learning partners: Connecting learning experiences interests and Competence. Computers in human behaviors, (93), 279-289.

Göçen, Ahmet & Asan, Rabia. (2023). Generative Artificial Intelligence: Risks and Benefits for Educational Institutions. 10.13140/RG.2.2.14830.38720.

Kotcherlakota, S (2013). Developing Scholarly Thinking Using Mind Maps in Graduate Nursing Education, PhD; Zimmerman, Lani PhD, RN, FAAN, FAHA; Berger, Ann M. PhD, APRN,

Polat, O; Yavuz, E; Tunc, Ayse O. (2017). The Effect of Using Mind Maps on the Development of Maths and Science Skills, Cypriot Journal of Educational Sciences, v12 n5 p32-45

Popenici, S, A, Kerr, Sh (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. Research and - practice in technology enhanced learning, 12-22.

Siau, K (2018). Artificial intelligence impacts on higher education. Association for information systems conference, 17-18.

دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي من وجهة نظر المعلمات

The Role of Blended Learning in Improving Science Achievement for Third Grade Students from the Teachers' Point of View.

إعداد

جواهر سلطان احمد المبارك

Jawaher Sultan Ahmed Al Mubarak

ماجستير الطفولة المبكرة جامعة الملك فيصل بالإحساء

د. نيرة عز السعيد عبدالفتاح

Dr. Naira Ezz Al-Saeed Abdel Fattah

استاذ مساعد كلية التربية قسم رياض الاطفال -جامعة الملك فيصل

Doi: 10.21608/jasep.2024.333570

استلام البحث : ١٤ / ٨ / ٢٠٢٣

قبول النشر: ١٢ / ٩ / ٢٠٢٣

المبارك، جواهر سلطان احمد و عبدالفتاح، نيرة عز السعيد (٢٠٢٤). دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي من وجهة نظر المعلمات. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٦) يناير، ١٢٥ – ١٥٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي من وجهة نظر المعلمات

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي من وجهة نظر المعلمات، وقد أُستخدِم المنهج الوصفي المسحي لملائمته لطبيعة البحث على عينة عشوائية قوامها (٢٠٣) معلمة علوم للصف الثالث الابتدائي, وأُستخدِمت الأدوات: استبانة مكونة من (٢٩) فقرة مقسمة على ثلاثة محاور: محور يتناول التعليم المدمج, محور يتناول دور التعليم المدمج في تحسين مهارات التفكير لمادة العلوم للصف الثالث, ومحور يتناول دور التعليم المدمج في تحسين التفاعل الصفي لمادة العلوم للصف الثالث, ومن أهم النتائج: أن التعليم المدمج له دور كبير في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

الكلمات المفتاحية: التعليم المدمج – التحصيل الدراسي – مادة العلوم

Abstract :

The current study aimed to reveal the role of blended education in improving the achievement of science for students of the third grade of primary school from the point of view of teachers, The descriptive survey approach was used due to its suitability to the nature of the study on a random sample of (203) science teacher for the third grade of primary school The tools were used: a questionnaire consisting of (29) items divided into three axes: an axis dealing with blended learning, an axis dealing with the role of blended education in improving thinking skills for third-grade science, and an axis dealing with the role of blended education in improving class interaction in science for the third grade The results revealed that blended education has an active role in improving the achievement of science for students of the third grade of primary school.

Key Words: blended education- academic achievement – Science subject.

المقدمة / Introduction

واجه التعليم تحديات مختلفة نتيجة الانجازات الهائلة والثورة المعرفية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتي أدت إلى إحداث العديد من التغيرات وأسهمت أيضاً في تحديد ملامح وسمات حقل التعليم إذ أنه من الركائز الأساسية التي تلعب دوراً هاماً في تقدم الشعوب وتطورها كونه يؤثر تأثيراً إيجابياً وشاملاً في تنشئة جيل جديد على أسس علمية متطورة وحديثة, وقد أضاف التطور العلمي العديد من الوسائل التي مكنت المعلم من تهيئة الخبرة للمتعلمين وإعداداهم بدرجة كفاءة عالية.

ولا تقتصر مسئولية المعلم على الخبرة الشخصية والشرح والعرض بل أصبحت مسؤوليته استخدام طريقة التعليم وأساليبها وتوظيف الوسائل والمستحدثات التكنولوجية التعليمية الحديثة في تحقيق التعليم المؤثر. وقد فرضت هذه التغيرات أيضا على المؤسسات التعليمية الاستجابة لها ودفعها نحو تبني الأساليب والاستراتيجيات الحديثة؛ لتستطيع مواجهة ومواكبة هذه التغيرات، بقصد تقديم الأفضل في هذا المجال.

فالتعليم الجيد يؤدي إلى استثمار جيد ونهضة كبيرة، لذا بدأت الحكومات تفكر في تغيير الأنظمة التعليمية والتحول من التعليم التقليدي القائم على المعلم كمصدر رئيس ووحيد للمعلومات إلى تعليم إلكتروني، يكون دور المعلم فيه ميسر ومرشد وموجه. (مجاهد وآخرون,٢٠٢٢)

وقد بدأت الموجة الأولى من التغيير في استراتيجيات التدريس بما أطلق عليه التعليم الإلكتروني مع نهاية التسعينيات من القرن العشرين، وهذه الموجة كانت تركز على إدخال التكنولوجيات المتطورة في العملية التعليمية التعلمية وتحويل الفصول التقليدية إلى فصول افتراضية عن طريق استخدام الشبكات المحلية أو الدولية وتكنولوجيا المعلومات.(بني نصر, ٢٠١٨)

وبسبب جوانب القصور التي ظهرت في التعليم الإلكتروني، وبخاصة في جوانب التفاعل الإنساني بين المعلم والمتعلم، وأيضا بأنه لا يساعد الفرد بدرجة كافية على التدريب على الحوار والمناقشة وتبادل الآراء, لذا نشأ مفهوم جديد, ألا وهو التعليم المدمج.

ومن هنا, فالتطور التكنولوجي مهما تطور لايغني عن الطرق التقليدية في التعليم, وعليه فإن التعليم الإلكتروني لن يكون بديلاً عن التعليم التقليدي أو المعلم أو الفصل الدراسي، فالوسائل التقنية مهما كانت مبهرة إلا أنه مع مرور الوقت ربما تصيب الفرد بالملل.

لذا تبلور المفهوم الجديد "التعليم المدمج" كتطور طبيعي للتعليم الإلكتروني بحيث يجمع بين التعليم التقليدي الصفي العادي والتعليم الإلكتروني، حيث أنهما يتشاركان معا في إنجاز المهمة التعليمية العلمية وتحقيق أهدافها؛ وهكذا يجمع التعليم

المدمج بين مزايا التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي على أساس التكامل بينهما، فهو بذلك لا يقوم بإلقاء التعليم الإلكتروني ولا التعليم التقليدي وهكذا يمثل التعليم المدمج التطور المنطقي للتعليم بما يتضمنه من حلول لمواءمة تحديات تكييف العلم لاحتياجات الأفراد، كما يمثل فرصة مواتية لدمج وتكامل التقنية التي يوفرها التعليم الإلكتروني.

وبذلك فإن دراسة التعليم المدمج والتعرف على أساليبه ومكوناته والأسس القائم عليه وكيفية تصميم المواقف التعليمية الخاصة به, أصبح أمراً مهماً وضرورياً لكي يتم تأهيل المعلم للتعامل معه.(الشهوان, ٢٠١٤).

كما أصبحت فاعليته في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، وتنمية مستوى الدافعية للتعلم من الأمور التي تتطلب مزيد من جهود العلماء والباحثين.(الحميدي وآخرون,٢٠٢٢)

فالتعليم المدمج يتيح تقصي المعلومات من مصادر متنوعة ويصقل مهارات الطلاب ويستخدم تقنيات لإثارة التفكير وتحث الطلاب على الدراسة والاستكشاف وتنمية المفاهيم العلمية والملاحظة والقدرة على حل المشكلات ويوفر فرص التواصل المستمر بين المعلم والطلاب والتي جميعها تتماشى مع أهداف وزارة التعليم في تدريس مادة العلوم, ولكن على الرغم من ذلك فأنه لا يوجد هناك نظام تعليمي متكامل, فمادة العلوم مثلا تحتاج إلى تقديم تغذية راجعة فورية وتعزيز للأداء المناسب وتقديم الممارسة الفعلية للطلاب وهذا ما يفتقده التعليم المدمج الغير متزامن, لذا نستطيع أن نذكر بأن التعليم المدمج الناجح يتطلب تغيير في أدوار المعلم من ناقل للمعلومات إلى موجه وداعم للطالب في عملية التعلم, وبالرجوع إلى العديد من البحوث والدراسات السابقة التي تناولت التعليم المدمج ألا أنها لم تتطرق إلى دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي من وجهة نظر المعلمات مما أثار فضول الطالبة لاستحداث بحث عن دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي من وجهة نظر المعلمات.

مشكلة البحث وأسئلته:

أصبح التطور السريع الذي شمل جميع مناحي الحياة العلمية والتربوية والتكنولوجية ضرورة للنظام التربوي والتعليمي لأن يواكب تلك التغيرات والتطورات وأن يرتقي بالفرد لكي يكتسب المهارات والمعارف وتوظيفها واستثمارها في حياته العلمية.

فأكدت بعض الدراسات كدراسة الزيدانين (٢٠٢١), و دراسة حربا (٢٠٢٠) ودراسة الخرابشة وأبو عيطة, ٢٠١٩,) ودراسة أبو لوم (٢٠١٩) إلى أن التعليم المدمج يلعب (2018 Garrison) ودراسة دوراً كبيراً في تعلم الطلبة

وتحسين مستويات تحصيلهم واتجاهاتهم نحو التعلم بشكل عام وتساعدهم على زيادة تنظيم أفكارهم واكتساب المفاهيم بسرعة أكثر من الطريقة التقليدية.
وكما أشار مرعي (٢٠٢٠) في دراسته بأن هناك بعض الصعوبات في استخدام التعليم المدمج التي من شأنها تقلل جودة التدريس المدرسي لذلك فهي بمثابة تحديات تفوق استخدامه في التعليم, فقد يشكل عبء معرفي للمعلم وأيضا استخدامه بشكل فعال يتطلب من الطالب الإلمام باستعمال التكنولوجيا بشكل جيد.

وبالرجوع إلى الأطر النظرية والدراسات السابقة, أكد الباحثون على أن للتعليم المدمج مميزاته في تحسين التحصيل وله تأثير إيجابي في استثارة الدافعية للتعليم. وبما أن مادة العلوم هي من أكثر المواد الدراسية حاجة إلى وجود طرق وأساليب حديثة في التدريس كالتعليم المدمج, ألا أنه على الرغم من تميّز التعليم المدمج إلا أنه كأي نمط آخر تعليمي يعاني من جوانب قصور ونقاط ضعف، كما أنه لا يوجد موقف تعليمي يمكن اعتباره الأفضل.

وللتأكد من ذلك قامت الطالبة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة قوامها (٢٠) معلمة علوم في محافظة الأحساء للكشف عن دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم, وجاءت نتائج الدراسة الاستطلاعية أنه بالرغم من تميز التعليم المدمج ألا أن هناك قصور ونقاط ضعف أكدت عليها المعلمات, لذا تتبلور مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

- ما دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي من وجهة نظر المعلمات؟
- والذي تفرع منه الأسئلة التالية:
- ما دور التعليم المدمج في تحسين مهارات التفكير لمادة العلوم لتلاميذ للصف الثالث الابتدائي من وجهة نظر المعلمات؟
- ما دور التعليم المدمج في تحسين التفاعل الصفي لمادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي من وجهة نظر المعلمات؟
- ما دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي تعزى لمتغيري (خبرة المعلمة, قطاع العمل)؟

أهداف البحث:

اهتم البحث الحالي بتحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي من وجهة نظر المعلمات.
- الكشف عن دور التعليم المدمج في تحسين مهارات التفكير لمادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي من وجهة نظر المعلمات.

- الكشف عن دور التعليم المدمج في تحسين التفاعل الصفي لمادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي من وجهة نظر المعلمات.
- تحديد دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذي يعزى لمتغيري (خبرة المعلمة, قطاع العمل).

أهمية البحث:

تستقي أهمية البحث من أهمية موضوعه المتعلق بالتوجهات العالمية التي تدفع نحو التعليم المدمج:

- إثراء المكتبات بموضوعات عن التعليم المدمج.
- فتح ميادين وآفاق جديدة للباحثين لإجراء المزيد من البحوث والدراسات.
- توظيف التعليم المدمج في الغرفة الصفية لاستفادة المعلمات والطلاب.
- عقد دورات تدريبية تزيد من كفايات معلمي العلوم التقنية والتعليمية لتمكنهم من استخدام التعليم المدمج بشكل فعال.
- توجيه القائمين على العملية التعليمية من مخططي ومطوري المناهج في بناء موادهم الدراسية الإلكترونية بحيث تكون قائمة على طرائق التعليم المدمج.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: التعليم المدمج - تحصيل مادة العلوم (مهارات التفكير - التفاعل الصفي).

الحدود البشرية : معلمات الصف الثالث الابتدائي.

الحدود المكانية: المدارس الابتدائية في محافظة الإحساء.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثالث للعام الحالي ١٤٤٤ هـ/٢٠٢٣ م

مصطلحات البحث:

التعليم المدمج:

"نوع من أنواع التعليم يدمج بين التعليم عن بعد والتعليم المباشر التقليدي" (الهمامي وإبراهيم, ٢٠٢٠. ص.٣٢).

التعريف الإجرائي:

تعليم قائم على اشتراك مجموعة من الأبعاد والأساليب المخططة والمنظمة باستخدام الطريقة التقليدية والالكترونية لتحقيق أهداف تعليمية.

التحصيل الدراسي:

"ما يكتسبه الطلبة من معارف ومهارات وأساليب تفكير وقدرات على حل المشكلات نتيجة لدراسة مقرر" (بو سحلة وفرحاوي, ٢٠٢٠.ص.١٩٣).

التعريف الإجرائي: كل ما يكتسبه الطالب من مهارات ومعارف ومفاهيم تساعده في تحقيق إنتاج تعليمي.

الإطار النظري

تم تقسيم الإطار النظري إلى مبحثين, هما: التعليم المدمج, والتحصيل الدراسي..

المبحث الأول: التعليم المدمج

ذكر الصبيح والنبوي (٢٠٢١) بأن مصطلح التعليم المدمج نشأ في عالم الأعمال وتدريب الشركات في أواخر عام ٢٠٠٣ ، ثم تم توظيفه بعدها في التعليم، ومن الصعب تحديد متي أصبح هذا المصطلح مألوفا ومتداولاً، إلا أنه تزامن مع نشر شارما وباريت لكتابهما عن التعليم المدمج في عام ٢٠٠٧ ، حيث تم تداول هذا المفهوم وتأسيسه بشكل كبير ومن الصعب تحديد الوقت المحدد لظهور هذا النمط من التعليم، حيث افترض كلايبولي أن التعليم المدمج ليس شيئاً جديداً وأنه في الواقع تطور منطقي لطرق التدريس التي استخدمت الانترنت لتواكب التطور السريع في التقنيات والاتصالات.

وأشارت شاهين(٢٠٢٠) أنه لا يمكن الوصول إلى تعريف دقيق عن مفهوم التعليم المدمج فكل التعريفات غير مكتملة، وقاصرة، فالتعريف الدقيق لا بدَّ أن يكون جامعاً مانعاً, جامعاً لكل أوصاف الفن أو المصطلح، مانعاً لا يتداخل مع غيره. وتلك الشروط لا تتوفر في تعريفات التعليم المدمج؛ لأنه يتداخل مع التعليم الإلكتروني، ولا يجمع لمواصفات معينة محددة. كذلك لاختلاف الرؤية للتعليم المدمج سواء من المعلمين أو المتعلمين أو الخبراء والمتخصصين.

أساليب التعليم المدمج:

i-ذكر سنوسي (٢٠١٨) أسلوبين في التعليم المدمج:

١/ المتزامن: يكون المعلم والطلبة مجتمعين في وقت واحد، يتواصلون مباشرة، ولكن ليس ضرورياً التجمع بمكان واحد، حيث يمكن تنفيذ هذا الاجتماع عن طريق منصات التواصل المختلفة بشبكة الانترنت. ومن إيجابيات هذه الدراسة أن الطالب يستطيع الحصول من المعلم على التغذية الراجعة المباشرة لدراسته في الوقت نفسه.

٢/ غير المتزامن: هذا النوع لا يتطلب فيه التقاء المعلم والطلبة في وقت واحد ومكان واحد، كذلك يستطيع الطالب إعادة دراسة المادة والرجوع إليها إلكترونياً كلما احتاج إلى ذلك، أما السلبيات فهي: عدم حصول الطالب على تغذية راجعة من المعلم إلا في وقت متأخر أو عند الانتهاء من الدروس أو البرنامج، ومن إيجابيات هذه الدراسة: أن المتعلم يتعلم حسب الوقت المناسب له، وحسب الجهد الذي يرغب في إعطائه.

استراتيجيات ونماذج التعلم المدمج:

يشير كل من شعبان وجعفر (٢٠١٧) إلى استراتيجيات ونماذج التعلم المدمج وهي:

١. أنموذج التعلم وجها لوجه: وفيه يقوم المعلم ما يقوم به في الفصول الدراسية مع توظيف الأدوات الإلكتروني والإنترنت.
٢. أنموذج الدوار: وفيه يتبادل الطلبة التعلم من خلال الانترنت والفصل التقليدي.
٣. أنموذج المرن: وفيه يتم توصيل المنهج بشكل مبدئي من خلال الانترنت مع تقديم الدعم مع المعلم.
٤. أنموذج المختبر الشبكي: وفيه يختار الطلاب بأنفسهم المقررات التي تدرس عن طريق الانترنت لما تتطلبه دراستهم
٥. أنموذج التعلم عن طريق الانترنت: حيث تقدم المقررات عبر الانترنت بصفة أساسية مع تقديم بعض الممارسات الأخرى غير المرتبطة بالأنترنت مثل الأنشطة اللاصفية.

المبحث الثاني: التحصيل الدراسي:

لا يمكن أن ننكر أهمية التحصيل الدراسي في العملية التربوية، كونه يمكننا من تحقيق التعلم واجتثاث رواسب التخلف، فالمجتمعات في عصرنا هذا تستمد بناء قطاعاتها المختلفة مما توفره لها مخرجات التعلم بأنواعها، كما أن كفاءة هذه المخرجات لا يتم التعبير عليها إلا من خلال درجة تحصيلية تؤشر على وزن المادة المعرفية التي نحن بصدد التعامل معها في جوف هذا المتعلم. والتحصيل الدراسي يعتبر أحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم به المتعلم، والذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي.

ويلعب التحصيل الدراسي دوراً كبيراً في تشكيل عملية التعلم وتحديدها ولكن ليس هو المتغير الوحيد في عملية التعلم إذ أن الهدف من هذه العملية يتأثر بعوامل وقوى مختلفة, بعضها يتعلق بالتعلم وقدراته واستعداداته وصفاته المزاجية والصحية وبعضها متعلق بالخبرة المتعلمة وطريقة تعلمها وما يحيط بالفرد من إمكانيات.

تعريف التحصيل الدراسي:

عرفته حنيني (٢٠٢١) أنه "أداء يقوم به الطالب في المقاييس الدراسية المختلفة بعد خضوعه لتعليم تفاعلي وظف من خلال مهاراته وقدراته ومكتسباته التعليمية, وهذا الأداء يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار معدة من الأساتذة" (ص.٤٥٦).

عرفه الفاخري (٢٠٢٠) بأنه "يدل على كل ما يكتسبه الشخص من مهارات فكرية أو غيرها، وغالباً ما يقترن التحصيل بالدراسة" (ص.٨).

وعرفه احمد (٢٠١٩) " مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين وذلك قياساً بالدرجات التي يحصلون عليها في اختباراتهم في المواد الدراسية" (ص. ٦٦٧).

أنواع التحصيل الدراسي:

ذكرت مشري (٢٠١٧) بأنه يمكن تقسيم التحصيل الدراسي إلى ثلاث أنواع:

١/التحصيل الجيد: يكون فيها أداء التلميذ مرتفعاً عن معدل زملائه في نفس المستوى وفي نفس القسم، ويتم باستخدام جميع القدرات والإمكانيات التي تكفل للتلميذ الحصول على مستوى أعلى للأداء التحصيلي المرتقب منه، بحيث يكون في قمة الانحراف من الناحية الايجابية، مما يمنحه التفوق على بقية زملائه.

٢/ التحصيل المتوسط: في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ تمثل نصف الإمكانيات التي يمتلكها، ويكون أدائه متوسط ودرجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة.

٣/ التحصيل المنخفض: يعرف هذا النوع من الأداء بالتحصيل الدراسي الضعيف، حيث يكون فيه أداء التلميذ من المستوى العادي بالمقارنة مع بقية زملائه فنسبة استغلاله واستفادته مما تقدم من المقرر الدراسي الى درجة الانعدام.

أهمية التحصيل الدراسي:

ذكر سعد (٢٠٢٢) أهمية التحصيل في عدة نقاط نذكر منها:

١. يعتبر التحصيل الدراسي من الظواهر التي شغلت فكر العديد من التربويين لما له من أهمية كبيرة في حياة الطلاب والآباء والمعلمين.
٢. يحظى التحصيل الدراسي باهتمام كبير من قبل ذوي الصلة بالنظام التعليمي لأنه أحد المعايير الهامة في تقويم تعليم الطالب في المستويات التعليمية المختلفة.
٣. يهتم علماء النفس التربويين بدراسة موضوع التحصيل الدراسي من العديد من الجوانب المختلفة والتي تتمثل في علاقة التحصيل الدراسي بكلاً من (مكونات الشخصية، والعوامل المعرفية، والعوامل البيئية المدرسية والغير مدرسية، والتفاعل بين العوامل البيئية والعوامل الوراثية) ذلك من أجل معرفة ما يظهره الطالب من تحصيل دراسي.
٤. يهتم الآباء وأولياء الأمور بالتحصيل الدراسي باعتباره مؤثراً في التطور والرقي الدراسي والمعرفي لأبنائهم أثناء تقدمهم في صف دراسي آخر.
٥. يحظى التحصيل الدراسي باهتمام الطلاب نظراً لاعتباره سبيلاً إلى تحقيق الذات وتقديرها.

أهمية التعليم المدمج في تدريس مادة العلوم

ترى حربا (٢٠٢٠ نقلاً عن بو زيد ٢٠١١) أن هناك دواعي شديدة لاستخدام التعليم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية، وهي بمثابة معوقات لاستخدام التعليم الالكتروني بدون الدمج التعليمي، أبرزها:

- بطء شبكة الانترنت أحياناً. قلة توفر المعامل والأجهزة والوسائط. صعوبة تطبيق أساليب التقويم.
- الحاجة إلى تدريب المتعلمين. ضعف العلاقات الإنسانية بين المعلم والمتعلّم.- ضعف المحتوى.
- التركيز على حاستي السمع البصر. كما أنّ العلوم الطبيعية هي من أهم العلوم التي يمكن توظيف التعليم المدمج في تدريسها لأنها تسهم في إيصال المعلومات المجردة للتلميذ بصورة أفضل، وأيضا تمكن التلاميذ من تطبيق التجارب العلمية الخطرة من خلال المعامل الافتراضية .

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات التي تتعلق بالتعليم المدمج:

دراسة أبو عيطة وآخرون (٢٠٢١) هدفت إلى الكشف عن أثر التعلم المدمج في التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع واتجاهاتهم نحوها باستخدام أحد التطبيقات المستندة إلى الحوسبة السحابية على عينة عشوائية قوامها (٦١) تلميذا من تلاميذ الصف الرابع ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدِم المنهج شبه التجريبي، واستخدمت الباحثة الأدوات: اختبار التحصيل الدراسي في الرياضيات ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات, ومن أهم تائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو الرياضيات لصالح مجموعة التعلم المدمج. وأن هنالك علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو الرياضيات.

دراسة الزيدانين (٢٠٢١) هدفت إلى التعرف على أثر استخدام طريقة التعلم المتمازج في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة العلوم في مديرية تربية وتعليم بصيرا، تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالباً و (٧٢) طالبة تم اختيارها بطريقة قصدية من طلبة الصف الثامن الأساسي, ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدِم المنهج التجريبي , واستخدمت الباحثة أداة الدراسة المكونة من مادة تعليمية واختبار تحصيلي لقياس تحصيل الطلبة، ومن أهم نتائج الدراسة وجود فرق ذو دلالة احصائية في تحصيل عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) ولصالح المجموعة التي درست بطريقة التعلم المتمازج كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية في التحصيل عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) يعزى للنوع الاجتماعي أو التفاعل بينهما.

دراسة حربا (٢٠٢٠) هدفت إلى تقصي فاعلية التدريس بأسلوب التعلم المدمج في تنمية التحصيل الد راسي لتلاميذ الصف الخامس من المرحلة الابتدائية في مادة العلوم على عينة قصدية قوامها (٦٠) طالبا وطالبة من طلبة الصف الخامس ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدِم المنهج التجريبي وقد استخدم الباحث الأدوات المكونة من أداة تحليل المحتوى والاختبار التحصيلي, ومن أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي تدرس بأسلوب التعليم المدمج.

دراسة (ALSAUD, ٢٠٢٠) هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير التعلم المدمج على مهارات القراءة لطلاب الصف الثاني أثناء الحجر الصحي لفيروس كوفيد -١٩ في المملكة العربية السعودية على عينة عشوائية قوامها ٤٠ طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني في مدارس الرياض ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدِم المنهج شبه التجريبي, وقد استخدمت الباحثة الأدوات: اختبار مكون من المواد الرقمية والمطبوعة, ومن أهم نتائج الدراسة أن التعليم المدمج عزز بشكل ملحوظ مهارات القراءة لدى طلاب الصف الثاني.

دراسة (Knight & Rowley &Bennett, ٢٠٢٠) هدفت إلى تطوير القابلية للتوظيف ليتم دمجها في المناهج الدراسية الأساسية وتقديم نظرة ثاقبة حول كيفيه إنشاء مساحات التعليم الهجين والآثار العملية لاستخدامها في سياسة التوظيف والممارسة, على عينة قوامها (٥٢) طالباً من طلاب السنة النهائية في علم أمراض النطق, ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدِم المنهج الوصفي التحليلي. واستخدم الباحثون أداة التقييم الذاتي للطالب في مقياس بينيه, ومن أهم النتائج التوصل إلى برنامج تخيلي يتم فيه التفكير في التوظيف مساحة تعلم هجين قد تمكن الطلاب والمعلمين والمهنيين من العمل لتضمين المناقشات حول التفكير الوظيفي في المستقبل من خلال العمل جنباً إلى جنب مع الطلاب.

دراسة أبو لوم (٢٠١٩) هدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمازج في تنمية المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن على عينة قوامها (٤٥) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدِم المنهج التجريبي ,وقد استخدم الباحث الأدوات المكونة من اختبار المفاهيم الرياضية, ومن أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية المفاهيم الرياضية تعزي لطريقة التدريس، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية المفاهيم الرياضية تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

دراسة العجلان (٢٠١٩) هدفت إلى تحديد الكفايات المتطلب توافرها لمعلمي المرحلة الثانوية لتطبيق التعليم المدمج في المملكة العربية السعودية،

والتعرف على مدى توافر متطلبات التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر عينة الدراسة، وتحديد المعوقات التي تحد من تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية على عينة قوامها (٣٧٧) معلماً ولتحقيق أهدف الدراسة أُستخدِم المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة الدراسة استبانة الكترونية ومن أهم النتائج أن المعوقات التي تحد من تطبيق التعليم المدمج تؤثر بدرجة كبيرة في تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية.

يمكن التعقيب على الدراسات السابقة كما يلي:

من حيث الهدف: اتفق البحث الحالي مع دراسة الزيدانين (٢٠٢١) ودراسة حربا (٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على أثر التعليم المدمج على تحصيل العلوم,, واختلفت مع دراسة كل من(ALSAUD ,٢٠٢٠) فقد هدفت للتعرف على تأثير التعليم المدمج على تحصيل مهارات القراءة وتعلم اللغة العربية, ودراسة بو عيطة وأحرون (٢٠٢١) ودراسة أبو لوم (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على أثر التعليم المدمج على تحصيل الرياضيات, ودراسة(Knight & Rowley &Bennett ,٢٠٢٠) التي هدفت إلى إنشاء مساحات التعليم الهجين والآثار العملية لاستخدامها في سياسة التوظيف والممارسة.

من حيث المنهج: اختلفت مع دراسات منها: دراسة الزيدانين (٢٠٢١) ودراسة حربا (٢٠٢٠) ودراسة أبو لوم (٢٠١٩) في استخدامهم المنهج التجريبي, ودراسة بو عيطة وآخرون (٢٠٢١) و دراسة (ALSAUD ,٢٠٢٠) في استخدامهم المنهج شبه التجريبي, ودراسة Knight & Rowley) &Bennett, ٢٠٢٠) في استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

من حيث العينة: اختلفت مع دراسة كل من أبو عيطة وأخرون (٢٠٢١) ودراسة زيدانين (٢٠٢١) ودراسة حربا (٢٠٢٠) التي كانت عينتهم طلاب الصفوف العليا, ودراسة (ALSAUD ,٢٠٢٠) ودراسة أبو لوم (٢٠١٩) التي كانت عينتهم طلاب الصفوف الأولية, ودراسة (Knight & Rowley&Bennett , ٢٠٢٠) التي كانت العينة طلاب الجامعة.

من حيث الأداة: اختلفت مع دراسة (ALSAUD ,٢٠٢٠) ودراسة الزيدانين (٢٠٢١) ودراسة أبو لوم (٢٠١٩) فقد طبقوا اختبار تحصيليا, ودراسة أبو عيطة وآخرون (٢٠٢١) في تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات, ودراسة حربا (٢٠٢٠) في تطبيق الاختبار التحصيلي وتحليل المحتوى, ودراسة(Knight& Rowley &Bennett, ٢٠٢٠) التي كانت الأداة تقييم ذاتي.

ثانيا: الدراسات التي تتعلق بالتحصيل الدراسي:

دراسة العامري (٢٠٢٢) هدفت إلى التعرف الى أثر استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لتقنيات التعليم على التحصيل الدراسي لطلبة من وجهة نظر معلميهم في

مديرية قصبة أربد، على عينة قوامها (٨٢) معلما ومعلمة في المدارس الحكومية لقصبة اربد, ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدِم المنهج الوصفي المسحي, وقد استخدم الباحث أداة الأستبانة, ومن أهم النتائج أن أثر استخدام معلمي اللغة الإنجليزية للتقنيات التعليمية الحديثة على التحصيل الدراسي للطلبة جاء بدرجة متوسطة.

دراسة العنزي (٢٠٢٢) هدفت إلى الكشف عن أثر تدريس العلوم باستخدام استراتيجية POE في تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الطائف على عينة قوامها (٥٥) طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائي, ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدِم المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، واستخدمت الباحثة أداتي الدراسة من اختبار للمفاهيم العلمية ومقياس المهارات اتخاذ القرار، ومن أهم النتائج وجود أثر إيجابي بحجم كبير لتدريس العلوم وفق استراتيجية POE في زيادة تحصيل الطالبات للمفاهيم العلمية وتنمية مهارات اتخاذ القرار.

دراسة الزهراني (٢٠٢٢) هدفت إلى الكشف عن فعالية استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط؛ لتوضح أثره على التحصيل الدراسي لدى عينة من الطلاب المعاقين فكريا، على عينة قوامها (٤٠) طالباً من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة المتوسطة, أُستخدِم المنهج شبه التجريبي ، واستخدم الباحث أداة الاختبار التحصيلي، ومن أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية؛ مما يدل على فعالية استخدام إستراتيجيات التعلم النشط، في زيادة التحصيل الدراسي للطلاب المعاقين عقليا أفراد عينة المجموعة التجريبية.

دراسة العوفي (٢٠٢١) هدفت إلى تقصي فاعلية أنشطة الألعاب الرقمية في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التعلم التعاوني في مقرر العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة على عينة قوامها (٦١) طالبة في الصف السادس الابتدائي, ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة مهارات التعلم التعاوني, ومن أهم النتائج فاعلية أنشطة الألعاب الرقمية في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التعلم التعاوني لمقرر العلوم.

دراسة قهلوز وعرقابي (٢٠٢٠) هدفت إلى معرفة علاقة الألعاب الإلكترونية بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، على عينة قوامها (٣٠) من أولياء أمور المرحلة الابتدائية ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدِم المنهج الوصفي ، واستخدم الباحث أداة الاستبيان، ومن أهم نتائج الدراسة أن هناك تراجع

في المستوى الدراسي لدى عينة الدراسة، لذا فانه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الألعاب الالكترونية والتحصيل الدراسي.

دراسة بوسحلة وفرحاوي (٢٠٢٠) هدفت إلى اكتشاف أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي في مادة اللغة العربية، على عينة قصدية بلغ قوامها (٥٦) تلميذاً من الصف الأول ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدِم المنهج التجريبي، واستخدم الباحث أداة الاختبار التحصيلي ومن أهم نتائج الدراسة أن استخدام الخرائط المفاهيمية ذا فاعلية في ارتفاع التحصيل الدراسي.

دراسة (Weng & others ,٢٠٢٠)هدفت إلى استكشاف آثار تقنية الواقع المعزز على نتائج تعلم الطلاب وموقفهم تجاه مادة الأحياء على عينة قوامها (٦٨) طالباً في الصف التاسع ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدِم المنهج شبه التجريبي, واستخدم الباحثون أداتي الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه, ومن أهم النتائج أن استخدام تقنية الواقع المعزز له القدرة على تعزيز نتائج تعلم الطلاب ومواقفهم التعليمية تجاه التكنولوجيا الحيوية.

دراسة العتيبي (٢٠١٩) هدفت إلى التعرف على دور التقنيات التربوية في تحسين التحصيل الدراسي للطلبة, على عينة قوامها (١٠٠) معلماً ومعلمة بمدارس المرحلة المتوسطة بشرق مدينة الرياض ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثة أداة الاستبانة, ومن أهم نتائج أن أثر استخدام التقنيات التربوية الحديثة على التحصيل الدراسي للطلاب جاء بدرجة مرتفعة.

دراسة (Ozturk & Korma ,٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على تأثيرات الألعاب التعليمية على التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو المقرر الدراسي ومهارات التعلم التعاوني لدى الطلاب على عينة قوامها (٦٠) طالباً في الصف الخامس في المدارس الثانوية, ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدِم المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الاتجاهات نحو مقرر الدراسات الاجتماعية، ومقياس التعلم التعاوني، ومقياس التحصيل الدراسي في مقررات الدراسات الاجتماعية، من أهم النتائج وجود تأثير إيجابي لاستخدام أنشطة الألعاب التعليمية في تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية على التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

دراسة (Fidan & Tuncel, ٢٠١٩) هدفت إلى بحث تأثير التعلم القائم على حل المشكلات بمساعدة تقنية الواقع المعزز على التحصيل الدراسي والمواقف من مادة الفيزياء كجزء من مادة العلوم على عينة قوامها (٩١) طالباً من الصف السابع في مدرسة تقع في شمال تركيا, ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدِم المنهج شبه التجريبي, واستخدم الباحثان أداة الاختبار التحصيلي, ومن أهم النتائج أن دمج الواقع

المعزز في أنشطة التعلم القائم على حل المشكلات زاد من التحصيل الدراسي للطلاب، وعزز مواقفهم الإيجابية تجاه مواد الفيزياء.

يمكن التعقيب على الدراسات السابقة كما يلي:

من حيث الهدف: اختلف مع دراسة العامري (٢٠٢٢) التي هدفت إلى التعرف الى أثر استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لتقنيات التعليم على التحصيل الدراسي, دراسة الزهراني (٢٠٢٢) هدفت إلى الكشف عن فعالية استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط لتوضح أثره على التحصيل الدراسي, ودراسة (Weng & others, ٢٠٢٠) التي هدفت إلى استكشاف آثار تقنية الواقع المعزز على نتائج تعلم الطلاب وموقفهم تجاه مادة الأحياء ودراسة (Ozturk & Korma, ٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على تأثيرات الألعاب التعليمية على التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو المقرر الدراسي, ودراسة قهلوز وعرقابي (٢٠٢٠) هدفت إلى معرفة علاقة الألعاب الإلكترونية بالتحصيل الدراسي, ودراسة (Fidan & Tuncel,٢٠١٩) التي هدفت إلى الكشف عن تأثير التعليم القائم على حل المشكلات على التحصيل, دراسة بوسحلة وفرحاوي (٢٠٢٠) هدفت إلى اكتشاف أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل, دراسة العتيبي(٢٠١٩) هدفت إلى التعرف على دور التقنيات التربوية في تحسين التحصيل الدراسي للطلبة.

من حيث المنهج: اتفق مع دراسة العامري (٢٠٢٢) ودراسة قهلوز وعرقابي (٢٠٢٠) ودراسة العتيبي (٢٠١٩) في اختيار المنهج الوصفي المسحي, واختلف مع دراسات منها: دراسة بوسحلة وفرحاوي (٢٠٢٠) في استخدامهم المنهج التجريبي, ودراسة الزهراني (٢٠٢٢) دراسة بو عيطة وآخرون (٢٠٢١) ودراسة (2020, Weng & others) ودراسةKorma, (Ozturk & ٢٠٢٠) ودراسة (Fidan & Tuncel, ٢٠١٩) في استخدامهم المنهج شبه التجريبي.

من حيث العينة: اتفق مع دراسة العامري (٢٠٢٢) ودراسة العتيبي (٢٠١٩) في اختيار المعلمين والمعلمات عينة للدراسة واختلف مع دراسة كل من أبو عيطة وأخرون (٢٠٢١), ودراسة (2020, Weng & others) ودراسة (Fidan Tuncel,٢٠١٩) التي كانت العينة طلاب المرحلة المتوسطة, ودراسة بوسحلة وفرحاوي (٢٠٢٠) التي كانت عينتهم طلاب الصفوف الأولية, ودراسة الزهراني (٢٠٢٢) التي كانت العينة طلاب الفكرية للمرحلة المتوسطة, ودراسة (Ozturk & Korma, 2020) التي كانت العينة طلاب المرحلة الثانوية, ودراسة قهلوز وعرقابي (٢٠٢٠) التي كانت عينتهم من أولياء الأمور.

من حيث الأداة: اتفق مع دراسة العامري (٢٠٢٢) ودراسة قهلوز وعرقابي (٢٠٢٠) ودراسة العتيبي (٢٠١٩) في إعداد استبانة, واختلف مع دراسة الزهراني (٢٠٢٢) ودراسة بوسحلة وفرحاوي (٢٠٢٠) ودراسة (Weng & others

(2020, ودراسة (Fidan & Tuncel, ٢٠١٩) فقد طبقوا اختبار تحصيليا, ودراسة أبو عيطة وآخرون (٢٠٢١) في تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات, ودراسة(2020,Ozturk & Korma) التي طبقت مقياس الاتجاه,

يتميز هذا البحث عن البحوث السابقة في أنه يبحث عن: دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي من وجهة نظر المعلمات وبناء على بحث الطالبة وجمعها للمعلومات من خلال البحوث والدراسات السابقة لم يتطرق أحد إلى هذه المشكلة بشكل مباشر.

أوجه الإفادة من الدراسات السابقة:

-إثراء الإطار النظري للبحث.

- الإفادة في بناء أداة البحث.

-الإفادة من الدراسات السابقة في اختيار المنهج المناسب للبحث.

-الإفادة من المراجع العلمية التي استندت إليها الدراسات السابقة.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث:

لتحقيق اهداف البحث والإجابة عن تساؤلاته أُستخدم المنهج الوصفي المسحي؛ لمناسبته لطبيعة البحث وأهدافه، وقد ذكر العساف (٢٠١٩) بأنَّ هذا المنهج عرفه بعض علماء المنهجية "إنه هو ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، بصورة مباشرة أو غير مباشرة وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلًا" (ص.٢١١)

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع معلمات المدارس الابتدائية في محافظة الإحساء، والبالغ عددهن (٣٠٢٦) للعام الدراسي ١٤٤٤ هـ / ٢٠٢٣م. وفق آخر إحصائية (وزارة التعليم,٢٠٢٢).

كما تم الاستعانة بإدارة التعليم لمعرفة عدد المعلمات اللواتي يدرسن مادة العلوم.(وأقروا بوجود ٥٨٨ معلمة علوم)

عينة البحث:

- عينة البحث الاستطلاعية: تكوَّنت عينة البحث الاستطلاعية من (٢٠) معلمةً من معلمات علوم الصف الثالث الابتدائي غير مشمولات بعينة البحث الأساسية تمَّ اختيارهن اختيارًا عشوائيًا بسيطًا وطبقت عليهم الاستبانة المستخدمة في البحث الحالي، بهدف التحقق من صدق وثبات الاستبانة، والوصول إلى أنسب الطرق لتوزيع وجمع الاستبانات.

- عينة البحث الأساسية: تم اختيارهن بطريقة عشوائية بسيطة حيث تم تحويل أداة البحث بعد تحكيمها إلى رابط الكتروني وتعميمها على الفئة المستهدفة: معلمات العلوم للصف الثالث الابتدائي بالمدارس الابتدائية في محافظة الإحساء والبالغ عددهن تقريبا (٢٠٣) معلمةً حيث تمثل ما نسبته (٣٢.٣%) تقريبًا من إجمالي عدد معلمات العلوم للصف الثالث والبالغ عددهن (٥٨٨) معلمة. وبلغت عدد الاستجابات المستوفاة للشروط التي استقرت لدى الطالبة والتي خضعت بياناتها للتحليل والتفسير (١٩٠) استجابة، تم استبعاد (١٣) استبانة لعدم اكتمالها.

والجدول ادناه يعرض وَصفًا تفصيليًا لخصائص العينة وفْقَ المتغيرات الديموغرافية التي يُعتقد أنَّ لها تأثير على نتائج البحث:

التوزيع العددي والنسبي للعينة الأساسية وفْقَ متغيراتهن الديموغرافية (ن=١٩٠)

المتغيرات	عناصر المتغير	التكرار	النسبة	المجموع
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٦٦	٣٤.٧	١٩٠
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٩	٢٥.٨	
	١٠ سنوات فما فوق	٧٥	٣٩.٥	
الدرجة العلمية	بكالوريوس	١٧٤	٩١.٦	١٩٠
	ماجستير	١٥	٧.٩	
	دبلوم عالي	١	٠.٥	
قطاع العمل	حكومي	١٤٩	٧٨.٤	١٩٠
	أهلي	٤١	٢١.٦	

يَتبيّن من المؤشرات الإحصائية للتكرارات والنسب المئوية للجدول أعلاه أنَّ هناك تفاوتًا في مستويات الخبرة التدريسية للعينة ، وكانت النسبة الأعلى لمن بلغت خبرتهن (١٠ سنوات فما فوق)، بنسبة تمثيل بلغت (٣٩.٥%)، وأنَّ غالبية العينة المدروسة من حملة الشهادة الجامعية الأولى (بكالوريوس) بنسبة تمثيل بلغت (٩١.٦%)، وتُشير بيانات الجدول أيضًا إلى أنَّ أكثر من ثلاثة أرباع العينة المدروسة يعملن بالمدارس الابتدائية الحكومية بنسبة تمثيل بلغت (٧٨.٤%) من إجمالي عينة البحث.

أداة البحث:

بناءً على طبيعة البيانات، والمنهج المتبع, وُجِد أن الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف البحث هي الاستبانة. وقد تم بناؤها بالرجوع إلى معلومات بحثية، وبالاطلاع على دراسات سابقة مثل دراسة العامري (٢٠٢٢) ودراسة قهلوز وعرقابي (٢٠٢٠) ودراسة (المجالي، ٢٠١٩)، ودراسة (بني نصر، ٢٠١٨) ، والاستفادة من بعض الاستبيانات ذات الصلة غير المباشرة بالموضوع. وقد تم تقسيم الاستبانة إلى:

- البيانات الأساسية لأفراد العينة.

- العبارات الخاصة بدور التعليم المدمج في تحسين التحصيل لمادة العلوم للصف الثالث الابتدائي من وجهة نظر المعلمات والمكون من (٢٩) عبارة، وينقسم إلى ثلاثة محاور: محور يتناول دور التعليم المدمج وعدد عباراته (١١), ومحور يتناول دور التعليم المدمج في تحسين مهارات التفكير لمادة العلوم وعدد عباراته (٧) ومحور يتناول دور التعليم المدمج في تحسين التفاعل الصفي لمادة العلوم وعدد عباراته (١١).

وقد تمَّ استخدام التقدير الكمي بالدرجات لاستجابات أفراد العينة، حيث تتم الاستجابة لفقرات الاستبانة وفْقَ سلَّم ليكرت الخماسي حيث يتم الاختيار ما بين خمسة اختيارات تعبر عن درجة الموافقة: (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتقابل الاستجابات الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وفُسِّرت الأهمية النسبية لكل مفردة بالاستعانة بمقياس ليكرت المفسِّر للمتوسط الحسابي، كما يوضحه الجدول التالي:

مقياس التقدير الخماسي لتفسير المتوسط الحسابي لدرجة الاستجابة

الاستجابات	غير موافق بشدة	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة
الوزن	١	٢	٣	٤	٥
فئة المتوسط الحسابي	من ١ إلى أقل من ١.٨٠	من ١.٨٠ إلى أقل من ٢.٦٠	من ٢.٦٠ إلى أقل من ٣.٤٠	من ٣.٤٠ إلى أقل من ٤.٢٠	من ٤.٢٠ إلى ٥.٠٠
درجة التحقق	منخفضة جدًا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدًا

صدق أداة البحث:

لغرض التثبت من صدق أداة البحث (الاستبانة) اقتصر البحث على طريقتين من طرق التحقق من الصدق: الأولى الصدق الظاهري وتعتمد على عرض الاستبانة على مجموعة من المتخصصين في مجال البحث، والثانية الاتساق الداخلي وتقوم على حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الأداة بمحاورها التي تمَّ تصنيفها إليها، وفيما يلي الخطوات التي تم القيام بها للتحقق من صدق أداة البحث، وفقًا لكل طريقة من الطريقتين:

- **الصدق الظاهري:**

للتحقق من صدق الاستبانة، والتأكد من قدرتها على قياس الغرض الذي أُعدت من أجله؛ عُرضت في صورتها الأولية على محكمين من أعضاء هيئة التدريس، وطُلب إليهم إبداء الرأي من حيث مدى وضوح صياغة الفقرات ومدى مناسبتها للمحور لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، ومدى أهميتها، وحذف أو إضافة أي فقرة من الفقرات وفقًا لما يرونه مناسبًا، وبعد استرجاع نسخ المحكمين تمَّ الأخذ بكافة

اقتراحاتهم وملاحظاتهم حول إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات وحذف بعضها وإضافة البعض.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تُحقِّق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب مُعاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمحور الذي صنفت ضمنه، بالتطبيق على عينة استطلاعية من مجتمع البحث وغير مشمولات بعينتها الأساسية قوامها (٢٠) معلمة، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد أظهر التطبيق النتائج الآتية:

معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات محاور الاستبانة (ن=٢٠)

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	قيمة الدلالة (Sig)	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	قيمة الدلالة (Sig)	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	قيمة الدلالة (Sig)
المحور الأول (دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي)								
١	**٠.٧٥١	<٠.٠٠١	٥	**٠.٧٥٥	<٠.٠٠١	٩	**٠.٧٢٨	<٠.٠٠١
٢	**٠.٦٢٦	٠.٠٠٣	٦	**٠.٥٧٥	٠.٠٠٨	١٠	**٠.٧٨٠	<٠.٠٠١
٣	**٠.٧٥٨	<٠.٠٠١	٧	*٠.٥٥٧	٠.٠١١	١١	**٠.٧٥٨	<٠.٠٠١
٤	**٠.٧٠٥	<٠.٠٠١	٨	**٠.٧٦١	<٠.٠٠١			
المحور الثاني (دور التعليم المدمج في تحسين مهارات التفكير لمادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي)								
١	**٠.٨٢٨	<٠.٠٠١	٤	**٠.٦٥٤	<٠.٠٠١	٧	**٠.٧٠٤	<٠.٠٠١
٢	**٠.٧٠٤	<٠.٠٠١	٥	**٠.٧٨٤	<٠.٠٠١			
٣	**٠.٧٢٠	<٠.٠٠١	٦	**٠.٦٧٤	<٠.٠٠١			
المحور الثالث (دور التعليم المدمج في تحسين التفاعل الصفي لمادة العلوم لتلاميذ للصف الثالث الابتدائي)								
١	**٠.٧٩٧	<٠.٠٠١	٥	**٠.٧٣٥	<٠.٠٠١	٩	**٠.٨١٢	<٠.٠٠١
٢	**٠.٦٤٣	<٠.٠٠١	٦	**٠.٧٥٩	<٠.٠٠١	١٠	**٠.٧٣٧	<٠.٠٠١
٣	**٠.٦١٦	<٠.٠٠١	٧	**٠.٧٠٠	<٠.٠٠١	١١	**٠.٧٥٤	<٠.٠٠١
	**٠.٨١١	<٠.٠٠١	٨	**٠.٧٨٣	<٠.٠٠١			

تُظهر نتائج الجدول أعلاه أنَّ جميع الفقرات المكونة للاستبانة ترتبط بالدرجة الكلية للمحاور التي تمَّ تصنيفها إليها ارتباطًا ذي دلالة إحصائية عند مستويات دلالة تراوحت بين ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) و ($\alpha \geq$ ٠.٠١)، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات المكونة للمحور الأول والدرجة الكلية له بين (٠.٥٥٧ – ٠.٧٨٠)، وتراوحت للمحور الثاني بين (٠.٦٥٤ – ٠.٨٢٨)، بينما تراوحت للمحور الثالث بين (٠.٦١٦ – ٠.٨١٢)، وتدلُّ قيم معاملات الارتباط على قوة التماسك الداخلي بين الفقرات ومحاورها التي صُنِّفت فيها، وبالتالي يُعدُّ مؤشرًا قويًّا على أنَّ الاستبانة تتمتَّع باتساق داخلي.

ثانيًا: ثبات أداة البحث

يُعد الثبات أحد المستلزمات الأساسية في بناء أدوات جمع البيانات، ويختص

الثبات بمدى الوثوق في البيانات التي نحصل عليها من خلال تطبيق أداة البحث على عينة البحث، ويقاس ثبات الأداة بطرق مختلفة، وقد أُستخدِمت معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ وذلك لوجود خمسة احتمالات للدرجة وفْقَ الاستجابة علي فقرات محاور الاستبانة، والجدول يوضّح معاملات الثبات لأداة البحث:

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأداة البحث (ن=٢٠)

ترتيب المحور	محاور الاستبانة	عدد الفقرات	معامل الثبات
المحور الأول	دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي	١١	٠.٩٠
المحور الثاني	دور التعليم المدمج في تحسين مهارات التفكير لمادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي	٧	٠.٨٤
المحور الثالث	دور التعليم المدمج في تحسين التفاعل الصفي لمادة العلوم لتلاميذ للصف الثالث الابتدائي	١١	٠.٩٢
الثبات العام للاستبانة		٢٩	٠.٩٦

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أنَّ معاملات الثبات بطريقة " ألفا كرونباخ" لأداة البحث كانت مناسبةً، حيث كان أعلى معامل ثبات على محور (دور التعليم المدمج في تحسين التفاعل الصفي لمادة العلوم لتلاميذ للصف الثالث الابتدائي)، وبلغ (٠.٩٢)، في حين كان أدنى معامل ثبات على محور (دور التعليم المدمج في تحسين مهارات التفكير لمادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي)، وبلغ (٠.٨٤)، بينما بلغ معامل الثبات على الدرجة الكليَّة للاستبانة (٠.٩٦)، وجميعها أعلى من الحدِّ الأدنى المقبول للثبات (٠.٦٠)، ويمكن الاستنتاج بأنَّ الاستبانة تتمتَّع بدرجةٍ عاليةٍ من الثبات، وتصلح للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

متغيرات البحث:

يعتمد البحث على المتغيرات التالية:

١/ المتغير المستقل: التعليم المدمج

٢/ المتغير التابع: التحصيل لمادة العلوم

أساليب المعالجة الإحصائية:

حُلِّلت بيانات هذا البحث باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (٢٧)، وفيما يلي بيانًا بالأساليب الإحصائية المستخدمة:

١. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ في التأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة.
٢. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ في التأكد من ثبات درجات محاور الاستبانة.

٣. تمَّ استخدام مؤشرات الإحصاء الوصفي وهي: التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي الموزون "المرجح"، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري؛ للإجابة عن السؤال الرئيس، والسؤالين الفرعيين الأول والثاني؛ سعيًا للتّعرُّف على دور التعليم المدمج في تحسين التحصيل لمادة العلوم للصف الثالث الابتدائي من وجهة نظر المعلمات، وفُسِّرت الأهمية النسبية لكلِّ مفردةٍ بالاستعانة بمقياس ليكرت المفسّر للمتوسط الحسابي.

٤. تمَّ استخدام مؤشرات الإحصاء الاستدلالي وهي: اختبار (Independent Samples T test) واختبار (Mann-Whitney Test) للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين، اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- Way Analysis of Variance)؛ للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث من أسئلة الدراسة؛ سعيًا للتّعرُّف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات عينة البحث نحو دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي والتي تُعزى لمتغيري: (خبرة المعلمة، قطاع العمل)، وإذا تبيَّن أنَّ هناك اختلافًا بين المتوسطات في اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه تقوم الباحثة باستخدام اختبار (LSD)؛ لتحديد موضع الاختلاف بين كلِّ مجموعتين على حده.

عرض نتائج البحث ومناقشاته

أولًا: عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرئيس

ينص السؤال الرئيس للبحث على الآتي: ما دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال وللتعرُّف على دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي من وجهة نظر المعلمات، حُسِبت تكرارات إجابات العينة والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في كل فقرة من فقرات المحور الأول في الاستبانة والذي يقيس دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، ولُخِّصت ورُتِّبت تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍّ منها، كانت النتيجة:

-أنَّ تقديرات العينة لدور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي قد جاءت بصورة مجملة بدرجة (مرتفعة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهن على الفقرات المندرجة تحت المحور الأول والتي تُمثِّل دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي (٤.٠٣ من ٥.٠٠) بانحراف معياري مقداره (٠.٧٨٦). ممَّا يعني وفْقَ مقياس ليكرت الخماسي المفسّر للمتوسط الحسابي أنَّ هناك درجة تحقق مرتفعة للفقرات

الواردة بهذا المحور إجمالًا، حيث وقع المتوسط الحسابي العام في نطاق درجة التحقق (مرتفعة)، التي يمتدُّ مداها من (٣.٤٠ إلى أقل من ٤.٢٠).

وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع ما آلت إليه دراسة الزيدانين (٢٠٢١) ودراسة حربا (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى التعرُّف على أثر التعليم المدمج على تحصيل العلوم، إذ أظهرت نتائجها وجود أثر إيجابي للتعلم المدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم.

ويعزى ذلك إلى أن معظم المعلمات على إطلاع بالمستجدات الحديثة في مجال التعليم وأنهن يمارسن التعليم المدمج في تدريسهن, ولديهن قناعة تامة بأثره الإيجابي على تحسين تحصيل التلاميذ وأن له مميزات عدة فهو يلعب دورا كبير في إيصال المعلومات إلى التلاميذ بسلاسة كما وأنه يوفر الوقت والجهد للمعلمة ويحقق متعة التعلم للتلاميذ.

وقد تَضمَّن المحور الأول الذي يقيس دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي (١١) فقرة، تراوحت المتوسطات الحسابية لها ما بين (٣.٩١– ٤.٢٥) درجة من أصل (٥.٠٠) درجات، وهي متوسطات تقع في الفئتين الرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى درجات تحقق (مرتفعة / مرتفعة جدًا) على التوالي.

أنَّ أعلى متوسط حسابي كان الفقرة رقم (١) ونصها: «يمزج بين التقنية الحديثة والأسلوب التقليدي لزيادة التفاعل الصفي» فقد بلغ متوسطها الحسابي (٤.٢٥ من ٥.٠٠) بانحراف معياري مقداره (١.٠٠) واحتلت بذلك المرتبة الأولى من حيث مستوى درجة التحقق، وبدرجة تحقق (مرتفعة جدًا) بين الفقرات التي تُمثِّل دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

ويعزى ذلك إلى أن المغزى من التعليم المدمج هو مزج بين الأسلوب التقليدي المتمثل في استخدام الوسائل الحسية والتفاعل وجه لوجه ,وبين التقنية المتمثلة في استخدام الوسائل والوسائط السمعية والبصرية والألعاب والبرامج الالكترونية, فكان النتاج زيادة التفاعل الصفي وتحقيق التعلم النشط ومراعاة احتياجات التلاميذ وفروقهم الفردية.

أنَّ أدنى متوسط حسابي كان الفقرة رقم (٣) ونصها: «يُحسن مخرجات التعليم» فقد بلغ متوسطها الحسابي (٣.٩١ من ٥.٠٠) بانحراف معياري مقداره (١.٠٩) واحتلت بذلك المرتبة الأخيرة من حيث مستوى درجة التحقق، وبدرجة تحقق (مرتفعة) بين الفقرات التي تُمثِّل دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

ثانيًا: عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن الأسئلة الفرعية

١- عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الأول:

ينص السؤال الفرعي الأول للبحث على الآتي: ما دور التعليم المدمج في تحسين مهارات التفكير لمادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟

للإجابة عن هذا السؤال ، حُسِبت تكرارات إجابات العينة والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في كل فقرة من فقرات المحور الثاني في الاستبانة ، ولُخِّصت ورُتِّبت تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍّ منها، فكانت النتيجة:

- أنَّ تقديرات العينة لدور التعليم المدمج في تحسين مهارات التفكير لمادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي قد جاءت بصورة مجملة بدرجة (مرتفعة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهن على الفقرات المندرجة تحت المحور الثاني والتي تُمثِّل دور التعليم المدمج في تحسين مهارات التفكير لمادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي (٤.١٠ من ٥.٠٠) بانحراف معياري مقداره (٠.٨٢٥). ممَّا يعني وفْقَ مقياس ليكرت الخماسي المفسِّر للمتوسط الحسابي أنَّ هناك درجة تحقق مرتفعة للفقرات الواردة بهذا المحور إجمالًا، حيث وقع المتوسط الحسابي العام في نطاق درجة التحقق (مرتفعة)، التي يمتدُّ مداها من (٣.٤٠ إلى أقل من ٤.٢٠).
- تَضمَّن المحور الثاني الذي يقيس دور التعليم المدمج في تحسين مهارات التفكير لمادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي (٧) فقرات ، تراوحت المتوسطات الحسابية لها ما بين (٤.٠٠– ٤.٢٦) درجة من أصل (٥.٠٠) درجات، وهي متوسطات تقع في الفئتين الرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى درجات تحقق (مرتفعة / مرتفعة جدًا) على التوالي.

ونُعزى تلك النتيجة إلى أن مادة العلوم هي من أكثر المواد الدراسية التي تستثير تفكير التلاميذ وتستحث على الاكتشاف والتجريب وتشجع على التفكير الناقد وحل المشكلات, والتعليم المدمج بدوره يصقل مهارات التلاميذ ويستخدم تقنيات وأدوات تمكّن التلاميذ من تنمية المفاهيم العلمية وفي الوقت نفسه تشبع فضولهم العلمي.

- أنَّ أعلى متوسط حسابي كان الفقرة رقم (٧) ونصها: «يشجع التلاميذ على التحليل والتركيب » فقد بلغ متوسطها الحسابي (٤.٢٦ من ٥.٠٠) بانحراف معياري مقداره (٠.٩٧٣) واحتلت بذلك المرتبة الأولى من حيث مستوى درجة التحقق، وبدرجة تحقق (مرتفعة جدًا) بين الفقرات التي تُمثِّل دور التعليم المدمج في تحسين مهارات التفكير لمادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي. ويعزى ذلك إلى أن مقرر العلوم للصف الثالث الابتدائي ملي بالأنشطة الإثرائية والأسئلة الاستكشافية والتجارب العلمية والأسئلة المثيرة للتفكير التي تشجع التلاميذ على التحليل والتركيب.

- وبالنسبة لأدنى متوسط حسابي كان الفقرة رقم (٤) ونصها: «يساعد على تطوير مهارات التعلم الذاتي لدى التلاميذ" يعزى ذلك إلى أن التلاميذ في الصف الثالث الابتدائي بحاجة إلى مرشد وموجه لتطوير مهارات التعلم الذاتي وذلك لقلة خبرتهم وصغر سنهم, فالعبء الأكبر يقع على المعلمة في توجيههم إلى تطوير مهارات التعلم الذاتي من البحث والاكتشاف والتخطيط والتدوين والتقييم.

٢- عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الثاني:

ينص السؤال الفرعي الثاني للبحث على الآتي: ما دور التعليم المدمج في تحسين التفاعل الصفي لمادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟

للإجابة عن هذا السؤال وللتعرُّف على دور التعليم المدمج في تحسين التفاعل الصفي لمادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي من وجهة نظر المعلمات، حُسِبت تكرارات إجابات العينة والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في كل فقرة من فقرات المحور الثالث في الاستبانة والذي يقيس دور التعليم المدمج في تحسين التفاعل الصفي لمادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، ولُخِّصت ورُتِّبت تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍّ منها، فكانت النتيجة:

- أنَّ تقديرات العينة لدور التعليم المدمج في تحسين التفاعل الصفي لمادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي قد جاءت بصورة مجملة بدرجة (مرتفعة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهن على الفقرات المندرجة تحت المحور الثالث والتي تُمثِّل دور التعليم المدمج في تحسين التفاعل الصفي لمادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي (٤.٠٦ من ٥.٠٠) بانحراف معياري مقداره (٠.٧٩٨). ممَّا يعني وفْقَ مقياس ليكرت الخماسي المفسِّر للمتوسط الحسابي أنَّ هناك درجة تحقق مرتفعة للفقرات الواردة بهذا المحور إجمالًا، حيث وقع المتوسط الحسابي العام في نطاق درجة التحقق (مرتفعة)، التي يمتدُّ مداها من (٣.٤٠ إلى أقل من ٤.٢٠).
- تَضمَّن المحور الثالث الذي يقيس دور التعليم المدمج في تحسين التفاعل الصفي لمادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي (١١) فقرة، تراوحت المتوسطات الحسابية لها ما بين (٣.٩٨– ٤.١٩) درجة من أصل (٥.٠٠) درجات، وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى درجة تحقق (مرتفعة).

ويعزى ذلك إلى أن التعليم المدمج يساعد التلاميذ على اكتساب المعلومات الجديدة المعقدة بكل سهولة ويبسط المادة العلمية مما يؤدي إلى تقبل التلاميذ للمادة وبالتالي يتفاعلون معها إيجابا .

- أنَّ أعلى متوسط حسابي كان الفقرة رقم (١) ونصها: «يزيد من درجة التفاعل بين التلاميذ في الغرفة الصفية» فقد بلغ متوسطها الحسابي (٤.١٩ من ٥.٠٠) بانحراف معياري مقداره (١.٠٠) واحتلت بذلك المرتبة الأولى من حيث مستوى درجة التحقق، وبدرجة تحقق (مرتفعة) بين الفقرات التي تُمثِّل دور التعليم المدمج في تحسين التفاعل الصفي لمادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي. يعزى ذلك إلى أن التعليم المدمج يمتلك وسائل ومثيرات سمعية وبصرية وحركية وألعاب الكترونية وكل تلك المقومات تزيد من درجة التفاعل بين الطلاب وتثير حماسهم
- أنَّ أدنى متوسط حسابي كان الفقرة رقم (٨) ونصها: «يساعد في انتقال أثر التعلم» فقد بلغ متوسطها الحسابي (٣.٩٨ من ٥.٠٠) بانحراف معياري مقداره (١.١٠) واحتلت بذلك المرتبة الأخيرة من حيث مستوى درجة التحقق، وبدرجة تحقق (مرتفعة) بين الفقرات التي تُمثِّل دور التعليم المدمج في تحسين التفاعل الصفي لمادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي. يعزى ذلك إلى أن ملاحظة انتقال أثر التعلم " والذي هو نتاج لأثر تراكمي لخبرة سابقة " صعبة على المعلمة خاصة إن كان عدد التلاميذ كبير في الصف

٣- عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الثالث

ينص السؤال الفرعي الثالث للبحث على الآتي: ما الفروق في دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي التي تعزى لمتغيري (خبرة المعلمة، قطاع العمل)؟

للإجابة عن هذا السؤال وللكشف عمّا إذا وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي التي تُعزى لمُتغيِّري (خبرة المعلمة، قطاع العمل)؛ أُستخدم اختبار "ت" للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين (Independent-sample T test)، إلى جانب اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- Way Analysis of Variance) والذي يرمز له اختصارًا بـــ (ANOVA)؛ للمقارنة بين عدة مجموعات مستقلة، وإذا تبيَّن أن هناك اختلافًا بين المتوسطات في اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه سيتم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البُعْدية؛ لتحديد موضع الاختلاف بين كلِّ مجموعتين على حدة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

١. الاختلافات (الفروق) ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات تقديرات العينة لدور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي باختلاف متغيّر (خبرة المعلمة).

لمعرفة إذا ما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات العينة لدور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ

الصف الثالث الابتدائي تُعزى إلى متغيّر (خبرة المعلمة) جرى استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهن على المحور الأول في الاستبانة والذي يقيس دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي وفْقَ متغيّر (خبرة المعلمة)، وقورن بين هذه المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- Way Analysis of Variance)، وفيما يلي تفصيل ذلك:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة البحث لدور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي وفْقَ متغيّر خبرة المعلمة

المتغيّر التابع	المتغيّر المستقل (خبرة المعلمة)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي	أقل من ٥ سنوات	٦٦	٣.٦٨	٠.٥٥٧
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٩	٣.٨٦	٠.٧٥٢
	١٠ سنوات فما فوق	٧٥	٤.٤٤	٠.٧٩٨

يلاحظ من خلال نتائج الجدول أعلاه وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث لدور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي وفْقَ متغيّر خبرة المعلمة؛ ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) أُجري اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- Way Analysis of Variance)، كما هو مبيَّن في الجدول

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات العينة لدور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي وفْقَ متغيّر خبرة المعلمة

مصدر التباين	المتغيّر التابع	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
خبرة المعلمة	دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي	بين المجموعات	٢٢.٤٨٦	٢	١١.٢٤٣	٢٢.٢٦٤	<٠.٠٠١	دال إحصائيًا عند ≤٠.٠٥
		داخل المجموعات	٩٤.٤٣٢	١٨٧	٠.٥٠٥			
		المجموع	١١٦.٩١٨	١٨٩				

من النتائج الموضحة في الجدول تبيَّن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات العينة لدور التعليم المدمج في تحسين

تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي تُعزى لمتغيّر خبرة المعلمة، إذ إنَّه باستعمال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- Way Analysis of Variance) تبيَّن وجود دلالة إحصائية لقيمة (ف) الخاصة بالمحور الأول في الاستبانة والذي يقيس دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة الخاصة به (٢٢.٢٦٤)، وكانت دلالتها الاحصائية تقل عن حد مستوى الدلالة المسموح به ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بمعنى أنَّ متوسطات المجموعات وفْقَ متغيّر خبرة المعلمة في هذا المحور جاءت متباينة، وأنَّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينها، ممَّا يُشير إلى أنَّ لمتغيّر خبرة المعلمة أثر في تقديرات مفردات العينة لدور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

ولتحديد موضع الاختلاف بين كلِّ فئتين من فئات متغيّر خبرة المعلمة، تمَّ استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) كاختبار للمقارنات البُعْدية في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه، والذي جاءت نتائجه كما يلي:

اختبار أقل فرق معنوي (LSD) للفروق بين متوسطات تقديرات العينة لدور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي وفْقَ متغيّر خبرة المعلمة

المتغيّر التابع	المتغيّر المستقل (خبرة المعلمة)	خبرة المعلمة			الفرق لصالح
		أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٠ سنوات فما فوق	
دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي	أقل من ٥ سنوات	-			
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات		-		
	١٠ سنوات فما فوق	*٠.٧٦٦	*٠.٥٨٦	-	١٠ سنوات فما فوق

من النتائج الموضحة في الجدول تبيَّن أنَّ أعلى تقديرات لدور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي كانت تقديرات العينة ممن بلغت خبرتهن (١٠ سنوات فما فوق)، حيث تفوقت على تقديرات عينة البحث ممن تقل خبرتهن عن (١٠ سنوات) بفروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥).

وقد يُعزى سبب ذلك إلى أن ٣٩% من العينة زادت عدد سنوات خدمتهن عن (١٠ سنوات فما فوق)، كما أن المعلمات ذوات الخبرة لديهن إطلاع أكثر وأيضا أسهمت الدورات التدريبية التي توفرها الوزارة من تنمية مهاراتهن التقنية وخاصة في سنوات التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا . أيضا الزيادة في سنوات الخدمة زادت من اتجاهاتهن بضرورة التنويع في استراتيجيات التدريس التي تجعل من التلميذ محور العملية التعليمية والبحث عن استراتيجيات جاذبة تلبي رغبات التلاميذ،

وتزيد من دافعيتهم نحو التدريس. والمعلمات بغض النظر عن سنوات خدمتهن أكثر وعيا وإدراكا بأهمية استخدام الأساليب الحديثة في التعليم.

٢. الاختلافات (الفروق) ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات تقديرات العينة لدور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي باختلاف متغيّر (قطاع العمل).

لمعرفة إذا ما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات عينة البحث لدور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي تُعزى إلى متغيّر (قطاع العمل) جرى استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهن على المحور الأول في الاستبانة والذي يقيس دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي وفْقَ متغيّر (قطاع العمل)، وقورن بين هذه المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار (ت) للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين (Independent - sample T test)، كما هو مبيَّن في الجدول:

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات عينة البحث لدور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي وفْقَ متغيّر قطاع العمل

المتغيّر التابع	المتغيّر المستقل (قطاع العمل)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي	حكومي	١٤٩	٤.٠٤	٠.٨٤٨	٠.٦٤٢	٠.٥٢٢	غير دال إحصائيًا عند ≤٠.٠٥
	أهلي	٤١	٣.٩٧	٠.٥٠٥			

من النتائج الموضحة في الجدول يتّضح عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات عينة البحث لدور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي يحدثها متغيّر قطاع العمل، إذ إنَّه باستعمال اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent sample T test) تبيَّن عدم وجود دلالة إحصائية لقيمة (ت) الخاصة بالمحور الأول في الاستبانة والذي يقيس دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة الخاصة به (٠.٦٤٢)، وكانت دلالاتها الاحصائية تزيد عن حد مستوى الدلالة المسموح به ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بمعنى أنَّ متوسطات المجموعات وفْقَ متغيّر قطاع العمل في هذا المحور جاءت متقاربة، وأنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينها، ممَّا يُشير إلى أنَّ متغيّر قطاع العمل لا أثر

له في تقديرات عينة البحث لدور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

ونظراً لعدم وجود تكافؤ بين فئات متغيّر قطاع العمل، واشتراط بعض الإحصائيين أن تستخدم الاختبارات البارامترية (المعلمية) للعينات المتكافئة، كان على الباحثة التأكد من نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent sample T test) بالاختبار اللابارامتري المناظر له وهو مان ويتني (Mann-Whitney Test) لحساب دلالة الفروق لعينتين مستقلتين والذي جاءت نتائجه مؤكدة لنتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين، كما هو مبيَّن في الجدول:

نتائج اختبار (مان وتني) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب تقديرات عينة البحث لدور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي وفْقَ متغيّر قطاع العمل

المتغيّر التابع	المتغيّر المستقل (قطاع العمل)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي	حكومي	١٤٩	٩٨.٠٨	١٤٦١٤.٥٠	-١.٢٣٧	٠.٢١٦	غير دال إحصائيًا عند ≤٠.٠٥
	أهلي	٤١	٨٦.١١	٣٥٣٠.٥٠			

من النتائج الموضحة في الجدول أعلاه تبيَّن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات رتب تقديرات عينة البحث لدور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي يحدثها متغيّر قطاع العمل، إذ إنَّه باستعمال اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) تبيَّن عدم وجود دلالة إحصائية لقيمة (z) الخاصة بالمحور الأول في الاستبانة والذي يقيس دور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، إذ بلغت قيمة (z) المحسوبة (-١.٢٣٧)، وكانت دلالاتها الاحصائية تزيد عن حد مستوى الدلالة المسموح به ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بمعنى أنَّ متوسطات رتب المجموعات وفْقَ متغيّر قطاع العمل جاءت متقاربة، وأنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينها، ممَّا يُشير إلى أنَّ متغيّر قطاع العمل لا أثر له في تقديرات عينة البحث لدور التعليم المدمج في تحسين تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

وقد يُعزى سبب ذلك إلى أن المدارس متجانسة إلى حد ما من حيث توافر الأدوات والتقنيات والدورات التدريبية التي تعقدها المشرفات، فجميع المعلمات – في القطاعين - يخضعن إلى نفس البرامج التدريبية، ويتلقين نفس التوجيهات الإشرافية

بضرورة استخدام التقنيات وتوجيههن إلى أهمية دمج التقنيات في التدريس واستخدام أحدث الاستراتيجيات والتنويع فيها.

توصيات البحث:

اتساقًا مع ما خلصت إليه نتائج البحث الحالي، تبرز أهمية التوصيات التالية:

- العمل على رفع مستوى وعي معلمات المدارس الابتدائية بصفة خاصة، والمراحل التعليمية المختلفة عامة بأهمية استخدام التعليم المدمج ودوره في دعم عمليات التعليم والتعلم، وتحقيق الأهداف التعليمية للمناهج والمقررات، من خلال عقد ندوات ومحاضرات وورش عمل للنقاش توضح أهميته.
- تصميم برامج تدريبية لمعلمات المدارس الابتدائية؛ لإكسابهن القدرات اللازمة لاستخدام التعليم المدمج، وتزويدهن بالاتجاهات الحديثة في مجال توظيف التقنية والنظم التعليمية الإلكترونية وتدريبهن على كيفية توظيفها في العملية التعليمية وتوضيح مزاياها، مع ضرورة وجود محفزات للالتحاق بهذه البرامج.
- القيام بتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات المدارس الابتدائية بصفة خاصة، والمراحل التعليمية المختلفة عامة في مجال التقنية والنظم التعليمية الإلكترونية بطريقة علمية.
- قيام إدارات التعليم بتنظيم زيارات تبادلية بهدف تبادل الخبرات، واكتشاف أساليب جديدة في مجال توظيف التقنية والنظم التعليمية الإلكترونية، وكذلك التنسيق مع المدارس التي لها تجارب رائدة في استخدام التعليم المدمج؛ للاستفادة من خبراتها في هذا المجال.
- العمل على توفير البيئة المحفزة للإبداع والتعّلم من خلال توفير كافة المستلزمات والتجهيزات الصفية التي تمكن المعلمات من توظيف التعليم المدمج.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، تم اقتراح الدراسات التالية:

- أثر استخدام التعليم المدمج على التحصيل الدراسي لدى الطلبة في مراحل التعليم المختلفة
- دراسة تقويمية تتناول معوقات استخدام التعليم المدمج في مراحل التعليم المختلفة.

المراجع:

حمد, ياسر احمد. (٢٠١٩). التعثر في التحصيل الأكاديمي للطالب الجامعي الأسباب والحلول. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس, ٣٤* (٣), ٦٦٠-٦٩٥.

أبو عيطة, جوهرة درويش., والخرابشة, بنان عبدالرحمن. (٢٠١٩). دراسة مقارنة في أثر التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في التفكير العلمي والتحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن. *مجلة العلوم التربوية,٢١* (٤). ٣٢١-٣٦٢.

أبو عيطة، جوهرة درويش، عطيات، هبة، وإسماعيل، ملك محمد. (٢٠٢١). التعليم المدمج باستخدام "فصول جوجل" في التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي واتجاهاتهم نحو الرياضيات. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ١٥* (١) ,١٣٨-١٥٤.

بو لوم, خالد محمد. (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمازج في تنمية المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات,٩* (٤), ٧٩-١٠٢.

بني نصر, الاء تيسير محمد. (٢٠١٨). فاعلية التعلم المدمج في تنمية مستوى التحصيل لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمات في مديرية عمان الأولى. *مجلة البحث العلمي, ١٩* , ٤٢٣-٤٣٥.

بوسحلة, حنان., وفرحاوي , كمال. (٢٠٢٠). أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على التحصيل الدراسي في اللغة العربية . *مجلة العلوم النفسية والاجتماعية , ١* (٦) ,١٨٨-٢٠٦.

حربا, لمى شريف. (٢٠٢٠). فاعلية التعليم المدمج في تدريس مادة العلوم لتلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الاساسي في المدارس الخاصة بمحافظة ريف دمشق [رسالة ماجستير منشورة, الجامعة السورية الافتراضية].

الحميدي, حسين عبدالله حسن, الرشيدي, خالد محمد عبدالله, سالمين, رابحة سالمين مبارك, البناي, فهد محمد فهد. (٢٠٢٢). فاعلية التعليم المدمج Learning Blendedفي تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم لدى طالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.١٥-٥٩.

حنيني, أسماء. (٢٠٢١). فاعلية التعليم الالكتروني في تطوير التحصيل الدراسي لطلبة التعليم العالي: المبررات والمعوقات. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث, ٢(٥), ٤٥٢-٤٧٥.

الزهراني, ناصر عطية. (٢٠٢٢). فعالية برنامج قائم على استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية التحصيل الدراسي لطلاب الإعاقة الفكرية. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية, ٢٦(١), ١٠٣-١٢٤.

الزيدانين, فراس احمد. (٢٠٢١). أثر استخدام التعلم المتمازج في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة العلوم. المجلة العربية للنشر العلمي, ٢٧, ٩٣٧-٩٥٨.

سعد, يحيى. (٢٠٢٢, يونيو٢٩). التحصيل الدراسي مفهومه وأنواعه وأهميته والعوامل المؤثرة فيه. دراسة للاستشارات والدراسات والترجمة.

شاهين, فاطمة عبدالعليم. (٢٠٢٠, يوليو ١١). التعليم المدمج: تعريفه، مميزاته ونماذجه. صحيفة تعليم جديد.

الشهوان, عروبة محمد حامد. (٢٠١٤). أثر التعلم المدمج في التحصيل المباشر والتفكير التأملي لطالبات الصف الأول الثانوي في مادة نظم المعلومات الإدارية [رسالة ماجستير منشورة, جامعة الشرق الأوسط].

شعبان, فاطمة عاشور توفيق, جعفر, انجي محمد. (٢٠١٧). فاعلية استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر طرق تدريس الاقتصاد المنزلي لتحسين التحصيل والاتجاه نحوه لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران. المجلة الدولية التربوية المتخصصة, ٦(٧), ١٦٣-١٨٤.

صبيح, رواء محمد عثمان عثمان, النبوي, نورا احمد محمود حافظ. (٢٠٢١). رؤية مقترحة لمتطلبات تطبيق التعليم الهجين بالجامعات المصرية في ضوء خربات بعض الجامعات الأجنبية. المجلة التربوية جامعة سوهاج, ١(٨٧), ٣٣٤-٤٦٤.

العامري, زين نواف خلف. (٢٠٢٢). أثر استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لتقنيات التعليم على التحصيل الدراسي لطلبة من وجهة نظر معلميهم في مديرية قصبة أربد. المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية, ١٢(١), ١-٢٦.

العتيبي, شادية. (٢٠١٩). دور التقنيات التربوية في تحسين التحصيل الدراسي للطلبة. مجلة العلوم التربوية والنفسية, ٣(٣), ١٠٣-١٣١.

العجلان, عبد الرحمن بن عبد العزيز بن عبد الرحمن. (٢٠١٩). الكفايات المتطلب توفيرها لمعلمي المرحلة الثانوية لتطبيق التعليم المدمج في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة البحث العلمي, ٢٠(١٢), ٣١٨-٣٦١.

العنزي, أمل فالح. (٢٠٢٢). أثر تدريس العلوم باستخدام استراتيجية POE في تحصيل المفاهيم العلمية ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات المرحلة الابتدائية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم النفسية والتربوية, ١٤(١), ٣٠-٤٢.

العوفي, أمل حمدان حمود. (٢٠٢١). فاعلية أنشطة الألعاب الرقمية في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التعلم التعاوني في مقرر العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة. المجلة العربية للتربية النوعية, ٦(٢١), ١٧-٥٨.

الفاخري, سالم عبدالله سعيد. (٢٠١٨). التحصيل الدراسي. دار السعيد للنشر والتوزيع.

قهلوز, منير, عرقابي , فاطمة. (٢٠٢٠). الألعاب الالكترونية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة العربية للتربية النوعية, ١٢(٤), ١٠٦-١٢٢.

مرعي, إيمان. (٢٠٢٠, ديسمبر ١٢). التعليم في ظل جائحة كورونا الإشكاليات والتوقعات المستقبلية. مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية.

مشري, أميرة. (٢٠١٧). أثر الألعاب الالكترونية عبر الهواتف الذكية على التحصيل الدراسي للتلميذ الجزائري[رسالة ماجستير منشورة, جامعة العربي ابن مهيدي أم البواقي].

مصطفى, مجاهد, بومعزة, محمد لمين, وحملاوي, عامر. (٢٠٢٢). برنامج تعليمي مقترح باستخدام استراتيجية التعلم المتمازج المدعوم بالوسائط المتعددة على التحصيل المعرفي وبعض القدرات البدنية ومستوى الأداء الفني في دفع الجلة. مجلة العلوم النفسية والتربوية, ٨(١),٧٥-٩٨.

الهمامي, حمد سيف، وإبراهيم، حجازي. (٢٠٢٠). التعلم عن بعد: مفهومه، أدواته، استراتيجياته. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، الرياض.

ALSAUD, AlJohara Fahad. (2020).The Effect of Blended Learning on Children's Arabic Reading during Covid-19 Quarantine. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*.*14* (12).1132-1152.

Bennett, D., Knight, E., & Rowley, J.(2020). The Role of hybrid learning spaces in Enhancing Higher Education students' Employability. British Journal of Educational Technology, 51 (4), 1189- 1202.

Garrison, A. (2018). Using The Internet in Teaching: The Views of Practitioners .A Survey of The Views of Secondary School Teachers in Sheffield, UK. British Journal of Educational Technology, 36 (2), 255-280.

Fidan, M., & Tuncel, M. (2019, December). Integrating augmented reality into problem based learning: The effects on learning achievement and attitude in physics education. Journal of Computers & Education, 142.

Ozturk C. & Kormaz. (2020). The Effect of Gamification Activities on Students' Academic Achievements in Social Studies Course, Attitudes towards the Course and Cooperative Learning Skills. Participatory Educational Research, 7 (1), 1-15.

Weng, C, Otanga, S, Christianto, S. M, & Chu, R. J. C. (2020). Enhancing students' biology learning by using augmented reality as a learning supplement. Journal of Educational Computing Research, 58 (4), 747-770.

تصور مقترح لتطوير الاشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية

A proposed vision for developing educational supervision in the Kingdom of Saudi Arabia

إعداد

جيهار بنت صالح العتيبي

Jihar Saleh Al-Otaibi

منال بنت مزيد العتيبي

Manal Mazyad Al Otaibi

نورة بنت يوسف اليحيى

Noura Youssef Al-Yahya

د. لينا بنت سليمان الخليوي

Dr. Lina Suleiman Al-Khelaiwi

جامعة الملك سعود - كلية التربية - الإدارة التربوية

Doi: 10.21608/jasep.2024.333571

استلام البحث : ٢١ / ٨ / ٢٠٢٣

قبول النشر: ١٠ / ٩ / ٢٠٢٣

العتيبي، جيهار بنت صالح و العتيبي، منال بنت مزيد و اليحيى، نورة بنت يوسف و الخليوي، لينا بنت سليمان (٢٠٢٤). تصور مقترح لتطوير الاشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٦) يناير، ١٥٩ – ١٨٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

تصور مقترح لتطوير الاشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تحسين نوعية التعليم وتعزيز تطور المعلمين والمدارس. تركز الدراسات السابقة على أهمية الإشراف التربوي في تحقيق التحسين المستمر في النظام التعليمي. لذا، تهدف هذه الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتعزيز وتطوير الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية. ويستند المقترح إلى عدة عناصر أساسية. أولاً، تأسيس برامج تدريبية متخصصة للمشرفين التربويين تركز على تطوير مهارات الإشراف والتوجيه التربوي. هذه البرامج يجب أن تتضمن التعلم العملي والتطبيق العملي لاستراتيجيات الإشراف الفعالة. وثانيًا، ينبغي توفير الموارد البشرية والمادية الضرورية لدعم عمل المشرفين التربويين. يتطلب ذلك تخصيص الوقت والجهود المناسبة للمشرفين للتفاعل مع المعلمين والطلاب ومتابعة تقدم العملية التعليمية. وثالثًا، يجب تشجيع التواصل والتعاون الفعال بين المشرفين والمعلمين والقادة المدرسيين. يمكن تنظيم ورش العمل والاجتماعات المنتظمة لتبادل الأفكار والخبرات وتوفير الدعم المتبادل. ورابعًا، ينبغي تطوير أدوات تقييم فعالة تساعد المشرفين على تحديد نقاط القوة ونواحي التحسين للمعلمين والمدارس. يمكن استخدام هذه الأدوات لتوجيه الدعم وتقديم التوصيات الملائمة للتطوير المستمر. وأخيرًا، يجب تشجيع المشرفين على مواصلة التطوير المهني والتعلم المستمر. يمكن توفير فرص التدريب والورش العملية والمؤتمرات التربوية لتحديث معارفهم ومهاراتهم.

Abstract:

The study aimed to improve the quality of education and enhance the development of teachers and schools. Previous studies have focused on the importance of educational supervision in achieving continuous improvement in the education system. Therefore, this study aims to propose a conceptual framework to enhance and develop educational supervision in the Kingdom of Saudi Arabia. The proposal is based on several key elements. Firstly, establishing specialized training programs for educational supervisors that focus on developing supervision skills and educational guidance. These programs should include practical learning and hands-on application of effective supervisory strategies. Secondly, it is necessary to provide the necessary human and material resources to support the work of educational supervisors. This requires

allocating appropriate time and effort for supervisors to interact with teachers and students and monitor the progress of the educational process. Thirdly, promoting effective communication and collaboration between supervisors, teachers, and school leaders. Workshops and regular meetings can be organized to exchange ideas and experiences and provide mutual support. Fourthly, developing effective assessment tools that help supervisors identify strengths and areas for improvement for teachers and schools. These tools can be used to guide support and provide suitable recommendations for continuous development. Finally, it is important to encourage supervisors to continue their professional development and lifelong learning. Training opportunities, practical workshops, and educational conferences can be provided to update their knowledge and skills. In conclusion, implementing this proposed conceptual framework can enhance educational supervision in the Kingdom of Saudi Arabia, empowering supervisors to serve as advisors and guides for teachers and supporters of continuous improvement in the educational process. This requires collaboration between the Ministry of Education, educational institutions, and professional organizations dedicated to educational development in Saudi Arabia. By implementing this proposed framework, improvements can be achieved in the education system and the quality of education in Saudi schools can be enhanced.

مقدمة:

يشهد العالم اليوم العديد من التحديات والتغيرات المعاصرة المتلاحقة والتي تشمل معظم الجوانب والأنظمة بما فيها النظام التربوي، ولقد فرضت التحديات والتغيرات المعاصرة المتلاحقة الكثير من التطورات بالمجال التربوي والتعليمي وأثرت على كافة جوانب المنظومة التربوية العلمية والمعرفية والتقنية، والتحديات التي فرضتها طبيعة الحال، والتي من أهمها ظروف جائحة كرونا، مما ازدادت الحاجة والالحاح نحو إيجاد طرق وأنماط متجددة ومتطورة تواجه تلك التحديات وتواكب التطورات الحديثة والمعاصرة.

وتعد عملية الإشراف التربوي أحد أهم عناصر النظام التربوي والتي تأثرت بتلك التطورات؛ فالإشراف التربوي يساهم بدور كبير في تحسين وتطوير العملية التعليمية بأبعادها المختلفة؛ فعليه تتوقف ممارسات المعلمين داخل الصفوف، ومن خلاله يمكن إعادة النظر في المناهج الدراسية، وتحسين أداء الإدارة المدرسية، وضمان الارتقاء بمستوى الطالب. لذا يعد الإشراف التربوي عملية شمولية تغطى جميع جوانب العملية التعليمية. (العمري ٢٠٢٠)

كما يعد الإشراف التربوي الحديث عملية تعاونية تتطلب الثقة والتقدير المتبادل بين المشرف والمعلم، بما يمكنهما من الوصول إلى مفاهيم مشتركة حول القضايا التي تهمهما؛ وذلك للعمل معاً بوصفهما زميلين متعاونين في الوصول إلى قرار، والإشراف التربوي يعمل على النهوض بعمليتي التعليم والتعلم من خلال الاهتمام بتوجيه نمو المدرسين في اتجاه يستطيعون من خلاله استخدام ذكاء التلاميذ أن يحركوا نمو كل تلميذ، ويوجهوه إلى أفضل مساهمة فعالة في المجتمع وفي العالم الذي يعيشون فيه (الحاج،٢٠٢٠).

ولقد مر مفهوم الإشراف التربوي بمراحل عديدة تطور من خلالها، فقد كان يقتصر على التفتيش والمراقبة وتصيد الأخطاء، واستمر كذلك حتى عام ١٩٦٠، وكانت وسيلته الرئيسة هي الزيارات الصفية المفاجئة، وهدفه الرئيس تقويم سلوك المعلم داخل غرفة الصف، ويفيد الأدب التربوي الذي تناول هذه المرحلة أن التفتيش كان ضعيف الأثر في تطوير العملية التعليمية التعليمة إضافة إلى أن اتجاهات المعلمين نحو التفتيش كانت سلبية إلى أن أخذ مفهوم الإشراف التربوي يأخذ منحى آخر؛ حيث عقدت عدة مؤتمرات وندوات ودورات للمعنيين على مدار السنوات الماضية وحتى الوقت الحالي من أجل تعزيز مفاهيم الاشراف التربوي وتطوير ممارساته (هزايمه،٢٠٢٠)

وتبعا للتطورات الحديثة التي تمر بها النظم التربوية بالمجتمع السعودي تطورت نظم وأساليب الإشراف التربوي تبعاً لتطور مفهوم الإشراف التربوي، فلقد ظهرت نظم وأساليب كثيرة ومتنوعة، يمكن أن يتبعها المشرف في ممارساته لدوره الإشرافي، ولكل من هذه النظم والأساليب مميزاته واستخداماته، كما أن لكل منها شروطاً وضوابط لا بد من توفرها لكي يكون الأسلوب ناجحاً (الجهني،٢٠٢٠)

ويأتي الإشراف التربوي في تجربة المدارس السعودية الرائدة ليشكل ركيزة أساسية للعمل، وأداة من الأدوات المعينة لإدارة المدرسة على أداء دورها القيادي التربوي، بما يوفره من دعم فكري ومشورة وتغذية راجعة.

قبل التطرق لوضع معالم التصور المقترح لتطوير عملية الاشراف التطوير التربوي بالمملكة العربية السعودية ستقاوم الباحثة بعرض تفصيلي للإشراف التربوي وما يتعلق به من مفاهيم ومصطلحات، وذلك كما يلي:

أولاً: مفهوم الاشراف التربوي

أ- لغوياً

لقد ورد في لسان العرب، أشرف الشيء، بمعنى علاه، وأشرفت الشيء، علوته، وأشرفت عليه، اطلعت عليه من فوق (ابن منظور، ١٩٩، ص:٢٢٤١ – ٢٢٤٤).

كما ورد في المعجم الوسيط، أشرف الشيء، علاه وارتفع، وأشرف عليه، اطلع من فوق،وتولاه وتعهده وقاربه، أشفق عليه، والمشرف من الأماكن، العالي المطلع على غيره (المعجم الوسيط، ١٩٧٢، ص:٤٧٩ – ٤٨٠).

أي أن كلمة الإشراف تعني الاطلاع على أعمال الغير بغرض تفحصها، ويكون المشرف هو الشخص الذي ينظر إلى أعمال الغير نظرة فاحصة، ويطلع عليها باعتباره أعلى منهم مكانة ووظيفة.

ب-اصطلاحاً

تتعدد التعريفات الاصطلاحية لمصطلح الاشراف التربوي ولكنها جميعها يؤكد على حقيقة واحدة، وهي أنها عملية تهدف إلى تحسين وتطوير العملية التعليمية.
ولم يتفق علماء التربية على تعريف محدد للإشراف ويعود ذلك الى تباين اتجاهاتهم ومفاهيمهم حسب نظرتهم إليه وفهمهم له والمامهم بجوانبه وتحليلهم لإطاره ومضمونه فمنهم من جعله يمد المعلم بما يحتاج إليه من مساعدة، وهناك من جعله يستهدف إمداد التلاميذ في جميع المراحل بمستوى أفضل من الخدمات التربوية.
كما اختلف التربويون في تحديد مفهوم الإشراف التربوي، من حيث نطاق الأعمال التي يقوم بها المشرف التربوي، والفترة الزمنية التي تم فيها تحديد هذا المفهوم، وتعرض الباحثة فيما يلي بعض هذه التعريفات كما وردت في الدراسات والبحوث التربوية المختلفة.

فبعض التعريفات تنظر إلى الاشراف التربوي بنظرة شمولية متكاملة على أنه عملية ديناميكية مستمرة متكاملة، فهناك من يعرف الإشراف التربوي بأنه مجموعة من الأنشطة التربوية التي يقوم بها مختصون في المجال لمساعدة المعلمين على تنمية ذاتهم، وتحسين ممارساتهم التربوية والتعليمية داخل غرفة الصف وخارجها، وتذليل جميع الصعوبات التي تواجههم، ليتمكنوا من تنفيذ المناهج المقررة، وتحقيق الأهداف التربوية المخطط لها، بهدف إحداث تغيرات مرغوبة في سلوك التلاميذ وطرائق تفكيرهم فيصبحوا قادرين على بناء مجتمعهم، والدفاع عن وطنهم (ال ناجي،٢٠١٨)

كما يُعرف" بأنه عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة، تُعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب وإدارة وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها

وتنظيمها من أجل تحقيق أهداف العملية التعلمية (عطوي، ٢٠١٨)، (الطعاني، ٢٠١٨).

كما اتجهت بعض التعريفات لتعكس بعض هذه المهام التي تختص بها عملية الاشراف التربوي،حيث يعرف الاشراف بمجال الإدارة التربوية أنه تلك الخدمة الفنية التي تقوم على أساس من التخطيط السليم الذي يهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم (المعايطه،٢٠١٨).

كما يعرف أيضاً على أنه وظيفة أساسية للمدرسين وليس عملا أو مجموعة من الأساليب المحددة فقط، فالإشراف التربوي عملية متجهة نحو الحفاظ على جودة عمليتي التعليم والتعلم بالمدرسة وتطويرها (العمري،٢٠٢٠)

وهناك أيضاً من يرى بأنه خدمة فنية متخصصة يقدمها المشرف التربوي المختص إلى المعلمين الذين يعملون معه، بقصد تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وتعمل الخدمة الإشرافية على تمكين المعلم من المعرفة العلمية المطلوبة والمهارات الأدائية اللازمة، على أن تقدم بطريقة إنسانية تكسب ثقة المعلمين وتزيد من تقبلهم وتحسن من اتجاهاتهم. (عطوي، ٢٠١٨)

وأخيراً تشير الدراسة التي أجراها مكتب التربية العربية والبحوث إلى تعريف شامل للإشراف التربوي، حيث ترى أنه تلك العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية سواء كانت تعليمية أو تدريبية أو إدارية داخل المؤسسة التعليمية وخارجها والعلاقات الموجودة بينهما (هزايمه ،٢٠٢٠).

وفي ضوء ما سبق تعرف الباحثات الإشراف التربوي بأنه عملية مخططة منظمة شاملة متكاملة تهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم من خلال رعاية وتوجيه وتنشيط النمو المستمر لكل من الطالب والمعلم والمشرف واي شخص آخر له أثر في تحسين العملية التعليمية فنيا كان أم إداريا، وذلك بغية تنمية وتطوير العملية التعليمية والتربوية بكافة جوانبها.

وفي ضوء تلك التعريفات السابقة يتضح مدى أهمية الاشراف التربوي بكافة عمليات التعليم والتعلم على المستوى الميداني والمستوى الإداري.

يمكن القول أن عملية الاشراف التربوي تكتسب أهميتها من كونها عمل تعاوني يركز بمفهومه الشامل على تنمية وتطوير العملية التعليمية والتربوية بكافة عناصرها، وعلى رأسها المشرف التربوي الذي يمثل العنصر البشري الفاعل فيها، فهو المعايش الحقيقي للعمل التربوي الميداني والملاحظ لجميع العناصر المتصلة بالعملية التربوية والمدرك لدور كل عنصر في مساعدة المعلم والمتعلم (المقررات الدراسية والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم، .....).

ثانياً، أهمية الإشراف التربوي

تؤكد العديد من الدراسات بأن الاشراف التربوي يكتسب أهميته من خلال الخدمات الفنية التي يقدمها، المتمثلة في متابعة العملية التربوية ومتابعة مشاكلها، والعمل على حلها؛ فهو حلقة وصل بين الميدان والأجهزة الإدارية الفنية التي تشرف على عمليتي التعليم والتعلم للمساهمة والتمكين من تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة، وترجع أهمية الاشراف التربوي كما ذكره كلاًمن عطوي (٢٠١٨) وحسين (٢٠١٩) وقدوري (٢٠١٩) إلى ما يلي:

التطور في مجال التربية نظراً لتطور المعارف بصفة عامة،فالمعارف التربوية معارف متطورة بفضل البحث الدائم بمجال التربية ذاتها، وكذلك بفضل التقدم في ميادين المعرفة الأخرى، التي تعد رواق للتربية مثل علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الإدارة. والإحاطة بهذه المعارف المتجددة أمر غير متاح للأغلبية لمن يمارسون التعليم في كافة البلاد النامية، ومن بينها المملكة العربية السعودية وذلك بسبب عوامل كثيرة منها طبيعة الإعداد المسبق للمعلمين القدماء وطبيعة المسؤوليات المناطة بالمعلم ولذلك فإنه يتحتم وجود هيئة متفرعة لمتابعة تطور المعارف والممارسات التربوية الحديثة وضمان إحاطة المعلمين والإداريين بمستجدات التربية.

أ- المساهمة في تطوير التعليم:

تعد التربية الوسيلة الاساسية للإصلاح والتقدم إذ ان تحسين نوع التربية من أهم ما يسهم في هذا الإصلاح والتطور والنمو اسهاماً فعالاً. وتخسين نوع التعليم يقوم على رفع مستويات المعلمين والعاملين في التعليم بصفة عامة، وذلك يطور ثقافتهم العلمية والمهنية والعامة لجعلهم أكثر اتصالاً بالحياة المعاصرة، وأقدر على تفهم ظروفها ومواجهة تحدياتها.

ويكاد الفكر التربوي المعاصر يتفق على أن عملية تربية المعلمين وإعدادهم للتدريس تمثل مرحتين متكاملتين :

١- تربية المعلمين قبل ممارسة الخدمة في دور إعداد المعلمين على اختلاف مستوياتهم .

٢- استمرار تربية المعلمين أثناء العمل عن طريق التوجيه.

ويجمع المربون على اهمية المرحلة الثانية على أساس أن أهميتها تكمن في أنها تأتي بعد احتكاك المعلم بالمشكلات الميدانية الواقعية وعندئذ يقترن ما يتعلمه من حقائق تربوية بالواقع العملي.

ج- صعوبة متابعة جميع النواحي الفنية والإدارية من قبل مدير المدرسة:

فكثرة المهام الملقاة على كاهل مدير المدرسة تجعله لا يستطيع متابعة جميع النواحي الفنية والإدارية بكل دقة، بالإضافة إلى عدم تمكنه من جميع التخصصات. فمن الممكن لمدير المرحلة الابتدائية متابعة معظم التخصصات ولكن يستحيل ذلك في

المرحلة المتوسطة أو الثانوية؛ لذلك فالمعلم بحاجة ماسة لمتخصص يشرف على عمله وينقل له خبرة زملائه ليحل الكثير من المشاكل التي تواجهه.

ج- تفاوت مستويات المعلمين:

المعلمين ليسوا سواء في خلفياتهم التعليمية، وأعني بذلك مستوى اعدادهم الثقافي والمهني قبل ممارسة التعليم ولذا فانه يتحتم وجود هيئة متفرغة للإشراف تكون مهمتها معاونة المعلمين على اداء العملية التعليمية في أفضل صورة ممكنة، وبهذا يمكن أن تكون عمليات اعداد المعلمين للخدمة وتدريبهم اثناء الخدمة عملية متصلة الحلقات من شأنها أ، تعاون في نمو العاملين في المهنة.

ه- احتياج العاملين في أي مجال من مجالات للتوجيه:

في مجال السياسة والصناعة وفي جميع المؤسسات الخاصة والعامة نجد التطلع والضرورة الملحة إلى نوع من الاشراف يرعى الحاجات النفسية والاجتماعية للأفراد ويهيئ لهم فرص النمو وكتساب الخبرات والتقدم الوظيفي امام العاملين والمدرس الذي يباشر مهنة التدريس يحتاج هو الآخر إلى من يوجهه ويشرف عليه حتى يتقن اساليب التعامل مع الطلاب ويزداد خبرة بمهنته وحتى يستطيع ان يحقق الاهداف التي تعمل الوزارة على بلوغها.

و- الإشراف التربوي وسيلة لتبادل الخبرات:

من الصعوبة على المعلم تبادل الخبرة مع زملائه في نفس التخصص على نطاق واسع وذلك لقلة المعلمين المتخصصين في مجال واحد في المدرسة الواحدة في اغلب الأحيان. لذلك فالإشراف التربوي في معظم اساليبه يعتمد على تبادل الخبرات بين المعلمين في مجال التخصص وبين المعلمين بصفة عامة.

ح- تحديد احتياج الهيئات التعليمية بالمدارس:

إن تحديد احتياج الهيئات التعليمية بالمدارس إلى دورات تدريبية او ندوات مصغرة لا يأتي إلا بعد دراسة ميدانية داخل المدارس يقوم المشرف التربوي بها بحكم طبيعة عمله الميداني وتلمسه للمشكلات التي تعيشها المدارس.

خ- عدم إعداد عدد كبير من المعلمين تربوياً:

وجود عدد كبير من المعلمين غير مؤهلين تربوياً لمهنة التدريس حيث ان الوعي بأهمية التعليم دفع إلى التوسع في افتتاح المدارس دون إعداد عدد كافي من المعلمين فكان من الضروري الاستعانة بمعلمين لم يؤهلوا اصلاً لمهنة التدريس، وقد مارست هذه الفئة عملها دون إلمام بكثير من طرق التدريس والعلوم التربوية والنفسية، ولا يمكن ان تكون هذه الفئة على مستوى الكفاية إلا إذا اقيمت لها برامج تدريبية من جهة اخرى فالتدريب وحده لا يكفي حيث لابد من الإشراف المباشر على ثمرات التدريب حتى يكون هؤلاء المعلمون من خيرة المعلمين.

ط- انعدام الصلة بين اساتذة كليات التربية وطلابهم بعد التخرج:

انعدام الصلة بين اساتذة كليات التربية وطلابهم بعد التخرج يجعل الاساتذة لا يقفون على حقيقة المشكلات الميدانية للمعلمين في ضوء الواقع الميداني وتزويدهم بكل التوجيهات والارشادات اللازمة التي تمكنهم من السير قدماً في عملهم وتقيهم عثرات المهنة.

ك- عدم إلمام المعلمين الجدد إلماماً كافياً بالمعلومات اللازمة في عملية التدريس:

وكذلك عدم إلمامهم بتكنيك وفنية التدريس التي تحتاج إلى الوقت والخبرة. بالإضافة إلى ذلك فإن المعلم لا يكون على علم تام بالفروق الفردية بين التلاميذ الامر الذي يحتاج إلى خبرة طويلة في مجال التدريس كذلك الفروق الفردية بين المعلمين في قدراتهم واحتياجاتهم، الامر الذي يحتم ضرورة وجود المشرفين.

ل- المعلم المنقول:

إن المعلم المنقول من بيئة مدرسية إلى بيئة مدرسية جديدة يحتاج لأن يتأقلم ويتكيف مع الوضع الجديد ليتلاءم مع الامكانات والفروق الجديدة وهذا يحتاج للتوجيه من المشرف التربوي الخبير.

ومن خلال العرض لما أكدت عليه العديد من البحوث والدراسات حول أهمية الاشراف التربوي، فانه يمكن تحديد أهم ما يساهم في تحقيقه الاشراف التربوي من أهداف تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على تحسين وتطوير العملية التربوية والتعليمية.

ثالثاً، أهداف الاشراف التربوي

يهدف الاشراف التربوي بشكل عام إلى تطوير عمليات التعليم والتعلم بمختلف البيئات التعليمية، وتقويم مخرجاتها التعليمية بما يحقق ويضمن جودة الأداء التعليمي والتربوي.

ويتفق كل من الطعاني (٢٠١٨)؛ عطوي (٢٠١٨)؛ وهزائمه (٢٠٢٠) أن أهداف الإشراف التربوي هي:

– رصد الواقع، وتحليله، ومعرفة الظروف المفيدة به، وذلك للقدرة على تحديد الكفايات العلمية والعملية لدى العاملين بالميدان التربوي والعمل على تنميتها وتطويرها.

– التخطيط الشامل لتحسين العملية التعليمية لصالح المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية، وكذلك أيضاً تنمية وتطوير كافة المنتمين للعملية التعليمية.

– التعاون والتنسيق مع الجهات المختصة للعمل في برامج الأبحاث التربوية والتخطيط وتنفيذ وتطوير برامج التعليم والتدريب والكتب والمناهج.

– بناء قنوات اتصال جيدة بين العاملين في الميدان التربوي والتعليمي تساعد على نقل الخبرات والتجارب الناجحة في ظل رابطة العلاقات الإنسانية.

– العمل على ترسيخ القيم والاتجاهات التربوية لدى القائمين على تنفيذ العملية التعليمية بالميدان.
– تنفيذ الخطط التي تضعها وزارة التربية والتعليم على أرض الميدان.
– النهوض بمستوى التعليم وتقوية أساليبه للحصول على أفضل مستويات للتربية.
– إدارة توجيه عمليات التغير في التربية الرسمية ومتابعة انتظامها للعمل على تأصيلها في الحياة المدرسية وتحقيقها للآثار المرجوة.
– تحقيق الاستخدام الأمثل للإمكانات البشرية والمادية والفنية واستثمارها بأعلى عائد وأقل مجهود.
– تطوير علاقة المدرسة بالبيئة المحلية المحيطة للاستفادة منها وتحفيز المجتمع على الاتصال بالمدرسة للعمل معاً على تحسين عمليات التربية والتعليم.
ويضيف إليها (الحاج،٢٠٢٠) ؛(العمري،٢٠٢٠)أهداف أخرى من أهمها:
– مواكبة التطور الهائل والسريع في مجالات المعرفة وتطبيقاتها، والحاجة إلى تطوير مجتمعنا، بحيث يكون أكثر إيماناً بالعلم والتكنولوجيا تمشياً مع الانفجار المعرفي.
– مواكبة التطور الكبير في البحوث التربوية، واكتشاف الكثير من الحقائق والمفاهيم التي يمكن أن تسهم في النمو المهني للمعلمين.
– تحسين المواقف التعليمية لصالح التلميذ وهذا التحسين لا يكون عشوائيا، بل لابد من تخطيطه ولابد من تقويم هذا التحسين المخطط.
– تحسين الموقف التعليمي، بنقل المتعلم من المتلقي إلى المشارك، ونقل المعلم من ملقن إلى موجه ومحفز.
– المساعدة في اختيار المعلمين وانتقاء العناصر القادرة على ممارسة مهنة التعليم بنجاح، والمساعدة في إعداد برامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة.
– إثارة اهتمام المعلمين ودوافعهم نحو العملية التعليمية باستمرار
– النمو المهني المستمر للمعلمين.
كما يذكر (الجيدي، ٢٠١٩) أهم ما يهدف إليه الاشراف التربوي :
– تقويم النتائج التي أدت إليها جهود المعلمين في اتجاه المبادئ والمثل العليا المقبولة
– مساعدة المعلم في تشخيص ما يلقاه من صعوبات في عملية التعليم وفي رسم الخطة لتلافي تلك الصعوبات والتغلب عليها.
– تقديم الدعم المناسب للفئة الأولى بالرعاية من المعينين والمنقولين حديثاً وذوي الأداء المتدني.
– تمكين المعلمين المميزين في أدائهم، بتشجيعهم على تقديم المبادرات ونقل خبراتهم لغيرهم.

– إعداد التقارير الذكية التي تبرز أفضل ما في الميدان والرفع بها لصاحب القرار.
– معالجة الملاحظات بأساليب حديثة وخطط علاجية مدروسة.
– الاستفادة من كل ما يستجد من أساليب تربوية وأحداث علمية ومعلومات تخصصية وتقديمها بصورة يسهل تطبيقها في الميدان.
– تيسير دمج التقنية في التعليم في أغلب الممارسات التعليمية وفق ما يستجد من برامج ومنصات إلكترونية.
– وترى الباحثات من خلال التطبيق الاشرافي بالميدان أن أهداف الاشراف التربوي يمكن إجمالها في مساعدة المعلمين والمديرين والطلاب على التطوير الذاتي ورفع الكفاءة الذاتية وتبادل الخبرات والربط بين الجانب الإداري والجانب الميداني وحل المشكلات التي تواجه العملية التعليمية والمتابعة الدائمة والمستمرة لعمليات التعليم والتعلم مما يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

كما أنه من خلال دراستها لكل من مفهوم عملية الاشراف التربوي تبعا لوجهات النظر المختلفة وأهميتها وأهدافها، فإنه يمكن استخلاص أهم يميز تلك العملية باعتبارها أحد العمليات الهامة التي تؤثر في تحسين وتطوير العملية التعليمية.

ومن زاوية أخرى أن تبعا لتعدد وجهات النظر حول مفهوم عملية الاشراف التربوي، وتعدد أهدافه تبعا لرؤية ومنظور العديد من الدراسات والبحوث، وبالتالي تتعدد أساليبه وأنماطه، ولكن يجب توضيح أنه على المشرف التربوي أن يكون على احاطة بها؛ وذلك كي تمكن من الاختيار فيما بينها لتحقيق الأهداف التي يسعى لتحقيقها بالعملية التعليمية وتبعا لوجهة نظره ولرؤية الخطة للمؤسسة التعليمية، وهذا ما سيتم التطرق له.

رابعاً معوقات الاشراف التربوي

توصلت نتائج العديد من الدراسات التي تناولت الاشراف التربوي إلى وجود العديد من المشكلات التي تتسبب في إعاقة الإشراف التربوي عن تحقيق أهدافه، ولعل من أبرز هذه المعوقات.

أ. معوقات مرتبطة بأهداف الإشراف التربوي:

يعد غياب الأهداف الواضحة والمحددة للإشراف التربوي من أبرز المعوقات التي يواجهها الإشراف التربوي، مما جعل العملية الإشرافية تُنفذ بطريقة آلية يغلب عليها الطابع الشكلي في الأداء، وقد أدى ذلك إلى تشعب مهام المشرف التربوي واستنزاف طاقاته وجعل أثرهم لا يُلحظ على الميدان التربوي، كما أنه جعل من الصعب التمييز بين المشرف المنتج وغير المنتج (البادري،٢٠٢٠).

ب. معوقات مرتبطة بأساليب الإشراف:

حيث يرى عدد من المعلمين أن أساليب الإشراف تعتمد في تطبيقها على البحث عن العيوب فقط (التراب،٢٠١٩). كما أن أساليب الإشراف لا تحفز المعلمين، ولا تراعى إمكاناتهم ولا تقوم على الثقة المتبادلة بين المدرسين من جهة والمشرفين التربويين من جهة أخرى؛ مما يؤدى إلى وجود كثير من السلبيات مثل سوء العلاقات بينهم، وسلبية مواقف المدرسين من تلك الأساليب التوجيهية (المطيري،٢٠١٩)،كما أن المشرف التربوي لا يتعاون في اتخاذ القرارات الإدارية ولا يساند المعلم في قضاياه المشروعة ولا يشترك في وضع السياسات بالمدارس ولا يشرف على وضع الاختبارات وطريق التصحيح ولا يزود المعلم بأحدث البحوث في مجال تخصصه وذلك لكونه لا يطّلع على أي عمل خاص بالبحث العلمي التربوي(البادري،٢٠٢٠).

- تفاوت المعلمين في تأهيلهم العلمي وفى التجاوب مع المشرف التربوي:

من الطبيعي تفاوت المعلمين في تأهيلهم وقدراتهم المهنية، وكذلك من حيث مدى تجاوبهم مع المشرف التربوي، وهذا يرهق المشرف التربوي لأنه يحتاج إلى تقديم خدمات تربوية وأنشطة نمو مهني متنوعة بحيث تلبى حاجات النمو المهني لجميع شرائح المعلمين، بالإضافة إلى تنويع الأساليب الإشرافية للتعامل مع المعلمين بحيث تتناسب مع مدى تجاوبهم لما يُقدم إليهم من توجيهات وإرشادات.

- تدنى تأهيل بعض المشرفين التربويين:

ويحدث ذلك نتيجة لندرة المشرفين في بعض التخصصات، وإحجام المتميزين من المعلمين عن الالتحاق بالأشراف التربوي لعدم وجود حوافز. إضافة إلى ذلك تسرب كثير من المشرفين المتميزين من الإشراف التربوي إلى أعمال إدارية أو تربوية أخرى أسندت إليهم بسبب تميزهم في الإشراف التربوي، وقلة الفرص التدريبية لإعداد المشرفين أو الرفع من تأهيلهم وكذلك تدنى مستوى بعض المشرفين التربويين الجدد بعد أن أعطيت صلاحية تكليف المشرف التربوي لإدارات التعليم (هزايمة،٢٠٢٠).

- ضيق الوقت أمام المشرفين التربويين للقيام بالمهام الموكلة إليهم على الوجه الأكمل.

ويؤثر ذلك سلبا على ممارسات المشرف الإشرافية والتخطيطية والتنفيذية.

إصدار بعض القرارات دون إشعار المشرف مسبقا أو تهيئته أو إشعاره بأهداف هذه القرارات، ومن أمثلة ذلك القرار المتعلق بكون تقويم الصف الرابع الابتدائي لهذا العام تقويم مستمر.

- قلة صلاحيات المشرف التربوي.

حيث أنه يتم عدم النظر إلى ما ترفعه المشرفة التربوية للإدارة من صعوبات أو اقتراحات أو إجراءات أو ما يتعلق بتحسين أوضاع بعض المعلمات أو اتخاذ إجراء بشأن المتسيبة منهن.

- لا يوجد تبادل خبرات بين مكاتب الإشراف التربوي وبعضها.

حيث لا يتمكن المشرف من تطوير قدراته، وذلك لعدم وجود مراكز تدريب، كما أضاف المشرف أن هناك صعوبات أخري متعلقة بطبيعة المكان الجغرافية قلة الدورات التدريبية الموجهة لرفع الكفاءة المهنية للمشرفين التربويين. (الفايز، ٢٠١٩) مما سبق يمكن القول إن الوقوف على المعوقات التي تواجه الإشراف التربوي يعد أمر ضروري نحو مستقبل أفضل للإشراف التربوي من الوضع القائم إلى الوضع المستهدف، وذلك من أجل مواجهة تلك المشكلات، وأيضا لكون الإشراف جزء من عملية التطوير الواسع الذي يحدث في المجتمع المحلى والدولي وبالتبعية ينبغي للإشراف التربوي أن يتطور.

التصور المقترح

قبل التطرق للتصور المقترح فانه سيتم عرض نموذج توضيحي للعملية الإشرافية في ضوء نظرية تحليل النظم(عطوي،٢٠١٨).

نموذج توضيحي للعملية الإشرافية حسب نظرية تحليل النظم

المدخلات		العمليات		المخرجات
– معلمون كفاياتهم التعليمية بحاجة إلى تطوير. – تلاميذ لديهم حاجات أساسية تتعلق بالنمو المتكامل. – المناهج الدراسية بما تتضمنه من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتقويم لتلبية حاجات المجتمع وحاجات الفرد. – الإمكانات المادية والبشرية بما تتضمنه من الأجهزة والأدوات والإداريين. – البيئة المدرسية والمحلية المناسبة.		**العمليات الإشرافية سلسلة من التفاعلات بين،** – المعلم والمشرف – المعلم والتلميذ – المشرف والتلاميذ – المعلم والمنهاج الدراسي – التلاميذ والمنهاج الدراسي – التلاميذ والإمكانات المادية – المشرف والبيئة المحلية – المعلم والبيئة المحلية – المعلم ومدير المدرسة – المشرف ومدير المدرسة – المشرف والإدارة التربوية		– معلمون كفايتهم التعليمية على نحو أفضل. – تلاميذ إنجازهم التعليمي أعلى من ذي قبل – استخدام فعال لجميع الإمكانات المادية والبشرية والبيئة المدرسية والبيئة المحلية.

من الشكل السابق يمكن القول إنه بتطور جوانب الإشراف التربوي تتطور جوانب النظام التعليمي، خاصةً وأن جوهر ذلك التطوير هو مدى مواكبة الطالب والمجتمع لتطورات العصر، مما يستدعي ذلك العمل كفريق أو مجموعات منظمة، والتحسين التدريجي والمستمر، والتعاون والترابط والاعتماد المتبادل لتحقيق الأهداف المنشودة (عطوي،٢٠١٨)

ولقد جاءت فكرة تقديم تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي في ظل تداعيات جائحة كرونا بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وقد روعي عند صياغة هذا التصور أن يكون عملياً وقابلا للتطبيق، ويكون في شكل إجرائي يوضح ما ينبغي عمله، وأن يشكل خطة توضع أمام المسؤولين عن تطوير التعليم العام في المملكة للاسترشاد به حيال تطبيق الاشراف التربوي، وفيما يلي عرض لخطوات بناء التصور المقترح.

المدخل الذي يتبناه التصور المقترح

يتبنى التصور المدخل التكنولوجي القائم على العمل الجماعي أو العمل كفريق " والذي يعنى مجموعة من الأفراد المدربين لديهم الرغبة والدافعية للعمل ويكونوا متحدين حول هدف واحد ولديهم صلاحيات تفويض لتنفيذ قراراتهم.

وترجع أهمية هذا المدخل إلى أنه يخلق مجتمعاً يواكب التطورات المعاصرة للمجتمع، ويعتمد على التجارب الفكرية المشتركة، وهذه المشاركة تجعل العمل أكثر فاعلية فمن المعروف أن الكل أكبر من مجموع الأجزاء؛ فالأثر الذي يتركه العمل الجماعي أكبر بكثير من الأثر الذي يتركه عمل كل فرد من أفراد الفريق بمفرده.

منطلقات التصور المقترح

- التكنولوجيا وتطبيقاتها صارت عنصراً رئيسا من مجالات العملية التعليمية لا يمكن أن تمم دونها.
- إعداد مشرف تربوي يواكب تطورات العصر ويضمن جودة النظام التعليمي.
- إعداد عملية الاشراف التربوي تتواكب مع تطورات العصر وتساهم في عملية الاشراف التربوي في ظل تداعيات جائحة كرونا.

أهداف التصور المقترح

يستند هذا التصور إلى عدد من الأهداف، من أهمها:

- مواجهة التحديات التي تواجه الاشراف التربوي في ظل التحديات والتطورات المعاصرة، التي تحول دون تحقيقه الأهداف المنشودة بالنظام التعليمي.
- تحسين مخرجات العملية التعليمية.
- تغيير النمط الإداري الحالي وتحويله إلى نمط تكنولوجي تشاركي وتعاوني.
- إيجاد قنوات تواصل فعالة بين الجهات المعنية بالعملية الإشرافية.

القيم التي يتبناها هذا التصور

يقوم هذا التصور على أساس عمل اشرافي متطور تكنولوجي وفي ذات الوقت يتميز بأنه عمل جماعي يؤكد ويساهم فيما يلي:

- بث قيم وثقافة الاحترام والاختلاف.
- خلق روابط اجتماعية إيجابية وذلك من خلال التواصل بين أفراد الفريق.
- تحسين عملية التواصل على كافة المستويات بالعملية الاشرافية.
- التأكيد على قيم العمل الجماعي، ومن أهمها (التعاون والمشاركة وتحمل المسؤولية).

الخصائص التي يتميز بها التصور المقترح

- الشمولية يشمل كل عناصر العملية الإشرافية.
- الاعتماد على التخطيط الاستراتيجي كوسيلة لاستشراف المستقبل.
- الاستثمار الأمثل للموارد البشرية والمادية.
- مواكبة ظروف العصر من تكنولوجيا وانفجار معرفي.
- مواكبة الفكر الإداري المعاصر.

وفيما يلي التصور المقترح لتفعيل الإشراف التربوي في ضوء متطلبات خطة التنمية ٢٠٣٠ وفي ظل تحديات جائحة كرونا، وعرض لآليات التنفيذ لعملية الاشراف التربوي:

أولاً، الموارد اللازمة

للحصول على الفائدة المرجوة ينبغي استخدام موارد المكان وهذه الموارد كما ذكرها كلامن هزايمة(٢٠٢٠) ؛الجهني(٢٠٢٠)؛والعمري (٢٠٢٠) تشمل:

أ- موارد مادية

وتتضمن التمويل والمبنى ويعد التمويل من العناصر الهامة عند القيام بعملية التخطيط، لذا ينبغي تحديد الموارد والإمكانات المتاحة ومصادر الإنفاق وذلك من اجل تحقيق مبدأ هام من مبادئ التخطيط وهو الواقعية وتقترح الباحثة أن يكون للتمويل مصادر متعددة منها الحكومي أو التبرعات والهبات والخدمات الاستثمارية داخل مكاتب الإشراف وهنا يجب الإشارة إلى أن عنصر التمويل ليس بالضرورة أن يعتمد على حجم الميزانية بقدر ما يعتمد على الحكمة في الإنفاق.

ب-موارد تكنولوجية

وبإمكان هذه الموارد أن تشكل صيغا جديدة للمشاركة والتفاعل والاتصال بين المشرف والمدرسة والمعلم ويمكن كذلك أن تكون مهمة لإثراء العملية التعليمية فالبريد الإلكتروني يمكن أن يكون وسيلة للنقاش والاتصال. والموارد التكنولوجية يجب أن تضم:

- قاعدة معلومات تربوية تضم المعلومات كافة التي يحتاجها المشرف عند قيامه بعملية الإشراف.
- قاعدة معلومات تخصصية لتمكن كل مشرف من الاطلاع على الجديد في تخصصه.
- قاعدة معلومات عامة تزود المشرف بالجديد في مجالات الحياة كافة، وذلك ليكون على تواصل مع المتغيرات المحلية والعالمية.
- قاعدة الكترونية وتكنولوجية تيسر من التواصل المباشر والغير مباشر الدائم والمستمر بين كل أعضاء نظام الاشراف التربوي.

موارد بشرية

وهنا يجب الإشارة إلى ضرورة انتقاء الأفراد الذين يملكون الاستعداد لتبنى مبادئ الجودة واستخدامها بشكل دائم عند إصدار القرارات المهمة إضافة إلى الاسترشاد بهديها في الأنشطة اليومية ، كذلك ينبغي تبنى ثقافة جديدة يمكنها إيجاد قدر من الترابط والتماسك بين أفراد العمل ، ثقافة تقدر المواهب وتشجع الإنجاز وتدعو إلى إتقان العمل وحسن الأداء لإخراجه في أفضل صورة ، وتحترم الفروق الفردية وذلك بغرض إحراز النجاح .

ثانياً، الهيكل التنظيمي الإداري.

ويشمل مدير الإشراف وهو الشخص القائم بالإشراف على جميع المهام الإدارية والفنية والتي تحددها لائحة الإشراف.

وحدات الإشراف وتضم:

١. وحدة إدارية، تقوم بجمع التقارير الواردة من المشرفين، ومتابعة التزام المدارس بالتوجيهات، وتعيين مشرفين جدد.
٢. وحدة إشرافية تقوم بالإشراف على المعلمين والتلاميذ والمناهج الدراسية.
٣. وحدة إرشادية هدفها تقديم النصائح لمختلف التخصصات بالمدرسة.
٤. وحدة فنية تقوم بوضع معايير الجودة المطلوبة لتحسين الأداء في المدارس.
٥. وحدة تعاونية تسعى إلى إقامة علاقات ودية تعاونية مع المجتمع المحلى، وإقامة علاقات إيجابية مع وسائل الإعلام.
٦. وحدة تخطيطية تقوم بالتخطيط للبرامج المختلفة تعليمية، تدريبية.
٧. وحدة تطويرية تهدف إلى تحسين وتطوير العمل الإشرافي من خلال إعادة النظر في الفلسفة والأهداف من آن لآخر والتخطيط للبرامج التدريبية اللازمة لذلك.

٨. وحدة المتابعة وتقوم بمتابعة الأعمال وتوجيه فريق المشرفين لأعمالهم والتعرف على المشكلات التي تواجههم وتقديم الحلول لهم.
٩. وحدة التقويم تقوم بتقويم عمل المشرفين التربويين داخل المدارس.
١٠.وحدة التدريب تقوم بمهمة تدريب المعلمين والإداريين بالمدارس والمشرفين أيضاً (المطيري،٢٠١٩).

ثالثاً، مراحل العمل الإشرافي.

ولتحديد هذه المراحل قامت الباحثات بالاطلاع على نموذج الإشراف التربوي في إنجلترا وعلى غرار ه قامت بتحديد هذه المراحل على النحو التالي:

مرحلة الاستعداد للإشراف.

وفيها يتم تحديد المدرسة المراد الإشراف عليها ثم تحديد البيانات المراد الإشراف عليها وتكوين فريق الإشراف، وإبلاغ المدرسة بخطة الإشراف.

مرحلة الإشراف.

يوزع فيها أفراد فريق الإشراف كل على حسب تخصصه (متابعة المناهج من خلال والزيارات الصفية، متابعة حالة المباني المدرسية ومدى الاستخدام الأمثل لها، الاطلاع على خطط المدرسة ومدى تنفيذها.

مرحلة ما بعد الإشراف:

يتم فيها الاجتماع بالمديرين والمعلمين والإداريين كل على حدا لمناقشة الإيجابيات والسلبيات.

كتابة التقرير النهائي لتقديمه لمدير الإشراف:

ويقوم مدير الإشراف بعقد اجتماع مع رئيس فريق الإشراف لمناقشة التقرير، وتقوم مكاتب الأشراف بوضع خطة لمعالجة بعض السلبيات خلال فترة زمنية محددة.

كما يراعى عند كتابة التقرير:

أن يدون أي شخص من أطراف العملية التعليمية ملاحظاته خاصة عند كتابة فريق العمل للتقارير الشخصية.

أن تكون التقارير موضوعية وحيادية تتضمن الإيجابيات والسلبيات.

تجنب عقد المقارنات أثناء كتابة التقارير .

أن يكون التقرير واضح وموجز. روزنيس، ليبيرج وسيفرينسون (Jolstad,Rosnaes,LybergSeverinsson, 2017).

رابعاً، التنظيم والتنسيق.

تضمن تحديد الأهداف والنتائج المطلوب تحقيقه، إذ أن الهدف النهائي هو تحقيق النتائج باعتبارها أهداف تجمع لها الأفراد وجمع بينهم التنسيق الإداري (التنظيم)، كما يتضمن ترتيب العمليات الإدارية وتقسيمها لإجراءات يتم توزيعها بين مجموعة الأفراد بحسب نطاق الإشراف المحدد بالنظام الإداري لمصفوفة النتائج، ترتبط مجموعات المهام بالمناصب الإدارية والتخصصات التي يوضحها الهيكل الإداري للتنسيق الإداري (التنظيم) لتكون المسئوليات محددة لكل منصب إداري وكل مجموعة تابعة له من الأفراد بحسب المهام الموكلة لهم، ليصبح اختيار المديرين لهذه المجموعات والمهام ضرورة في عملية التنسيق والمراقبة والتوجيه وتكون عملية اختيار المديرين هي العنصر الأكثر أهمية لإدارة تدفق العمليات والمعلومات رأسياً وأفقياً وتمرير المشاكل من خلال السياق التخصصي للمهام والعمليات، وفي إطار تبسيط الإجراءات والحلول المدعومة بالخبرة والقدرة المتجددة على التحسين المستمر لمهارات الرؤساء والمرؤوسين بالهرم الإداري وحدود نطاق كل تخصص إداري من مهام وأفراد تابعين له(المطيري،٢٠١٩).

وترى الباحثات انه ينبغي القيام بعملية التنظيم والتنسيق بين مكاتب الإشراف والوزارة، بين مكاتب الإشراف والمدارس، بين مكاتب الإشراف وبعضها.

خامساً، المتابعة والتقويم.

المتابعة ليست مجرد الإشراف على تنفيذ الخطة ولكنها عملية تحليلية لجميع مراحل تنفيذ العمل الإشرافي هدفها اكتشاف مواطن الضعف والقوة ومعالجة نواحي الضعف، أما عملية التقويم فهي تشكل الأساس الذي ننطلق منه لتعديل الوضع الراهن في سبيل الوصول إلى المأمول، فالوقوف على المعلومات الخاصة بالأداء إن أحسن استخدامها فإن ذلك يسهم في توفير المجال المطلوب للتفكير في جودة أداء كل فرد. فلا سبيل للجودة إلا بالتقييم الفعال(البادري،٢٠٢٠).

المتطلبات اللازمة لتفعيل التصور المستقبلي لإشراف تربوي في ظل تحديات جائحة كرونا

أولاً، الإعداد والتهيئة لبيئة إشرافيه رقمية

ويشمل الإعداد والتهيئة لبيئة رقمية كما ذكر في العمري (٢٠١٩) وأبو الكشك (٢٠١٩) وحسين (٢٠١٩) ما يلي:

١. تطوير المعرفة الشخصية للمشرف التربوي، من خلال.

٢. حضور برامج تطويرية حول المواطنة الرقمية.
٣. حضـور برامـج تطويريـة توضـح آليـة استخدام وتفعيـل أدوات التكنولوجية فـي العمليـة التعليميـة.
٤. حضـور برامـج تطويريـة توضـح آليـة توظيـف الأدوات التكنولوجية فـي العمليـة التعليميـة.
٥. وذلك حيث أنه يعـول علـى المشـرف التربـوي العمـل علـى التأكـد مـن توظيـف المعلميـن لأدوات البوابـة تعليميـا بشـكل يحقـق أهـداف التعلـم وأهـداف البوابـة.
٦. متابعـة الاهتمـام بالتعلـم الرقمـي مـن خـلال المشـاركة الفاعلـة فـي الجمعيـات العلميـة وشـبكات ومنصـات التعلـم المحليـة والعالميـة والجمعيـات العلميـة.
٧. إعداد ونشر الأدلة التعريفية والتوعوية، من خلال، المسـاهمة فـي تقديـم ونشـر الأدلـة المطبوعـة أو المرئيـة التـي تسـاعد المعلميـن علـى التعـرف علـى بوابـة المسـتقبل وأدواتهـا وفوائدهـا فـي تحقيـق متطلبـات التحـول الرقمـي فـي العمليـة التعليميـة.
٨. المسـاهمة فـي تقديـم ونشـر الأدلـة المطبوعـة والمرئيـة التـي مـن شـأنها تعريـف المعلميـن بطـرق توظيـف أدوات بوابـة المسـتقبل فـي العمليـة التعليميـة.

ج. تفعيـل الإرشـادات الرقميـة:

وذلـك مـن خـلال مشـاركة المعلومـات التعريفيـة الخاصـة بالمشـرف التربـوي وجدولـه الزمنـي فـي الإشـراف مـع معلميـه عبـر الوسائل التكنولوجية المتاحة، ويمكن أن يتم ذلك من خلال ما يلي:

١. الدعـم والتحفيـز نحـو التعلـم الرقمـي مـن أولويـات قائـد المشـرف التربـوي، حيـث يعمـل علـى تنفيـذ مـا يلـي:

١-١ تنفيـذ البرامـج التطويريـة للخبـرات التعليميـة الرقميـة المتكاملة التي مـن شـأنها تطويـر أداء المعلميـن المسـندين لـه فـي التحـول الرقمـي. ومـن هـذه البرامـج:

- برامج تدريبية حول كيفية التخطيط للمنهج والدروس الرقمية وفقا لعناصر خطة التحضير المعتمدة من الوزارة.
- برامج تدريبية حول كيفية اختيار استراتيجيات تعليمية تساعد في تحقيق أهداف المحتوى.
- برامج تدريبية حول كيفية تفعيل أدوات البوابة الخاصة بالجانب التعليمي مثل (أداة المناقشة، أداة الفصول الافتراضية) لتصميم أنشطة تفاعلية تتناسب مع أهداف المحتوى والاستراتيجيات المستخدمة.
- برامج تدريبية حول كيفية اختيار أو تصميم مصادر تعلم متنوعة تساعد في تحقيق أهداف التعلم.
- برامج تدريبية حول كيفية تصميم ادوات تقويم باستخدام الأدوات التعليمية الرقمية للحكم على أداء المتعلمين.
- زيارات ميدانية لتقييم درس نموذجي يوظف الأدوات التعليمية الرقمية مصمم من قبل المعلمين المسندين له.

٢-١ إجراء الدراسات العلمية أو دراسات الأداء

والتي من شأنها تطوير عمل المؤسسة التعليمية والأداء التعليمي، مثل، دراسة أداء المعلمين المسندين له في توظيف وتفعيل الأدوات التعليمية الرقمية واقتراح حلول للرفع من مستواهم.

- كتابة دراسات علمية محكمة تساهم في تطوير وتوظيف الأدوات التعليمية الرقمية في تحسين العملية التعليمية.

ثانياً، أدوات الاشراف التربوي الرقمية:

أ. دور المشرف التربوي في اعداد الواجبات الالكترونية كما ذكره العمري (٢٠٢٠) وأبو الكشك (٢٠١٩) فيما يلي:

- الاطلاع واعتماد الأنشطة والواجبات التفاعلية للمعلمين على النظام.
- استعراض وإصدار التقارير الإلكترونية عن تفاعل الطلاب مع الأنشطة والواجبات التفاعلية للمعلمين.
- مراعاة معايير محتوى الأنشطة والواجبات التفاعلية للمعلم مع المعايير المعتمدة من قبل الوزارة.

ب. دور المشرف التربوي في متابعة أداة المحتوى التفاعلي:

- الاطلاع واعتماد المحتوى التفاعلي للمعلمين على النظام.
- استعراض وإصدار التقارير الإلكترونية عن تفاعل الطلاب مع المحتوى التفاعلي للمعلم والتي توضح مدى استجابة الطلاب لطريقة المعلم التدريسية.

ج. دور المشرف التربوي في متابعة أداة الفصول الافتراضية:

- الاطلاع واعتماد موضوعات الفصول الافتراضية للمعلمين على النظام.
- استعراض وإصدار التقارير الإلكترونية عن تفاعل الطلاب مع الفصول الافتراضية للمعلم.

د. دور المشرف التربوي في متابعة أداة الاختبارات الالكترونية:

- الاطلاع على واعتماد الاختبارات الإلكترونية للمعلمين على النظام.
- استعراض وإصدار التقارير الإلكترونية عن تفاعل الطلاب مع الاختبارات الإلكترونية للمعلم.

ه. دور المشرف التربوي في الإشراف والمتابعة للاجتماعات الافتراضية:

ويتطلب ذلك توفير أنظمة تكنولوجية كأداة تساعد المشرف التربوي على التواصل المباشر وفي نفس الوقت مع المعلم أو مجموعة من المعلمين بنفس الوقت أو قائد المدرسة أو قادة بعض المدارس، وذلك عبر الاجتماعات الافتراضية التي تتيح التواصل ونقل وتبادل المعلومات دون الحاجة إلى التواجد في نفس المكان وتسمى Meeting Virtual ، ويكون دور المشرف خلال الاجتماعات الافتراضية.

- بناء جدول الاجتماعات الافتراضية
- تحديد آلية وأهداف اللقاء المرئي
- التواصل الإلكتروني مع المعنيين بالاجتماعات الافتراضية

الخاتمة:

يعد التحول الرقمي أحد أهداف رؤية٢٠٣٠ والتي تبدأ من الإشراف التربوي حين يساعد المعلمين على الانخراط في مسيرة التحول الرقمي والذي ينعكس بدوره على طلاب اليوم قادة الغد لاستكمال عناصر التحول في باقي مؤسسات المملكة.

إضافة لذلك ما فرضته تحديات جائحة كرونا من إلزام جميع المؤسسات - والتي من ضمنها المؤسسات التعليمية -في الاعتماد على وسائل التكنولوجية الحديثة للقيام ومباشرة كافة الأعمال على أكمل وجه.

ويعول على الاشراف التربوي دورا كبيرا في قيادة هذا التحول من خلال الإعداد والتهيئة لبيئة رقمية من خلال جهوده في تطوير معارفه الشخصية فيما يتعلق بالتحول الرقمي

وفي ضوء ذلك وضع تصور مقترح لتطوير الاشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية.

المراجع

ال ناجي،محمد عبد الله .(٢٠١٨).الإدارة التعليمية والمدرسية .الرياض :مطابع الحميضي .

ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم (١٩٩٥) :لسان العرب، الجزء ٢٣، دار المعرف، القاهرة.

أبو الكشك، محمد نايف. (٢٠١٩). ممارسة المشرفين التربويين في الأردن لأساليب الإشراف التربوي إلكترونيا (من خلال الحاسوب والإنترنت) وعلاقتها ببعض المتغيرات .*المجلة التربوية*، (٣٣)، ١-١٣٢.

التراب، منصور بدران. (٢٠١٩). دور الإشراف التربوي في التعامل مع المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في دولة الكويت. (رسالة ماجستير جامعة آل البيت) .الأردن.

الجهني، ماجد سعيد .(٢٠٢٠). تصور مقترح للتغلب على معوقات في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية . *مجلة البحث العلمي*،ع. (١٠).

الحاج، سمر عبد الرازق محمد. (٢٠٢٠). *واقع تطبيق الاشراف التربوي التطوري في مدارس الأونروا بمحافظات غزة وسبل تحسينه*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية. استرجعت من https://cutt.us/tX6qw

حسين، بانقا طه .(٢٠١٩). تصور مقترح لتطبيق نموذج الإشراف المدمج من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في ضوء الاتجاهات الحديثة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*،(٨) ، ٢٥٤-٢٣٢.استرجعت من https://cutt.us/N5Jqc

الطعاني، حسن أحمد. (٢٠١٨). *الاشراف التربوي: مفاهيمه وأهدافه وأسسه وأساليبه*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عطوي، جودت عزت. (٢٠١٨). *الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها* . عمان: الدار العلمية الدولية ومكتبة دار الشروق للنشر والتوزيع.

العمري، صبا عبد الله. (٢٠٢٠) رؤية مقترحة لتطبيق نموذج التربوي المدمج في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية. مجلة *الأبحاث والدراسات*، (٤). ١٠.استرجعت من:https://cutt.us/wzWKx

الفايز، عبير عبد الرحمن. (٢٠١٩). *معوقات الاشراف التربوي في المملكة العربية السعودية، مجلة البحث العلمي في التربية*، ع ٢٠، السعودية.

قدوري، هنيده نزية.(٢٠١٩).أنموذج مقترح للإشراف التربوي فى ضوء التوجه نحو تمكين المدرسة : تجديد وتمكين. *بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*،(١٤)،٢٠٢٠ استرجعت من https://cutt.us/tKaJW

المطيري، عبد الله ضيدان. (٢٠١٩). دور مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت في تفعيل الإشراف بالأقران .جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية .(رسالة ماجستير، جامعة آل البيت). الأردن.

المعجم الوسيط.(د.ت). معنى كلمة الاشراف .موقع المعاني.

https://cutt.us/jJCr6

هزايمة، علي عبد الكريم. (٢٠٢٠). الاحتياجات التربوية الاشراف المدرسي التعلم الالكتروني. *مجلة جامعة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، (١).١٠.

Jølstad, Anne., røsnæs, Eva., Lyberg, Anne & Severinsson, Elisabeth. (2017). Clinical Supervision and Non-Technical Professional Development Skills in the Context of Patient Safety—The Views of Nurse Specialist Students. *Open Journal of Nursing*. 07. 253-267.

دور القيم الإسلامية على الشباب في ظل التطور الرقمي المتسارع

The role of Islamic values on young people in light of the rapid digital development

إعداد

إبراهيم عبدالله أحمد بجاد

Ibrahim Abdullah Ahmed Bajad

باحث دكتوراه أصول التربية بكلية التربية - بجامعة الملك خالد

د. عبدالرحمن محمد نفيز الحارثي

Dr. Abdul Rahman Muhammad Nafeez Al Harithi

أستاذ أصول التربية المشارك بكلية التربية - بجامعة الملك خالد

Doi: 10.21608/jasep.2024.333572

استلام البحث: ٢٣ / ٨ / ٢٠٢٣

قبول النشر: ١٢ / ٩ / ٢٠٢٣

بجاد، إبراهيم عبدالله أحمد و الحارثي، عبدالرحمن محمد نفيز (٢٠٢٤). دور القيم الإسلامية على الشباب في ظل التطور الرقمي المتسارع. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٦) يناير، ١٨٣ – ٢٠٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

دور القيم الإسلامية على الشباب في ظل التطور الرقمي المتسارع

المستخلص

تعد التقنيات الحديثة سلاحًا ذو حدين، إذا استخدمها الفرد بحكمة فإنها ستكون مفيدة له، وستساهم في زيادة فهمه ووعيه بسرعة، ومع ذلك، إذا تم استخدامها بشكل غير صحيح حتماً ستكون لها آثار سلبية على نموه الجسدي والنفسي والاجتماعي والأخلاقي، وخاصة على الشباب المسلم، فقد تزعزعت قيم الدين الإسلامي في نفوسهم الحنيف بسبب التطور الرقمي، ويكمن الهدف الرئيسي من إجراء هذا البحث في: شرح وبيان دور القيم الإسلامية على الشباب في ظل التطور الرقمي المتسارع، حيث تم الاعتماد في كتابة هذا البحث على أسلوب المنهج الوصفي التحليلي بأداة الاستبيان، ومن أهم النتائج التي أسفر عنها هذا البحث هو أن تعزيز القيم الإسلامية بين الشباب في ظل التطور الرقمي المتسارع لهو تحدٍ كبير، ولكنه ضروري لبناء مجتمع قائم على القيم والأخلاق الإسلامية الحميدة، وإن الجهود المشتركة بين المدارس، والأسر، والمؤسسات الدينية، والجمعيات الشبابية تلعب دورًا حاسمًا في تحقيق هذا الهدف وضمان استمرارية القيم الإسلامية في مجتمعنا المتغير.

الكلمات المفتاحية: القيم الإسلامية - الشباب - التطور الرقمي المتسارع.

Abstract:

Modern technologies are a double-edged sword. If an individual uses them wisely, they will be beneficial to him and will contribute to increasing his understanding and awareness quickly. However, if used incorrectly, it may have negative effects on his physical, psychological, social and moral development, especially on young Muslims, as the values of the true Islamic religion have been destabilized due to digital development. The main goal of this research can be: explaining the role of Islamic values on young people in light of the rapid digital development. In writing this research, we relied on a qualitative method by collecting data through multiple sources such as personal interviews, field observation, document analysis, observation, and previous research. One of the most important findings of this research is that: promoting Islamic values among young people in light of the rapid digital development is a major challenge, but it is necessary to build a society based on Islamic values and morals. Joint efforts between

schools, families, religious institutions, and youth associations play a crucial role in achieving this goal and ensuring the continuity of Islamic values in our changing society.

Keywords: Islamic values - youth - accelerated digital development.

المقدمة:

شهدت نهاية القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين تطورات وابتكارات هائلة في مجالات متعددة من العلوم، أسفرت هذه التطورات عن تغييرات جذرية في حياة المجتمعات على مستوى العالم، وقد أظهرت هذه التغيرات تنوعًا كبيرًا في أشكالها ومستوياتها، على سبيل المثال، شهدنا تقدمًا هائلًا في مجال الاتصالات، حيث أدى ذلك إلى توسع استخدام التقنيات الحديثة مثل الهواتف الذكية ومفهوم البيانات الضخمة والإنترنت واقتصاد المعرفة والتعلم الآلي العميق والطابعات ثلاثية الأبعاد وخدمات التخزين السحابي ووسائل التواصل الاجتماعي، وأصبح استخدام هذه التقنيات أمرًا ضروريًا لأداء العديد من المهام والوظائف سواء على الصعيدين الشخصي والمجتمعي، وكذلك على المستوى المؤسسي، وقد تأثرت الحياة اليومية بشكل كبير بتلك التقنيات الحديثة، وأصبحت جزءًا لا يتجزأ من روتيننا اليومي.

ومن خلال ثورة الاتصالات الرقمية وتقدمها في تسهيل عمليات الاتصال والوصول إلى المعلومات، ظهرت العديد من الفوائد التي يمكن أن تجلبها للأفراد والمجتمع إذا تم استخدامها بشكل صحيح، ولكن هناك أيضًا بعض السلبيات والمشكلات التي نشأت نتيجة لسوء استخدام هذه التقنيات، وذلك نتيجة لعدم الامتثال للوائح والقواعد الأخلاقية والضوابط الشرعية، وعدم الأخذ بالأولويات الأساسية التي تساهم في تنظيم شؤون الحياة الإنسانية (**الدهشان والفويهي، ٢٠١٥م، ص ١٩**)، وتعد التقنيات الحديثة سلاحًا ذو حدين، فإذا استخدمها الفرد بحكمة، فإنها ستكون مفيدة له، وستساهم في زيادة فهمه ووعيه بسرعة، ومع ذلك، إذا استخدمها بشكل غير صحيح، فستكون لها آثار سلبية على نموه الجسدي والنفسي والاجتماعي والأخلاقي (**الزبيدي، ٢٠٠٩، ص ٣٦**).

وفي ضوء ذلك يُعَدُّ الشباب أحد أكثر الفئات استخدامًا لتلك التقنيات الرقمية، وهم أيضًا الأكثر معرفةً بها. وليس لديهم القدرة على التخلي عنها، حيث يقضون وقتًا طويلًا أمام شاشات الكمبيوتر في إرسال البريد الإلكتروني والتفاعل عبر غرف الدردشة وإرسال الرسائل النصية والتواصل السريع عبر الهواتف الذكية وما إلى ذلك، لهذا السبب، شددت اغلب البحوث والدراسات الإسلامية على ضرورة إعطاء اهتمامً خاص للشباب في ظل العصر الرقمي المتسارع وتطوير وسائل رقابية تربوية

وإسلامية لهم لكي يكونوا ذوي أخلاق عالية وأن يلتزموا بها وفقًا للقيم الدينية والمجتمعية، تلك القيم التي توجّههم نحو الاستفادة وتحقيق الفائدة الشخصية والاجتماعية لأنفسهم ولمجتمعهم **(عبد الله، ٢٠١٦، ص ١٢٦).**

ومن المعروف أن الإسلام عندما جاء ساهم في تحرير الإنسان من عبودية الذات، كما حرره أيضا من الغرور والبطش، كما أنه عمل على تحديد الأسس والقيم والضوابط التي يجب أن يقف عندها المسلم عندما يريد أن يحترم عقله وذاته، فالإسلام ينظر للمجتمع وحركته وأهدافه نظرة شمولية متوازنة ومتكاملة ليصل إلى تحقيق أهدافه الأخلاقية والإنسانية فهو لا يميز قيماً على أخرى، إذ أنها تُنظم وتُنسق في ظل توازن وتعادل بين هذه القيم جميعها سواء كانت روحية أم مادية أم سياسية أم اجتماعية لتحقيق النمو المتكامل في الشخصية الإسلامية بشكل خاص والمجتمع بشكل عام(مسعود ، ٢٠٠٤م، ص٨٢)

وعلى غرار التطور الرقمي المتسارع الذي شهده العالم في العقود الأخيرة والذي قد أثر بشكل كبير على جميع فئات المجتمع بما في ذلك الشباب، لعبت القيم الإسلامية دورًا مهمًا في توجيه وضبط سلوك الشباب في التفاعل مع هذا التطور التكنولوجي الكبير. وحتى نعزز من هذه القيم في نفوس الشباب المسلم في ظل التطور الرقمي الكبير والمتسارع تم العمل على هذا البحث لعله يسهم بإذن الله في تحصين الشباب المسلم من أضرار التقنية المعاصرة.

مشكلة البحث وأهم تساؤلاته:

ظهرت التكنولوجيا بكافة أشكالها وأنواعها لتيسر حياة الفرد ورفاهيته والمجتمع بشكل عام. ومع ذلك، في الوقت الرقمي الحاضر، يجب التأكد من أن هناك من يفهم ويتقن الغرض الأساسي وراء ابتكار وتطوير هذه الوسائل التكنولوجية، وللأسف، هناك أشخاص لا يدركون كيفية استخدام هذه التكنولوجيات بشكل صحيح وإبداعي، وهناك العديد من الأمثلة على ذلك، منها الاستخدام غير النافع للإنترنت ويشمل ذلك الهجمات على الخصوصية والمراقبة الإلكترونية وسرقة الهويات الشخصية وانتهاك حقوق الملكية الفكرية حيث يتم نسخ واستخدام المحتوى الفكري للآخرين دون إذن أو انتهاك حقوق الملكية الفكرية للكتب والأعمال الأخرى وتدمير البيانات والمعلومات ويتضمن ذلك حذف البيانات بشكل عمد أو الهجمات الإلكترونية التي تهدف إلى تدمير البيانات وتدمير الأجهزة الإلكترونية من خلال الاختراقات والفيروسات التي تؤدي إلى تلف الأجهزة وسوء الاستخدام عبر وسائل التواصل الاجتماعي وينتج عنها التحرش أو نشر المعلومات الخاصة دون إذن واستخدام الهواتف الذكية بشكل مزعج مثل الاتصالات غير المرغوب فيها أو توزيع صور غير لائقة **(الملاح، ٢٠١٧م، ص ٢٥).**

وقد غدا شباب اليوم يمكنهم التواصل مع أشخاص رقميين غير معروفين قد يمثلون دماراً حقيقياً عليهم، وغدا من المستحيل في هذا المجتمع الرقمي التحكم في طريقة استعمالهم للتكنولوجيا، وخصوصاً أن الدراسات والإحصائيات تسفر عن ارتفاع عدد مستخدمي شبكات الانترنت حوالي ثلاثة وثلاثون مليون مستخدم في عام ٢٠١٨ مقارنة بستة وعشرون مليون في ٢٠١٧م. أما الاحصائيات حول نوعية المستعملين فإن المعلومات توجه الى ان ٦٥٪ من مستخدمي مواقع شبكات التواصل الاجتماعي هم من الشباب.

وتم تناول موضوعات تدهور القيم التربوية الإسلامية على الشباب في ظل التطور الرقمي المتسارع بسبب وجود تداعيات أخلاقية سلبية على مواقع الانترنت وكان من أهمها ما هو المقصود بالحرية المطلقة؟ علاوة على ذلك عدم المصداقية في تحويل الأخبار والحوادث إضافة إلى التداعيات السلبية على اللغة العربية، وتدمير منظومة القيم الاسلامية، وانتشار العلاقات المحرمة وغير الشرعية بين الجنسين **(درويش، ٢٠١٣، ٣٣٧-٣٤٧).**

وقد شددت أغلب الدراسات السابقة إلى أهمية تسليح وغرس ونشر الوعي بين الشباب الجامعيين بالقيم الأخلاقية الضرورية والإسلامية من أجل التعامل الصحيح مع معطيات الثورة التكنولوجية والرقمية، ومنها دراسة **(Asmal, 2015)** التي أوصت بأهمية وضرورة تعزيز الأخلاقيات الالكترونية المنتشرة بين مستخدمي شبكات الانترنت والأجهزة الرقمية. ودراسة **(Leili & Mosalanejad, 2014)** التي أوصت بأهمية تمرين الشباب الجامعي بكل ما يرتبط بالاستعمال الأفضل للفضاء الالكتروني، ودراسة **(لعام كحول، ٢٠١١م)** التي قامت بالتوصية بأهمية دمج موضوع أخلاقيات الكمبيوتر وشبكات الانترنت في برامج ومقررات الجامعة الدراسية لتسليح الشباب بالقيم التربوية اللازمة في العصر الرقمي، ودراسة **(كنزة اخلف، ٢٠٠٩م)** التي أشارت في دراستها على التأكيد في ثلاث مسائل أخلاقية ومنها (الخصوصية، حق الملكية الفكرية، والقرصنة الإلكترونية).

ومن هنا يتم توضيح موضوع مشكلة الدراسة في محتوى الدور للقيم الإسلامية على الشباب في ظل التطور الرقمي المتسارع، **ولذلك يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال البحثي الرئيسي**: ما دور القيم الإسلامية لدى فئة الشباب في ظل التطور الرقمي المتسارع؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي مجموعة من تساؤلات البحث الفرعية الا وهي:

١. ما الإطار التربوي والفلسفي للقيم الإسلامية التربوية في ظل العصر الرقمي المتسارع؟
٢. ما واقع القيم التربوية الإسلامية لدى الشباب المسلم في ظل التطور الرقمي المتسارع؟

٣. ما العقبات التي تواجه القيم التربوية الإسلامية لدى الشباب المسلم في ظل التطور الرقمي المتسارع؟
٤. ما الوسائل المقترحة لتنمية القيم الإسلامية لدى الشباب المسلم في ظل التطور الرقمي المتسارع؟

أهداف البحث:

يكمن الهدف الرئيسي جراء عمل هذا البحث في: بيان وتوضيح دور القيم الإسلامية على الشباب في ظل التطور الرقمي المتسارع. ومن هذا الهدف الرئيسي هناك مجموعة من الأهداف الفرعية وهي:

١. سرد الإطار التربوي والفلسفي للقيم الإسلامية التربوية في ظل العصر الرقمي المتسارع.
٢. تفسير واقع القيم التربوية الإسلامية لدى الشباب المسلم في ظل التطور الرقمي المتسارع؟
٣. توضيح العقبات التي تواجه القيم التربوية الإسلامية لدى الشباب المسلم في ظل التطور الرقمي المتسارع.
٤. اقتراح اهم الوسائل لتنمية القيم الإسلامية لدى الشباب المسلم في ظل التطور الرقمي المتسارع.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

١. **توسيع الفهم الثقافي :**يساهم هذا البحث في توسيع فهمنا لتأثير التطور التكنولوجي على الشباب وكيف يمكن تطوير مفهوم القيم الإسلامية في ظل هذا التغير السريع.
٢. **الإسهام في الأبحاث الاجتماعية :**يعزز هذا البحث من الأبحاث الاجتماعية حيث يتناول موضوعًا حديثًا ومهمًا يتعلق بتأثير التكنولوجيا على القيم والأخلاق في المجتمع.
٣. **تطوير نظريات جديدة :**يمكن أن يسهم هذا البحث في تطوير نظريات جديدة حول تفاعل الثقافة والتكنولوجيا وكيف يمكن جمعهما بشكل إيجابي.

الأهمية العملية:

١. **توجيه السياسات العامة :**يمكن أن يساعد هذا البحث في توجيه السياسات الحكومية والتعليمية لتعزيز القيم الإسلامية بين الشباب وتوجيه استخدامهم الصحيح للتكنولوجيا.
٢. **المساهمة في التربية والتعليم :**يمكن للنتائج المستمدة من هذا البحث أن تساهم في تطوير مناهج التعليم والتوجيه الشبابي لدمج القيم الإسلامية في التربية.

٣. **المساهمة في الأعمال الاجتماعية :**يمكن استخدام النتائج في تصميم برامج ومشاريع اجتماعية تهدف إلى تعزيز القيم الإسلامية بين الشباب وتحفيزهم على استخدام التكنولوجيا بشكل إيجابي.
٤. **مشاركة المجتمع :**يمكن للمجتمعات المحلية والمؤسسات الدينية الاستفادة من هذا البحث لتوعية وتثقيف الشباب حول دور القيم الإسلامية في مواجهة تحديات التكنولوجيا.

بشكل عام، يمثل هذا البحث أهمية نظرية بمساهمته في تطوير فهمنا للتفاعل بين القيم الدينية والدنيوية من جهة والتكنولوجيا من جهة أخرى والموائمة بينهما في إطار الشرع الحنيف، وأهمية عملية بتوجيه الجهود نحو تطوير الشباب بشكل إيجابي وصنع مستقبل مستدام يعتمد على القيم الإسلامية في عالم رقمي متسارع.

مصطلحات البحث:

القيم الإسلامية: ويقصد بها مجموعة من القواعد والمعايير والمبادئ التي توجه وتضبط وتحدد سلوك الفرد في المجتمع المحيط في تعاملهم مع وسائل وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتي أصبحت منتشرة ومتاحة بين أيدي الجميع ومنهم فئة الشباب الجامعي.

التطور الرقمي: يمكن تعريف التطور الرقمي بأنه ذلك التغير السريع الذي انتشرت فيه العديد من وسائل الاتصال الحديثة والتي قضت تماماً على عنصر الوقت والمسافة، وأدَت إلى تخطي الحدود الفاصلة بين الدول والأشخاص و القارات، وأصبح من السهل على أي شخص في أي مكان الحصول على جميع المعلومات التي يحتاج إليها في أي مجال من المجالات المختلفة عن طريق شبكة الإنترنت بمجرد الضغط على أزرار جهاز الحاسوب(حمد،٢٠٢١م، ص٢٥).

الشباب: وهم الشباب العربي المسلم الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٨ سنة إلى ٣٠ سنة والذي يفترض أن يكونوا في المرحلة الجامعية بكافة مراحلها سواء الدبلومات و البكالوريوس أو الدراسات العليا، وفي هذا البحث تم اختيار عينة البحث من الشباب الجامعي في الجامعات السعودية من الجنسين، لكونهم في هذا السن الأكثر استخداماً للتقنية بكافة أنواعها وأشكالها، والأكثر التصاقاً بها ومعرفةً بأسرارها وأعماقها أكثر من غيرهم، وبالتالي يكونون أكثر عرضة لمخاطر هذه التقنية التي تتطور بشكل مضطرد ومتسارع، ويذكر (بن واصل، ٢٠٢٢م، ص١٢١٧-١٢٤٧) في دراسته أن القيم التربوية الإسلامية في عصر التكنولوجيا والرقمنة أصبحت تواجه واقعاً مريراً بسبب انحدار الثقافة العامة لدى الشباب وإمضاء الوقت مكوثاً أمام الشاشات غافلين عن الصلوات والنوافل وأعمال البر والقيم الإسلامية. وهذا في النهاية أسفر عن أن واقع القيم التربوية الإسلامية لدى الشباب المسلم في ظل التطور الرقمي المتسارع

يواجه إشكالات كبيرة تحتاج إلى المزيد من الدراسات التي من شأنها أن تعزز وتبني القيم في نفوس الشباب في ظل الواقع التكنولوجي المعاصر.

الإطار النظري للبحث

مفهوم القيم الإسلامية وخصائصها:

تعرف القيم الإسلامية بأنها قيم متقدمة لديها الإمكانية والقدرة على الحركة ونافعه لشتي البيئات والعصور وذلك لأنها قد اخذت كل مقوماتها الرئيسية من عاملين رئيسين هما القرءان الكريم والسنه النبوية **(العوا، ١٩٨٧م، ص٢٢٩)**.

وفقًا للرفاعي في عام ١٩٨٠، تُعرف القيم الإسلامية على أنها "مجموعة من الأصول والمبادئ والمثل السامية التي تم تنزيلها من خلال الوحي، والتي يؤمن بها الإنسان وتحكم سلوكه، وتشكل المرشد الأساسي لأفعاله وأقواله، وترتبط بعلاقته بالله وبالكون **(الرفاعي، ١٩٨٠م، ص١٥)**.

وحسب تعريف قمحية في عام ١٩٨٤، تُعرف القيم الإسلامية على أنها "مجموعة الأخلاق التي تشكل نسيج الشخصية البشرية، وتجعلها متكاملة، وتمكنها من التفاعل مع أفراد المجتمع، وتلهمها للعمل من أجل النفس والأسرة والإيمان **(قمحية، ١٩٨٤م، ص٤١)**.

وفقًا لفرحان ومرعي في عام ١٩٨٨، يُمكن تعريف القيم الإسلامية على أنها "موجهات ودوافع للسلوك، تتضمن جانبًا معرفيًا وجانبًا سلوكيًا، وتمتلك طابعًا إلهيًا في مصدرها، وهدفها دائمًا إرضاء الله **(فرحان، ومرعي: ١٩٨٨م، ص٩٧)**.

وبحسب تعريف الريان في عام ١٩٩١، تُعرف القيم الإسلامية بأنها "معيار مستمد من الشريعة، يتجلى من خلال العقيدة الإسلامية، ويحدد سلوك الأفراد تجاه الأشخاص والأفعال، وتُعتبر مصدر التزام للجميع **(الريان، ١٩٩١م، ص٦٥٥)**.

وفقًا لتعريف شومان في عام ١٩٩٣، تُعرف القيم الإسلامية على أنها "القيم التي تنبع من الشريعة وتستند إلى العقيدة الإسلامية، وتكون موضوع احترام والتزام من قبل الفرد والمجتمع **(شومان: ١٩٩٣، ص١١)**، وبحسب تعريف القيسي في عام ١٩٩٥، يُمكن تعريف القيم الإسلامية بأنها "مجموعة من المبادئ السامية والأهداف والمعتقدات والأنظمة والوسائل والإرشادات والمعايير التي توجه سلوك الفرد والمجتمع، ومصدرها الله عز وجل **(القيسي، ١٩٩٥م، ص٢٣-٣٢)**.

وعلى ما سبق يمكن أن نعرّف القيم الإسلامية بأنها مجموعة من المبادئ والمفاهيم والمحددات التي تستمد أسسها من دين الإسلام والقرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة ، وتهدف هذه القيم إلى ضبط وتوجيه سلوك الفرد وتشجيعه على اتخاذ القرارات الصحيحة والنبيلة في مختلف جوانب حياته.

خصائص القيم الإسلامية:

١. **التوجيه الإيماني :**القيم الإسلامية تتمتع بالأساس بالبعد الإيماني، حيث تعتمد على مفهوم التوحيد والإيمان بالله والتزام الفرد بمبادئ الدين الإسلامي.
٢. **أخلاقية وخلقية :**القيم الإسلامية تعزز الأخلاقيات النبيلة مثل الصدق، والعدالة، والرحمة، والإخاء، والاعتدال. وهي تشجع على تطبيق هذه القيم في التعامل مع الآخرين وفي تحقيق التوازن بين الحقوق والواجبات.
٣. **الخيرية :**تشجع القيم الإسلامية على اتخاذ القرارات التي تصب في مصلحة الفرد والمجتمع بشكل عام. وتشجع على مساعدة الآخرين وتحقيق الخير والفائدة العامة.
٤. **التوازن والاعتدال :**القيم الإسلامية تحث على تحقيق التوازن في جميع جوانب الحياة، سواء كان ذلك في العبادة والأخلاق أو في العمل والاقتصاد. وهي تعارض التطرف والتفريط في أي اتجاه.
٥. **الشفافية والعدالة :**القيم الإسلامية تشجع على الشفافية في التعامل والعدالة في توزيع الموارد والفرص، وهي تعتبر العدالة والمساواة من القيم الرئيسية.
٦. **التسامح والسلام:** تشجع القيم الإسلامية على التسامح والتعايش السلمي بين الأفراد والمجتمعات، وتعارض العنف والكراهية.
٧. **التعلم والتطوير:** القيم الإسلامية تشجع على البحث عن المعرفة وتطوير الذات، وتعتبر العلم والتعليم وسيلة للارتقاء بالفرد والمجتمع.
٨. **الاعتماد على الأخلاق في القرارات :**القيم الإسلامية تلزم الفرد باتخاذ القرارات وفقًا للأخلاق والقيم الإسلامية، وذلك في كل جانب من جوانب الحياة.

وباختصار، فإن القيم الإسلامية تمثل مرجعًا هامًا للسلوك والتصرف في الحياة، وهي تعكس توجيهات الدين الإسلامي وتعزز الأخلاق النبيلة والعدالة والتعايش السلمي وتحقيق الخير في العالم**(القيسي، ١٩٩٥م، ص٢٣-٣٢).**

أهمية القيم الإسلامية للشباب من الناحية التربوية:

القيم الإسلامية تلعب دورًا بالغ الأهمية في حياة الشباب من الناحية التربوية، حيث أشار **(عبد الغفور، ٢٠١٧م، ص٥٥)** الى بعض الجوانب التي توضح أهميتها:

١. **التوجيه والإحاطة :**القيم الإسلامية توجه سلوكيات الشباب وتوجههم نحو السلوك الصالح والأخلاقي. إنها تعطيهم إطارًا أخلاقيًا لاتباعه في مختلف جوانب حياتهم.
٢. **المسؤولية والأخلاق :**تعزز القيم الإسلامية مفهوم المسؤولية الشخصية والاجتماعية، كما أنها تشجع على الالتزام بالوعد والأمانة والاهتمام بحقوق الآخرين.
٣. **التعلم والتطوير الشخصي :**تحفز القيم الإسلامية على التعلم والتطوير الشخصي، وتشجع على اكتساب المعرفة واستخدامها لخدمة المجتمع.

٤. **الحب والتسامح :**تعزز القيم الإسلامية قيم الحب والتسامح والعدالة، وتحث على معاملة الآخرين باحترام والتعامل معهم بأخلاق راقية.
٥. **الصداقة والعلاقات الاجتماعية :**القيم الإسلامية الصداقة تحفز وتزيد بناء العلاقات الإيجابية، وتنمي قيمة التعاون بين الشباب وتقدير قيمة العلاقات الاجتماعية.
٦. **المرونة والصمود :**تعين القيم الإسلامية الشباب على مفهوم المرونة والصمود في وجه التحديات، وتساعدهم على التعامل مع الصعاب بثقة وصبر.
٧. **الإرشاد والتوجيه :**توفر القيم الإسلامية إطارًا للشباب يمكن أن يوجههم في اتخاذ القرارات الحياتية المهمة، وتساعدهم على اتخاذ القرارات الصحيحة والمستدامة.
٨. **الاستقرار النفسي :** القيم الإسلامية تمنح الاستقرار النفسي والرضا بما هو متاح، وتعلم الشباب كيفية التعامل مع التوتر والضغوط بطرق صحية.
٩. **المشاركة الاجتماعية :**القيم الإسلامية تشجع وتدعو إلى المشاركة الاجتماعية والعمل الخيري، وتحث على خدمة الآخرين والمساهمة في تحسين المجتمع.
١٠. **التوازن بين الحياة الدنيا والآخرة :**القيم الإسلامية تساعد الشباب وتحثهم على تحقيق التوازن بين الاهتمام بحياتهم الدنيوية والاستعداد للحياة الآخرة(**عبد الغفور، ٢٠١٧م، ص٥٥**).

الإطار التربوي والفلسفي للقيم الإسلامية التربوية

جاء الإسلام ليخرج الناس من الظلمات إلى النور، إذ خاض ثورةً أخلاقية وفكرية، وعبّر عن قيمٍ أوضحت وقائع وحقائق، ونفذت تعاليمه، ويعد ثورة إنسانية إذا تم استيعابه كمنهجية للحياة في المجتمع العربي عبر مرور الزمن، على الرغم من قلة الأيديولوجيات الدينية السابقة، إلا أن هذه الثورة الإسلامية والإنسانية يُمكن وصفها بأنها ثورة دائمة وتُجدَّد باستمرار، وهذا يعنى أنها تُعَدّ عظيمة من الناحية الإنسانية وتضع الفرد في أعلى مكانة على وجه الأرض (**العوا، ١٩٨٧م، ص٢٢٩**).

إنّ القيم الإسلامية جاءت من عند الله سبحانه وتعالى، وليست مجرد قيم خيالية، بل هي قيم فعلية يُمكن تطبيقها بالاجتهاد من قبل البشر، بل يمكن تحقيقها من خلال فهم المعاني الإسلامية الصحيحة والقدرة على تطبيقها في أي بيئة، بغض النظر عن شكل الحياة في تلك البيئة، والقيم الإسلامية ليست جامدة، بل هي مفتوحة لتحفيز التنمية والابتكار في جميع المجالات، وهي تسعى لتوسيع الأفاق لاستيعاب مساهمات الفكر الإنساني والحضارة البشرية (**علاء، د.ت، ص١١٠**).

تُعرَف القيم الإسلامية بأنها قيم متقدمة تتمتع بالقدرة على التكيف والنفع في مختلف البيئات والعصور يُشتق أساسها الأخلاقي الرئيسي من مصادر رئيسية هما القرآن الكريم والسنة النبوية (**العوا، ١٩٨٧م، ص٢٢٩**). وفي القرآن، يتم تعزيز العقل وتشجيع الضمير الحريص، حيث يتم توجيه الفرد نحو تحديد هدفه الأعلى وهو

السعي لاستحقاق رضى الله سبحانه وتعالى، وعلى الرغم من أن الإنسان يولد بدون معرفة أو فهم كامل للمفاهيم العقلية والحسية، إلا أنه يتميز بالقدرة على تلقي هذه المفاهيم من خلال القيم الإسلامية والتي تساعده على تحقيق ما يأمل منها (وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لا تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ) (النحل: ٧٨).

وأن الله سبحانه وتعالى عندما خلق الانسان ونفسه استودعها فكرتي الخير والشر (وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا) (الشمس: ٧) فالإنسان أتيحت له الفرصة بمعرفه أخلاقية واستقامة الطريقين طريق العمل الحسن والطريق النقيض (أَلَمْ نَجْعَلْ لَهُ عَيْنَيْنِ * ولسانا وشفتين * وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ) (البلد: ٨ - ١٠)، وعندما منح الله الإنسان العقل، فإنه أكرمه وميزه عن سائر المخلوقات، هذه النعمة تمكّن الإنسان من التفكير واستنباط البدائل واختيارها بحكمة وبصيرة، إن حرية العقل في اتخاذ القرارات واختيار القيم الأخلاقية هي ما يميز نشاطه ويظهر دور العقل في تحديد القيم **(رضوان، ١٩٨٢، ص١٨٤-١٨٥)**.

عندما ننظر إلى الفكر التربوي الإسلامي ومبادئه، نجد أنه يقدم رؤية شاملة، حيث يعتمد هذا الفكر على القيم السليمة التي استمدت من التعاليم الإسلامية السامية، هذه القيم التي تتعلق بالتوحيد والبناء والاعتصام بالله، والاجتهاد لكسب الرزق، والحرية، والسخاء، والعطاء، والصدق.

وترتكز هذه القيم أيضًا على القيم المادية المتجانسة مع تراثنا الاجتماعي، هذه القيم تساعد في تنظيم علاقة الفرد مع نفسه، مثل قيم القداسة والنظافة، والمسؤولية الجسدية، وتلبية الاحتياجات الأساسية، والتفكير والتحليل، و أيضًا تنظم العلاقة بين الفرد والآخرين، مثل التقرب والأخوة والتعارف والتعاون، وحمل المسؤولية والانتماء إلى المجتمع.

تعتمد التربية الإسلامية على استغلال إمكانيات وقدرات الإنسان بشكل شامل، حيث يتعين على الفرد استخدام كافة قدراته بشكل شامل ومتكامل يتضمن ذلك الاهتمام بالجوانب الروحية والجسدية والعقلية والخلقية والجمالية والاجتماعية للإنسان **(بكر، ١٩٨٣، ص٨١)**.

حيث قام عبد المجيد بتأكيد، أن وصف النظرة الإسلامية للقيم يمكن وصفها بالكمال، وذلك لأنها تأتي من المذهبية الشاملة، وذلك لان المصدر الرئيسي لها هو الله سبحانه وتعالى هو الذي يدرك ويعلم خفايا الإنسان التي في نطاقها يعمل الإنسان ويتحرك ويزاول مهنته في الحياة. (أَلا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ) (الملك: ١٤)، (يَعْلَمُ خَائِنَةَ الأَعْيُنِ وَمَا تُخْفِي الصُّدُورُ) (غافر: ١٩).

وتُعد القيم الإسلامية التربوية أساسًا في نظام التعليم الإسلامي، وإن تفهم الإطار التربوي والفلسفي لهذه القيم يلعب دورًا حاسمًا في توجيه التعليم والتربية في

العالم الإسلامي، ويتميز هذا الإطار بمجموعة من السمات والمبادئ التي تحدد كيفية تفعيل القيم الإسلامية في البيئة التربوية، فالمنهج الإسلامي هو الأساس لتفعيل القيم الإسلامية في التعليم، ويجب أن يتماشى المنهج مع تعاليم القرآن الكريم والسنة النبوية، إذ أنه من المهم جداً أن يشتمل منهج التعليم على القيم والأخلاق الإسلامية وكيفية تطبيقها في الحياة اليومية، كما أن التربية تؤسس على أساس القيم إذ تعتبر التربية في البيئة التعليمية مبنية على القيم الإسلامية، مثل الأمانة والصدق والعدالة والرحم، و يُشجع على تنمية هذه القيم في الطلاب من خلال أمثلة ونماذج إيجابية ونصوص دينية.

والقيم الإسلامية ليست مقتصرة على الجانب الأخلاقي فقط، بل تشمل أيضًا الجوانب الاجتماعية والثقافية والدينية، ويجب أن يسعى التعليم لتطوير الشخصية بشكل شامل وتنمية المهارات الحياتية، علاوة على تعزيز قيم التسامح والاحترام في البيئة التربوية، كما يجب على الطلاب أن يحترموا تنوع الثقافات والعقائد ، ويُعلم الطلاب كيفية التفاعل بإيجابية مع الآخرين والتعامل مع الاختلافات بحسن نية بما لا يخل بتعاليم الدين الحنيف وثوابته.

ويذكر **(سلطان، ١٩٨٢م، ص٢٤)** في دراسته أنه يجب على الطلاب المشاركة في الأعمال الخيرية والأنشطة المجتمعية، وهذا يعزز روح المسؤولية والعطاء ويشجع على تقديم الخدمات للمجتمع ومساعدة الفقراء والمحتاجين ويجب تقديم آليات لقياس تطور الطلاب في اكتساب القيم الإسلامية، ويمكن أن تشمل هذه الآليات تقييمًا منتظمًا وملاحظات مستمرة وورش عمل تطويرية كما يجب تشجيع الطلاب على البحث والدراسة حول التراث الإسلامي والتفكير في كيفية تطبيقه في العصر الحديث ويعزز هذا الارتباط بين القيم الإسلامية التقليدية والتحديات المعاصرة. ويشكل العصر الرقمي المتسارع تحديًا كبيرًا أمام التعليم وتربية الأجيال الصاعدة على القيم الإسلامية، وتتطلب هذه الفترة الفريدة من التاريخ التفكير العميق في كيفية دمج وتعزيز هذه القيم في بيئة تعليمية متغيرة بسرعة.

إجراءات البحث

منهج البحث:

تم الاعتماد في كتابة هذا البحث على أسلوب المنهج الوصفي التحليلي. حتى يتم وصف الظاهرة نظريًا كما هي توجد في الواقع، ثم تحليل خصائصها التي تميزها وتحديد العوامل المسببة لها، ، وتم استخدام أداة الاستبيان، والهدف من هذا النهج هو فهم السياقات والعوامل التي تشكل سلوك الأفراد والمجتمعات بمزيد من التفصيل والعمق، ولكن المنهج الكمي يستخدم لتحويل المعطيات الكيفية إلى كمية. فالجانب المنهجي جاء بعد المقدمة التوضيحية والتي ذكرنا فيها مشكلة البحث وفروضها،

وأهميته وأسبابه وكذلك أهداف الدراسة، بالإضافة إلى تحديد وتوضيح المصطلحات والمفاهيم أيضًا.

مجتمع وعينة البحث:

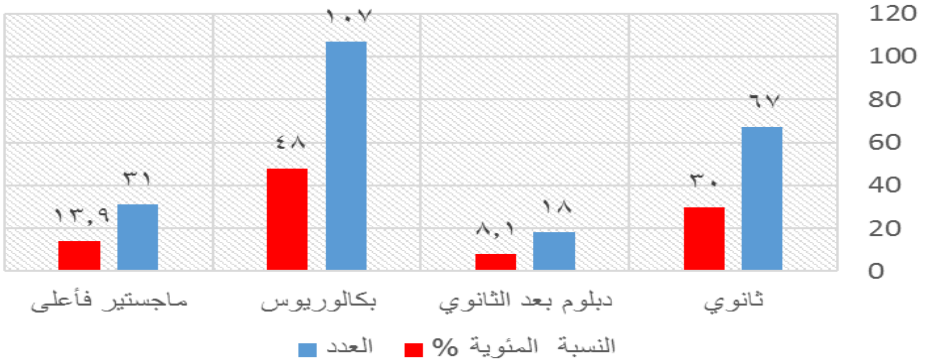
تم تطبيق هذا البحث على مجتمع الجامعات السعودية كمجتمع تربوي يتماشى مع سياق البحث تربويا، أماعن عينة البحث فكانت عينة عشوائية من الشباب الجامعي السعودي ذكوراً وإناثاً كالتالي:

قام الباحث بتوزيع الاستبانة إلكترونياً إلى مجتمع البحث من خلال توظيف تقنية Google form، وقد لقى تجاوباً كبيراً من مجتمع البحث، حيث تم استلام (٢٣٥) رداً، وعند الترميز والتفريغ ببرنامج excel تأكد للباحث من وجوب استبعاد (١٢) رداً ليصبح إجمالي عينة البحث والتي خضعت بياناتها للتحليل (٢٢٣) استبانة، وهي تعتبر نسبة ردود أكبر من حجم العينة المستهدف والذي حددته معادلة مدخل رابطة التربية الأمريكية.

جدول (١) يوضح التكرارات والنسب المئوية لخصائص عينة البحث وفقاً للنوع

النوع	العدد	النسبة %
ذكر	١٣٧	٦١.٤
أنثى	٨٦	٣٨.٦
المجموع	٢٢٣	١٠٠

شكل (١) التوزيع النسبي لخصائص عينة البحث وفقاً للمؤهل العلمي بيانياً



الأداة البحثية:

أدوات البحث عبارة عن مجموعة من الوسائل التي استند عليها الباحث في جمع البيانات البحثية والحصول عليها من عينة البحث، وفي هذا البحث استخدم

الباحث أداة الاستبيان الإلكتروني الذي تم تصميمه باستخدام Google Forms حيث اعتمد على الأسلوب الميداني (التطبيقي) من خلال المسح الميداني وذلك باستطلاع آراء عينة البحث حول دور القيم الإسلامية على الشباب في ظل التطور الرقمي المتسارع بالتطبيق على عينة عشوائية من الشباب الجامعي السعودي، وذلك عن طريق أخذ عينة ملائمة بواسطة استبانة تضمنت أبعاد البحث الأساسية والتي صممت من قبل الباحث خصيصاً لهذا الغرض، وقد اشتمل الاستبيان على ثلاثة محاور رئيسية يندرج تحت كل محور عشر فقرات

أسلوب التحليل الاحصائي:

أولاً: صدق المحكمين: للتحقق من صدق الأداة، تم عرض الاستبيان على (٥) محكمين من ذوي الاختصاص في مجالات التربية موضحة أسمائهم في الملحق، حيث طلب منهم إبداء رأيهم في مدى ملائمة محاور وفقرات الاستبيان لدراسة واقع القيم التربوية الإسلامية لدى الشباب المسلم في ظل التطور الرقمي المتسارع والعقبات التي تواجه هذه القيم ومن ثم الوسائل المقترحة لتنمية هذه القيم في نفوس الشباب في ظل التطور الرقمي المتسارع، وقد تم اعتماد اتفاق المحكمين بنسبة تزيد عن ٩٠% على صلاحية المحاور والفقرات التابعة لها، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات استنادًا إلى آراء المحكمين حيث تكون الاستبيان من ٣٠فقرة موزعة على المحاور التالية:

*واقع القيم التربوية الإسلامية لدى الشباب ويضم ١٠فقرات.

*العقبات التي تواجه القيم التربوية الإسلامية لدى الشباب ويضم ١٠فقرات.

* الوسائل المقترحة لتنمية القيم الإسلامية لدى الشباب ويضم ١٠فقرات.

أما عن الجانب التحليلي الإحصائي الذي سيعتمد على تفريغ للبيانات من خلال عمل الاستبيانات ببرنامج التحليل الاحصائي اكسيل مع مجتمع وعينة الدراسة التي سيتم جمعها وعرضها من خلال البحث والتعليق عليها، وقمنا كذلك باستخلاص النتائج المحصلة، وأخيرًا تأتي النتائج وهي عبارة عن ملخص مستخلص لما تم عرضه في الجزء النظري والتطبيقي.

التحليل الاحصائي:

ولتحديد حجم عينة ملائم تكون ممثلة لمجتمع البحث في ضوء المعادلات الإحصائية المعدة مسبقاً لحساب الحد الأدنى المناسب من حجم المجتمع الكلي والذي يبلغ (٥٠٠) فرد تقريباً، فقد عمد الباحث إلى استخدام معادلة مدخل رابطة التربية الأمريكية الآتية:

$$n = \frac{x^2 \times N \times K(1-K)}{[\alpha_2(N-1) + X^2 \times K(1-K)]}$$

وتعرف الرموز كالتالي:
n: الحد الأدنى لحجم العينة.
N: حجم المجتمع = (٥٠٠) فرداً.
K: نسبة المجتمع (0.50).
α: درجة الدقة المطلوبة بحيث يكون أكبر خطأ للتقدير يسمح به = (٠.٠٥).
X2: اختبار مربع كاي عند درجة حرية واحد ومستوى الثقة المطلوب (٩٥%) وتساوي (٣.٨٤١).
وبتطبيق المعادلة أعلاه تم التأكد أن حجم العينة الملائم يبلغ (٢١٧) فرداً تقريباً، وبناءً على ذلك ونسبة إلى بعد المسافة وانتشار مجتمع البحث وتخفيضاً للتكلفة والجهد واختصاراً للوقت، فإن الباحث قام بتوزيع الاستبانة إلكترونياً إلى مجتمع البحث من خلال توظيف تقنية Google form، وقد لقى تجاوباً كبيراً من مجتمع البحث، حيث تم استلام (٢٣٥) رداً، وعند الترميز والتفريغ ببرنامج excel تأكد للباحث وجوب استبعاد (١٢) رداً ليصبح إجمالي عينة البحث والتي خضعت بياناتها للتحليل (٢٢٣) استبانة، وهي تعتبر نسبة ردود أكبر من حجم العينة المستهدف والذي حددته معادلة مدخل رابطة التربية الأمريكية.

جدول (٢) يوضح التكرارات والنسب المئوية لخصائص عينة البحث وفقاً للمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة %
ثانوي	٦٧	٣٠
دبلوم بعد الثانوي	١٨	٨.١
بكالوريوس	١٠٧	٤٨
ماجستير فأعلى	٣١	١٣.٩
المجموع	٢٢٣	١٠٠

باستقراء المؤشرات الإحصائية للتكرارات والنسب المئوية بالجدول والشكل (٣-٢)، فيما يخص التوزيع النسبي للمؤهلات العلمية لعينة البحث، يتضح أن (٤٨%) من حملة مؤهل البكالوريوس، (٣٠%) لمؤهل الثانوي، (١٣.٩%) لمؤهل الماجستير فأعلى، (٨.١%) لمؤهل الدبلوم ما بعد الثانوي.

نتائج البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبي لآراء المشاركين في عينة البحث من الطلاب الجامعيين حول واقع القيم

التربوية الإسلامية لدى الشباب المسلم في ظل التطور الرقمي المتسارع وجاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية:

أولاً: النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثاني: ما واقع القيم التربوية الإسلامية لدى الشباب المسلم في ظل التطور الرقمي المتسارع؟

يوضح الجدول رقم(٣) آراء أفراد العينة من الطلاب والطالبات الجامعيين حول واقع القيم التربوية الإسلامية لدى الشباب المسلم في ظل التطور الرقمي المتسارع:

جدول (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد العينة من الطلاب والطالبات الجامعيين حول واقع القيم التربوية الإسلامية لدى الشباب المسلم في ظل التطور الرقمي المتسارع

مضمون العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة (ت)	الدلالة	درجة العلاقة	ترتيب الأهمية
هناك دلالة إحصائية موجبة (α >0.05) بين سرعة التطور الرقمي والتكنولوجي وبين انحدار وتدهور القيم الإسلامية لدى الشباب الجامعي المسلم بالتطبيق على عينة عشوائية من الشباب الجامعي السعودي	٤.٣٥	٠.٧٧	٠.٨٧	١٨.٢٨	٠.٠٠٠	قوية جداً	١

باستقراء المؤشرات الإحصائية للجدول(٣) يتضح ما يلي: أن المتوسطات الحسابية لعبارات وجود أثر له دلالة إحصائية (هناك دلالة إحصائية موجبة (α 0.05>) بين سرعة التطور الرقمي والتكنولوجي وبين انحدار وتدهور القيم الإسلامية لدى الشباب الجامعي المسلم بالتطبيق على عينة عشوائية من الشباب الجامعي السعودي) تتراوح بين (٣.٥٢ إلى ٤.٣٥ من ٥) وتعد ضمن مؤشرات فئات المتوسط الرابعة (٣.٤٠ إلى ٤.١٩) والفئة الخامسة (٤.٢٠ إلى ٥) وهذا يؤكد من وجهة نظر عينة الدراسة وجود علاقة قوية وقوية جداً بين (سرعة التطور الرقمي والتكنولوجي وانحدار وتدهور القيم الإسلامية لدى الشباب الجامعي). وتفاصيلها كالتالي: **المتوسط العام**: والذي بلغ (٤.٣٥) وانحراف معياري (٠.٧٧) وهو من مؤشرات فئة المتوسط الرابعة (٣.٤٠ إلى ٤.١٩) مما يؤكد من وجهة نظر عينة الدراسة بصورة عامة بأنه " "، وبمستوى معنوية (٠.٠٠٠ <٠.٠٥) وتأكيد (٨١%)

من إجمالي عينة الدراسة. **ويمكن تلخيص واقع القيم التربوية الإسلامية لدى الشباب المسلم فيما يلي:**

١. **قلة الإخلاص (الإيمان بالله وحده) :**قد يؤدي التشتت الإعلامي والتعرض المكثف للمحتوى الرقمي إلى تضليل الشباب وتشويه فهمهم لقاعدة الإخلاص والايمان بالله وحده.
٢. **اندثار قيم العدالة والمساواة :**تأثرت هذه القيم بسبب الانقسامات الاجتماعية والتحفيز على التمييز في بعض الوسائط الاجتماعية ومنصات التواصل الاجتماعي.
٣. **التعارض مع التواضع :**تعزز بعض وسائل التواصل الاجتماعي ثقافة الاستعراض والتباهي بأمور المال والجاه والنجاح الشخصي، مما يتنافى مع قيمة التواضع في الإسلام.
٤. **اضطراب قيم العفاف :**انتشار المحتوى الجنسي والمواد الفاضحة عبر الإنترنت يمكن أن يؤثر على قيمة العفاف والحفاظ على النفس.
٥. **التقليل من الاحترام والأخوة :**انتشار التنمر والتعليقات السلبية عبر وسائل التواصل الاجتماعي يمكن أن يقلل من قيمة الاحترام والأخوة بين الأفراد.
٦. **تشتت التعاون والتكافل :**يؤدي انشغال الأفراد بعوالمهم الرقمية إلى تقليل التعاون والتكافل في المجتمع الواحد.
٧. **ضعف الصدق والأمانة :**انتشار الأخبار المزيفة والاحتيال الإلكتروني يمكن أن يقلل من قيمة الصدق والأمانة.
٨. **انحسار العقلانية والتفكير النقدي :**الاعتماد المفرط على وسائل التواصل الاجتماعي قد يجعل الأفراد أقل عرضة للتفكير النقدي واستخدام العقلانية في تقدير المعلومات.
٩. **قلة الصبر والتحمل :**زيادة التوجه السريع والفوري في الحصول على المعلومات والاحتياجات يمكن أن يؤثر على قيم الصبر والتحمل.
١٠. **ضعف التواصل الواقعي :**تراجع التواصل الواقعي والاعتماد على التواصل الرقمي يمكن أن يقلل من فهم القيم والعلاقات الإنسانية بشكل عام.

ثانياً: النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثالث: ما العقبات التي تواجه القيم التربوية الإسلامية لدى الشباب المسلم في ظل التطور الرقمي المتسارع؟

يوضح الجدول(٤) آراء أفراد العينة من الطلاب الجامعيين حول العقبات التي تواجه القيم التربوية الإسلامية لدى الشباب الجامعي المسلم في ظل التطور الرقمي المتسارع.

جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد العينة حول العقبات التي تواجه القيم التربوية الإسلامية لدى الشباب الجامعي في ظل التطور الرقمي المتسارع

مضمون العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة (ت)	الدلالة	درجة العلاقة	ترتيب الأهمية
هناك دلالة إحصائية موجبة (α >0.05) بين سرعة التطور الرقمي والتكنولوجي وبين كثرة العقبات التي تواجه القيم التربوية الإسلامية لدى الشباب الجامعي المسلم بالتطبيق على عينة عشوائية من الشباب الجامعي السعودي.	٤.٣٥	٠.٧٢	٠.٨٧	١٩.٤٩	٠.٠٠٠	قوية جداً	١

باستقراء المؤشرات الإحصائية للجدول (٤) يتضح ما يلي: أن المتوسطات الحسابية لعبارات (هناك دلالة إحصائية موجبة (α >0.05) بين سرعة التطور الرقمي والتكنولوجي وبين كثرة العقبات التي تواجه القيم التربوية الإسلامية لدى الشباب الجامعي المسلم بالتطبيق على عينة عشوائية من الشباب الجامعي السعودي) تتراوح بين (٤.١٦ إلى ٤.٣٥) وهي من مؤشرات فئات المتوسط الرابعة (٣.٤٠ إلى ٤.١٩) والفئة الخامسة (٤.٢٠ إلى ٥) مما يؤكد من وجهة نظر عينة الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية ما بين قوية وقوية جداً بين (سرعة التطور الرقمي والتكنولوجي وبين كثرة العقبات التي تواجه القيم التربوية الإسلامية). وتفاصيلها كالتالي: **المتوسط العام**: والذي بلغ (٤.٣٥) وانحراف معياري (٠.٧٢) ويعد ضمن مؤشرات فئة المتوسط الخامسة (٤.٢٠ إلى ٥) وهذا يؤكد من وجهة نظر عينة الدراسة بصورة عامة بأنه "توجد علاقة ارتباطية موجبة بين (سرعة التطور الرقمي والتكنولوجي وبين كثرة العقبات) بدرجة قوية جداً، وأن جميع قيم (ت) دالة بمستوى معنوية (٠.٠٠٠ <٠.٠٥) وتأكيد (٨٥%) من إجمالي عينة الدراسة.

ويمكن أن نلخص أهم العقبات التي تواجه القيم التربوية الإسلامية لدى الشباب المسلم في ظل التطور الرقمي المتسارع وهي متنوعة وتشمل:

١. **تأثير وسائل التواصل الاجتماعي :**انتشار وسائل التواصل الاجتماعي يؤدي إلى تشتت اهتمام الشباب وتعرضهم لمحتوى غير مناسب أحيانًا، مما يمكن أن يتعارض مع القيم الإسلامية.
٢. **انخراط مكثف في العالم الرقمي :**الشباب يقضون وقتًا كبيرًا في استخدام الأجهزة الذكية والإنترنت، مما قد يقلل من وقتهم للتعلم والتفكير في القيم.
٣. **تأثير الإعلانات والتسويق :**التسويق الرقمي يستهدف الشباب بشكل كبير، ويمكن أن يشجعهم على الاهتمام بالأمور الدنيوية بدلًا من القيم الروحية.
٤. **التعليم والمناهج :**قد يكون النظام التعليمي غير كافٍ في تعزيز القيم الإسلامية بشكل فعال، مما يترك الشباب دون توجيه وتعليم مناسب.
٥. **الإشباع الفوري :**العالم الرقمي يقدم ميزات الإشباع الفوري للرغبات والاحتياجات، وهذا قد يقلل من تطلع الشباب لتحقيق القيم الروحية.
٦. **التحديات الأخلاقية :**التعرض للمحتوى السلبي والمؤذي عبر الإنترنت يعرض الشباب لتحديات أخلاقية في فهم القيم الإسلامية.
٧. **نقص الوعي الرقمي الإسلامي :**عدم توفر التوجيه والتعليم الكافي حول كيفية توظيف التكنولوجيا بشكل إيجابي وفقًا للقيم الإسلامية يسهم في وقوع الشباب في شراك المحتوى الرقمي السلبي ويفاقم من تدهور القيم الإسلامية لديهم.
٨. **تشتت الانتباه :** التركيز الزائد على الأجهزة الذكية يمكن أن يؤدي إلى تشتت الانتباه وقلة التركيز على القيم الروحية.
٩. **التطرف الفكري :**في بعض الحالات، يمكن أن يتعرض الشباب للتأثيرات السلبية عبر المحتوى السلبي في بعض مواقع الإنترنت والوسائل الرقمية، مما يزيد من إحتمالية التطرف الفكري.
١٠. **نقص الزمن :**ضغوط الحياة اليومية وازدياد استخدام التكنولوجيا يمكن أن يقلل من الوقت المخصص لتعلم وتطبيق القيم الإسلامية.

وعليه فإن تجاوز هذه العقبات يتطلب تكامل الجهود بين الأسرة، والمدارس، والمجتمعات لتعزيز الوعي الرقمي الإسلامي وتوجيه الشباب نحو تحقيق القيم الإسلامية في عالم متسارع التغير تكنولوجيًا.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الرابع: ما الوسائل المقترحة لتنمية القيم الإسلامية لدى الشباب المسلم في ظل التطور الرقمي المتسارع؟

يوضح الجدول(٥) آراء أفراد العينة حول إمكانية استغلال سرعة التطور الرقمي والتكنولوجي كوسائل لتنمية القيم الإسلامية لدى الشباب الجامعي المسلم في ظل التطور الرقمي المتسارع.

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد العينة حول إمكانية استغلال سرعة التطور الرقمي والتكنولوجي كوسائل لتنمية القيم الإسلامية في ظل التطور الرقمي المتسارع.

مضمون العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة (ت)	الدلالة	درجة العلاقة	ترتيب الأهمية
هناك دلالة إحصائية موجبة (α 0.05>) بين إمكانية استغلال سرعة التطور الرقمي والتكنولوجي كوسائل لتنمية القيم الإسلامية لدى الشباب الجامعي المسلم بالتطبيق على عينة عشوائية من الشباب الجامعي السعودي	٤.٣٧	٠.٧٣	٠.٨٧	١٩.٩٠	٠.٠٠٠	قوية جداً	٢

باستقراء المؤشرات الإحصائية للجدول (٥) يتضح ما يلي: أن المتوسطات الحسابية لعبارات هناك (دلالة إحصائية موجبة (α >0.05) بين إمكانية استغلال سرعة التطور الرقمي والتكنولوجي كوسائل لتنمية القيم الإسلامية لدى الشباب الجامعي المسلم بالتطبيق على عينة عشوائية من الشباب الجامعي السعودي) تتراوح بين (٣.٧٠ - ٤.٣٩) وتعد ضمن مؤشرات فئات المتوسط الرابعة (٣.٤٠ - ٤.١٩) والفئة الخامسة (٤.٢٠- ٥) مما يؤكد من وجهة نظر عينة الدراسة وجود علاقة ذات دلاله احصائية قوية وقوية جداً (بين إمكانية استغلال سرعة التطور الرقمي والتكنولوجي كوسائل لتنمية القيم الإسلامية لدى الشباب الجامعي المسلم). وتفاصيلها كالتالي: **المتوسط العام**: والذي بلغ (٤.٣٧) وانحراف معياري (٠.٧٣) ويعد من مؤشرات فئة المتوسط الخامسة (٤.٢٠ إلى ٥) وهذا يؤكد من وجهة نظر عينة الدراسة بصورة عامة بأنه " يمكن استغلال الندوات الالكترونية والمحاضرات الجامعية الاون لاين لتنمية القيم الإسلامية لدى الشباب الجامعي المسلم بالتطبيق على عينة عشوائية من الشباب الجامعي السعودي، وبمستوى معنوية (٠.٠٠٠ <٠.٠٥) وتأكيد (٨٧%) من إجمالي عينة الدراسة.

وبالتالي فإن هناك العديد من الوسائل المقترحة لتنمية القيم الإسلامية لدى الشباب المسلم في ظل التطور الرقمي المتسارع ومنها:

١. **التعليم الإسلامي عبر الإنترنت :**توفير مصادر تعليمية إسلامية عبر الإنترنت تمكن الشباب من فهم القيم الإسلامية وتطبيقها في حياتهم اليومية.

٢. **تطبيقات هواتف ذكية :**هناك العديد من التطبيقات المخصصة لتعزيز القيم الإسلامية، مثل تطبيقات لقراءة القرآن وفهم معانيه وتعلم الأخلاق الإسلامية.

٣. **مواقع الويب الإسلامية :**يمكن للشباب زيارة مواقع الويب الإسلامية التي تقدم مقالات ومواد تعليمية حول القيم والأخلاق الإسلامية.
٤. **التفاعل مع علماء الدين :**الشباب يمكنهم المشاركة في منتديات عبر الإنترنت أو مواقع التواصل الاجتماعي التي يمكنهم فيها طرح أسئلتهم والتفاعل مع علماء الدين لفهم القيم الإسلامية بشكل أفضل.
٥. **التعلم عبر الفيديو :**مشاهدة مقاطع الفيديو عبر الإنترنت التي تقدم دروسًا تعليمية حول الإسلام والقيم الإسلامية.
٦. **التطبيق العملي :**تشجيع الشباب على تطبيق القيم الإسلامية في حياتهم اليومية ومشاركتها مع المجتمع.
٧. **ورش العمل والمحاضرات :**تنظيم ورش العمل والمحاضرات الإسلامية التي تركز على القيم والأخلاق الإسلامية.
٨. **تشجيع التفكير النقدي :**تعزيز مهارات التفكير النقدي لدى الشباب لفهم القيم الإسلامية بشكل عميق ومنطقي.
٩. **الإشراف الأسري :**تشجيع الأسر على مراقبة استخدام الأطفال والشباب للأجهزة الرقمية وضمان أنها تستخدم بشكل مناسب.
١٠. **المشاركة في الأنشطة الاجتماعية الإسلامية :**المشاركة في الأنشطة الاجتماعية التي تعزز القيم الإسلامية، مثل المساهمة في العمل الخيري والتطوع.
١١. **المثل الحسن :**تحفيز الشباب على اتباع المثل الحسن في حياتهم وتقديم النماذج الإيجابية للقيم الإسلامية.
١٢. **التوجيه والدعم:** تقديم التوجيه والدعم النفسي والاجتماعي للشباب لفهم القيم الإسلامية ومساعدتهم في التعامل مع التحديات الرقمية.

يتضح لنا بأن تنوع الوسائل والجهود المبذولة يمكن أن يسهم في تعزيز القيم الإسلامية لدى الشباب ومساعدتهم في التأقلم مع التطور الرقمي المتسارع.

من خلال ما سبق يمكن تلخيص نتائج البحث فيما يلي:

١- وجود علاقة قوية بين سرعة التطور الرقمي والتكنولوجي وانحدار وتدهور القيم الإسلامية لدى الشباب الجامعي.

٢- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين سرعة التطور الرقمي والتكنولوجي وبين كثرة العقبات التي تواجه القيم التربوية الإسلامية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية موجبة ($a > 0.05$) تبين إمكانية استغلال سرعة التطور الرقمي والتكنولوجي كوسائل لتنمية القيم الإسلامية.

التوصيات: في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج ، يمكن عرض التوصيات التالية:

١. تعزيز القيم الإسلامية في نفوس الشباب المسلم باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة سواء من خلال التطبيقات أو مواقع الويب المختلفة.
٢. الإشراف الأسري والتواصل الفعال بين أفراد الأسرة يؤدي دوراً محورياً في تمثل القيم الإسلامية في سلوك الشباب وتحصينهم من المحتوى الرقمي الرديء.
٣. إقامة الأنشطة والفعاليات الاجتماعية وسيلة فعالة لتعزيز القيم لدى الشباب المسلم.
٤. دور المدرسة والجامعة مهم جداً في ضبط وتوجيه سلوك الشباب.

المقترحات:

١. زيادة البناء القيمي في المناهج الدراسية خصوصاً المرحلتين الثانوية والجامعية.
٢. إجراء دراسة حول نسبة المحتوى القيمي في مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية حسب التخصص والمرحلة.
٣. إجراء دراسات مقارنة بين كافة الجامعات في المملكة العربية السعودية حول القيم الرقمية في خططها الدراسية.

المراجع:

١. هوفمان، مراد. (١٤١٣هـ - ١٩٩٣م)،الإسلام كبديل، مؤسسة بافاريا للنشر ومجلة النور الكويتية، الطبعة الأولى ص: ٢١٢
٢. بكر، عبد الجواد السيد. (١٩٨٣م) . فلسفة التربية الإسلامية في الحديث الشريف ، ط١، مصر، دار الفكر العربي، ، ص١٧٥.
٣. بن إبراهيم، محمد إبراهيم. (٢٠٢٢م). درجة إسهام مقررات الثقافة الإسلامية في تعزيز مقومات الهوية الإسلامية في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة. مجلة كلية التربية (أسيوط), ٤٤-٧٣.
٤. بن واصل، الحازمي مبارك. (٢٠٢٢م). مستقبل الاعلام التربوي في ظل التحول الرقمي. مجلة بحوث التربية النوعية, (٦٧), ١٢١٧-١٢٤٧.
٥. القاسم، خالد بن عبدالله(٢٠١٢م). العقيدة الإسلامية في دائرة المعارف الإسلامية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية أصول الدين، قسم العقيدة والمذاهب المعاصرة،٢٥-٥٠.
٦. الرفاعي، نادر صدقي. (٢٠١٧ م). التحديات التربوية التي تواجه أبناء الأقليات المسلمة في إنجلترا.
٧. رضوان، زينب. (١٩٨٢م) .النظرية الاجتماعية في الفكر الإسلامي، أصولها وبناؤها في القرآن والسنة. ط١.القاهرة. دار المعارف،١٨٤-١٨٥.
٨. الريان، محمد هاشم. (١٩٩١). أساليب تدريس القيم والمفاهيم، مركز التدريب التربوي، الأردن، وزارة التربية، ص٦٥٥.
٩. سلطان، محمود السيد. (١٩٨٢م). مفاهيم تربوية واسلامية، ط١، الرياض، دار المريخ للنشر، ص٢٤.
١٠.الجندي، أنور.(١٩٦٩مـ). القيم الأساسية للفكر الإسلامي والثقافة العربية، المكتب الإسلامي، بيروت – لبنان، ، ص: ٨١.
١١.صلاح الدين, خالد. (٢٠١٨). إشكاليات قياس الصورة الذهنيّة في بحوث الإعلام صورة الإسلام والمسلمين. مجلة البحوث الإعلامية, ٥٠(٥٠-ج١), ٩-١٩.
١٢.عبد الغفور، منصور.(٢٠١٧). دراسة تحليلية للقيم البيئية لدى المراهقين من طلاب التعليم العام والازهري واثر ذلك على مستوى القلق، القاهرة، كلية التربية، جامعة اسيوط, ص٥٥.
١٣.لويس، برنارد. (١٩٥٤م). العرب والتاريخ. دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى ، ص: ٦٣.
١٤.العوا، عادل (١٩٨٧). قضايا القيم الأصول والمبادئ. المؤتمر الفكري التربوي الإسلامي، المنظمة العربية للتربية والثقافة، تونس.

١٥.محمد، إسماعيل علي.(١٤٢١هـ - ٢٠٠١م). العولمة الثقافية وموقف الإسلام منها، دار الكلمة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى ، ص: ٢٧.
١٦.فرحان، إسحق ومرعي، توفيق.(١٩٨٨).اتجاهات المعلمين في الأردن نحو القيم الإسلامية في مجال العقائد والعبادات والمعاملات كما حددها الإمام البيهقي. مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد٤٤، عدد ٢، ، ص٩٧.
١٧.المناوي، الإمام عبد الرؤوف.(١٣٩١ه). فيض القدير شرح الجامع الصغير، دار المعرفة، بيروت. الطبعة الثانية،(٢٩٠/٢).
١٨.قمحية، جابر.(١٩٨٤). المدخل إلى القيم الإسلامية، القاهرة، دار الكتاب المصري، ، ص٤١.
١٩.القيسي، مروان. المنظومة القيمية الإسلامية كما تحددت في القرآن والسنة الشريفة: مجلة دراسات العلوم الإنسانية، مجلد٤٢٢، ملحق٦، ص٣٢٢٣.
٢٠.الأشقر، عمر سليمان. (١٤١٨هـ - ١٩٩٧م). نحو ثقافة إسلامية أصيلة، ، دار النفائس، عمان. الأردن، الطبعة السادسة، ص: ٥.
٢١.عمارة، محمد.(١٩٩٤/٩/١٥م). وثيقة برنامج عمل المؤتمر الدولي للسكان والتنمية، القاهرة، الترجمة العربية الرسمية، الفصل الثامن، ٣١-٣٥. ص٢٧.
٢٢.حمد، أماني علي. (٢٠٢١م). واقع القيم الأخلاقية لدى طلاب جامعة أسيوط في العصر الرقمي، كلية التربية، جامعة أسيوط، ص٢٥
٢٣.مسعود، عبدالمجيد.(٢٠٠٤م). القيم التربوية الإسلامية في المجتمع المعاصر، قطر، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، مركز البحوث والدراسات، ص٨٢.

الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان

Social Impacts of Private Tutoring in Oman

تم الحصول على النتائج الموجودة في هذه الورقة العلمية عبر المشروع البحثي الممول من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والإبتكار بسلطنة عمان في إطار برنامج الدعم البحثي المؤسسي المبني على الكفاءة
برقم العقد (Block Funding Program)
(MoHERI/BFP/ASU/01/2021)

إعداد

راشد محمد الحجري
أستاذ مساعد - جامعة الشرقية-كلية الآداب والعلوم الإنسانية- سلطنة عمان
Rashid Mohammed Al-Hajri
عبد الله علي محمد الفارسي
Abdullah Ali Muhammad Al-Farsi
أستاذ مشارك بجامعة الشرقية / سلطنة عمان
محمد خلفان الصقري
Muhammad Khalfan Al-Saqri
أستاذ مشارك بكلية الآداب والعلوم الإنسانية-جامعة الشرقية-سلطنة عمان
علي سعيد سليم المطري
Ali Saeed Salim Al-Matari
مدرس بجامعة الشرقية- سلطنة عمان

Doi: 10.21608/jasep.2024.333573

استلام البحث : ٢٤ / ٨ / ٢٠٢٣
قبول النشر: ١٣ / ٩ / ٢٠٢٣

الحجري، راشد محمد و الفارسي، عبد الله علي محمد و الصقري، محمد خلفان و المطري، علي سعيد سليم (٢٠٢٤). الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٦) يناير، ٢٠٧ – ٢٤٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان

المستخلص:

هدفت الدراسة الكشف عن الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة من استبانة تحوي (٨) فقرات. بينما تألفت عينة الدراسة من (١٢٢٨) معلماً ومعلمة، و(٨٢٤) ولي أمر، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية من وجهة نظر أولياء الأمور كانت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣.٣٧). توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى إلى متغير الجنس في الدرجة الكلية لصالح الذكور. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير المستوى التعليمي، ومتغير متوسط الدخل الشهري في الدرجة الكلية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير جهة العمل في الدرجة الكلية. كما أظهرت النتائج أن مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.79). ولكن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية من وجهة نظر المعلمين في الدرجة الكلية تبعا لمتغير الجنس، بينما توجد فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات). توجد فروق دالة إحصائيا في " ضعف مكانة المعلم الاجتماعية" و" توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة" والدرجة الكلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح ذوي مؤهل (بكالوريوس). وأوصت الدراسة. بمجموعة توصيات أهمها: الحد من الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية بسن وتفعيل القوانين المنظمة للدروس الخصوصية من قبل وزارة التربية والتعليم.

الكلمات المفتاحية: أولياء الأمور- المعلمين- الأثار الاجتماعية- الدروس الخصوصية- سلطنة عمان

Abstract:

The study aimed to reveal the social effects of tutoring in Oman from the point of view of parents and teachers .The researchers used the descriptive analytical survey method ,and the study tool consisted of a questionnaire containing 8 items .While the study sample consisted of 1228 male and female teachers ,and 824 parents, the results of the study showed that the level of social effects of private lessons from the point of view of parents was

average ,as the arithmetic average of the total score was 3.37There are statistically significant differences in the level of social effects of tutoring from the parents 'point of view attributable to the gender variable in the overall score in favor of males .While there were no statistically significant differences attributable to the educational level variable and the average monthly income variable in the total grade ,while there were no statistically significant differences according to the employer variable in the total grade .The results also showed that the level of social effects of private lessons from the point of view of teachers was great ,with the arithmetic average of the overall score 3.79 However ,there were no statistically significant differences in the level of social effects of private lessons from the teachers 'point of view in the overall grade according to the gender variable ,while there were statistically significant differences in the overall score due to the variable of years of (experience in favor of those with experience) less than 5 years . There are statistically significant differences in" weak social status of the teacher "and" widening social differences among students "and the overall score attributed to the variable of academic qualification in favor of those with a qualification)bachelor .(The study recommended .With a set of recommendations ,the most important of which are :Reducing the social effects of private lessons by enacting and activating the laws regulating private lessons by the Ministry of Education.
Keywords: Parents - Teachers - Social Impacts - Private Tutoring - Sultanate of Oman

المقدمة:

لا تعتبر الدروس الخصوصية التكميلية ظاهرة جديدة، بل أن لها تاريخ طويل مثل تاريخ التعليم نفسه، وعلى مدى عقود وحتى قرون، كانت آلية سعى الآباء من خلالها إلى دعم وتعزيز الأداء المدرسي لأطفالهم، ولا سيما في المواد الأكاديمية. ولكن حتى الآونة الأخيرة، كان هذا الحد متواضعا جدا من حيث الحجم ومقتصرا في معظمه على أسر الطبقة العليا (Zhang,2021). ولكن من المرجح أنه تم تلقيها في

بعض الطبقات الاجتماعية منذ ظهور التعلم الرسمي، وقد تم توثيقها في بلدان مختلفة منذ القرن التاسع عشر على أقل تقدير. ففي روسيا – على سبيل المثال- قام ميكايلوفا (Mikhaylova,2019) بتحديد إعلانات صحف تم نشرها من قبل معلمين خصوصيين في منتصف القرن التاسع عشر. وفي الهند حدد ماجومدار (Majumdar,2018) الإعلانات ذاتها في تسعينات القرن التاسع عشر للمعلمين الخصوصيين في المنازل لخدمة أسر الطبقة العليا. وبالمثل في اليونان قام تسيلوغلو (Tsiloglu,2005) بتوثيق ظهور مؤسسات تعليمية تسمى(Frontistiria) في نهاية القرن التاسع عشر. وهنا يتضح أن النخب هي أول من يقلل من شأن التعليم العام؛ مما يؤدي إلى اعتقاد مجتمعي بأن للتعليم العام جودة سيئة وإلى حلقة مفرغة يطبعها الاعتقاد بأن التعليم العام لا يمكن أن يتحسن (التقرير العالمي لرصد التعليم، ٢٠٢١/ ٢٠٢٢، ١٠).

وفي اليابان وثق ساتو (Sato,2012) منذ أوائل القرن العشرين تطور مدارس خاصة تساعد الطلاب في حل الامتحانات تدعى(jukus). ومع ذلك لم تبرز هذه الظاهرة بشكل كبير إلا في النصف الثاني من القرن العشرين حيث كانت أكثر وضوحا في شرق آسيا، خاصة اليابان وجمهورية كوريا الجنوبية، وظلت معدلات الالتحاق مرتفعة في كلا البلدين. وأفاد كيمورا(Kimura,2018) أن معدلات الالتحاق بـــــ(Juku) في طوكيو بلغت ٣٣.٧% في المرحلة الابتدائية، و ٥١.٩% في المرحلة الإعدادية، و٢٩.٣% في التعليم المدرسي الثانوي، وأشارت الإحصائيات الكورية إلى معدلات الالتحاق الوطنية لعام ٢٠١٩ بالدروس الخصوصية بلغت نسبتها ٨٣.٥% في المرحلة الابتدائية، و٧١.٤% في المتوسطة، و٦٧.٩% في التعليم الثانوي العام(KOSIS,2020)، كما كانت معدلات الالتحاق مذهلة في هونغ كونج وتايوان(Yung& Bray,2017;Zhan,2014)، وتوسعت خلال الفترة الممتدة بين عامي(٢٠١٠-٢٠٢٠) في وسط الصين(Zhang & Bray,2021). وأفاد مسح للأسر أجراه المعهد الصيني لأبحاث التمويل التعليمي (CIEFR,2017) إلى أن معدلات الالتحاق بالدروس الخصوصية الإقليمية بلغت ٦٠.٨% في شمال الصين، و٣٨.١% في الشرق، و٣٨% في الوسط، و٣٠.٥% في الغرب (Wei,2018)، وعزا العديد من الباحثين (Feng,2021;Ho,2010) معدلات الالتحاق المرتفعة في شرق آسيا إلى القيم الكونفوشيوسية المتمثلة في الاجتهاد واحترام التعليم .

وفي إنجلترا ويلز/ وجد الاستطلاع الوطني الذي أجرته مؤسسة ساتن ترست (Sutton Trust,2019) أن ٢٧% من الطلاب الذين شملتهم العينة والذين تتراوح أعمارهم بين (١١-١٦) عاماً قد تلقوا دروساً خصوصية في وقت ما، وبلغت النسبة في لندن ٤١%. وفي اليونان في عامي ٢٠١٧ و٢٠١٨ وجد أن ٨٥% من العينة

الوطنية من طلاب السنة النهائية في المدارس الثانوية الأكاديمية يتلقون دروساً خصوصية (Katsillis,2021,p.115).

وفي الوقت نفسه هناك تباين من مكان لآخر بمدى انتشار الدروس الخصوصية. ولطالما كانت النسبة منخفضة في بلدان الشمال الأوروبي، مما يعكس أنظمة الرعاية الاجتماعية القوية وثقتها في تعليمها الحكومي.، ومع ذلك شهدت الآونة الأخيرة توسعا كبيرا للدروس الخصوصية في تلك الدول (Christensen & Zhang,2021)، حتى لو بقيت معدلات الالتحاق بهذه الدروس أقل من ١٠% . وفي الجنوب الأفريقي هناك أيضاً معدلات منخفضة للدروس الخصوصية قياساً على الدراسة الاستقصائية التي أنجزت عام ٢٠٠٧ من طرف اتحاد إفريقيا الجنوبية والشرقية لرصد التعليم (SAC-MEQ) في مملكة إسواتيني على سبيل المثال زادت معدلات الالتحاق المعلن عنها لطلاب الصف السادس من ١% في عام ٢٠٠٧ إلى ١١% في عام ٢٠١٣، وزادت المعدلات المبلغ عنها في ناميبيا من ٣% إلى ٦%، وفي جنوب أفريقيا توسعت من ٤% إلى ٢٩%(Bray$_a$,2021).

وفيما يتعلق بمدى انتشار الدروس الخصوصية في الشرق الأوسط، على سبيل المثال – مصر، أفادت دراسة استقصائية وطنية أجريت في عام ٢٠١٢ بأن ٣٣ % من الطلاب حتى الصف الأول يتلقون دروساً خصوصية بشكل فردي، وأن ٩% آخرين كانوا في مجموعات تقوية مدفوعة الرسوم حيث بلغت الأرقام في الصف السادس (١٢%-٦١%) ، وفي الصف التاسع (١٠%-٦٤%)، وفي الصف الثاني عشر بلغت٢%-٥٦% (Assaad& Krafft,2015,p.24)، وفي الأمارات أشارت دراسة أجراها مجلس التعليم في إمارة أبوظبي والتي شملت ٥٧٠٠٠ من أولياء أمور طلاب المدارس العامة والخاصة في إمارة أبو ظبي إلى أن ١٨.١% من الطلاب تلقوا دروساً خصوصية في مادة اللغة العربية، كما قال ١٧.٩% من أولياء الأمور أن أطفالهم تلقوا دروساً خصوصية في مادة اللغة الإنجليزية، و١٩.٧% في مادة الرياضيات، و١٦.٢% في مادة العلوم (Rocha & Hamed, 2018,p.10). وفي سلطنة عمان أشارت نتائج دراسة وزارة التربية والتعليم(٢٠١٨) حول واقع الدروس الخصوصية بالسلطنة إلى أن نسبة الطلبة الذين يحصلون على الدروس الخصوصية بلغت ٦٠%، وأن حوالي ٣٠% من أولياء الأمور بأنهم يستدينون لأجل توفير الدروس الخصوصية لأبنائهم.

وتعتبر الدروس الخصوصية من أكثر الصناعات التعليمية نمواً، خاصة مع التحول في معادلة التوازن بين دور الدولة والقطاع الخاص في تقديم الخدمة التعليمية، كما أنها وسيلة فاعلة للحراك الاجتماعي في العديد من المجتمعات المعاصرة، مما يؤدي إلى زيادة نسبة المشاركة في الدروس الخصوصية أكثر من (40%) في (37) دولة من دول العالم(Jaesung,2015) .

وتجذب هذه الظاهرة الآن اهتمامًا كبيرًا بسبب حجمها وأهميتها. تساهم بعض الدروس الخصوصية في التعلم والتنشئة الاجتماعية للأطفال، وتوفر فرص العمل وعائدات الضرائب. ومع ذلك، فإنه يتطلب أيضًا نفقات منزلية كبيرة ويحافظ على التفاوتات الاجتماعية ويزيد من تفاقمها (Zhang,2021). حيث أقرت المذكرة التفاهمية لليونسكو (Unesco,2019,p.6) بأهمية الدروس الخصوصية ولاحظت أن الظاهرة الواسعة الانتشار " غالبا ما يتم تجاهلها في تحليلات النشاط غير الحكومي في التعليم".

ومع ذلك، تحافظ الدروس الخصوصية بشكل افتراضي على التفاوتات الاجتماعية وتؤدي إلى تفاقمها؛ لأن الأسر ميسورة الحال يمكنها تأمين دروس خصوصية أكثر وأفضل جودة من العائلات ذات الدخل المحدود ففي إنجلترا ويلز على سبيل المثال أشار هولواي وكيربي (Holloway & Kriby,2020,p.173) إلى إحصائيات استقصائية تبين أن ٣١.٢% من الطلبة الذين تلقوا دروساً خصوصية ينتمون إلى الأسر ذات الدخل المرتفع مقارنة ب ٢٠.٦% من الأسر ذات الدخل المتوسط و ١٥.٥% من الأسر ذات الدخل المنخفض. ومن الممكن أن تعكس هذه الفوارق الكمية تباينات نوعية أيضا حيث غالبا ما تتميز الأسر ذات الدخل المرتفع بالقدرة على حصول أطفالهم على دروس خصوصية من مدرسين أكثر كفاءة، وقد تم التوصل إلى نتائج مماثلة في مجتمعات مختلفة مثل اليابان ومصر (Entrich,2018;Sieverding et al.,2019).

وتعمل الدروس الخصوصية على توسيع فجوة الأداء بين الطلاب من مختلف المستويات الاجتماعية والاقتصادية، حيث شهد الطلاب من الأسر ذات المزايا الاجتماعية والاقتصادية مكاسب أكثر أهمية من الدروس الخصوصية (Liao&Huang,2018). وهذا ما أكدته دراسة (Tsiplakides,2018) حيث أن طلاب الطبقتين العليا والمتوسطة يتمتعون بميزة الانتقال إلى سوق العمل بمؤهلات تعليمية قيمة تعزز آفاقهم المهنية؛ مما يعمق الفجوة بين طبقات المجتمع الاخرى وخصوصا الطبقة الدنيا.

وتؤكد دراسة هلتبيرج وآخرون (Hultberg et al.,2021) أن الدروس الخصوصية قد تؤدي إلى تفاقم التفاوتات الاجتماعية وتسبب نتيجة اجتماعية أقل شأنا. ومن جهة أخرى في حين أن التعليم الخصوصي قد يعوض إلى حد ما عن أوجه القصور في التعليم العام، إلا أنه يمكن أن يقوض الإصلاحات التعليمية ويعمق عدم المساواة الاجتماعية .(Yung & Bray, 2017) وتوكد دراسة شارما (Sharma,2019) أن التوسع في الدروس الخصوصية بدأ في تعميق أوجه عدم المساواة السائدة بالفعل في نظام التعليم الطبقي والمجتمع ككل.

وهناك نتيجتان محتملتان للاستثمار في تعليم الدروس الخصوصية: أولا: يمكن للتعليم الخصوصي أن يحقق تكافؤ الفرص التعليمية من خلال توفير دعم إضافي للطلاب. ثانيا: يمكن أن تعمق الفجوة التعليمية من خلال توفير مورد قائم على السوق للطلاب المحظوظين (Aurini, Davies, & Dierkes, 2013, Entrich, 2017) .

ويضيف حتاملة (٢٠٢١) أن من الأثار الاجتماعية للدروس الخصوصية حرمان الطلبة من فرصة التفاعل والتكييف الاجتماعي، والتفاعل مع المعلم والطلاب معاً. وتسعى الدروس الخصوصية مع الوقت إلى خلق التمايز والفروق الاجتماعية والطبقية، وتؤدي إلى التراجع والتخلي عن بعض القيم الأخلاقية، وقد يرفع المتعلم الحدود التي ينبغي عدم تجاوزها بينه وبين المتعلم مما يؤثر سلبا على احترام المتعلم له (المسعود،٢٠١٥).. بينما يرى (بن خيرة وحنطابلي،٢٠٢١) أن الدروس الخصوصية فضاءات اجتماعية ثانية تعزز وتوسع مجال التفاعل بين التلاميذ والأساتذة، فتقوي العلاقات الاجتماعية بينهم. كذلك عبئ تكاليف الدروس الخصوصية التي يدفعها الأولياء ولد حالة تذمر وكراهية أولياء التلاميذ للأساتذة.

ركزت العديد من الدراسات السابقة حول الدروس الخصوصية على الطبقة الاجتماعية باعتبارها بعداً أساسيا لعدم المساواة. وتنظر هذه الدراسة في الآثار الاجتماعية التي ينتج من خلالها عدم المساواة الطبقية الاجتماعية. في ظل وجود العديد من أنماط الدروس الخصوصية باهظة الثمن، وتتطلب الكثير من الوقت والدعم، وتتطلب رأس المال الاجتماعي والثقافي اللازم لمعرفة هذه الموارد في المقام الأول (Baker,2020;Bray,2021;Park et al.,2016). ونتيجة لذلك، أظهرت العديد من الدراسات في الولايات المتحدة وبلدان أخرى فجوة اجتماعية واقتصادية ثابتة في المشاركة في الدروس الخصوصية، ولا سيما الأنماط الأكثر تكلفة (Bray,2021;Entrich,2020;Jansen et al.,2021;Park et.,2012). وجد بانشمان وآخرون (Buchmann et al.,2010) أن الطلاب من الأسر ذات الدخل المرتفع هم أكثر عرضة لأخذ دورة خاصة وأكثر عرضة لتوظيف مدرس خاص من أقرانهم ذوي الدخل المنخفض. بينما وجد كيم وهاسل وجيليام (Kim,Hassel&٢٠٢٢) أن مراكز الدروس الخصوصية من المرجح أن تكون موجودة وتشهد نموا في المناطق ذات الدخل الأسري المرتفع وتعليم الوالدين. وتشير بعض الأبحاث الناشئة إلى أن الوباء قد ساهم في توسيع نطاق عدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية، حيث اعتمدت المدارس بشكل كبير على الآباء ذوي الموارد والجداول الزمنية والمهارات المختلفة لمساعدة الأطفال. على سبيل المثال، كان تعليم الوالدين مؤشرا قويا وثابتا على تقديم الأطفال للمهام في الوقت المحدد وتسجيل الدخول للتعليم عن بعد أثناء الوباء (Domina et al.,2021) أكثر تحديدا للدروس الخصوصية.

ومما تقدم يتضح جلياً أن نشأت الدروس الخصوصية منذ أقدم العصور وأبعدها؛ لتعبر عن طبقية بحتة؛ إذ أننا نجد أن الخاصة من الطبقة العليا رفضوا أن يتعامل أولادهم وأن يختلطوا مع بقية أبناء العامة في المدارس من ناحية، كذا أعرضوا عن تلقي أولادهم تعليماً مماثلاً لتعليم أبناء العامة من ناحية أخرى، لذا نجد أن هؤلاء الخاصة جلبوا المعلمين لقصورهم ليعطوا أبنائهم تعليميا مميزاً عما يعطونه لأبناء العامة، وليقوا من وجهة نظرهم شر الاختلاط مع الآخرين(إبراهيم، ٢٠٠٤، ٨١).كانت هذه نظرة الطبقة العليا في المجتمعات السابقة، وما هو ملاحظ في عصرنا الحالي أن الدروس الخصوصية أظهرت الطبقية المجتمعية، فأصحاب الدخل المرتفع بإمكان تدريس أبنائهم عن أستاذ بصورة منفردة وبمراكز قوية؛ أما الطبقة المتوسطة فقد يلحقونهم بالفصول العادية؛ في حين لا معنى لهذه الدروس عند الفقراء(بن سماعيل،٢٠١٩). ومن من الواضح أنه يمكن للأسر الغنية أن تستثمر في دروس خصوصية أكثر وأفضل مما يمكن أن تستثمر فيه الأسر ذات الدخل المتوسط أو الضعيف، وبالتالي فإن الدروس الخصوصية هي عامل رئيسي يتسبب باستدامة التفاوتات الاجتماعية وتفاقمها. كما تعد العوامل الجغرافية من الأشكال الأخرى لعدم المساواة، لأنه من المرجح أن تكون المراكز التعليمية المتاحة في المناطق الحضرية أكثر من المناطق الريفية. يمكن للتكنولوجيا أن تقلل من عدم الاتزان الذي تسببه العوامل الجغرافية هذه، ولكن من المرجح أن تتمتع العائلات ذات الدخل المرتفع بوصول أفضل إلى الإنترنت وأجهزة الحاسوب الحديثة (براي وحجازي،٢٠٢٢).

يركز علماء اجتماع التربية الذين يدرسون عدم المساواة الطبقية الاجتماعية في التعليم بشكل متزايد على قضية "الدروس الخصوصية"، والتي تعرف بأنها "الرسوم الدراسية الخاصة المدفوعة خارج نظام التعليم الرسمي " (Smyth,2009). ظاهرة الدروس الخصوصية هي ظاهرة موجودة في النظم التعليمية في جميع أنحاء العالم وتنمو بسرعة في العقود الأخيرة (Bray,2011;Manzon& Areepattamannil,2014;Zhang,2014). وأظهرت الأبحاث أن شعبية ظاهرة الدروس الخصوصية قد نمت في العقود الأخيرة وأن هناك "نموا هائلا في التعليم الخاص خارج المدرسة الأنشطة التي تهدف إلى استكمال التعليم الرسمي لوحظت في جميع أنحاء العالم "(Mori& Baker,2010). وفي الأدبيات ذات الصلة يستخدم الباحثون أيضا مصطلحات "التعليم الخاص" أو "التعليم التكميلي الخاص" الدروس الخصوصية" والتي تعرف بأنها "الدروس الخصوصية في المواد الأكاديمية (مثل اللغات والرياضيات) ، ويتم توفيرها من قبل المعلمين لتحقيق مكاسب مالية ، وهو إضافة إلى توفير التعليم العام "(Bray,2003). أظهر الباحثون أيضا أن الدروس الخصوصية يمكن أن تؤدي إلى الحفاظ على التفاوتات الاجتماعية في التعليم. في هذه الدراسة سوف نستخدم الدروس

الخصوصية التي هي مكملة لما يتم تدريس الطلاب في المدرسة، يمكن أن تتخذ الرسوم الدراسية الخاصة أشكالا عديدة، عادة ما يحدث في منزل الطالب أو في المراكز المخصصة لتوفير الرسوم الدراسية (Tanner et al.,2009). ويمكن تجري على أساس فردي في منزل المعلم أو طلاب، و يمكن أيضا تقديمها في دورات منظمة، إما في مجموعات صغيرة أو في مجموعات أكبر. في بعض البلدان يتم توفير الدروس الخصوصية عن طريق البريد، عبر الإنترنت (Ventura & Jang, 2010) أو حتى عبر الهاتف (Bary,2007). حيث ترغب الأسر في تزويد أبنائها بالتعليم المؤهلات التي ستساعدهم في حياتهم، في حين أنها تعمل أيضا على التغلب على أوجه القصور في النظام التعليمي. هذا يعني أن غالبا ما يعتبر التعليم الخصوصي "استثمارا في رأس المال البشري" من شأنه أن يؤثر ب*شكل إيجابي على مستقبل الطلاب ورفاهيتهم (Heyneman,2011).

ظاهرة الدروس الخصوصية تهم علماء اجتماع التربية لأنها مرتبطة بالحفاظ على التفاوتات الطبقية الاجتماعية وتفاقمها في التعليم (Lynch & Moran, 2006; Bray, 2007; Matsuoka, 2015). وتمثل ظاهرة الدروس الخصوصية التكميلية مشكلة خطيرة مع "آثار بعيدة المدى على التفاوتات الاجتماعية والعدالة الاجتماعية (Bray & Kwo, 2013, p. 480). حيث إن العائلات، بغض النظر عن دخلهم، تستثمر بكثافة وتنفق مبالغ ضخمة من المال في سبيل توفير الدروس الخصوصية لأبنائهم. وبهذه الطريقة، فإن مبدأ التعليم المجاني للجميع، كما هو معبر عنه في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان يقوض بشكل خطير
(Bray & Kwo,2013) وبالتالي ، فإنه يرتبط أيضا بقضية عدم المساواة الطبقية الاجتماعية في الإنجاز التعليمي ، الموجود في العديد من البلدان (Hobbs,2016).

إن الدافع الأساسي للطلب على الدروس الخصوصية كما يراه الباحثون هو التنافس الاجتماعي؛ ونظرًا لأن التحصيل الأكاديمي هو المحرك الرئيس لهذه المنافسة، فإن معظم الدروس الخصوصية تكون مدعومة بالرغبة في تحقيق درجات عالية أو على الأقل مقبولة في الامتحانات. وأظهرت الأبحاث الدولية أن الأنظمة التعليمية القائمة على الامتحانات في مراحل تعليمية معينة من المرجح أن يكون بها نسب عالية للدروس الخصوصية(Zwier et al.,2020) ، ومن المرجح أن يتلقى طلاب الطبقات الاجتماعية العليا دروسًا خصوصية أكثر من أقرانهم في الطبقات الاجتماعية الدنيا ولا يعكس هذا النمط قدرة هذه العائلات على تحمل تكاليف الدروس الخصوصية(trich, 2021; Jansen et al., 2021). فحسب، بل يعكس- أيضًا- الطموحات الأقوى في الطبقات الاجتماعية العليا والامتيازات التي يمكن أن يجنيها الطلاب في الصفوف الأولية من التعليم المدرسي.وترى الأسر أن المؤهلات التعليمية

هي أهم طريقة يمكن من خلالها إما تحسين وضعها الاجتماعي والاقتصادي أو الحفاظ على مكانتها العالية بالفعل (Bray,2021;Pseiridis et al.,2018).

مشكلة الدراسة:

أدت الدروس الخصوصية إلى توسيع فجوة الأداء بين الطلاب من مختلف المستويات الاجتماعية والاقتصادية، حيث شهد الطلاب من الأسر ذات المزايا الاجتماعية والاقتصادية مكاسب أكثر أهمية من الدروس الخصوصية (Liao&Huang, 2018). وهذا ما أكدته دراسة تسيبليكدس (Tsiplakides, 2018) حيث إن طلاب الطبقتين العليا والمتوسطة يتمتعون بميزة الانتقال إلى سوق العمل بمؤهلات تعليمية قيمة تعزز آفاقهم المهنية. مما يعمق الفجوة بين طبقات المجتمع الاخرى وخصوصا الطبقة الدنيا. وتؤكد دراسة (Hultberg et al.,2021) أن الدروس الخصوصية قد تؤدي إلى تفاقم التفاوتات الاجتماعية وتسبب نتيجة اجتماعية أقل شأنا. ومن جهة أخرى في حين أن التعليم الخصوصي قد يعوض إلى حد ما عن أوجه القصور في التعليم العام، إلا أنه يمكن أن يقوض الإصلاحات التعليمية ويعمق عدم المساواة الاجتماعية (Yung & Bray, 2017). وهناك نتيجتان محتملتان للاستثمار في تعليم الدروس الخصوصية: أولا: يمكن لتعليم الخصوصي أن يحقق تكافؤ الفرص التعليمية من خلال توفير دعم إضافي للطلاب. ثانيا: يمكن أن تزيد من عدم المساواة التعليمية من خلال توفير مورد قائم على السوق للطلاب المحظوظين (Aurini, Davies, & Dierkes, 2013, Entrich, 2017) . ويضيف حتاملة (٢٠٢١) أن من الأثار الاجتماعية للدروس الخصوصية حرمان الطلبة من فرصة التفاعل والتكييف الاجتماعي، والتفاعل مع المعلم والطلاب معاً. ويؤكد بن خيرة وحنطابلي (٢٠٢١) أن الدروس الخصوصية فضاءات اجتماعية ثانية تعزز وتوسع مجال التفاعل بين التلاميذ والأساتذة، فتقوي العلاقات الاجتماعية بينهم. كذلك عبئ تكاليف الدروس الخصوصية التي يدفعها الأولياء ولد حالة تذمر وكراهية أولياء التلاميذ للأساتذة.

وحظيت مشكلة الدروس الخصوصية في الفترة الأخيرة اهتمام الباحثين في مجالات مختلفة لمعالجة هذا الموضوع من جوانب متعددة، حيث نشر المعهد الدولي للتخطيط التربوي (IIEP) التابع لليونسكو في العام ١٩٩٩ أول دراسة هامة عن واقع الدروس الخصوصية أجراها مارك براي(Bray,1999)، ولقيت اهتماما بالغاً لدى الأكاديميين على مستوى عدد من البلدان المختلفة، وقد أظهرت نتائج المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم في الوطن العربي للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(٢٠١٦) أن من بين المشكلات التي تواجه الدول العربية في نظام التقويم والامتحانات انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية وذلك من أجل الحصول على درجات مرتفعة في الامتحانات. وفي سلطنة عمان أشارت نتائج دراسة وزارة التربية

والتعليم (٢٠١٨) حول واقع الدروس الخصوصية بالسلطنة إلى أن نسبة الطلبة الذين يحصلون على الدروس الخصوصية بلغت ٦٠%، وأن حوالي ٣٠% من أولياء الأمور بأنهم يستدينون لأجل توفير الدروس الخصوصية لأبنائهم.

ونظرا لأهمية ظاهرة الدروس الخصوصية وما يمكن أن ينتج عنها آثار اجتماعية خطيرة توسع الطبقية الاجتماعية وعدم المساواة، وندرة الدراسات العمانية التي تطرقت إلى هذه الظاهرة، من هنا سعت هذ الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية على النحو التالي:

١. ما الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى إلى متغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، متوسط الدخل الشهري للأسرة، جهة العمل)؟
٣. ما الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة العملية)؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور
٢. استكشاف مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى إلى متغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، متوسط الدخل الشهري للأسرة، جهة العمل.
٣. التعرف على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين.
٤. استكشاف مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى الآثار الاجتماعية للدروس

الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة العملية).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في نتائجها التي قد تساعد في:

- الكشف عن واقع الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية بسلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين.
- إثراء الأدب النظري بإطار نظري حول مدخل الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية بسلطنة عمان.
- فتح المجال نحو المزيد من الدراسات حول هذه الموضوع من زوايا متعددة.

حدود الدراسة: تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت على تناول الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية.
- الحدود البشرية: اقتصرت على المعلمين والمعلمات بمدارس الحلقة الثانية وأولياء الأمور.
- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م
- الحدود المكانية: اقتصرت على جميع محافظات السلطنة ماعدا محافظتي مسندم والوسطى

مصطلحات الدراسة

تعرف الدروس الخصوصية بأنها: هي كل جهد تعليمي يتلقاه الطالب بشكل خاص أو نتيجة لظروف خارجية يقوم بها المعلم في صورة فردية أو جماعية خارج المبنى المدرسي ويكون في جزء معين من المنهج غير مفهوم للطالب (شحاته والنجار،٢٠٠٣، ٧١).

وهي أسلوب تعلم خاص يقوم به المعلم مع الطالب للاستجابة المباشرة لحاجات تعلمه واهتماماته الفردية التي تحتاج إلى ثقل أكثر مما في داخل الفصل الدراسي (زيدان، ٢٠٠٨، ٤١).

وتعرف الدروس الخصوصي: عبارة عن دروس تعد خارج أطر الأنظمة التعليمية الرسمية يلجأ إليها المتعلمون لأسباب متعددة إما بشكل فردي أو جماعي وتكون بدفع مبلغ مالي مقترح من أستاذ هذا النوع من الدروس(قد يكون من قطاع التربية أو لا علاقة له بذلك)، بمكان مؤجر أو حجرات دراسية بمدارس نظامية خارج أوقات العمل أو مؤسسات خاصة أو حتى في منزل الأستاذ نفسه، أو في منزل المتعلم، بغية العمل على تحقيق أهداف هذا العقد التربوي من تدارك النقص في

معارف المتعلم الأكاديمية ومساعدته على استدراك ما لم ستوعبه خلال الحصص الدراسية العادية(بشاي،٢٠٢١، ١٥٩٧).

هو تعليم موازي للتعليم الرسمي في المدارس يتم ممارسته خارج أسوار المدرسة بشكل فردي أو جماعي، أومن قبل شركات، ويهدف غالبا إلى الربح، ويحاكي محتواه التعليم الرسمي مع تفادي أخطاءه، ويساهم في رفع المستوى التحصيلي والمعرفي للطلاب دون المستوى النقدي والإبداعي، ويؤثر سلباً على مستوى العدالة والمساواة بين جميع الطلاب (عثمان، ٢٠٢٢، ١٧٨).

ويذهب براي وحجازي (٢٠٢٢،14) إلى أن الدروس الخصوصية تعني تعليماً فردياً أو ربما ضمن مجموعات صغيرة؛ وتشمل فصولاً كاملة، وحتى أحياناً في قاعات المحاضرات التي تخدم مئات الطلاب، وأشكال مختلفة عبر الإنترنت، ويمكن تقديمها كمكمل وليس بديلاً للتعليم المدرسي، وعليه فإنها تركز على التعليم الإضافي الذي يتلقاه التلاميذ المسجلون في المدارس.

ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنه: تلك الدروس التي تقدم للطالب / الطالبة في المناهج الدراسية خارج أوقات المدرسة مقابل أجر متفق عليه سواء كانت في المنزل أو في مكان آخر.

الدراسات السابقة:

دراسة قريشي وبومنجل(٢٠٢٢) هدفت الكشف عن واقع انتشار الدروس الخصوصية، ومعرفة الأسباب وراء لجوء التلاميذ لهذه الظاهرة، ومدى تأثيرها على التحصيل الدراسي للتلاميذ لدى طلبة البكالوريا بالجزائر. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من طلبة السنة الثالث ثانوي والذين يتلقون الدروس الخصوصية والبالغ عددهم (٧٠) طالبا وطالبة، وقد أظهرت النتائج المتوصل إليها أن الدروس الخصوصية منتشرة انتشارا واسعا في المجتمع الجزائري، ويرجع ذلك لجملة من الأسباب، منها ما يتعلق بالمدرسة، ثم التلميذ، ثم الأسرة ثم المعلم، وقد ألقى ذلك بضلالة على التحصيل الدراسي للتلاميذ، ونجمت عنه آثار بالغة، فهي تخلق في داخله نوعا من الاتكالية والاعتمادية والسلبية، وعدم المبادرة والتفكير، ونوع من الخمول العقلي وعدم الابتكار لأنه تعود أن تلقن له المعلومة دون عناء.

دراسة هلتبيرج وآخرون (Hultberg et al.,2021) هدفت والغرض من الدراسة ذو شقين: تقديم نموذج نظري يسلط الضوء على دوافع الأسر للاستثمار في الدروس الخصوصية والنظر في الآثار المترتبة على هذه الاستثمارات في سياق كوريا الجنوبية. وبالنظر إلى أن الآباء يستثمرون في الدروس الخصوصية لأطفالهم إذا كانت الفوائد المتوقعة واقعية، في وقت التسجيل، أكبر من التكاليف المباشرة وغير المباشرة لمثل هذه الدروس الخصوصية، تستكشف الدراسة كيف يمكن أن تؤثر

الدروس الخصوصية على عدم المساواة التعليمية ،وربما تؤدي إلى نتائج اجتماعية أدنى. وتم وضع نموذج نظري يستند إلى نهج رأس المال البشري. تم تناول ثلاثة أسئلة تستند إلى حقائق منمقة: (١) لماذا ترسل الأسرة طفلا إلى الدروس الخصوصية؟ (٢) لماذا تستثمر الأسر المختلفة في مبالغ مختلفة من الدروس الخصوصية؟ (٣) لماذا قد تبالغ الأسرة في الاستثمار في الدروس الخصوصية؟ وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن الطلب على خدمات الدروس الخصوصية ينخفض مع ارتفاع تكاليف الدروس الخصوصية، بينما يزداد مع زيادة مستويات الاستعداد والكفاءة الأكاديمية ومستويات التعليم المنزلي ومستويات الثروة الحالية والعوائد المتوقعة للدروس الخصوصية. وتشير هذه النتائج أيضا إلى أن الدروس الخصوصية قد تؤدي إلى تفاقم التفاوتات الاجتماعية وتسبب نتيجة اجتماعية أقل شأنا، ولكن يمكن للحكومة أن تؤثر على الطلب على الدروس الخصوصية من خلال الضرائب.

دراسة لورينز وستوبي (Lorenz & Stubbe,2020)هدفت التعرف على الدروس الخصوصية كوسيلة للحفاظ على الوضع الاجتماعي، عن طريق تحليل مدى ارتباط الخلفية الاجتماعية للطلاب، وخاصة الدافع وراء الحفاظ على الوضع الاجتماعي، بقرار الوالدين بتوفير دروس خصوصية في المدرسة الثانوية. بالنظر إلى الحصة الكبيرة من الطلاب الملتحقين بأعلى نوع من المدارس الثانوية في ألمانيا (Gymnasium) في السنوات الأخيرة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام الباحثان بتحليل البيانات لعدد (٥٥٢٥) طالباً وطالبة الخاضعين لدراسة اللجنة التعليمية الوطنية (NEPS) ، وأظهرت نتائج التحليل: أن قرار أخذ دروس خصوصية في الصفوف(٥-٨) يعتمد على جانب واحد من رأس المال الاجتماعي للطلاب ، وهو الدعم المتعلق بالمدرسة الذي يدعمه الآباء في المنزل. يمكن تحديد تأثيرات إضافية لنوع المدرسة التي يلتحق بها الطلاب، وتاريخ الهجرة في الأسرة، وأداء الطلاب في الرياضيات والألمانية. وفيما يتعلق بالدافع وراء الحفاظ على الوضع الاجتماعي، لم يجد الباحثان أي بيانات إحصائية للافتراض بأن الآباء يستخدمون دروساً خصوصية للحفاظ على الوضع الاجتماعي لأسرهم. ومع ذلك، تشير التحليلات إلى أنه في صالة الألعاب الرياضية، قد يستخدم الآباء الدروس الخصوصية لزيادة الوضع الاجتماعي لأطفالهم بما يتجاوز وضعهم الاجتماعي.

دراسة نوار وقطيط(٢٠٢٠) هدفت إلى تحقيق عدد من الأهداف أهمها التعرف على الأسباب والدوافع وراء انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية، وتحديد أهم الآثار السلبية الناجمة عنها، إلى جانب استعراض أبرز تجارب بعض دول العالم في هذا المجال، والكشف عن آراء الخبراء والباحثين تجاه التدابير اللازمة لترشيدها، وتقديم تصور مقترح لعدد من التدابير التنظيمية لترشيدها في التعليم المصري، واعتمد الباحث في معالجته على المنهج الوصفي، وأداة استطلاع رأي الخبراء والتي

تم إعدادها في ضوء عدد من الدراسات السابقة وأدبيات الإطار النظري للبحث، واشتملت عينة البحث على (٤٦) خبيرا من أساتذة الجامعات والباحثين التربويين لاستطلاع آرائهم حول التدابير اللازمة لترشيد ظاهرة الدروس الخصوصية بالتعليم قبل الجامعي في مصر، وقد أشارت أهم النتائج إلى عدد من التدابير أهمها: التدابير المجتمعية وتشمل: تفعيل دور الروابط العلمية والمهنية في تطوير التعليم، تغيير ثقافة المجتمع حول ما يطلق كليات القمة. وتعزيز العدالة الاجتماعية بين صيغ التعليم المتعددة. "وإشراك القطاع الأهلي والخاص في تعزيز إتاحة التعليم، وتطبيق نتائج البحوث المتعلقة بعلاج هذه الظاهرة، إضافة إلى التعاون مع المراكز البحثية وكليات التربية في علاج هذه الظاهرة.

دراسة ليو وهوانج(Liao&Huang,2018). تهدف هذه إلى تحليل العوامل التي تؤثر على مشاركة الطلاب الصينيين في الدروس الخصوصية و ومدى فعاليتها. وفق بيانات برنامج تقييم الطلاب الدوليين 2015 (PISA) في منطقة البر الرئيسي للصين ، وركزت بشكل خاص على الدروس الخصوصية المتعلقة بالعلوم. يتم استخدام النموذج اللوجستي متعدد المستويات والنموذج الخطي الهرمي القائم على المطابقة الدقيقة (CEM) لإجراء التحقيقات من فعالية الدروس الخصوصية. وأظهرت نتائج الدراسة: أن عوامل المستوى الفردي بما في ذلك اهتمام الطالب بالعلوم والتوقعات التعليمية والعوامل على مستوى المدرسة مثل استقلالية المدرسة وموارد التعلم المتعلقة بالعلوم وحجم المدرسة تشكل تأثيرا كبيرا على احتمال المشاركة في الدروس الخصوصية. وعلاوة على ذلك، فإن الدروس الخصوصية المتعلقة بالعلوم لم تحسن بشكل كبير من الدرجات الإجمالية لمحو الأمية العلمية للطلاب. وبالإضافة إلى ذلك، أدت الدروس الخصوصية إلى توسيع فجوة الأداء بين الطلاب من مختلف الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية، حيث شهد الطلاب من الأسر ذات المزايا الاجتماعية والاقتصادية مكاسب أكثر أهمية من الدروس الخصوصية.

دراسة وزارة التربية والتعليم(٢٠١٨)هدفت التعرف على واقع الدروس الخصوصية بالسلطنة ، وأشارت نتائجها أن نسبة الطلبة الذين يحصلون على الدروس الخصوصية بلغت ٦٠%، كما تبين الدراسة أن ٥٠% عينة الدراسة من أولياء الأمور ينفقون مبلغا يتراوح ما بين ٥٠ و ١٥٠ ريال شهريا على الدروس الخصوصية، وحوالي ٢٥% ينفقون أقل من ٥٠ريال على الدروس الخصوصية، وهذه المبالغ وإن كانت تبدو قليلة إلا أنها مرهقة لذوي الدخل المنخفض لا سيما إذا كان لدى ولي الأمر أكثر من طفل يحتاج للدروس الخصوصية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن حوالي ١٣% ينفقون ما بين ١٥٠ و٢٠٠ ريال شهريا، وحوالي ١١% منهم ينفق أكثر من ٢٠٠ ريال. وأما عن تكلفة الساعة الواحدة للدروس الخصوصية فقد أجاب ٧٥% من أولياء الأمور أنهم ينفقون ما بين ٥-١٠ ريالات على الساعة

الواحدة، وحوالي خمسهم ينفقون ما بين ١٥-٢٠ ريالا على الساعة الواحدة، وهناك فئة أخرى تبلغ ٥% من أولياء الأمور ينفقون أكثر من ٢٠ ريالا على الساعة وفي ذلك مبالغة ينبغي الالتفات إليها من قبل أولياء الأمور، ومن قبل الجهات المسؤولة عن التعليم المدرس، ومما يلفت الانتباه أيضا في نتائج الدراسة أن حوالي ٣٠% من أولياء الأمور أجابوا بأنهم يستدينون لأجل توفير الدروس الخصوصية لأبنائهم.

دراسة حامد وروشا (٢٠١٨) يتمثل الهدف الأساسي من هذه الدراسة التي أعدها المركز الإقليمي للتخطيط التربوي بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم في توفير المعلومات اللازمة لتنظيم ممارسات التدريس الخصوصي ودعم عملية التعليم في المدارس ينعكس إيجابيا على نظام التعليم في دولة الإمارات العربية، استهدفت الدراسة أولياء الأمور (أحد الوالدين) الذين يدرس أبناءهم في مينة المدارس المختارة والذين بلغ عددهم وفقا لعينة الدراسة ٣٩٢٩ شخص تم اختيارهم من 85 مدرسة عينة الدراسة عشوائية طبقية ممثلة من عدد من المدارس الحكومية والمدارس الخاصة التي تضم الصف الخامس والتاسع والعاشر والثاني عشر والتي يدرس طلبتها مناهج وزارة التربية والتعليم والبكالوريا الدولية والشهادة الدولية العامة للتعليم الثانوي واختبار التقييم المدرسي على مستوى دولة الإمارات العربية .فقد كشفت الدراسة أن معظم الطلبة أخذوا دروساً خصوصية بانتظام طوال الفصل الدراسي ولم يقتصروا في ذلك على الفترة التي تسبق الاختبارات والتقييمات المركزية بشكل عام، لاحظ معظم أولياء الأمور قدرا من التحسن في الأداء الأكاديمي لأبنائهم بعد تلقي الدروس الخصوصية، مما يعكس إيمانهم بالأثر الإيجابي للدروس الخصوصية على الطلبة ولو كان بسيطا.

دراسة الدعمي(٢٠١٧) هدفت إلى بيان أهم أسباب المؤدية إلى انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية بمدينة الديوانية بالعراق، وتكونت عينة الدراسة من (٤٧٩) طالبا، و(١٢٠) مدرساً، و(٣٢٥) من أولياء، استبانة لجمع البيانات وفق منهج المسح الاجتماعي الميداني، وكان من أبرز نتائجها: توجد علاقة طردية بين مستوى تعليم أولياء الأمور والتحصيل الدراسي للأبناء، أن أهم أسباب انتشار الدروس الخصوصية من وجهة نظر الطالب هي: الحصول على قبول جامعي جيد في التخصص المرغوب، صعوبة بعض المواد وكثرة محتوياتها الغير متناسبة مع مدة الدراسة المقررة، التذبذب في مستويات المدرسين، ضعف مستوى التعليم في المدارس الحكومية، أما أهم أسباب انتشار الدروس الخصوصية من وجهه نظر أولياء الأمور هي: رغبة أولياء الأمور في تفوق أبنائهم لضمان حصوله على مقعد دراسي في المدارس المتميزة والجامعات المرغوبة، الوجاهة الاجتماعية، عدم توفير أجواء مناسبة للدراسة في البيت، انتشار التكنولوجيا الحديثة ومغرياتها وانشغال الأبناء فيها، انشغال الأهل وعدم متابعتهم لأبنائهم والاهتمام بهم أثناء الدراسة. أما أهم أسباب

انتشار الدروس الخصوصية من وجهة نظر المعلمين فهي: كثافة اعداد الطلاب داخل الصف الواحد مما يربك عملية التعليم، عدم توفر الوسائل الايضاحية الحديثة في الفصل الدراسي، كثرة نصاب المعلم من الحصص، السعي إلى زيادة الدخل وتحسين المستوى المعاشي. وأوصت الدراسة بتشجيع الطلبة على الاهتمام بالمذاكرة والتركيز أثناء الحصة الدراسية، مراقبة المعلمين وسن عقوبات للحد من مزاولة الدروس الخصوصية ومحاسبة المقصرين في أداء واجباتهم.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة أنها تنوعت من حيث أهدافها حيث هدفت دراسة قريشي وبومنجل (٢٠٢٢) ، ودراسة دراسة نوار وقطيط(٢٠٢٠) و دراسة الدعمي(٢٠١٧) إلى الكشف عن واقع انتشار الدروس الخصوصية، والتعرف على الأسباب والدوافع وراء انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية، وتحديد أهم الآثار السلبية الناجمة. بينما هدفت دراسة(Hultberg et al.,2021) إلى الكشف عن دوافع الأسر للاستثمار في الدروس الخصوصية والنظر في الآثار المترتبة على هذه الاستثمارات في سياق كوريا الجنوبية. بينما هدفت دراسة (Lorenz & Stubbe,2020هدفت التعرف على الدروس الخصوصية كوسيلة للحفاظ على الوضع الاجتماعي في المدارس الثانوية بألمانيا، أما دراسة (حامد وروشا،٢٠١٨) هدفت تنظيم ممارسات التدريس الخصوصي ودعم عملية التعليم في المدارس.

وتتفق الدراسة من حيث الهدف مع دراسة (نوار وقطيط،٢٠٢٠؛ Hultberg et al.,2021؛Lorenz & Stubbe,2020) من حيث تحديد الآثار الناتجة عن الدروس الخصوصية والوضع الاجتماعي الناتج عنها.ويختلف هدف الدراسة الحالي مع جميع الدراسات السابقة من حيث الكشف عن الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين والطلبة بسلطنة عمان. وتختلف من حيث التنوع الجغرافي مثلا ففي سلطنة عمان تم أجراء دراسة وزارة التربية والتعليم(٢٠١٨)،وفي الجزائر دراسة قريشي وبومنجل(٢٠٢٢) ،وفي كوريا الجنوبية أجريت دراسة دراسة (Hultberg et al.,2021) ،بينما في ألمانيا فقد أجريت دراسة (Lorenz & Stubbe,2020) ،بينما في مصر أجريت دراسة نوار وقطيط(٢٠٢٠)، أما في الصين فقد أجريت دراسة دراسة (Liao&Huang,2018). وفي الإمارات العربية المتحدة فقد أجريت دراسة (حامد ورشا،٢٠١٨)، أما في العراق فقد أجريت دراسة الدعمي (٢٠١٧).

ومن حيث المنهج العلمي اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتتفق مع دراسة (قريشي وبومنجل،٢٠٢٢؛ نوار وقطيط،٢٠٢٠، حامد ورشا،٢٠١٨؛ وزارة التربية والتعليم،٢٠١٨). بينما تختلف مع دراسة الدعمي (٢٠١٧) حيث اتبعت المنهج الوصفي الارتباطي.

ما يميز هذه الدراسة أنها تبحث في الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين والطلبة بسلطنة عمان. وتعتبر من الدراسات القليلة جدا والنادرة التي بحثت في هذا المجال في سلطنة عمان مما يضيف نوعا من الأهمية لهذه الدراسة، وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء عناصر الإطار النظري ومقارنة نتائجها مع الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي التحليلي؛ حيث يعد أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف الظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو مشكلة وتحليلها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الحلقة الثانية وما بعد الأساسي للصفوف(٩-١٢) بالمديريات التعليمية المستهدفة في الدراسة والبالغ عددهم (١٤٨٣١) معلم ومعلمة، وأولياء أمور الطلبة والبالغ عددهم(١٩٥٠٠)، (وزارة التربية والتعليم،٢٠٢٢، ٤٩-٨٧). واقتصرت على جميع محافظات السلطنة ماعدا محافظتي مسندم والوسطى.

عينة الدراسة:

أخذت عينة عشوائية لأفراد مجتمع الدراسة بلغت (١٢٢٨) معلما ومعلمة، (٨٢٤) ولي أمر ممن يوفرون دروساً خصوصية لأبنائهم، والجدول (١) ،والجدول(٢)، والجدول(٣)، يوضح توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (١) عينة الدراسة للمعلمين حسب متغيراتها

العينة	المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
المعلمين	الجنس	معلم	٧١٠	%٥٧.٨٢
		معلمة	٥١٨	%٤٢.١٨
		المجموع	١٢٢٨	%١٠٠
	سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٦٧	%١٣.٥٩
		من ٥-١٠ سنوات	٢٠٥	%١٦.٦٩
		أكثر من ١٠ سنوات	٨٥٦	%٦٩.٧١
		المجموع	١٢٢٨	%١٠٠
	المؤهل العلمي	دبلوم (سنتين بعد الثاني عشر)	١١	%٠.٩٠
		بكالوريوس	٨٧٦	%٧١.٣٣
		بكالوريوس+ دبلوم عالي	٢١٦	%١٧.٥٩
		دراسات عليا: ماجستير أو دكتوره	١٢٥	%١٠.١٨
		المجموع	١٢٢٨	%١٠٠

جدول (٢) عينة الدراسة للأولياء الأمور حسب متغيراتها

العينة	المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
أولياء الأمور	الجنس	ذكر	426	51.7%
		أنثى	398	48.3%
		المجموع	824	100.0%
	المستوى التعليمي	يقرأ ويكتب	22	2.7%
		أقل من الثانوية	61	7.4%
		الثانوية العامة (دبلوم التعلم العام)	237	28.8%
		جامعي	504	61.2%
		المجموع	824	100.0%
	متوسط الدخل الشهري	أقل من ٥٠٠ ريال	145	17.6%
		٥٠٠- ١٠٠٠ريال	330	40.0%
		١٠٠١-١٥٠٠ ريال	210	25.5%
		أكثر من ١٥٠٠ ريال	139	16.9%
		المجموع	824	100.0%
	جهة العمل	الأجهزة الأمنية في الدولة (الجيش – الشرطة وغيرها)	128	15.5%
		الجهاز الإداري للدولة (الوزارات -الهيئات الحكومية)	246	29.9%
		القطاع الخاص (البنوك والتمويل- صاحب عمل- الإنشاء والخدمات- أعمال حرة)	199	24.2%
		المؤسسات التعليمية (المدارس – الجامعات وغيرها	251	30.5%
		المجموع	824	100.0%

أداة الدراسة:

استبانة المعلمين وأولياء الأمور: من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بتصميم استبانة للآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية وتكونت الاستبانة من (٨) فقرات، وفق التدرج الخماسي لليكرت(٥= كبيرة جداً، ٤= كبيرة، ٣= متوسطة، ٢= قليلة،١= قليلة جداً).

صدق وثبات الأداة: للتحقق من صدق الأداة عرضت على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والمتخصصين في الإدارة التربوية وأصول التربية وعلم الاجتماع وعلم النفس بجامعة الشرقية وزارة التربية والتعليم، وقد عادت الاستبانات المحكمة وأجمع المحكمون على صدقها، وملاءمتها لقياس فقرات الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم، إما بالحذف، أو الإضافة، أو أعادة الصياغة، أو الترتيب، حيث حذفت فقرتين ليصبح عددها فقرات الاستبانة(٤) فقرات والجدول(3) يوضح عدد الفقرات ونسبتها المئوية.

جدول(٣) فقرات الاستبانة ونسبتها المئوية ومعامل الثبات ألفا كرونباخ

م	الفئة	عدد الفقرات	النسبة المئوية	معامل الثبات
١	أولياء الأمور	٤	%٥٠	٠.٩١٨
٢	المعلمين	٤	%٥٠	٠.٩٤٠
المجموع الكلي		٨	%١٠٠	٠.٩٤٢

يوضح الجدول (٣) أن جميع فقرات الاستبانة تتمتع بقيمة ثبات مقبولة بلغ الثبات العام للأداة (٠.٩٤٢)، وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية، يجعلها صالحة للتطبيق على عينة الدراسة الفعلية

المعيار المستخدم للحكم على استجابات عينة الدراسة:

تم تقسيم مستوى للآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية، إلى خمسة مستويات بناء على متوسطات الاستجابات، وقد استخدم الباحثون السلم التصنيفي كما يوضحه الجدول (٤).

جدول(٤) الحدود الدنيا والعليا لمكياس ليكرت الخماسي المتعلقة بالآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية

مستوى الاثار الاجتماعية	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي
قليلة جدا	%٣٦-%٢٠	١.٨٠-١
قليلة	%٥٢-%٣٦.٢	٢.٦٠-١.٨١
متوسطة	%٦٨-%٥٢.٢	٣.٤٠-٢.٦١
كبيرة	%٨٤-%٦٨.٢	٤.٢٠-٣.٤١
كبيرة جدا	%١٠٠-%٨٤.٢	٥-٤.٢١

عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة الأول: ما الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور، لكل فقرة، من فقرات هذا المجال، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	مستوى الآثار
١	ضعف مكانة المعلم الاجتماعية	3.18	1.28	%٦٣.٦	٤	متوسطة
٢	شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس	3.45	1.21	%٦٩	٢	كبيرة

٣	حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته	3.39	1.20	%٦٧.٨	٣	متوسطة
٤	توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة	3.45	1.23	%٦٩	١	كبيرة
	الدرجة الكلية	**3.37**	**1.00**			**متوسطة**

يلاحظ من جدول (٥) أن مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور كانت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣.٣٧) و، وجاءت جميع فقرات هذا الآثار بدرجة كبيرة ومتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.١٨-٣.٤٥)، وبنسب مئوية تراوحت ما بين (٦٣.٦% - ٦٩%)، وأظهرت نتائج الدراسة أن" توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة "جاء بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٣.٤٥)وبنسبة مئوية (٦٩%).وتعزى هذه النتيجة إلى أن تغلل الدروس الخصوصية في نمط حياة المجتمع يؤدي إلى تعميق الفوارق الطبقية وزيادة حدتها، وتأثيراتها السلبية الناتجة عن حرمان الطلبة الفقراء من أكبر فرص للتنافس مع اقرأنهم الميسورين. بينما دلت النتائج على أن" شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس "جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٣.٤٥) وبنسبة مئوية (٦٩%). كما هو موضح في الجدول (٥). وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة يمكن أن يشعروا بالإحراج والقلق وفقدان الثقة بالنفس خاصة إذا تمت مقارنتهم بأقرانهم الذين يبلون بلاء حسنا في المدرسة حيث إن أسرهم ستصاب بخيبة أمل فيهم خاصة إذا كانوا يكافحون في موضوع مهم لأسرهم ولديهم تاريخ من الصراعات الأكاديمية، بينما جاء " حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته " بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٣.٣٩) وبنسبة مئوية (٦٧.٨%). وقد يعزى ذلك إلى أن معلمي الخصوصي يقومون بجدولة الدروس الخصوصية خارج ساعات الدراسة العادية؛ وهذا يعني أيضا أنهم يعملون إلى وقت متأخر من المساء أو في عطلات نهاية الأسبوع، وهذا قد يستنزف الكثير من وقتهم وطاقتهم مقابل توفير الوقت لنفسهم وأسرهم. وجاءت فقرة " ضعف مكانة المعلم الاجتماعية " "بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٣.١٨) وبنسبة مئوية (٦٣.٦%)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الدروس الخصوصية تؤدي إلى ضعف المكانة الاجتماعي للمعلم الخصوصي حيث أنه عندما يعطي المعلمون دروسا خاصة لطلابهم، فقد يميلون إلى منح هؤلاء الطلاب معاملة تفضيلية في فصولهم العادية. وهذا يمكن أن يؤدي إلى الاستياء من الطلاب الآخرين وتصور أن المعلمين مهتمون فقط بكسب المال، ولا يقومون بعملهم بفعالية .

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة هلتبيرج وآخرون (Hultberg et al.,2021) التي أكدت أن الدروس الخصوصية قد تؤدي إلى تفاقم التفاوتات الاجتماعية وتسبب نتيجة اجتماعية أقل شأنا. ودراسة نوار وقطيط(٢٠٢٠) التي

أظهرت نتائجها أهمية تغيير ثقافة المجتمع حول ما يطلق كليات القمة، وتعزيز العدالة الاجتماعية بين صيغ التعليم المتعددة. وتتفق أيضا مع دراسة ليو وهوانج (Liao&Huang,2018) التي أظهرت نتائجها أن الدروس الخصوصية أدت إلى توسيع فجوة الأداء بين الطلاب من مختلف الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية، حيث شهد الطلاب من الأسر ذات المزايا الاجتماعية والاقتصادية مكاسب أكثر أهمية من الدروس الخصوصية.

النتائج المتعلقة بالإجابة الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (α≤٠.٠٥) في مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى إلى متغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، متوسط الدخل الشهري للأسرة، جهة العمل)؟

- **متغير الجنس**: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعاً لمتغير الجنس لإجابات أولياء الأمور على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية، والجدول رقم (٦) يبين ذلك.

جدول رقم (٦): نتائج اختبار(ت) للفروق في متوسطات إجابات أولياء الأمور على **الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعا لمتغير الجنس**

الفقرة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ضعف مكانة المعلم الاجتماعية	ذكر	426	3.33	1.28	٣.٤٨٣	*٠.٠٠١
	أنثى	398	3.03	1.26		
شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس	ذكر	426	3.50	1.12	١.٢٢٠	٠.٢٢٣
	أنثى	398	3.40	1.30		
حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته	ذكر	426	3.44	1.16	١.١٣١	٠.٢٥٨
	أنثى	398	3.34	1.25		
توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة	ذكر	426	3.55	1.17	٢.٣٣٨	*٠.٠٢٠
	أنثى	398	3.35	1.29		
الدرجة الكلية	ذكر	426	3.45	0.97	٢.٥٤١	*٠.٠١١
	أنثى	398	3.28	1.03		

يتضح من الجدول (٦) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور في الدرجة الكلية

تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور ، ما عدا في " شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس " وفي" حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته ".

متغير المستوى التعليمي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، تبعاً لمتغير المستوى التعلمي لإجابات أولياء الأمور على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية، والجدول رقم (٧) يبين ذلك.

جدول رقم (٧) تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات إجابات أولياء الأمور على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعا لمتغير المستوى التعليمي

الفقرة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
ضعف مكانة المعلم الاجتماعية	بين المجموعات	4.720	3	1.573	.963٠	.409٠
	داخل المجموعات	1339.241	820	1.633		
	المجموع	1343.961	823			
شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس	بين المجموعات	8.029	3	2.676	1.829	.140٠
	داخل المجموعات	1199.931	820	1.463		
	المجموع	1207.960	823			
حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته	بين المجموعات	12.776	3	4.259	2.961	.031٠*
	داخل المجموعات	1179.394	820	1.438		
	المجموع	1192.170	823			
توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة	بين المجموعات	1.146	3	.382	0.251	.860٠
	داخل المجموعات	1245.009	820	1.518		
	المجموع	1246.154	823			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.482	3	.161	0.160	.923٠
	داخل المجموعات	822.243	820	1.003		
	المجموع	822.725	823			

***الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥**

تشير نتائج الجدول رقم (٧) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في إجابات أولياء الأمور على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي في الدرجة الكلية ، ما عدا في " حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته" ومن أجل معرفة عائديه الفروق

فقد تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية (Scheffe)، والجدول رقم(٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe Test) للمقارنات المتعددة البعدية بين متوسطات إجابات أولياء الأمور على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي

الفقرة	المستوى التعليمي	المتوسط الحسابي	يقرأ ويكتب	أقل من الثانوية	الثانوية العامة (دبلوم التعليم العام)	جامعي
			2.91	3.18	3.31	**3.47**
حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته	يقرأ ويكتب	2.91		0.843	0.518	0.198
	أقل من الثانوية	3.18			0.899	0.353
	الثانوية العامة (دبلوم التعليم العام)	3.31				0.401
	جامعي	3.47				

***دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)**

يلاحظ من الجدول رقم(٨) بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في " حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته " تعزى لمتغير المستوى التعليمي .

متغير متوسط الدخل الشهري تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، تبعاً لمتغير متوسط الدخل الشهري لإجابات أولياء الأمور على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية، والجدول رقم (٩) يبين ذلك.

جدول رقم (٩) تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات إجابات أولياء الأمور على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعا لمتغير متوسط الدخل الشهري

الفقرة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
ضعف مكانة المعلم الاجتماعية	بين المجموعات	8.734	3	2.911	1.788	.148٠
	داخل المجموعات	1335.227	820	1.628		
	المجموع	1343.961	823			
شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس	بين المجموعات	15.343	3	5.114	3.516	.015٠*
	داخل المجموعات	1192.617	820	1.454		
	المجموع	1207.960	823			
حرمان المعلم	بين المجموعات	11.258	3	3.753	2.606	.051٠*

الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته	داخل المجموعات	1180.912	820	1.440		
	المجموع	1192.170	823			
توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة	بين المجموعات	4.581	3	1.527	1.008	.388٠
	داخل المجموعات	1241.574	820	1.514		
	المجموع	1246.154	823			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.648	3	1.216	1.218	.302٠
	داخل المجموعات	819.077	820	.999		
	المجموع	822.725	823			

***الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥**

تشير نتائج الجدول رقم (٩) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq \alpha$) في إجابات أولياء الأمور على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعاً لمتغير متوسط الدخل الشهري في الدرجة الكلية ، ما عدا في " حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته" و" شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس" ومن أجل معرفة عائديه الفروق فقد تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية (Scheffe)، والجدول رقم(١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe Test) للمقارنات المتعددة البعدية بين متوسطات إجابات المعلمين على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعاً لمتغير متوسط الدخل الشهري

الفقرة	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من ٥٠٠ ريال	٥٠٠- ١٠٠٠ ريال	١٠٠١- ١٥٠٠ ريال	أكثر من ١٥٠٠ ريال
شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس			**3.74**	**3.35**	**3.41**	**3.43**
	أقل من ٥٠٠ ريال	**3.74**		*0.018	٠.١٠٤	٠.٢٠٦
	٥٠٠-١٠٠٠ ريال	**3.35**			٠.٩٥٧	٠.٩٤٠
	١٠٠١-١٥٠٠ ريال	**3.41**				٠.٩٩٩
	أكثر من ١٥٠٠ ريال	**3.43**				
حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته			**3.23**	**3.34**	**3.60**	**3.39**
	أقل من ٥٠٠ ريال	**3.23**		**0.808**	**0.472**	**0.073**
	٥٠٠-١٠٠٠ ريال	**3.34**			0.876	0.209
	١٠٠١-١٥٠٠ ريال	**3.60**				0.638
	أكثر من ١٥٠٠ ريال	**3.39**				

دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

يلاحظ من الجدول رقم (١٠) ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في " شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس " تعزى لمتغير متوسط الدخل الشهري بين متوسطي الدخل الشهري(أقل من ٥٠٠ريال) وبين متوسطي الدخل الشهري(٥٠٠-١٠٠٠ ريال) لصالح متوسطي الدخل الشهري(أقل من ٥٠٠ ريال) .

- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في " حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته " تعزى لمتغير متوسط الدخل الشهري.

متغير جهة العمل: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، تبعاً لمتغير جهة العمل لإجابات أولياء الأمور على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية، والجدول رقم (١١) يبين ذلك.

جدول رقم (١١) تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات إجابات أولياء الأمور على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعا لمتغير جهة العمل

الفقرة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
ضعف مكانة المعلم الاجتماعية	بين المجموعات	3.503	3	1.168	.714٠	.544٠
	داخل المجموعات	1340.458	820	1.635		
	المجموع	1343.961	823			
شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس	بين المجموعات	7.981	3	2.660	1.818	.142٠
	داخل المجموعات	1199.979	820	1.463		
	المجموع	1207.960	823			
حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته	بين المجموعات	8.078	3	2.693	1.865	.134٠
	داخل المجموعات	1184.092	820	1.444		
	المجموع	1192.170	823			
توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة	بين المجموعات	9.062	3	3.021	2.002	.112٠
	داخل المجموعات	1237.092	820	1.509		
	المجموع	1246.154	823			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	4.284	3	1.428	1.431	.232٠
	داخل المجموعات	818.441	820	.998		
	المجموع	822.725	823			

***الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥**

تشير نتائج الجدول رقم (١١) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في إجابات أولياء الأمور على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعاً لمتغير جهة العمل في الدرجة الكلية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، لكل فقرة، من فقرات هذا المجال، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	مستوى الاثر
١	ضعف مكانة المعلم الاجتماعية	3.86	1.06	%٧٧.٢	٢	كبيرة
٢	شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس	3.81	0.94	%٧٦.٢	٣	كبيرة
٣	حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته	3.92	0.99	%٧٨.٤	١	كبيرة
٤	توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة	3.59	1.18	%٧١.٨	٤	كبيرة
	الدرجة الكلية	**3.79**	**0.86**	**%٧٥.٨**		**كبيرة**

يتبين من جدول (١٢) أن مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.79) و، وجاءت جميع فقرات هذا الآثار بدرجة كبيرة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٥٩-٣.٩٢)، وبنسب مئوية تراوحت ما بين (٧١.٨% - ٧٨.٤%)، وأظهرت نتائج الدراسة أن" حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته "جاء بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٣.٩٢)وبنسبة مئوية (٧٨.٤%). بينما دلت النتائج على أن" ضعف مكانة المعلم الاجتماعية "جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٣.٨٦) وبنسبة مئوية (٧٧.٢%). كما هو موضح في الجدول (١٢)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الدروس الخصوصية تستغرق الكثير من الوقت، غالبًا ما يضطر المعلمون الذين يقدمون دروسًا خصوصية إلى العمل في المساء وعطلات نهاية الأسبوع، مما قد يترك لهم القليل من الوقت لعائلاتهم. قد يكون هذا تحديًا بشكل خاص للمعلمين الذين لديهم أطفال صغار أو الذين يتلاعبون بالالتزامات الأخرى، مثل رعاية الوالدين المسنين. كذلك ينظر إلى المعلمين الخصوصيين على أنهم يستغلون نقاط ضعف الطلاب الأكاديمية، حيث يفتقد المعلم

الخصوصي إلى الصدق والنزاهة والشفافية في تقديم الخدمات التعليمية لجميع الطلبة بالمدرسة مع مراعاة العدالة بين الطلبة والتركيز فقط على الطلبة الذين يقدمون لهم خدمة الدرس الخصوصي فقط؛ مما قد يؤدي إلى النظر إلى المعلم الخصوصي بأنهم مهتم فقط بجمع المال مع إهمال واجباتهم الوظيفية. بينما جاء " شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس " بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٣.٨١) وبنسبة مئوية (٧٦.٢%). وجاءت فقرة " توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة." "بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٣.٥٩) وبنسبة مئوية (٧١.٨%)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين يرون أنه يمكن أن يؤدي التدريس الخصوصي إلى اعتماد الطلبة على المعلمين لمساعدتهم في واجباتهم المدرسية، فقد يصيبهم الشعور بأنهم لا يستطيعون فعل أي شيء بمفردهم .يمكن أن يؤدي هذا إلى فقدان الثقة بالنفس والاعتقاد بأنهم ليسوا أذكياء أو فاشلون، ويمكن أن يؤدي هذا إلى فقدان احترام الذات والاعتقاد بأنهم لن ينجحوا أبدًا. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسةهلتبيرج وآخرون (Hultberg et al.,2021) التي أكدت أن الدروس الخصوصية قد تؤدي إلى تفاقم التفاوتات الاجتماعية وتسبب نتيجة اجتماعية أقل شأنا. ودراسة نوار وقطيط(٢٠٢٠) التي أظهرت نتائجها أهمية تغيير ثقافة المجتمع حول ما يطلق كليات القمة، وتعزيز العدالة الاجتماعية بين صيغ التعليم المتعددة. وتتفق أيضا مع دراسة ليو وهوانج (Liao&Huang,2018) التي أظهرت نتائجها أن الدروس الخصوصية أدت إلى توسيع فجوة الأداء بين الطلاب من مختلف الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية، حيث شهد الطلاب من الأسر ذات المزايا الاجتماعية والاقتصادية مكاسب أكثر أهمية من الدروس الخصوصية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة العملية)؟

- **متغير الجنس**: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعاً لمتغير الجنس لإجابات المعلمين على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية، والجدول رقم (١٣) يبين ذلك.

جدول رقم (١٣): نتائج اختبار(ت) للفروق في متوسطات إجابات المعلمين على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعا لمتغير الجنس

الفقرة	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ضعف مكانة المعلم الاجتماعية	ذكر	518	3.87	1.06	٠.٤٤١	٠.٦٥٦
	أنثى	710	3.84	1.06		

شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس	ذكر	518	3.81	0.99	٠.٠٥٣-	٠.٩٥٨
	أنثى	710	3.81	0.91		
حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته	ذكر	518	3.95	1.01	٠.٨٣٤	٠.٤٠٤
	أنثى	710	3.90	0.98		
توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة	ذكر	518	3.63	1.20	٠.٩٧٧	٠.٣٢٩
	أنثى	710	3.56	1.16		
الدرجة الكلية	ذكر	518	3.81	0.88	٠.٦٩٤	٠.٤٨٨
	أنثى	710	3.78	0.85		

يتضح من الجدول (١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين في الدرجة الكلية تبعا لمتغير الجنس

– **سنوات الخبرة** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لإجابات المعلمين على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية، والجدول رقم (١٤) يبين ذلك.

جدول رقم (١٤) تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات إجابات المعلمين على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعا لمتغير سنوات الخبرة

الفقرة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
ضعف مكانة المعلم الاجتماعية	بين المجموعات	15.295	2	7.647	6.894	.001٠*
	داخل المجموعات	1358.904	1225	1.109		
	المجموع	1374.199	1227			
شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس	بين المجموعات	6.546	2	3.273	3.687	.025٠*
	داخل المجموعات	1087.483	1225	.888		
	المجموع	1094.029	1227			
حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته	بين المجموعات	5.540	2	2.770	2.817	.060٠
	داخل المجموعات	1204.639	1225	.983٠		
	المجموع	1210.179	1227			
توسيع الفروق الاجتماعية بين	بين المجموعات	28.513	2	14.256	10.433	.000٠*
	داخل المجموعات	1673.904	1225	1.366		

الطلبة	المجموع	1702.417	1227			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	12.037	2	6.018	8.175	.000٠*
	داخل المجموعات	901.879	1225	.736٠		
	المجموع	913.916	1227			

***الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥**

تشير نتائج الجدول رقم (١٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq \alpha$) في إجابات المعلمين على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. ومن أجل معرفة عائديه الفروق فقد تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية (Scheffe)، والجدول رقم(١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe Test) للمقارنات المتعددة البعدية بين متوسطات إجابات المعلمين على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الفقرة	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
ضعف مكانة المعلم الاجتماعية			٣.٩٣	٤.٠٧	٣.٧٩
	أقل من ٥ سنوات	٣.٩٣		٠.٤٢٤	٠.٢٥٢
	من ٥-١٠ سنوات	٤.٠٧			*٠.٠٠٢
	أكثر من ١٠ سنوات	٣.٧٩			
شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس			٣.٩١	٣.٩٢	٣.٧٦
	أقل من ٥ سنوات	٣.٩١		٠.٩٩٨	٠.٠٨٩
	من ٥-١٠ سنوات	٣.٩٢			٠.١٤٩
	أكثر من ١٠ سنوات	٣.٧٦			
توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة			٣.٨٦	٣.٧٩	٣.٤٩
	أقل من ٥ سنوات	٣.٨٦		٠.٨٨٢	*٠.٠٠٤
	من ٥-١٠ سنوات	٣.٧٩			٠.٠٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٣.٤٩			
الدرجة الكلية			٣.٩٤	٣.٩٥	٣.٧٣
	أقل من ٥ سنوات	٣.٩٤		٠.٩٨٥	*٠.٠١٨
	من ٥-١٠ سنوات	٣.٩٥			*٠.٠٠٤
	أكثر من ١٠ سنوات	٣.٧٣			

***دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)**

يلاحظ من الجدول رقم(١٥) ما يلي:

-وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في " ضعف مكانة المعلم الاجتماعية" تعزى لمتغير سنوات الخبرة بين ذوي الخبرة(من ٥-١٠ سنوات) وسنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) لصالح (من ٥-١٠ سنوات) .

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في " توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة " تعزى لمتغير سنوات الخبرة بين ذوي الخبرة(أقل من ٥ سنوات) وذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) لصالح (أقل من 5 سنوات) .

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة بين ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات) وذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) لصالح (أقل من 5 سنوات) . وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي الخبرة(من ٥-١٠ سنوات) وذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) لصالح ذوي الخبرة(من ٥-١٠ سنوات) .

- **متغير المؤهل العلمي** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لإجابات المعلمين على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية، والجدول رقم (١٦) يبين ذلك.

جدول رقم (١٦) تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات إجابات المعلمين على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعا لمتغير المؤهل العلمي

الفقرة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
ضعف مكانة المعلم الاجتماعية	بين المجموعات	11.804	3	3.935	3.535	.014٠*
	داخل المجموعات	1362.395	1224	1.113		
	المجموع	1374.199	1227			
شعور الطالب بالإحراج تجاه عائلته نتيجة خوفه من الفشل وفقدان الثقة بالنفس	بين المجموعات	5.302	3	1.767	1.987	.114٠
	داخل المجموعات	1088.727	1224	.889		
	المجموع	1094.029	1227			
حرمان المعلم الخصوصي من توفير الوقت لنفسه وأسرته	بين المجموعات	1.450	3	.483	0.489	.690٠
	داخل المجموعات	1208.729	1224	.988		
	المجموع	1210.179	1227			
توسيع الفروق	بين المجموعات	15.894	3	5.298	3.845	.009٠*

الاجتماعية بين الطلبة	داخل المجموعات	1686.523	1224	1.378		
	المجموع	1702.417	1227			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	6.795	3	2.265	3.056	.028٠*
	داخل المجموعات	907.121	1224	.741		
	المجموع	913.916	1227			

***الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥**

تشير نتائج الجدول رقم (١٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq \alpha$) في إجابات المعلمين على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. في " ضعف مكانة المعلم الاجتماعية " و" توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة " والدرجة الكلية، ومن أجل معرفة عائديه الفروق فقد تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية (Scheffe)، والجدول رقم(١٧) يوضح ذلك.

جدول (١٧) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe Test) للمقارنات المتعددة البعدية بين متوسطات إجابات المعلمين على الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الفقرة	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	دبلوم (سنتين بعد الثاني عشر)	بكالوريوس	بكالوريو س +دبلوم عالي	دراسات عليا: ماجستير أو دكتوراة
ضعف مكانة المعلم الاجتماعية			**٣.٨٢**	**٣.٩٠**	**٣.٦٤**	**٣.٩٠**
	دبلوم (سنتين بعد الثاني عشر)	**٣.٨٢**		٠.٩٩٦	٠.٩٦٢	٠.٩٩٥
	بكالوريوس	**٣.٩٠**			*٠.٠١٧	١
	بكالوريوس +دبلوم عالي	**٣.٦٤**				٠.١٨٦
	دراسات عليا: ماجستير أو دكتوراة	**٣.٩٠**				
توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة			**3.18**	**3.65**	**3.36**	**3.63**
	دبلوم (سنتين بعد الثاني عشر)	**3.18**		٠.٦٣٣	٠.٩٦٨	٠.٦٨٥
	بكالوريوس	**3.65**			*٠.٠١٨	٠.٩٩٩
	بكالوريوس +دبلوم عالي	**3.36**				٠.٢٥٤
	دراسات عليا: ماجستير أو دكتوراة	**3.63**				
الدرجة			**3.70**	**3.83**	**3.63**	**3.82**

الكلية	دبلوم (سنتين بعد الثاني عشر)	**3.70**		٠.٩٧٢	٠.٩٩٥	٠.٩٨١
	بكالوريوس	**3.83**			*٠.٠٣٠	٠.٩٩٩
	بكالوريوس +دبلوم عالي	**3.63**				٠.٣١٣
	دراسات عليا: ماجستير أو دكتوراة	**3.82**				

***دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)**

يلاحظ من الجدول رقم(17) ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في " ضعف مكانة المعلم الاجتماعية" و" توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة" والدرجة الكلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي بين ذوي المؤهل(بكالوريوس) وذوي المؤهل (بكالوريوس +دبلوم عالي) لصالح ذوي مؤهل (بكالوريوس) .

التوصيات والمقترحات:

١. الحد من الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية بسن وتفعيل القوانين المنظمة للدروس الخصوصية من قبل وزارة التربية والتعليم.
٢. تفعيل الدروس الخصوصية في المدارس تحت مسمى (نظام التقوية بالمدارس) مقابل حوافز مادية ومعنوية تعطي للمعلمين.
٣. إجراء دراسة عن الآثار التربوية والاقتصادية للدروس الخصوصية بسلطنة عمان.
٤. إجراء دراسة عن تنظيم الدروس الخصوصية بسلطنة عمان في ضوء خبرات بعض الدول.

المراجع:

إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٤). قضايا تربوية معاصرة: دار النهضة الشرق، القاهرة.

بشاي، وفاء زكي بدروس. (٢٠٢١). تداعيات جائحة كورونا على انتشار الدروس الخصوصية(تعليم الظل) " دراسة مقارنة. المجلة التربوية- جامعة سوهاج،٣(٨٧)، ١٥٨٦-١٦٧٨.DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021

بن خيرة، عيسى؛ حنطابليي يوسف.(٢٠٢١).الدروس الخصوصية وأثرها في العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية – دراسة ميدانية بثانويات مدينة الجلفة، مجلة المحترف لعلوم الرياضة والعلوم الإنسانية والاجتماعية،٨(٢)، ١٩٢-٢١٣.

بن سماعيل، فاطمة.(٢٠١٩). الدروس الخصوصية قراءة تربوية في الأسباب والآثار. مجلة آفاق علمية، المجلد (١١)، العدد(٢)، ٣٧٤-٣٩٨.

حتاملة، حابس محمد.(٢٠٢١). أسباب توجه طلبة المرحلة الثانوية العامة نحو الدروس الخصوصية في محافظة إربد وسبل الحد منها من وجهة نظر الطلبة والقادة التربويين وأولياء الأمور. (Arabic)المجلة التربوية، (١٣٨)(١)، ١٣١-١٧١.

حسن شحاته،زينب النجار (٢٠٠٣) . معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة. الدار المصرية اللبنانية. ٧١.

عثمان، رواء محمد.(٢٠٢٢). دراسة مقارنة لممارسات تعليم الظل في كل من كوريا الجنوبية وماليزيا وإمكانية الإفادة منها في مصر.دراسات تربوية وإجتماعية،٢٨(٣)، مجلة دورية تصدر عن كلية التربية، جامعة حلوان.١٦٤-٢٧٢.

قريشي، لخضر؛ بومنجل، فوزي.(٢٠٢٢). تأثير الدروس الخصوصية على التحصيل الدراسي لدى طلبة البكالوريا. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية ، ١٦(٢).٥٢٥-٥٥٦.

مارك براي؛ أنس حجار. (٢٠٢٢). تعليم الظل في منطقة الشرق الأوسط: طبيعة الدروس الخصوصية وآثار انتشارها. المركز الإقليمي للتخطيط التربوي. المدينة الجامعية، الشارقة.

محمد مصطفى زيدان (٢٠٠٨). معجم المصطلحات النفسية والتربوية. القاهرة. دار الشروق للنشر. مكتبة هلال. ٤١.

المسعود، طلحة.(٢٠١٥). الدروس الخصوصية (الأسباب، وآثار الممارسة والعلاج)، مجلة تطوير، العلوم الاجتماعية،ع(١٢).٢٧٠-٣١٣.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(٢٠١٦). تقويم الامتحانات العامة في الوطن العربي وتطويرها (الوثيقة الرئيسية)، المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم في الوطن العربي، عمان ، الأردن،٧.

نوار،أحمد زينهم؛ قطيط، عدنان محمد.(٢٠٢٠).ترشيد ظاهرة الدروس الخصوصية بالتعليم قبل الجامعي في مصرك تدابير تنظيمية مقترحة.مجلة كلية التربية ببنها.٥(١٢٤)، ٧٧-١٤٠.

وزارة التربية والتعليم.(٢٠٢٢). الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية، الإصدار الثالث والخمسين(٢٠٢٢-٢٠٢٣). الجداول التفصيلية.

Assaad, Ragui & Krafft, Caroline .(2015). Is Free Basic Education in Egypt a Reality or a Myth?. International Journal of Educational Development, Vol.45, No.1, pp.16-30.

Aurini, J., Davies, S., & Dierkes, J. (2013). Out of the shadows: The global intensification of supplementary education. Bingley: Emerald.

Bray, M. (2003). Adverse effects of private supplementary tutoring: Dimensions, implications and government responses. Paris. UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Bray, M. (2007). The Shadow education system: private tutoring and its implications for planners (second edition). Paris. UNESCO,International Institute for Educational Planning.

Bray, M. (2011). The Challenge of Shadow Education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union. An independent report prepared for the European Commission by the NESSE network of experts: European Commission.

Bray, M., & Kwo, O. (2013). Behind the façade of fee-free education: shadow education and its implications for social justice. Oxford Review of Education, 39(4), 480-497. doi:10.1080/03054985.2013.821852

Bray, Mark .(2021a). Shadow Education in Africa: Private Supplementary Tutoring and its Policy Implications. Hong

Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong. https://cerc.edu.hku.hk/books/shadow-education-in-africa-private- supplementary-tutoring-and-its-policy-implications/ [Arabic in preparation]

Bray, T. (2021). Shadow Education in Africa: Private Supplementary Tutoring and its Policy Implications, Comparative Education Research Centre, Hong Kong.

C. Buchmann, C. Dennis J, R. Vincent J. (2010). Shadow education, American style: Test preparation, the SAT and college enrollment Social Forces, 89 (2), pp. 435-461.

Christensen, Søren & Zhang, Wei (2021). Shadow Education in the Nordic Countries. Special issue of ECNU Review of Education [East China Normal University], Vol.4, No.3. http://www. roe.ecnu.edu.cn/f9/1d/c12911a391453/page.htm

Christensen, Søren & Zhang, Wei.(2021). Shadow Education in the Nordic Countries. Special issue of ECNU Review of Education [East China Normal University], Vol.4, No.3. http://www. roe.ecnu.edu.cn/f9/1d/c12911a391453/page.htm

D. Jansen, L. Elffers, S. Jak. (2021). A cross-national exploration of shadow education use by high and low SES families International Studies in Sociology of Education, pp. 1-22.

D.P. Baker. (2020). An inevitable phenomenon: Reflections on the origins and future of worldwide shadow education European Journal of Education, 55 (3) , pp. 311-315

Entrich, S. R. (2017). Shadow education and social inequalities in Japan: Evolving patterns and conceptual implications. Dordrecht: Springer.

Entrich, Steve R. (2018). Shadow Education and Social Inequalities in Japan: Evolving Patterns and Conceptual Implications. Cham: Springer.

Feng, Siyuan .(2021). The Evolution of Shadow Education in China: From Emergence to Capitalisation. Hungarian Educational Research Journal, Vol. 11, No.2, pp.89-100

H. Park, B. Claudia, C. Jaesung, M. Joseph J. (2016). Learning beyond the school walls: Trends and implications Annual Review of Sociology, 42, pp. 231-252

Heyneman, S. P. (2011). Private Tutoring and Social Cohesion. Peabody Journal of Education, 86(2), 183-188. doi: 10.1080/0161956X.2011.561662

Ho, Nga Hon.(2010). Hong Kong's Shadow Education: Private Tutoring in Hong Kong. The Hong Kong Anthropologist, Vol.4, pp.62-85.

Hobbs, G. (2016). Explaining social class inequalities in educational achievement in the UK: quantifying the contribution of social class differences in school 'effectiveness'. Oxford Review of Education, 42(1), 16-35. doi: 10.1080/03054985.2015.1128889

Holloway, Sarah L. & Kirby, Philip .(2020). Neoliberalising Education: New Geographies of Private Tuition, Class Privilege, and Minority Ethnic Advancement. Antipode: A Radical Journal of Geography, Vol.52, No.1, pp.164-184.https://doi.org/10.1177/2378023120988200

Hultberg, P.T., Calonge, D.S. and Choi, T. (2021). Costs and benefits of private tutoring programs: the South Korean case. International Journal of Social Economics, Vol. 48 No. 6, pp. 862-877. https://doi.org/10.1108/IJSE-12-2019-0722

J. Kim, B.C. Hassel, P. Gilliam. (2022). Equitable Pandemic Learning Pods? A Glimpse of an Emerging Ecosystem, Center on Reinventing Public Education.

Jaesung, Choi. (2015) .Unequal access to shadow education and its impacts on academic outcomes :Evidence from Korea , Pennsylvania :University of Pennsylvania ,p.2.

Jansen, D. Elffers, L. & Jak, S. (2021). A Cross-national Exploration of Shadow Education Use by High and Low SES families. International Studies in

Katsillis, Michail .(2021). Factors and Processes of Educational and Social Stratification in Greece: The Role of Shadow Education. DPhil thesis, University of Oxford.

Kimura, Haruo .(2018). Data-based Discussion on Education and Children in Japan 2: Analyzing Juku -Another School after School. Tokyo: Child Research Net. https://www.childresearch.net/projects/data_Japan/2018_02.html#:~:text=The_20juku_20enrollment_20rate_20falls,during_202nd_20and_203rd_20grade, accessed 19 May 2023.

KOSIS [Korean Statistical Information Service] (2020).Participation Rate on Private Education by School Level and Characteristics. http://kosis.kr/eng/statisticsList/statisticsListIndex.do?menuId=M_01_01&vwcd=MT_ETITLE&parmTabId=M_01_01&statId=1963003&themaId=#SelectSta tsBoxDiv, accessed 19 May 2023.

Liao, X., & Huang, X. (2018). Who is More Likely to Participate in Private Tutoring and Does it Work?: Evidence from PISA (2015). ECNU Review of Education, 1(3), 69–95. https://doi.org/10.30926/ecnuroe2018010304

Lynch, K., & Moran, M. (2006). Markets, schools and the convertibility of economic capital: the complex dynamics of class choice. British Journal of Sociology of Education, 27(2), 221-235. doi:10.1080/01425690600556362

M. Bray. (2021). Shadow education in Europe: Growing prevalence, underlying forces, and policy implications ECNU Review of Education, 4 (3), pp. 442-475.

Majumdar, Manabi .(2018).Access, Success, and Excess: Debating Shadow Education in India', in Kumar, Krishna

(ed.). Routledge Handbook of Education in India: Debates, Practices, and Policies. London: Routledge, pp.273-284.

Manzon, M., & Areepattamannil, S. (2014) Shadow educations: mapping the global discourse. Asia Pacific Journal of Education, 34(4), 389-402. doi:10.1080/02188791.2014.969194

Matsuoka, R. (2015). School socioeconomic compositional effect on shadow education participation: evidence from Japan. British Journal of Sociology of Education, 36(2), 270-290. doi:10.1080/01425692.2013.820125

Mikhaylova, Tatiana .(2019). Shadow education – Russian edition'. Presentation to the First Meeting of Asian Scandinavian Network on Shadow Education. Danish School of Education. Aarhus University.Copenhagen.

Mori, I., & Baker, D. (2010). The origin of universal shadow education: what the supplemental education phenomenon tells us about the postmodern institution of education. Asia Pacific Educational Review, 11,3 6-48. doi: 10.1007/s12564-009-9057-5

Pseiridis, A., Lianos, T.P. and Agiomirgianakis, G. (2018). Is university education an investment or a consumption good in a small open economy. International Journal of Education Economics and Development, Vol. 9, No. 3, pp.268–279.

Rocha, Valeria & Hamed, Sheren .(2018): Parents Perspectives on Paid Private Tutoring in the United Arab Emirates. Sharjah: UNESCO Regional Center for Educational Planning.

S.R. Entrich. (2020). Worldwide shadow education and social inequality: Explaining differences in the socioeconomic gap in access to shadow education across 63 societies International Journal of Comparative Sociology, 61 (6), pp. 441-475.

Sato, Yuji (ed.) .(2012). One Hundred Years of Juku and Fifty Years of Juku Associations. Tokyo: Federation of Private Tutoring Associations.

Sharma, H. .(2019). Equity Related Concerns: Impact of Private tutoring in India. Journal of Education Culture and Society.

Sieverding, Maia; Krafft, Caroline & Elbadawy, Asmaa .(2019). An Exploration of the Drivers of Private Tutoring in Egypt. Comparative Education Review, Vol.63, No.4, pp.562-590.

Smyth, E. (2009). Buying your way into college? Private tuition and the transition to higher education in Ireland. Oxford Review of Education, 35(1), 1-22. doi: 10.1080/03054980801981426

Sutton Trust .(2019). Private tuition polling 2019. https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2019/12/PrivateTuition2019-PollingTables.pdf and https://www.suttontrust.com/news-opinion/all-news-opinion/one-in-four-teachers-take-on-private-tuition-outside-of-school

T. Domina, L. Renzulli, B. Murray, A.N. Garza, L. Perez.(2021). Remote or Removed: Predicting Successful Engagement with Online Learning during COVID-19 Socius, 7

Tanner, E., Day, N., Tennant, R., Turczuk, O., Ireson, J., Rushforth, K., &Smith, K. (2009). Private Tuition in England. Research Report DCSFRR081. National Centre for Social Research.

Tsiloglu, Lefteris .(2005). Frontistiria in Greece: History and People. Athens: Kedros.

Tsiplakides, I. (2018). Shadow Education and Social Class Inequalities in Secondary Education in Greece: The Case of Teaching English as a Foreign Language, International Journal of Sociology of Education, 7(1), 71-93. doi: 10.17583/rise.2018.2987

UNESCO.(2019). Concept Note for the 2021 Global Education Monitoring Report on Non-State Actors. Paris: Global Education Monitoring Report, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372188/PDF/372188eng.pdf.multi, accessed 28 Feb 2022.

Ventura, A., & Jang, S. (2010). Private tutoring through the internet: Globalization and offshoring. Asia Pacific Education Review, 11, 59- 68. doi: 10.1007/s12564-009-9065-5

Wei, Yi .(2018). The 2017 Chinese Family Survey of Educational Expenditure. Beijing: China Institute of Education Finance Research. [in Chinese] http://ciefr.pku.edu.cn/cbw/kyjb/2018/03/kyjb_5257.shtml

Yung, K. W. H., & Bray, M. (2017). Shadow education: Features, expansion, and implications. In T. K. C. Tse & M. Lee, Making sense of education in post-handover Hong Kong: Achievements and challenges (pp. 95-111). London: Routledge.

Yung, Kevin Wai-Ho & Bray, Mark .(2017). Shadow Education: Features, Expansion and Implications in TseKwan-Choi Thomas & Lee, Michael H. (eds.), Making Sense of Education in Post-Handover Hong Kong:Achievements and Challenges. London: Routledge, pp.95-111.

Zhan, Shengli .(2014). The Private Tutoring Industry in Taiwan: Government Policies and their Implementation. Asia Pacific Journal of Education, Vol.34, No.4, pp.492-504.

Zhang, W. (2014). The demand for shadow education in China: mainstream teachers and power relations. Asia Pacific Journal of Education, 34(4), 436-454. doi: 10.1080/02188791.2014.960798

Zhang, Wei & Bray, Mark .(2021) .A Changing Environment of Urban Education: Historical and Spatial Analysis of Private

Supplementary Tutoring in China. Environment and Urbanization, Vol.33, No.1, pp.43-62.

Zwier, Dieuwke; Geven, Sara & van de Werfhorst (2021): 'Social Inequality in Shadow Education: The role of High-stakes Testing'. International Journal of Comparative Sociology, Vol.61, No.6, pp.412-440

العلاقة بين ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة وتحقيق أبعاد التنمية المُستدِامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان

The Relationship between School Principals' Practice of Sustainable Leadership and the Achievement of Sustainable Development Dimensions in Schools in North Al Batinah Governorate, Sultanate of Oman

إعداد

فاطمة بنت هاشل بن هلال السعدية

Fatima bint Hashil bin Hilal Al-Saadi

وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان

د. رضية بنت سليمان بن ناصر الحبسية

Dr. Radhiya Sulaiman Nasser Al Habsi

جامعة نزوى، سلطنة عمان

Doi: 10.21608/jasep.2024.333574

استلام البحث : ٢٤ / ٨ / ٢٠٢٣

قبول النشر: ١٣ / ٩ / ٢٠٢٣

السعدية، فاطمة بنت هاشل بن هلال و الحبسية، رضية بنت سليمان بن ناصر (٢٠٢٤). العلاقة بين ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة وتحقيق أبعاد التنمية المُستدِامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٦) يناير، ٢٤٩ – ٢٨٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

العلاقة بين ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة وتحقيق أبعاد التنمية المُستدِامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان

المستخلص:

هدفتِ الدراسةُ لِلتَّعَرُّف إلى درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة وعلاقتها بتحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان، ولتحقيق أهداف الدراسة الحاليَّة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، كما اعتمدتِ الدراسةُ الحاليَّةُ على أداة الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات، وتم التَّأكُّدُ من صدقها وثباتها، وطُبِّقَتْ على عيّنة مُكَوَّنَة من (٤٤٩) مُعَلِّمًا ومُعَلِّمَةً في المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان. ومن أهمِّ النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة أنَّ كُلًّا من درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة، ومستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان جاءت مرتفعةً بشكل عام. كما أظهرتِ النتائج عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عيّنة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة المُستدَامة تُعْزَى لِمُتَغَيِّر الجنس، كما كشفتِ النتائج عن وجود فروق ذات دالة إحصائية تُعْزَى لِمُتَغَيِّرَيِ المُؤَهِّل العلمي وسنوات الخبرة. في حين بَيَّنَتِ النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عيّنة الدراسة لمستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة تُعْزَى لِمُتَغَيِّر الجنس، بينما تَبَيَّنَ وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزَى لِمُتَغَيِّرَيِ المُؤَهِّل العلمي وسنوات الخبرة. كما أظهرتِ النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالَّة إحصائيًّا بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة بأبعادها في تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان. وفي ضوء تلك النتائج أوصتِ الدراسة الحاليَّة بمجموعة من التَّوصيات؛ أَبْرَزُها: نَشْرُ ثقافة القيادة المُستدَامة من خلالِ نَشْرِ الإبداع والتَّمَيُّز المُستدَام بالتعليم، وبناء قنوات الاتصال مع المجتمع المحلِّي، وتقديم دورات تدريبية وبرامج تطويرية لمديري المدارس بمحافظة شمال الباطنة، ونشرِ الوعي بأبعاد التنمية المُستدَامة على مستوى مدارس التعليم في سلطنة عُمَان.

الكلمات المفتاحية: القيادة المُستدَامة، التنمية المُستدَامة، المدارس الحكومية، محافظة شمال الباطنة، سلطنة عُمَان.

Abstract

The study aimed to explore the extent of school principals' practice of sustainable leadership and its relationship with achieving dimensions of sustainable development in schools in the North Al Batinah Governorate in the Sultanate of Oman. To achieve the

current study's objectives, a descriptive correlational approach was used, employing a survey tool to gather data and information. The survey's validity, reliability, and stability were ensured, administered to a sample consisting of 449 male and female teachers in government schools in the North Al Batinah Governorate in the Sultanate of Oman. Among the key findings of the study: both the degree of school principals' practice of sustainable leadership and the level of achieving dimensions of sustainable development in schools in the North Al Batinah Governorate in the Sultanate of Oman were generally high. The results also indicated no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the means of the study sample's assessments regarding the degree of practicing sustainable leadership attributed to gender, while revealing statistically significant differences attributed to educational qualification and years of experience. However, the results showed no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the means of the study sample's assessments for the level of achieving dimensions of sustainable development attributed to gender, whereas statistically significant differences were evident related to educational qualification and years of experience. Additionally, the results demonstrated a statistically significant positive correlation between the degree of school principals' practice of sustainable leadership and its dimensions in achieving sustainable development in schools in the North Al Batinah Governorate in the Sultanate of Oman. In light of these findings, the current study recommended several recommendations, notably: promoting a culture of sustainable leadership by fostering sustainable creativity and excellence in education, establishing communication channels with the local community, providing training courses and developmental programs for school principals in the North Al Batinah Governorate, and raising awareness about

the dimensions of sustainable development within the education sector in the Sultanate of Oman.

Keywords: Sustainable leadership, Sustainable Development, Government Schools, Al Batinah North Governorate, Sultanate of Oman.

مقدّمة

يَتَمَيَّزُ العصر الحالي بالتَّغَيُّر المتسارع الذي يسعى إلى إحداث نهضة شاملة في جميع نواحي الحياة التعليميَّة، والثقافيَّة، والاجتماعيَّة، والسياسيَّة؛ من خلال الإفادة من الموارد البيئية المتاحة، واستخدامها بشكلٍ أمثلَ من دُونِ استنزافها، وإهدارها؛ بما يُحَقِّقُ الحياةَ المتوازنة للفرد والمجتمع في ضوءِ استثمارٍ أمثلَ لاقتصاد المعرفة والموارد المتاحة بما يُحَقِّقُ الرفاهية التي يسعى لتحقيقها الفرد داخل مجتمعِهِ من أجل تحقيق الارتقاء نحو الأفضل.

أصبحتِ المنظَّماتُ التعليمية في ظلِّ مجتمع المعرفة بحاجة إلى إعادة تنظيم، لإعداد الشباب للمشاركة في تحويل بلدانهم إلى اقتصادات المعرفية الإبداعية، والحصول على فُرَصٍ للعمل عالية المستوى في ظلِّ هذه الاقتصادات، وفي مجتمعات عالية المهارة - وأجور مرتفعة، ولا يعتمد نجاح الإصلاح التعليمي إلى السياسات الجيدة فحسبُ؛ بل يعتمد أيضًا إلى عواملَ عِدَّةٍ أخرى من أهمِّها: خصائص ومهارات المديرين والمسؤولين اللازمة للقيادة التي من بينها: إظهار المسؤولية تِجَاهَ المجتمع، والأخلاق، والالتزام بالتنمية الاجتماعية، والقدرة على إنجاز العمل، والتَّغلُّب على المُعَوِّقات، وفَهْم الآخرين، والإلهام والإبداع، والحكم على القضايا الحَرِجَة؛ فيرى القادة الناجحون الصورة الكبيرة للبلاد، ولديهم رُؤْيَة واسعة إلى أين وكيف يمكن توجيه منظَّماتهم وفقًا للسياقات المحلِّية، والعالمية (هلال ومحمد، ٢٠٢١).

غيرَ أَنَّ في العصر الحديث ظَهَرَ نَمَطٌ قياديٌّ جديدٌ هو نَمَطُ القيادة المُستدَام يُطَوِّرُ قدرات الأفراد والمؤسَّسات على مواصلة التَّكيُّف، ومواجهة التحديات الجديدة في المطالبة، ومواكبة التغيير (Davis, 2006)، كما أَنَّها تحفظُ وتُطَوِّرُ التَّعلُّمَ العميق على كُلِّ ما ينتشر ويستمر في الطريق التي لا تُسَبِّبُ ضَرَرًا لواقع إيجاد المنفعة الإيجابية للآخرين من حولنا في الوقت الحالي والمستقبل (Hargreaves, 2003).

ويتمثَّلُ صميم عمل القيادة المدرسية المُستدَامة في مساعدة الآخرين للوصول إلى إمكاناتهم الكاملة وتوظيفها، ويتحقَّق ذلك بمرور الوقت في النظام المدرسي من خلال مشاركة جميع أفراد المدرسة في رُؤْيَة مشتركة للعمل بشكل فردي وآخَر جماعي ليس فقط لتحقيق الأهداف بل إِنَّها تُسْهِمُ أيضًا في استدامة النتائج؛ فالقائدُ المُستدَامُ هو الذي ينقل ويُطَوِّرُ رُؤْيَةً مدرسية مفهومة على نطاق واسع، ويُعَزِّزُ ويَغْرِسُ ثقافةً مدرسية إيجابية

ويُشَجِّعُ التعاون ويصنع القرار المُشترَك، ويُشَجِّعُ القدرة القيادية لأعضاء هيئة التدريس لتعزيز استدامة القيادة داخل مجتمع التَّعلُّم (John W, 2014).

كما تتَّضِحُ أهمية تطبيق ممارسات القيادة المُستدَامة في تطوير الأداء في القطاع التعليمي، وقد أشارت نتائج دراسة كوك (٢٠١٤) Cook إلى وجود تأثير لممارسة القيادة المُستدَامة في رَفْع مستوى الأداء التعليمي للطلبة وتطوير المستوى المهني للمعلمين، بالإضافة لدورها في المحافظة على الثقافة المدرسية والروح المعنوية العالية للعاملين (الخضير، ٢٠٢١).

ولذلك فالقيادة التربوية (المُستدَامة) من الموارد المُهِمَّة في المجتمعات؛ نظرًا لدورها في تنفيذ خُطَط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، وتطوير مختلف القطاعات، وتَوَلِّيها مسؤولية تخطيط السياسات والاستراتيجيات، والإشراف على تنفيذها، وإنَّ تطوير مستوى أدائِها وتنمية مهاراتها السلوكية والإدارية والمهنية سيؤدي لرفع كفاءة أداء العاملين كافَّةً، وضمان جودة المخرجات النهائية في النظام التعليمي (سالم، ٢٠٠٩)، فالتَّعليمُ يُمَثِّلُ المُحَرِّكَ الرَّئيسَ للتنمية المُستدَامة؛ فقد أعلنتِ الأمم المتحدة مُمَثَّلَةً في منظمة اليونسكو مبادرتها لتفعيل دور التعليم في التنمية المُستدَامة خلال المدة من عام ٢٠٠٥-٢٠١٤، بهدفِ نشرِ ممارسات التنمية المُستدَامة في كل مراحل التعليم، والتشجيع لحدوث تغييرات سلوكية تسمح ببناء مجتمعات أكثر استدامة (الجهني والسيسي، ٢٠٢٠).

وتَذْكُرُ الشمري وآخرون (٢٠١٩) أَنَّ أبعاد التنمية المُستدَامة تتمثَّلُ في البُعْدِ الاجتماعي الذي يُرَكِّزُ على الإنسان وتنميتِهِ وتحقيق العدالة الاجتماعية وضمان حياة اجتماعية كريمة له تساعدُهُ في العيش في بيئة آمنة، وتكفل له نصيبًا عادلًا من الثروات الطبيعية، والخِدْمَات دُونَ الإضرار بحاجات الأجيال اللاحقة؛ أَمَّا البُعْدُ الاقتصادي فَيَهْدُفُ إلى تحقيق توازُن بين قطاعات المجتمع الاقتصادية، وأقاليمِهِ الجغرافية والمحافظة على استمرار الإنتاج ويمنع حدوثَ خَلَلٍ اجتماعيٍّ ناتج عن السياسات الاقتصادية، وتحسين دخل الفرد والتقليل من ظاهرة الفقر؛ بينما يَهْدُفُ البُعْدُ البيئي إلى غَرْسِ القِيَم البيئية ومهاراتها لدى الإنسان للحفاظ على البيئة والحَدِّ من السُّلُوكيَّات التي تؤدي إلى تدهورها. وقد تَحَدَّثَ الرحال (٢٠١٦) عن البُعْدِ التكنولوجي الذي يَهْدُفُ إلى توظيف التكنولوجيا بِعَدِّها أكثر قدرةً على تسخير الموارد الطبيعية والطاقة بِحَدِّها الأدنى دُونَ التَّسَبُّب باستنزافِها وهذا لا يتأَتَّى إلَّا بوجود قيادات مُستدَامة قادرة على تخطيط وتنفيذ برامج بيئية لِلتَّوعية.

في ضوء ما سَبَقَ ذِكْرُهُ فيما يتعلق بأبعاد التنمية المُستدَامة صَنَّفَ مشرف (٢٠١٧) مُتطلَّبات التنمية المُستدَامة إلى: مُتطلَّبات اجتماعية مُتَمَثِّلة في توفير الاحتياجات الأساسية للفرد من أَمْنٍ وغذاء وصحة وتعليم ومستوى معيشيّ جيّدٍ، والعمل على غَرْسِ القِيَمِ التي ترفع شأنَ المجتمع؛ كالمُواطَنة، وبناء القدرات البشرية. أَمَّا المُتطلَّبات الاقتصادية فَتَمَثَّلَتْ في استثمار الإمكانات البشرية المتوفِّرة، وتحديد الاحتياجات البشرية، وتحقيق موازنة للأجور، والاهتمام بالموارد الزراعية وزيادة فُرَص العمل المختلفة؛ أَمَّا المُتطلَّبات

البيئية فيأتي في مقدِّمتها الحفاظ على ديمومة الموارد الطبيعية، وَوَضْع قوانين وتشريعات بيئية، وتضمين المناهج التعليمية والبرامج البيئية الهادفة للتَّوعية التي من شأنها حماية البيئة والحَدِّ من تدهورها؛ بينما المُتطلَّبات التكنولوجية فمن شأنها التقليل من الأضرار البيئية، وتوفير بِنْيَة تَحْتِيَّة مناسبة، وتنمية المهارات التكنولوجية لدى الأفراد وذلك بتقديم البرامج وتوفير الإمكانات المادية ونشرِ ثقافة التكنولوجيا الرقمية. لذلك يحتاج المجتمع العالمي بشكل عام والمجتمع العُمَانِي بشكلٍ خاصٍّ لخطوات واسعة نحو التنمية المُستدَامة، وهذا بدورِهِ يتطلَّب نَمَطًا من القيادة يختلف عن الأنماط القيادية المُتعارَف عليها، أَيْ نَمَطًا قيادِيًّا مُتَوَجِّهًا بالاستدامة ولديه القدرة على تحقيق التوازن بين الأهداف الخاصة بالتنمية المُستدَامة.

ويتَّضِحُ مِمَّا سَبَقَ أهمية القيادة المُستدَامة وممارساتها بالنسبة للعملية التعليمية على المستوَيَيْن الفردي والتنظيمي انطلاقًا من كونِها تساعد على تحويل أفراد المجتمع المدرسي إلى مشارِكِين فاعِلِين في تحقيق أهداف المدرسة من ناحية، ومن ناحية أخرى تُسهِمُ في تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة انطلاقًا من كَوْنِ التعليم هو المُحَرِّكَ الفاعلَ الرَّئيسَ للتنمية المُستدَامة. فقد حَرِصَتْ سلطنة عُمَان بموجب المرسوم السُّلطاني 30/2015 على إنشاء مركز عُمَان للحوكمة والاستدامة، ويَحْرِصُ هذا المركز على ترسيخ وتفعيل مبادئ المسؤولية الاجتماعية لدى الشركات لتحقيق مُتطلَّبات التنمية المُستدَامة؛ وهذا ما تستهدِفُهُ رُؤْيَةُ عُمَان ٢٠٤٠ التي رَكَّزَتْ على أربعةِ محاورَ رئيسةٍ هي: "مجتمعٌ إنسانُهُ مُبْدِعٌ" و "اقتصادٌ بِنْيَتُهُ تَنَافُسِيَّةٌ" و "دولةٌ أجهزتُها مسؤولةٌ" و "بيئةٌ عناصرُها مُستدَامَةٌ". وتَستنِدُ الرُّؤْيَةُ المستقبليَّةُ عُمَانُ ٢٠٤٠ على الأولويَّات الوطنية لسلطنة عُمَان التي تتمثَّلُ في (رُؤْيَة عُمَان ٢٠٤٠): (التعليم والتَّعلُّم والبحث العلمي والقدرات الوطنية- الصحة- المُواطَنة والهُويَّة والتراث والثقافة الوطنية- الرَّفَاه والحماية الاجتماعية- القيادة والإدارة الاقتصادية- التَّنويع الاقتصادي والاستدامة المالية- سوق العمل والتشغيل- القطاع الخاص والاستثمار والتعاون الدولي- تنمية المحافظات والمُدُن المُستدَامة- الموارد الطبيعية والاستدامة البيئية- منظومة التشريع والقضاء والرَّقابة- الشَّراكة وتكامُل الأدوار- حوكمة الجهاز الحكومي والموارد والمشاريع).

وقد رَكَّزَتْ رُؤْيَةُ عُمَان ٢٠٤٠ على التعليم والتَّعلُّم والبحث العلمي والقدرات الوطنية بكونها أولويَّات أَوَّلِيَّةً وحَدَّدَتْ لها تَوَجُّهًا استراتيجيًّا يتمثَّل في "تعليم شامل وتعلُّم مُستدَام وبحث علمي يقود إلى مجتمع معرفي وقدرات تنافسية مُنافِسَة (البوسعيدي، ٢٠١٩). وتمثَّلَتْ أهداف التَّوجُّه الاستراتيجي في: نظامٍ تعليميّ يَتَّسِمُ بالجودة العالية والشَّراكة المجتمعية، ونظامٍ متكاملٍ مُسْتَقِلٍّ لحوكمة المنظومة التعليمية وتقييمها وفق المعايير الوطنية والعالمية، ومناهج تعليميَّةٍ مُعَزِّزَة لِلْقِيَم، ومُرَاعِيَة لمبادئ الدين الإسلامي والهُويَّة العُمَانِيَّة؛ تكون مُسْتَلْهَمَةً من تاريخ سلطنة عُمَان وتُرَاثِها، ومُوَاكِبَةً لِمُتطلَّبات التنمية المُستدَامة ومهارات المستقبل وداعمةً لِلتَّنَوُّع في المسارات التعليمية، فضلًا عن أنَّ التَّوَجُّهَ

الاستراتيجيَّ هو نظامٌ مُمَكِّنٌ للقدرات البشرية في قطاع التعليم ومنظومةٌ وطنيَّةٌ فاعلةٌ للبحث العلمي والإبداع والابتكار تُسْهِمُ في بناء اقتصاد المعرفة ومجتمعها، ومصادر تمويل متنوعة مُستدَامة للتعليم والبحث العلمي والابتكار، وكفاءات وطنية ذات قدرات ومهارات ديناميكية مُنَافِسَة محلِّيًّا وعالميًّا.

وتتطلَّب عمليَّةُ تحقيق التنمية المُستدَامة نوعًا من القيادة التي تَتَلاءَم مع متطلَّباته كالقيادة المُستدَامة التي تُؤْمِنُ بالمسؤولية والمشاركة الفعَّالة للقوى المختلفة المُؤَثِّرَة في الحفاظ على الموارد البشرية والمادية والطبيعية وعدم استنزافها دُونَ مُبَرِّر، والابتعاد عن الممارسات الضَّارَّة بكُلِّ من المنظَّمات والمجتمع، والاهتمام بالتَّنَوُّع التنظيمي الذي يقوِّي ويُعَزِّزُ تَلاقِي وامتزاج الأفكار الجيدة والممارسات الناجحة الأمرُ الذي يُسْهِمُ في تحقيق أهداف رُؤْيَة عُمَان ٢٠٤٠.

وفيما يرتبط بالتنمية المُستدَامة؛ فقدِ اشتملَ النظام الأساسي للدولة الصادر بالمرسوم السُّلطاني رقم (٩٦/١٠١) عام ١٩٩٦ على سبعة أبواب تَضَمَّنَتْ (٨١) مادَّةً، ارتبطت جميع تلك المبادئ بالتنمية المُستدَامة وأهدافها، كما إنَّ أهداف التنمية المُستدَامة المعروفة عالميًّا بِاسْمِ "تحويلُ عالَمِنا" عبارةٌ عن مجموعة من (١٧) هدفًا وَضَعَتْها الأمم المتحدة، وقد تم التَّطرُّق لهذه الأهداف في ملتقى تدشين "أول درس عالمي لأهداف التنمية المُستدَامة" الذي عُقِدَ في مسقط في ١٥ نوفمبر ٢٠١٨، وتَضَمَّنَ مشاركةَ وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمَان سَعْيًا من اللجنة المَعْنِيَّة بالتنمية المُستدَامة في الوزارة إلى نَشْرِ ثقافة التنمية المُستدَامة في المدارس العُمَانِيَّة، ولذلك تنطلق الدراسة الحاليَّة لتحديد العلاقة بين ممارسة مديري المدارس بمحافظة شمال الباطنة للقيادة المُستدَامة بأبعادها المختلفة؛ في تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان.

مشكلة الدراسة:

تَتَبَايَنُ التحديات والمُعَوِّقات التي تُوَاجِهُ العملية التعليمية في ظلِّ وجود أنماط القيادة التقليدية التي بدورها تُؤَثِّرُ في تحقيق أهداف التنمية المُستدَامة في معظم الدُّوَل، وبالنَّظَر فيمَا تَشْهَدُهُ محافظةُ شمال الباطنة بسلطنة عُمَان من تَطَوُّر في مجالات التنمية المختلفة خلال العقود الثلاثة المُنْصَرِمَة فإنَّهُ من الأهمية انتهاج أنماط قيادية حديثة كالقيادة المُستدَامة؛ التي تَحْرِصُ على إيجاد بيئة عمل مُحَفِّزَة ومُبْدِعة وتحقيق الرِّضَا لجميع العاملين، وتوظيف جميع موارد المؤسَّسة، سواءً أكانت بشريَّةً أم مادِّيَّةً واستثمارها بطريقة جيدة؛ الأمرُ الذي بدورِهِ يساعد ويدعم تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة.

وقد تناولتْ بعضُ الدراسات جوانبَ أخرى من العملية التعليمية ودورَها المُهِمّ فى تحقيق مُتطلَّبات التنمية المُستدَامة؛ منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة صلاح الدين (٢٠١٧) التي هدفت لِلتَّعَرُّف إلى تَطَوُّر برامج الإنماء المهني للمعلمين فى سلطنة عُمَان فى ضوء مُتطلَّبات التنمية المُستدَامة، فقد أشارت نتائجها إلى أَنَّ

التَّنَوُّع فى أساليب الإنماء المهني للمعلمين يؤدي دورًا كبيرًا فى تحقيق الاحتياجات التدريبية للمعلمين، ومواكبة المُستَجَدَّات الحديثة. ومع ذلك فإنَّ الواقع حسب ما أكَّدَتْهُ بعضُ الدراسات المحلِّية يُشِيرُ إلى وجود فجوة في الاهتمام بتحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس سلطنة عُمَان، كدراسة الحرملية (٢٠٢٠) التي تناولت واقعَ دورِ مراكز التدريب المهني فى تحقيق التنمية المُستدَامة فى ظلِّ مجتمع المعرفة فى سلطنة عُمَان؛ فقد توصَّلت نتائجُها إلى أَنَّ تقديرات مُوَظَّفي مراكز التدريب بشأن دورِ مراكز التدريب المهني فى تحقيق التنمية المُستدَامة جاء بدرجة متوسطة، ودراسة الربعاني (٢٠١٩) التي توصَّلت إلى أَنَّ درجة معرفة الطَّلَبَة لمؤشِّرات البُعْدِ الاجتماعي لِلتَّنمية المُستدَامة في سلطنة عمان كانت متدنِّيةً.

وكَوْنُ الباحثة مُعَلِّمَةً في إحدى المدارس؛ فقد لاحظتِ الحاجةَ المُلِحَّة لوجودِ نَمَطِ القيادة المُستدَامة بما يَضْمِنُ تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة، **ومن هنا تولَّدت فكرة الدراسة المُتَمَثِّلَة في محاولة الإجابة عَنِ الأسئلة التَّالية:**

أسئلة الدراسة:

١- ما درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان؟

٢- هل تُوْجَدُ فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عيِّنة الدراسة في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان تُعْزَى لِمُتَغَيِّرات الدراسة: (الجنس، المُؤَهِّل العلمي، سنوات الخبرة)؟

٣- ما مستويات تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان؟

٤- هل تُوْجَدُ فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عيِّنة الدراسة في مستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان تُعْزَى لِمُتَغَيِّرات الدراسة: (الجنس، المُؤَهِّل العلمي، سنوات الخبرة)؟

٥- هل تُوْجَدُ علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عيِّنة الدراسة بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة؛ ومستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- التَّعَرُّف إلى درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان.

٢- تحديد الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان؛ تُعْزَى لِمُتَغَيِّرَات الدراسة: (الجنس، المُؤَهِّل العلمي، سنوات الخبرة).
٣- الوقوف على مستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان.
٤- تَعَرُّف ما إذا كانت هناك فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة في مستويات تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان؛ تُعْزَى لِمُتَغَيِّرات الدراسة: (الجنس، المُؤَهِّل العلمي، سنوات الخبرة).
٥- الكشف عَمَّا إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين استجابات أفراد عيّنة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة؛ ومستويات تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان.

أهمية الدراسة: الأهمية النظرية: تتمثَّلُ أهمية الدراسة في الآتي:

أَوَّلًا: الأهمية النظرية

١. تتمثَّلُ الأهمية النظرية في كَوْنِ الدراسة الحاليَّة تتناول موضوعًا يُعَدُّ من الموضوعات الحديثة في الحقل التربوي هو القيادة المُستدَامة لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان، وما تسعى إليه في مستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة؛ الأمر الذي يُعَزِّزُ أهمية الدراسة.
٢. سَتُثْرِي الدراسةُ المكتبَتَيْن العربيَّةَ والعُمَانِيَّة فيما يتعلق بالقيادة المُستدَامة.
٣. قد تساعد الدراسةُ مديري المدارس الحكومية في تعزيز مفهوم "القيادة المُستدَامة" في المؤسَّسات التعليمية بمراحلها المختلفة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

١- قد تكون نتائجُ الدراسة مَرْجِعًا يستفيد منها صُنَّاعُ القرار في وزارة التربية والتعليم والتَّربويّين في المديريات العامة للتربية والتعليم؛ في إعداد الخُطَط والبرامج التي تهدُفُ إلي تَبَنِّي سياسة القيادة المُستدَامة تَمَشِّيًا مع رُؤْيَة عُمَان ٢٠٤٠ وأبعاد التنمية المُستدَامة التي تَسْعَدُها سلطنة عُمَان.
٢- قد تُفِيدُ الدراسةُ مديري المدارس الحكومية في الكشف عن درجات ممارساتهم للقيادة المُستدَامة، وإلي أَيِّ مستوى يُمْكِنُ أَنْ يُسْهِمَ ذلك في تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة.
٣- من المؤمَّل أَنْ تكون الدراسةُ مَرْجِعًا للباحثين، واستكمالًا لِمَا انتهت إليه الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع القيادة المُستدَامة.

حدود الدراسة: تحدد نتائج الدراسة بالحدود والمحددات التالية:

١. **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة الميدانية على عيّنةٍ من المعلِّمين والمعلِّمات في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان.
٢. **الحدود الزمانية:** تم إجراءُ الدراسة الحاليَّة خلال العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.
٣. **الحدود المكانية:** اقتصرَتِ الدراسةُ على محافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمَان، وقد تم اختيار محافظة شمال الباطنة لِمَا تشهدُهُ من التَّطَوُّر الكبير في مجالات التنمية المختلفة خلال العقود الثلاثة المُنْصَرِمَة، ولكونُها من كُبْرَى المحافظات التعليمية في سلطنة عُمَان، وإحدى المحافظات الحدودية مع الدُّوَل المُجاوِرة التي تَشْهَدُ تَقَدُّمًا وتَطَوُّرًا كبيرَيْنِ في مجالات التنمية المختلفة.
٤. **الحدود الموضوعية:** اقتصرَتِ الدراسةُ على تحديد العلاقة بين ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة بأبعادها التَّالية: (رُؤْيَة ورسالة المدرسة، التَّنَوُّع لتعزيز الإبداع، التطوير المهني للعاملين، التَّوازُن بين العمل والحياة) في مستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة: (البيئي، الاجتماعي، الاقتصادي، والتكنولوجي) في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان.

مصطلحات الدراسة: تضمنت الدراسة مصطلحات تم تعريفها اصطلاحيا واجرائيا على النحو التالي:

١-القيادة المُستدَامة: يعرف (٢٠١٢) Knowles القيادة المُستدَامة أنَّها: "توفيرُ موارد بيئية تدعمُ مجتمعات التَّعلُّم مِهْنِيًّا من خلال التخفيف من مسؤوليَّات البيروقراطية غير الضرورية، وتوفير فصول دراسية مُساعِدَة، ودَعْمِ الهيئة التدريسية في الحصول على الموارد من خلال الدوام المدرسي للمشاركة في أدِلَّة تحسين وتقديم حوافز مالية للمدرسة قائِمَة على الابتكار والتحقيق والبحث" (p. 35). **وتُعرّف القيادة المُستدَامة إجرائِيًّا أنَّها:** استجابة أفراد عيّنة الدراسة الحاليَّة بشأن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة المُستدَامة بأبعادها (رُؤْيَة ورسالة المدرسة؛ التَّنَوُّع لتعزيز الإبداع؛ التطوير المهني للعاملين؛ التَّوازُن بين العمل والحياة) في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان وفقًا لِمُتَغَيِّرَات الدراسة الحاليَّة (الجنس؛ المُؤَهِّل العلمي؛ سنوات الخبرة)، ويتم قياسها من خلال الأداة المُعَدَّة لها.

٢-التنمية المُستدَامة: يعرف حسن (٢٠٠٦) التنمية المُستدَامة أنَّها: "التنمية التي تُحَقِّقُ العدالة بين الأجيال من خلال المُواءَمة بين الأهداف الاقتصادية والإنسانية والبيئية، ومن أجل المحافظة على المُكَوِّنَات المختلفة للثروة التي تَضْمِنُ استمرارية توليد الدَّخْلِ عبرَ الأجيال المختلفة" (ص. ٢٨). **وتُعرّفُ التنمية المُستدَامة إجرائيا أنَّها:** استجابة أفراد عيّنة الدراسة الحاليَّة لمستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة المُتَمَثِّلَة في البُعْدِ (البيئي، أو الاجتماعي، أو الاقتصادي، أو التكنولوجي)؛ من جانب مديري المدارس الحكومية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان وفقًا لِمُتَغَيِّرَات

الدراسة الحاليَّة (الجنس، المُؤَهِّل العلمي، سنوات الخبرة)، ويتم قياسها من خلال الأداة المُعَدَّة لها.

الأدب النظري للدراسة

المبحث الأول: القيادة المُستدَامة: إنَّ القيادة من أكثر الموضوعات المُثيرَة لِلْجَدَل، ولا أَدَلَّ على ذلك من كثرة البحوث والمُؤَلَّفات التي تناولتِ القيادة سَعْيًا للحصول على قيادات قادرة على تحقيق الغايات، وقد وُضِعَتِ المقاييس والمُؤشِّرات لِلتَّأَكُّد من أَنَّ القادة يُواكِبُون الاتجاهات الحديثة. والاتجاه السَّائد هو استخدام الاتجاهات الحديثة من أجل إحداث التغيير المطلوب، وكَيْ تنجحَ خُطَطُ التنمية اقتصاديًّا واجتماعيًّا في تحقيق أهدافها لا بُدَّ أَنْ تتضمَّنَ أهدافًا واضحةً للتنمية الإدارية، وتُقَدِّمُ القيادة المُستدَامة مدخلًا جديدًا لقيادة المدارس على نحوٍ مُستدَامٍ؛ فهي تستجيب للبيئة الخارجية من خلال تنفيذ السياسات والإجراءات، وتُلْقِي الضوء على أهمية المسؤوليات الأخلاقية بما يسمح لها بتطبيق عدد من الممارسات المُستدَامة (غانم، ٢٠١٦).

أبعاد القيادة المُستدَامة:

تتعدَّدُ أبعاد القيادة المُستدَامة في المؤسَّسات على اختلاف أنواعها فهي تتضمَّنُ الآتي:

- تطوير ونَشْر رُؤْيَة المؤسسة ورسالتها لتطوير الخُطَط الاستراتيجية، وتعزيز مناخ فعَّال لبناء قدرات العاملين؛ من خلال توفير فُرَص النُّمُوّ المهني، والاهتمام بالعاملين ومراعاتهم بتوزيع المهامّ بناءً على القدرات، وإعطائِهِم ملحوظات بنَّاءَة، ومساعدتهم والاهتمام بهم، والحِرْص على إظهار النزاهة، والشَّفَّافِيَّة، والوضوح. (Kapur, ,2019)
- تعزيز بيئة عمل آمنة نفسيًّا مَبْنِيَّةً على تبادُل المعرفة والتَّواصُل المفتوح بين العاملين؛ حتى تدفعَهم لِلتَّعَلُّم الفعَّال داخل المؤسسة، وتبادُل المعرفة؛ ما يؤدي إلى تنمية الابتكار، وَوَضْعِ الرُّؤَى طويل الأجل، وتنمية قدرات العاملين، وتَبَنِّي السلوك الأخلاقي الإيجابي، ودَفْعِهم نحو المسؤولية الاجتماعية والبيئية؛ الأمر الذي يؤدي إلى الانفتاح على البيئة المحيطة. (Ishak and Hussin,2022)
- تعزيز القِيَم والأخلاقيَّات الشخصية المُشترَكة؛ فالذي يُحَفِّزُ القائدَ ذَا العقلية المُستدَامة هو مجموعة مشتركة من القِيَم، التي ينشرُها في الممارسات المختلفة؛ فَيَتَبَنَّى الحكمةَ والاعتدالَ والابتكارَ والمساواةَ الاجتماعيَّةَ كونها قِيَمًا مُحَفِّزَةً داخل المؤسسة؛ وبدورِها تُعَزِّزَ هذه القِيَمُ كفاءةً تشغيليَّةً فُضْلَى؛ فهي تلعب دورًا حيويًّا في تحفيزِ العاملين ودَفْعِهم نحو التنمية المُستدَامة، وهو ما يدفع أصحاب المصلحة نحو المشاركة والالتزام. (Iqbal & Ahmad, 2020)

يتَّضِحُ مِمَّا سَبَقَ أَنَّ أبعاد القيادة المُستدَامة متعدِّدة ومتنوِّعة فهي تشملُ: توفير بيئة تعليمية جيدة للعاملين في المؤسَّسات التعليمية، وتدريبهم في ضوء مُتطلَّباتهم

الوظيفية ومسؤوليَّاتهم، وإجراء تقييم لهم، وَوَضْع تصوُّرات بشأن مستويات تَعَلُّمِهِم قبل تعيينهم في الوظائف في المستقبل؛ فالقائدُ في القيادة المُستدَامة قادرٌ على التَّطوُّر في ضوء تحقيق المَيْزَة التنافسية للمؤسسة التعليمية في ظِلِّ التَّغَيُّرات المجتمعية الحَتْمِيَّة المُستدَامة.

المبحث الثاني: التنمية المُستدَامة: تسعى الدُّوَلُ والمجتمعات بمختلف ثقافاتها إلى تنمية مواردِها لِتُوَاكِبَ التَّغَيُّرَات العالمية المتسارعة فهي تَفْرِضُ عليها الاتِّسَاقَ مع الرُّؤَى والتَّوجُّهات الدولية للتنمية؛ فمن أَبْرَزِها التنمية المُستدَامة التي تحتاج إلى العديد من المُقَوِّمَات والموارد. ويكاد يُجْمِعُ المهتمُّون بقضايا التنمية على أَنَّ العنصرَ البشريَّ هو أهمُّ هذه المُقَوِّمَات فهو العُنصرُ الأساسُ والركيزة التي تقوم عليها التنمية المُستدَامة في أَيِّ بلدٍ، ولا سبيلَ إلى بناء هذا الإنسان إِلَّا بالتربية التي تقوم على تطوير الشخصية الإنسانية وإعادة بنائِها لتكون قادرةً على مواجهة التحديات العالمية والتنموية المستقبلية (الحسناوي، ٢٠١٤). ومن هنا يأتي أهمية دور التربية بوسائطها المختلفة في تحقيق التنمية بأشكالها ومستوياتها كافَّةً؛ كَوْنُ التربية هي المسؤولةَ عن تأهيل وإعداد أفراد المجتمع القادرين على مواكبة التحديات المستقبلية على المجالاتِ والصُّعُدِ كافَّةً (Ostman, 2010).

أبعاد التنمية المُستدَامة:

البعد الأول: البُعْدُ البيئي: تَعتمِدُ التنميةُ المُستدَامةُ بيئيًّا على الإدارة المسؤولة للموارد الطبيعية والبشرية التي تعمل على الحفاظ على احتياجات الأجيال الحالية وتحافظ على مصالح الأجيال اللاحقة؛ وهذا هو التَّحدِّي الذي يُوَاجِهُ الأفراد والمجتمعات الذي يتطلَّبُ جهودًا كبيرةً لتوعية السُّكَّان بهذه المشكلة. والتنمية المُستدَامة تعني حمايةَ الموارد الطبيعية من الضغوط البشرية وعدم الإفراط في استخدام الأسمدة والمبيدات التي تُلَوِّث المياه السطحية والجوفية، والاستغلال الجائر للغابات ومصايد الأسماك بمستويات غير مُستدَامة (الحبال، ٢٠٠٣). ولذا تُعَدُّ التَّنميةُ البيئيَّةُ أَحَدَ المفاتيح لِلتَّنمية المُستدَامة فهي القوة المُوَجِّهَة للميثاق الأخلاقي لإعادة توصيف العلاقة بين الإنسانِ ومَحِيطِهِ، والتَّنميةُ المُستدَامة وفق المفهوم البيئي تَعتمِدُ على عاملَيْنِ هُمَا: (الربيعي، ٢٠٠٤).

البعد الثاني: البُعْدُ الاجتماعي: يشمل المكوِّنات والعلاقات الفردية والجماعية، وما يقوم به من جهود تعاوُنِيَّة، أو تَطْرَحُهُ من احتياجات، أو ما تُسَبِّبُهُ من مشكلات وذلك بتوعية المجتمع بضرورة الإسهام في تعبئة وبناء طاقاتِهِ من أجل المستقبل ومن خلال الاندماج والشراكة لإقامةِ مجتمعٍ مُوَحَّدٍ في أهدافِهِ، ومُتَضَامِنٍ في مسؤوليَّاتِهِ (عبد الجليل، ٢٠١٤)، وهناك علاقة بين السُّكَّان والاستهلاك والبيئة، ومن الضَّرُوري إيجاد تَوَازُن بين السُّكَّان والنُّظُم البيئية التي نعيش عليها.

البعد الثالث: البُعْدُ الاقتصادي: يُمَثِّلُ البُعْدُ الاقتصاديُّ فكرةَ القضاء على الفقر بكلِّ أشكالِهِ، ويُعَدُّ هَدَفًا رئيسًا في جميع البرامج والاتِّفاقيَّات التي تُجْرِيها هيئات منظَّمة

الأمم المُتَّحِدَة، ومن وسائلِها لتحقيق ذلك الهدف تَبَنِّي المشروعات الخضراء أو ما يُسَمَّى بالاقتصاد الأخضر. إنَّ لتطبيق مبادئ الاقتصاد الأخضر فوائدَ متعدِّدةً؛ منها: الاستثمار في رأس المال الطبيعي، ومحاربة الفقر، وإيجاد فُرَصِ عملٍ جديدة، ودَعْم العدل والمساواة الاجتماعية، واستبدال الوقود الأحفوري بالطاقة المُتَجَدِّدَة المُستدَامة، والتِّقْنِيَّات ذات المستوى المنخفض من الكربون، وتحسين كفاءة الموارد والطاقة، وتحقيق نُمُوٍّ حَضَرِيٍّ أكثرَ استدامةً، والأهمُّ من ذلك كُلِّهِ الحفاظ على الموارد الطبيعية وضمان استدامتِها (الإدريسي، ٢٠١٨).

البعد الرابع: البُعْدُ التكنولوجي: وفقًا لهذا البُعْدِ تعني التَّنميةُ المُستدَامة: التَّحَوُّلَ إلى تكنولوجيَّاتٍ أَنْظَفَ وأكثرَ كفاءةً تُقَلِّصُ من استهلاك الطاقة وغيرها من الموارد الطبيعية إلى أَدْنَى حَدٍّ. وينبغي أَنْ يَتَمَثَّلَ الهدفُ في عمليات أو نُظُمٍ تكنولوجية تَتَسَبَّبُ في نِفَايَات أو مُلَوِّثَات أقلَّ في المقام الأول، وتعيد تدوير النِّفَايَات داخليًّا، وتعمل مع النُّظُم الطبيعية أو تُسَانِدُها، وفي بعض الحالات الَّتِي تَفِي التكنولوجيَّات التقليدية فيها بهذه المعايير ينبغي المحافظة عليها. غيرَ أَنَّ التكنولوجيَّاتِ المُستخدَمَةَ في البلدان النَّامية كثيرًا ما تكون أقلَّ كفاءةً وأكثرَ تَسَبُّبًا في التَّلُّوث من التكنولوجيَّات المتاحة في البلدان الصناعية، والتنمية المُستدَامة تعني الإسراعَ بالأخذ بالتكنولوجيَّات المُحَسَّنَة، وبالنُّصُوص القانونية الخاصة بِفَرْضِ العُقُوبَات في هذا المجال وتطبيقها، ومن شأن التعاون التكنولوجي سواءٌ بالاستحداث أو التَّطويع لتكنولوجيَّات أنظفَ وأكثرَ كفاءةً تُنَاسِبُ الاحتياجات المحلِّية؛ أَنْ يَحُولَ أيضًا دُونَ مَزِيدٍ من التَّدهُور في نوعية البيئة، وحتى تنجحَ هذه الجهودُ؛ فهي تحتاج أيضًا إلى استثمارات كبيرة في التعليم والتنمية البشرية، لاسِيَّمَا فى البلدان الأشدّ فقرًا. والتعاون التكنولوجي يُوَضِّحُ التفاعل بين الأبعاد الاقتصادية والبشرية والبيئية والتكنولوجية في سبيل تحقيق التنمية المُستدَامَة (إسماعيل، ٢٠١٥).

القيادة المُستدَامة والتنمية المُستدَامة في سلطنة عُمَان: أَوْلَتْ سلطنة عُمَان اهتمامًا كبيرًا بقضيَّة الاستدامة في مختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية منذ بداية النهضة المباركة في (١٩٧٠)، كَوْنُ الخُطَط الخمسيَّة التي يجبُ تَبَنِّيها؛ نوعًا من التخطيط الاستراتيجي الذي يشملُ التنمية العامة للدولة في مختلف القطاعات. وانضمَّتْ سلطنةُ عُمَان إلى اليونسكو عام ١٩٧٢م؛ دلالةً على مواكبة سلطنة عُمَان للاتجاهات العالمية. وقد تم تصنيف سلطنة عُمَان - في أحدث تقرير صادر عن اليونسكو - على أنَّها من أكثر الشركاء الرَّئيسين نشاطًا في برنامج العمل العالمي للتعليم من أجل التنمية المُستدَامة (المجلس الأعلى للتخطيط، ٢٠١٩). ثم تبلورَ هذا الاهتمام من خلال رُؤْيَة عُمَان ٢٠٢٠ التي تم وَضْعُها عام ١٩٩٥ مُتَضَمِّنَةً التَّحَوُّل إلى اقتصاد مُستدَام مُتنوِّع من خلال تنمية الموارد البشرية والتوظيف الأمثل للكفاءات الوطنية مع المحافظة على البيئة (المجلس الأعلى للتخطيط، ٢٠١٦).

كما واصلت سلطنة عُمَان مسيرَها نحو الاستدامة في شَتَّى المجالات من خلال رُؤْيَة عُمَان ٢٠٤٠ التي انطلقت منذ ٢٠١٣م؛ ليبدأ إعداد الوثيقة عام ٢٠١٧م، وخرجت بصورتها المبدئية عام ٢٠١٩م، وقد أَشْرَفَ على اللَّجنة الرَّئيسة لها صاحب الجلالة السُّلطان هيثم بن طارق- حَفِظَهُ اللهُ ورَعَاهُ. وقد أَقَرَّتْ سلطنةُ عُمَان أهداف التنمية المُستدَامة ٢٠٣٠ خلال المؤتمر الذي انعقدَ عام ٢٠١٥م في قِمَّة الأمم المتحدة. كما تم إنشاء مركز عُمَان للحوكمة والاستدامة عام 2015م بموجب المرسوم السُّلطاني ٣٠/ ٢٠١٥ ويَتْبَعُ الهيئة العامة لسوق المال.

ثانيًا: الدراسات السابقة والتعليق عليها.

١. الدراسات التي تناولتِ القيادة المُستدَامة:

هدفت دراسة الخضير (٢٠٢١) لِلتَّعَرُّف إلى مفهومِ "القيادة المُستدَامة" وأهمِّ مُتطلَّباتها لتطوير أداء القيادة المُستدَامة في التعليم العام في هولندا، ولتحقيقِ هدفِ هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المَسْحِي، وطُبِّقَتْ أداة الاستبانة على عيِّنة مُكَوَّنَة من (١٧٠) مفردةً، وتوصَّلتِ الدراسة لنتائجَ؛ أهمُّها: إنَّ القيادة المُستدَامة هي القادرة علي تلبية احتياجات الجيل الحاضر؛ دُونَ المَسَاسِ بقدرة الأجيال التالية في المستقبل على إشباع حاجاتِها، وإنَّ من أهمِّ مُتطلَّبات القيادة المُستدَامة اندماجَ كافَّة عناصر المؤسسة التعليمية في عملية تحسين شاملة والحفاظ على نجاح النتائج ودَعْم وتمكين العاملين كونُهُم قادةً مِهْنِيِّين، وإمكانيَّة التَّنَبُّؤ وحَلّ المشكلات المُعَقَّدة، وإدارة المشاعر، وصياغة الرُّؤْيَة ومشاركتها، وإعداد خطة استراتيجية وفق منظور طويل المدى، والتقييم المُنْتَظِم للممارسات المُستدَامة، والمُرُونَة، وإدارة التغيير، والتطوير المهني المستمر، والتحفيزَيْن المادي والمعنوي وتشجيع الأفكار الإبداعية والابتكارية، والمسؤولية الاجتماعية والبيئية، ومشاركة القرار مع أصحاب المصلحة، وبناء الشراكات الخارجية، وتخطيط التَّعَاقُب القيادي الناجح، والنزاهة الأخلاقية، وممارسة القيادَتَيْن الأخلاقية، والتحويلية.

كما سَعَتْ دراسة حوالة والمطيري (٢٠١٩) للكشف عن مستوى تطبيق قائدات المدارس الثانوية الحكومية لأبعاد القيادة المُستدَامة بشمال مدينة الرياض من وجهة نظر المعلِّمات، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي واستخدام الاستبانة أداةً للدراسة لِجَمْع البيانات، وطُبِّقَتْ على عيِّنة قوامُها بَلَغَ (٨٧٨) معلِّمَةً. وأهمُّ ما توصَّلت إليه من النتائج: إنَّ مستوى تطبيق قائدات المدارس الثانوية لإجماليّ أبعاد القيادة المُستدَامة جاء بدرجة متوسطة، وفيما يتعلق بالفروق ذات الدلالة الإحصائية فقدِ اتَّضَحَ أَنَّ هناك فُرُوقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة في ضوء مُتَغَيِّر المُؤَهِّل العلمي؛ لصالح ذَوَاتِ مُؤَهِّل البكالوريوس، كما إنَّ هناك فُرُوقًا باختلاف مُتَغَيِّر سنوات الخدمة لصالح مَنْ خِبْرَتُهُنَّ أقل من خمس سنوت، وإنَّ هناك فُرُوقًا في ضوء

مُتَغَيِّر عدد البرامج التدريبية في مجال القيادة لصالحِ مَنْ حَصَلْنَ على أقل من ٥ برامج تدريبية.

ودراسة يونس (٢٠١٧) هدفت إلى تَعَرُّف درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للقيادة المُستدَامة وعلاقتها بمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى مُعَلِّميهم، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة فقدِ استخدمتِ المنهجَ الوصفيَّ الارتباطيَّ، وتكوَّنَتْ عيِّنةُ الدراسة من (٣٥٠) مُعَلِّمًا ومُعَلِّمَةً؛ طُبِّقَ عليهم أداة الدراسة المُتَمَثِّلَة في أداة استبانة للقيادة المُستدَامة، وتوصَّلت إلى النتائج التَّالية: بَلَغَتْ درجةُ ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للقيادة المُستدَامة بوزنٍ نِسْبِيّ (٨٠.٨٠%) ودرجة تقدير كبيرة، وعدم وجود فُرُوق في درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للقيادة المُستدَامة تُعْزَى لِمُتَغَيِّرات الدراسة: الجنس؛ المُؤَهِّل العلمي؛ سنوات الخدمة، باستثناء مُتَغَيِّر جنس المدرسة؛ فَتُوْجَدُ فُرُوقٌ في الدرجة الكلية ومجال الموارد المادية والمالية لصالح مدارس الذكور والمدارس المُشتَرَكة، وتُوْجَدُ فُرُوقٌ لِمُتَغَيِّر المرحلة التعليمية باستثناء مجال الموارد البشرية.

واستهدفت دراسةُ بنتو وربيرو (٢٠١٣) تحليلَ القدرات المُستدَامة للقيادة لدى أساتذة وطلاب التعليم الثانوي، والتَّعَرُّف ما إذا كان هناك فُرُوقٌ ترتبط بالجنس والعُمُر وموقع المدرسة ومستوى تأثيرها في المجالات التَّالية: (الإدارة الذاتية؛ العلاقات الشخصية؛ حَلّ المشكلات؛ تَطَوُّر النقد المعرفي؛ التنظيم؛ الثقة بالنفس؛ الوعي المتنوّع؛ التكنولوجيا). واستخدمتِ الدراسةُ المنهجَ الوصفيَّ التَّحليليَّ، بينما تكوَّنت عيِّنةُ الدراسة من (١٥٨) مُعَلِّمًا وطالِبًا وطالبةً من طلاب المرحلة الثانوية في جزيرة ماديرا طُبِّقَتْ عليهم أداة الاستبانة لغرض الدراسة، وقد أظهرتِ النَّتائجُ أَنَّ الطلاب من كِلَا الجنسين يُنْهُونَ دراستهم الثانوية بشكل متطوّر، ويلتحقُون بالمدارس الريفية لمنطقة جزيرة ماديرا فيكتسبون الدرجةَ نفسَها من القدرات القيادية للطلاب في منطقة الحَضَرَ منها.

٢. الدراسات التي تناولتِ التنمية المُستدَامة:

هدفت دراسة باحمدان والديب (٢٠٢٢) إلى بيان دور التعليم في تحقيق التنمية المُستدَامة في المملكة العربية السعودية؛ فاستخدمتِ الدراسةُ منهجيَّةَ (أردل) في النَّموذج الأول، واستخدمت منهجية (تودا ياماماتو) في النَّموذج الثاني؛ وخَلُصَتِ هذه الدراسةُ إلى وجود علاقة موجبة معنوية بين الإنفاق على التعليم والناتج المحلِّي الإجمالي، أَمَّا المُتَغَيِّرُ (عددُ الطلاب لكلِّ معلم) فكانت علاقتُهُ عكسيَّةً مع الناتج المحلِّي؛ وهذا مدلول إيجابي، والمُتَغَيِّرُ (الإلمام بالقراءة والكتابة) كان ذَا علاقة عكسيَّة غير معنوية. وكذلك وُجِدَتْ علاقة سببيَّة موجبة بين الإلمام بالقراءة والكتابة مع التنمية البشرية باتِّجَاهٍ واحدٍ، أَمَّا المُتَغَيِّرَان الآخرَان فكانتِ العلاقةُ بشأنهما غيرَ معنوية؛ غير أَنَّ هناك علاقةً سببيَّة ظَهَرَتْ من دليل التنمية إلى هذَيْن المُتَغَيِّرَيْن.

وكانتِ النتائج بشكل عام تُؤَيِّدُ فرضية الدراسة القائلة: التعليم يُسْهِمُ في تحقيق التنمية المُستدَامة في المملكة العربية السعودية، وأوصتِ الدراسة بأهمية مشاركة جميع أطراف التعليم، والتَّأكُّد من حصول الطلاب على المهارات الحياتية مع التعليمية، وتطوير المناهج واحتضان المُجِيدين، والإعداد الجيِّد للهيئتَيْنِ التعليميَّة والقيادِيَّة في التعليم.

أَمَّا دراسة الربعاني (٢٠١٩)، فقد هدفت لِلتَّعَرُّف إلى درجة معرفة طلاب التعليم ما بعد الأساسي لِمُؤشِّرات البُعْدِ الاجتماعي للتنمية المُستدَامة في سلطنة عُمَان، واعتمدتِ الدراسة إلى المنهج الوصفي، واستخدمتِ الاختبارَ أداةً لِجَمْعِ البيانات، وتكوَّنت عيِّنةُ الدراسة من (١٢٢١) طالبًا وطالبةً في الصف الثاني عشر، وقد توصَّلتِ نتائجُ الدراسة إلى أَنَّ درجة معرفتهم بمُؤشِّرات البُعْدِ الاجتماعي للتنمية المُستدَامة كانت متدنِّيةً، كما أظهرتِ النتائجُ أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية تَبَعًا لِمُتَغَيِّر النوع لصالح الإناث، بينما لا تُوْجَدُ فروق فى معظم المجالات تُعْزَى لِمُتَغَيِّر المحافظة؛ ما عَدَا مجال السُّكَّان الذي جاء لصالح طلاب محافظة الداخلية.

كذلك هَدَفتْ دراسةُ الإدريسي (٢٠١٨) إلى معرفة دور إدارة الجودة الشاملة في تعزيز التنمية المُستدَامة لبيئة المنظَّمات التعليمية اليمنية، وتَمَثَّلَ مجتمع الدراسة في المنظَّمات التعليمية الحكومية والأهلية بأمانة العاصمة صنعاء البالغ عددُها (٨٥٦) منظَّمةً؛ فيما تمثَّلت عيِّنة الدراسة في عدد (٢٦٧) منظَّمةً تعليميَّةً؛ تم اختيارها وفقًا لِلْعَيِّنة العشوائية المُنتظِمَة. وقدِ اسْتُخْدِمَتِ الاستبانةُ أداةً للقياس، كما اسْتُخْدِمَ المنهجُ الوصفي التحليلي المُقَارَن لاستخلاص النتائج؛ التي كان من أهمِّها: وجود دور ذِي دلالة إحصائية لإدارة الجودة الشاملة وأبعادها الفرعية في تعزيز التنمية المُستدَامة لبيئة المنظَّمات التعليمية اليمنيَّة، وكانتِ الأبعادُ التي لها الدور البارز والأهم في تعزيز التنمية المُستدَامة لبيئة المنظَّمات التعليمية الحكومية اليمنية هي: (اتخاذ القرارات في ضوء المعلومات والحقائق، والمشاركة الجماعية)؛ في حين كانتِ الأبعادُ الأكثر تفسيرًا لِلتَّبايُن الحاصل في التنمية المُستدَامة في بيئة المنظَّمات التعليمية الأهلية اليمنية هي: (اتخاذ القرارات في ضوء المعلومات والحقائق، والمشاركة الجماعية، والتزام ودَعْم الإدارة العليا). كما أظهرتِ النَّتائجُ وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في مستوى إسهام إدارة الجودة الشاملة بأبعادها الفرعية في تعزيز التنمية المُستدَامة لبيئة المنظَّمات التعليمية اليمنية تُعْزَى لنوع المنظمة التعليمية التي جاءت لصالح المنظَّمات التعليمية الأهلية اليمنية. وكشفتِ النَّتائجُ عن وجود مستوى عالٍ في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المنظَّمات التعليمية اليمنية بوجهٍ عامٍّ؛إلَّا أنَّها غيرُ دالَّةٍ إحصائِيًّا، وكان مستوى التطبيق في المنظَّمات التعليمية الأهلية أكبر من المستويات في المنظَّمات التعليمية الحكومية. كما أسفرتِ النَّتائجُ عن وجود مستوى عالٍ في تَحَقُّقِ التنمية المُستدَامة في بيئة المنظَّمات التعليمية اليمنية بوجهٍ عامٍّ، وإنَّ

مستوى تَحَقُّق التنمية المُستدَامة في بيئة المنظَّمات التعليمية الأهلية جاء أكبر من مستوى التَّحَقُّق الحاصل في بيئات المنظَّمات التعليمية الحكومية.

في حين أَجْرَى روجر (٢٠١٠) دراسةً بعنوان "المعرفة حول التعليم من أجل التنمية المُستدَامة: دراسة حالة للمعلمين في المدرسة الثانوية الإنجليزية"؛ على (٣) ثلاثة معلِّمين شاركوا في برنامج تدريبي لمدة عام في إحدى جامعات بريطانيا بعد حصولهم على شهادة الدراسات العليا، وذلك من أجل ترجمة معارفهم وخبراتهم ومُعتقَدَاتهم بشأن البيئة والتنمية المُستدَامة في الممارسة الفنية. وقد قام الباحثُ في هذه الدراسة بتحليلٍ نقديٍّ للمواد والمناهج الدراسية المُستخدَمة فتَوَصَّلَ إلى النتائج التَّالية: وجود معضلات أخلاقية وسياسية يُوَاجِهُها المعلمون بِوَصْفِهِم دُعَاةَ حُمَاةِ البيئة، ولا بُدَّ من نَزْعِ فتيلِ التَّوتُّر بين القيود التي تَفْرِضُها السياسة والثقافة السياسية والثقافة المدرسية والمواد التعليمية والمواد الحماسية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها: منهج الدراسة: استخدمتِ الباحثةُ المنهجَ الوصفيَّ الارتباطيَّ، كَوْنُهُ الأنسبَ لأهداف الدراسة الحاليَّة؛ الذي ينطلق من دراسة الظاهرة كَمًّا وكَيْفًا، ثم يتم طَرْحُ مجموعة من الأسئلة، والقيام بعملية جمع المعلومات والبيانات بشأن ظاهرة الدراسة من خلال مجموعة من الأفراد الذين تتَّضِحُ فيهم الخصائص، ثم تحليل هذه المعلومات والبيانات للحصول على النتائج والقيام بالتفسير، وبلورة الحلول التي تتمثَّل في التَّوصيات والمقترحات التي يضعُها الباحث؛ التي قد تُسْهِمُ في فَهْمِ الواقع وتطويرِهِ. (التاجر، ٢٠٢١)

مجتمع الدراسة: تكوَّنَ مجتمعُ الدراسة من جميع المعلِّمين والمعلِّمات في المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان البالغ عددُهُم (١٠٦٨٦) مُعَلِّمًا ومُعَلِّمَةً، وفقًا للإحصاءات الصادرة من دائرة تخطيط الاحتياجات التعليمية والإحصاء بديوان عام وزارة التربية والتعليم ٢٠٢١/ ٢٠٢٢ (الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية، ٢٠٢٢)

عينة الدراسة: تم اختيار عيّنة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة لتكون مُمَثِّلَةً لمجتمعها، وتكوَّنت عيّنةُ الدراسة الحاليَّة من (٤٤٩) مُعَلِّمًا ومُعَلِّمَةً من المدارس الحكومية؛ بنسبة (٤.٢%) من مجتمع الدراسة الأصلي بالمدارس الحكومية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان، وكانتِ الاستباناتُ التي تم جمعُها من عيّنة الدراسة صالحةً للتحليل الإحصائي، ولم يكن هناك استبانات غير مكتملة، ويوضح الجدول (١) العينة بحسب متغيرات الدراسة.

جدول ١ توزيع عيّنة الدراسة حَسَبَ المُتَغَيّرَات الديموغرافية للدراسة

المتغير	المستوي	التكرارات	النسبة %
الجنس	ذكر	110	%24.5
	أنثى	339	%75.5

	المجموع	449	%100
المُؤَهِّل العلمي	بكالوريوس فأقل	434	%96.7
	ماجستير فأعلى	15	%3.3
	المجموع	449	%100
سنوات الخبرة	أقل من٥ سنوات	28	%6.2
	٥-١٠ سنوات	84	%18.7
	١١سنة فأكثر	337	%75.1
	المجموع	449	%100

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة الحاليَّة تم تطوير استبانة لتكونَ أداةً رئيسةً للدراسة الحاليَّة من خلال الرجوع إلى الأدب النظري وبعض الدراسات السابقة ذات الصِّلَة بِمُتَغَيِّرَات الدراسة التي تناولتِ القيادة المُستدَامة؛ كدراسة الخضير (٢٠٢١)، ودراسة حوالة والمطيري (٢٠١٩)، ودراسة يونس (٢٠١٧)، ودراسة لامبرت (٢٠١٢)، ودراسة بنتو وربيرو (٢٠١٣)، فضلًا عن الدراسات ذات الصِّلَة بِمُتَغَيِّر التنمية المُستدَامة؛ كدراسة باحمدان والديب (٢٠٢٢)، ودراسة الجديبي (٢٠٢٠)، ودراسة الربعاني (٢٠١٩)، ودراسة الإدريسي (٢٠١٨)، ودراسة روجر (٢٠١٠).

وقد تكوَّنت أداةُ الدراسة الحاليَّة في صورتها الأولية من ثلاثة أجزاء: اشتمل الجزء الأول على البيانات الديموغرافية لأفراد عيِّنة الدراسة التي هي: (الجنس؛ المُؤَهِّل العلمي؛ سنوات الخبرة)، بينما اشتمل الجزء الثاني على مقياس يقيس درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة، ويبلغ عددُ فقراته (٣٥) فقرةً مُوَزَّعَةً على الأبعاد الأربعة للقيادة المُستدَامة؛ التي هي: (رُؤْيَة ورسالة المدرسة؛ التَّنَوُّع لتعزيز الإبداع؛ التطوير المهني للعاملين؛ التَّوازُن بين العمل والحياة)، بينما اشتمل الجزء الثالث على مقياس يقيس مستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة، ويبلغ عددُ فقراته (٣٣) فقرةً مُوَزَّعَةً على الأبعاد الأربعة للتنمية المُستدَامة؛ التي هي: (البيئي، الاجتماعي؛ الاقتصادي؛ التكنولوجي). ويُوَضِّحُ الملحق رقم (١) أداة الدراسة الحاليَّة في صورتها الأولية.

صدق الأداة:

١. الصدق الظاهري: لِلتَّحَقُّق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صِدْق المُحَكِّمِين) تم عَرْضُها في صورتها الأولية على عدد (٧) من المُحَكِّمِين من ذَوِي الاختصاص، للحكم على مستوى وضوح الفقرات وسلامة الصياغة اللغوية لها، ومستوى انتماء الفقرة إلى البُعْدِ الذي تَنْدَرِجُ تَحْتَهُ، وحذف أو إضافة ما يَرَوْنَهُ مناسبًا، وقد عادتِ الاستباناتُ مُحَكَّمَةً جميعها، وأَجْمَعَ المُحَكِّمُون على صدقِها، ومُلَاءَمتها لقياس الأبعاد التي وُضِعَتْ من أجلِها، وقد تم إجراء التعديلات في ضوء ملحوظات المُحَكِّمِين.

ووصلت عبارات الاستبانة في شكلها النهائي إلى (٦٧) فقرةً مُوَزَّعَةً على مِحْوَرَيْن؛ يُمْكِنُ توضيحُها على النَّحْوِ التَّالي:

المقياس الأول: القيادة المُستدَامة، الذي اشتملَ على أربعة أبعاد هي:

البُعْدُ الأول: رُؤْيَة ورسالة المدرسة؛ الذي تَقِيسُه العبارات من (١-٨).

البُعْدُ الثاني: التَّنوُّع لتعزيز الإبداع؛ الذي تَقِيسُهُ العبارات من (٩-١٨).

البُعْدُ الثالث: التطوير المهني للعاملين؛ الذي تَقِيسُهُ العبارات من (١٩-٢٦).

البُعْدُ الرابع: التَّوازُن بين العمل والحياة؛ الذي تَقِيسُهُ العبارات من (٢٧-٣٥).

المقياس الثاني: التَّنمية المُستدَامة، الذي اشتملَ على أربعة أبعاد هي:

البُعْدُ الأول: البيئي؛ الذي تَقِيسُهُ العبارات من (٣٦-٤٣).

البُعْدُ الثاني: الاجتماعي؛ الذي تَقِيسُهُ العبارات من (٤٤-٥١).

البُعْدُ الثالث: الاقتصادي؛ الذي تَقِيسُهُ العبارات من (٥٢-٥٩).

البُعْدُ الرابع: التكنولوجي؛ الذي تَقِيسُهُ العبارات من (٦٠-٦٧).

كما تم تَبَنِّي تَدَرُّج ليكرت (Likert Scale) الخماسي؛ للإجابة عن فقرات الاستبانة على النَّحْوِ التَّالي: (٥= كبيرة جِدًّا، ٤= كبيرة، ٣= متوسطة، ٢= قليلة، ١= قليلة جِدًّا)، والملحق رقم (٢) يُوَضِّحُ قائمة أسماء المُحَكِّمِين، كما يُوَضِّحُ الملحق رقم (٣) الاستبانة في صورتها النهائية.

٢. صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للأداة المُكَوَّنَة من مقياسين؛ المقياس الأول: القيادة المُستدَامة المُتَكوِّن من (٣٥) فقرةً، والمقياس الثاني: التنمية المُستدَامة المُتَكوِّن من (٣٢) فقرةً، فقدِ استخرجتِ الباحثةُ الارتباطَ المُصَحِّحَ للفقرات مع المحور الذي تنتمي إليه، ومعاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، كما استخرجتِ ارتباط المِحْوَرَيْن بالدرجة الكلية للأداة، كُلُّ عبارة على حِدَةٍ، والجداول التَّالية تُوَضِّحُ ذلك:

المقياس الأول: القيادة المُستدَامة

جدول ٢ معاملات الارتباط بين فقرات المقياس الأول والبُعد الذي تنتمي إليه

البُعْدُ الأول		البُعْدُ الثاني		البُعْدُ الثالث		البُعْدُ الرابع	
رُؤْيَة ورسالة المدرسة		التَّنَوُّع لتعزيز الإبداع		التطوير المهني للعاملين		التَّوازُن بين العمل والحياة	
الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	.834	9	.634	19	.770	27	.716
2	.847	10	.654	20	.766	28	.793
3	.816	11	.615	21	.812	29	.808
4	.818	12	.852	22	.745	30	.843
5	.818	13	.598	23	.826	31	.799
6	.823	14	.734	24	.773	32	.783

البُعْدُ الأول		البُعْدُ الثاني		البُعْدُ الثالث		البُعْدُ الرابع	
رُؤْيَة ورسالة المدرسة		التَّنَوُّع لتعزيز الإبداع		التطوير المهني للعاملين		التَّوازُن بين العمل والحياة	
.818	7	.749	15	.786	25	.836	33
.816	8	.813	16	.773	26	.878	34
		.724	17			.866	35
		.777	18				
معامل صدق البناء العام للمقياس الأول						0.970	

يتَّضِحُ من الجدول (٢) أَنَّ الارتباطَ المُصَحِّحَ لعبارات المحور الأول جاء بِقِيَمٍ مرتفعة بَلَغَتْ (0.970) التي تُعَدُّ قيمةً عاليةً في العلوم الإنسانية، ومُؤَشِّرًا على ومُؤَشِّرًا على أن فقرات المقياس الأول تتصف بصدق البناء ما يجعله صالحًا لأغراض الدراسة الحالية، وبناءً على هذه النتائج اعتمدتِ الباحثةُ الفقراتِ المُنْضَوِيَةَ تحت المحور الأول وعددُها (35) فقرةً .

المقياس الثاني: التنمية المُستدَامة

الجدول ٣ معاملات الارتباط بين فقرات المقياس الثاني والبُعد الذي تنتمي إليه

البُعْدُ الأول		البُعْدُ الثاني		البُعْدُ الثالث		البُعْدُ الرابع	
البيئي		الاجتماعي		الاقتصادي		التكنولوجي	
الارتباط	**الفقرة**	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة
.667	**36**	.685	**44**	.643	**52**	.607	**60**
.850	**37**	.787	**45**	.627	**53**	.864	**61**
.796	**38**	.668	**46**	.816	**54**	.810	**62**
.867	**39**	.767	**47**	.706	**55**	.881	**63**
.837	**40**	.805	**48**	.624	**56**	.825	**64**
.810	**41**	.870	**49**	.783	**57**	.798	**65**
.756	**42**	.752	**50**	.722	**58**	.624	**66**
.808	**43**	.765	**51**	.755	**59**	.673	**67**
معامل صدق البناء العام للمقياس الثانى						0.975	

يَتَّضِحُ من الجدول (٣) أَنَّ الارتباط المُصَحِّح لعبارات المحور الثاني جاء بِقِيَمٍ مرتفعة بَلَغَتْ (0.975) التي تُعَدُّ قيمةً عالية في العلوم الإنسانية، ومُؤَشِّرًا على أن فقرات المقياس الثاني تتصف بصدق البناء، ما يجعله صالحًا لأغراض الدراسة، وبناءً على هذه النتائج اعتمدتِ الباحثةُ جميع الفقرات المُنْضَوِيَة تحت المحور الثاني وعدَدُهَا (32) فقرةً.

ثبات أداة الدراسة: لِلتَّحَقُّق من ثبات الأداة تم تطبيقها على عيِّنة استطلاعية بَلَغَتْ (٣٠) مفردةً من المعلِّمين والمعلِّمات بالمدارس الحكومية من خارج عيِّنة الدراسة الأصلية؛ فقد تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، والجدول (٤) يُوَضِّحُ معامل الثبات لمقياسَيْ أداة الدراسة الحاليَّة والمجموع الكلي.

جدول ٤ معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لمقياسَيْ أداة الدراسة والمجموع الكلي

معاملات الارتباط	الدرجة الكلية	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
المحور الأول : القيادة المُستدَامة	0.908**	0.970
المحور الثاني: التنمية المُستدَامة	0.922**	0.975

يَتَّضِحُ من الجدول (٤) أَنَّ معاملات الارتباط بين كُلِّ محور والدرجة الكلية للأداة، جاءت بِقِيَمٍ مرتفعة دلَّت على مناسبة الأداة وصلاحيتها للتطبيق، وتَجْدُرُ الإشارة هنا إلى أَنَّ معامل الثبات العام ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) للاستبانة كَكُلٍّ بَلَغَ (٠.٩٨٢)؛ وهي قيمةٌ عاليةٌ ومُؤَشِّرٌ على مستوى الاتِّسَاق الداخلي بين فقرات الاستبانة كَكُلٍّ.

إجراءات تطبيق الدراسة: بعد الانتهاء من إعداد أداة الدراسة، والتَّأَكُّد من صدقِها وثباتِها؛ تم الحصول على مَهَمَّة تسهيل باحث من قسم التربية والدراسات الإنسانية بهدف مخاطبة دائرة الدراسات التربوية والتعاون الدولي بوزارة التربية والتعليم برسالة إلكترونية للحصول على موافقة لتطبيق أداة الدراسة، وبعد رَدِّ وزارة التربية والتعليم بالموافقة تمَّت مخاطبة المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمَان لتسهيل مَهَمَّة التطبيق والحصول على إذْنٍ لهذه المَهَمَّة، ثم تم توزيع أداة الدراسة من خلال رَابِط الكتروني باستخدام نماذج جوجل على عيِّنة الدراسة من المعلِّمين والمعلِّمات، بعد ذلك جاء تحليل البيانات التي تم الحصول عليها ومعالجتها واستخراج النتائج باستخدام برنامج (spss)، ثم تمَّت مناقشة النتائج التي توصَّلت اليها الدراسة، وصياغة التَّوصيات والمقترحات بناءً على نتائج أداة الدراسة

المعالجة الإحصائية: بناءً على طبيعة الدراسة والأهداف التي سعت الدراسة إلى تحقيقها، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخراج النتائج وفقًا للأساليب الإحصائية المناسبة لكل سؤال.

نتائج الدراسة ومناقشتها: يوضح الجدول (٥) معيار الحكم على النتائج.

الجدول (٥) الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الخماسي

المدى	درجة الممارسة
من ١ - ١.٧٩	منخفضة جِدًا
من ١.٨٠ - ٢.٥٩	منخفضة
من ٢.٦٠ - ٣.٣٩	متوسطة
من ٣.٤٠ - ٤.١٩	مرتفعة
من ٤.٢٠ – ٥	مرتفعة جِدًّا

السؤال الأول الذي نص على الآتي: ما درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان؟

جدول ٦ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على أبعاد محور القيادة المُستدَامة؛ مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا حسب المتوسطات الحسابية

الرُّتْبَة	البُعْدُ	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	الثاني	التَّنَوُّع لتعزيز الإبداع	4.30	0.60	مرتفعة جِدًّا
2	الأول	رُؤْيَة ورسالة المدرسة	4.23	0.54	مرتفعة جِدًّا
3	الثالث	التطوير المهني للعاملين	4.18	0.68	مرتفعة
٤	الرابع	التَّوازُن بين العمل والحياة	4.00	0.85	مرتفعة
		المقياس كُلّ	**4.18**	**0.13**	**مرتفعة**

يُبَيِّنُ الجدولُ (٦) أَنَّ درجةَ ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان؛ جاءت مرتفعةً بشكل عام، وقد يُعْزَى ذلك إلى وجود الوعي الكافي لدى مديري المدارس بشأن رَغْبَتِهِم في استمرارية ما يُقَدِّمُونَهُ من أعمال ضِمْنَ نطاق مَهَامِّهِم الإدارية والقيادية سواءٌ في البيئة الداخلية للمدرسة أم مع المجتمع الخارجي. كما يُمْكِنُ عَزْوُ هذه النتيجة إلى وجود اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس بمحافظة شمال الباطنة وإلمامِهِم بِمُتطلَّبات القيادة الواعية التي تعمل على تحقيق مستويات تنافُسيَّة في مختلف المجالات المدرسية.

وقد اتَّفَقَتْ مع ما أشارت إليه دراسة يونس (٢٠١٧) ودراسة اشتيوي (٢٠١٧) ودراسة نارتجن وليمون وديلكي (٢٠٢٠). بينما اختلفت نتائج الدراسة مع دراسةِ كُلٍّ من: الرشيدي والعازمي (٢٠١٧) ودراسة حوالة والمطيري (٢٠١٩) وكذلك دراسة الجهني والسيسي (٢٠٢٠).

السؤال الثاني الذي نص على الآتي: هل تُوْجَدُ فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عيّنة الدراسة في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان؛ تُعْزَى لِمُتَغَيِّرَات الدراسة: (الجنس، المُؤَهِّل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أَوَّلًا: مُتَغَيِّرُ "الجنس": تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع الأبعاد وفقًا لِمُتَغَيِّر الجنس (ذكر، أنثى)، وتم إجراء اختبار (T-Test) لِلْعَيِّنَة المُستقِلَّة؛ على النَّحْوِ التَّالي:

جدول ٧ اختبار ت (T-test) للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عيّنة الدراسة في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة تَبَعًا لِمُتَغَيّر الجنس

الأبعاد	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	دالّة عند 0.05
بُعْدُ رُؤْيَة ورسالة المدرسة	ذكر	4.37	0.662	0.304	0.52	غير دالّة
	أُنْثَى	4.40	0.682			
بُعْدُ التَّنَوُّع لتعزيز الإبداع	ذكر	4.16	0.914	0.071	0.66	غير دالّة
	أُنْثَى	4.16	0.949			
بُعْدُ التطوير المهني للعاملين	ذكر	4.30	0.711	0.810	0.23	غير دالّة
	أُنْثَى	4.23	0.852			
بُعْدُ التَّوازُن بين العمل والحياة	ذكر	4.23	0.673	0.917	0.83	غير دالّة
	أُنْثَى	4.16	0.715			
محور القيادة المُستدَامة كَكُلٍّ	ذكر	4.23	0.59	1.080	0.38	غير دالّة
	أُنْثَى	4.16	0.60			

يَتَّضِحُ من الجدول (١١) عَدَمُ وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عيّنة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة المُستدَامة في المدارس الحكومية تُعْزَى لِمُتَغَيّر الجنس بين الذكور والإناث في جميع الأبعاد ومحور القيادة المُستدَامة كَكُلٍّ؛ ما يُشِيرُ إلى عدم وجود تأثير لِمُتَغَيّر الجنس في استجاباتهم. وقد تَعْزُوهذه النتيجة إلى أَنَّ الأعباءَ المُلْقَاة على عَواتِقِ المديرين والمديراتِ ذكورًا وإناثًا متشابهةٌ؛ من تَحَمُّلِ مسؤوليَّاتهم تِجَاهَ أدائِهِم المدرسي أو طلابهم، لا فَرْقَ فيها ولا بينها؛ فالكلُّ يعمل جاهدًا ليقوم بمسؤوليَّاتِهِ على أكملِ وَجْهٍ فيما تَتَطَلَّبُهُ الاستدامة. وتَتَّفِقُ هذه النتيجة مع دراسات كُلٍّ من: بوضياف وبن خرور (٢٠١٥)، والشبول (٢٠١٥)، وشنن (٢٠١٧)، ويونس (٢٠١٧)، وبني ياسين (٢٠١٨)؛ التي توصَّلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزَى لِمُتَغَيّر الجنس، في حين تختلف مع نتائج دراسة بني ياسين (٢٠١٨)، ودراسة السالمية (٢٠٢٠)؛ اللَّتَيْنِ توصَّلتَا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزَى لِمُتَغَيّر الجنس.

ثانيًا: مُتَغَيّرُ "المُؤَهّلُ العلمي"

جدول ٨ اختبار ت (T-test) للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عيّنة الدراسة في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة تَبَعًا لِمُتَغَيّر المُؤَهّل العلمي

الأبعاد	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	دالّة عند 0.05
بُعْدُ رُؤْيَة ورسالة المدرسة	بكالوريوس فأقل	4.38	0.680	2.899	0.005	دالّة
	ماجستير فأعلى	4.73	0.458			
بُعْدُ التَّنَوُّع	بكالوريوس فأقل	4.17	0.937	1.785	0.395	غير دالّة

لتعزيز الإبداع	ماجستير فأعلى	3.73	0.961			
بُعْدُ التطوير	بكالوريوس فأقل	4.24	0.827	0.104	0.167	غير دالَّة
المهني للعاملين	ماجستير فأعلى	4.27	0.594			
بُعْدُ التَّوازُن بين	بكالوريوس فأقل	4.18	0.713	1.738	0.000	دالَّة
العمل والحياة	ماجستير فأعلى	4.00	0.378			
محور القيادة	بكالوريوس فأقل	4.18	0.60	0.886	0.301	غير دالَّة
المُستدَامة كَكُلٍّ	ماجستير فأعلى	4.05	0.46			

يَتَبَيَّنُ من الجدول (٨) عَدَمُ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستجابة أفراد عيّنة الدراسة بشأن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة تُعْزَى لِمُتَغَيِّر (المُؤَهِّل العلمي)، في محور القيادة المُستدَامَة كَكُلٍّ، كما يُلَاحَظُ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزَى لِمُتَغَيِّر (المُؤَهِّل العلمي)؛ في بُعْدَيِ التَّنَوُّع لتعزيز الإبداع، والتطوير المهني للعاملين؛ بينما تَبَيَّنَ وجودُ دلالة إحصائية في بُعْدِ رُؤْيَة ورسالة المدرسة لصالح ماجستير فأعلى؛ مما يُشِيرُ إلى وجود تأثير لصالح ماجستير فأعلى، ووجود دلالة إحصائية في بُعْدِ التَّوازُن بين العمل والحياة؛ ما يُشِيرُ إلى وجود تأثير لصالح بكالوريوس فأقل. ولربما تَعْزى هذه النتيجة إلى أَنَّهُ مَهْمَا ارتفع المستوى التعليمي لدى الذكور أو الإناث فإنَّهُ لا يُؤَثِّرُ في ممارسة مديري المدارس الحكومية القيادة المُستدَامة، إلَّا أَنَّهُ يُؤَثِّرُ في حالِ مشاركة مُعَلِّمِي المدرسة في العمل الإداري إلى جانب المدير وذلك لتبادُل الخبرات بينهم؛ الأمرُ الذي من شأنِهِ أَنْ يدعمَ ممارسات القيادة المُستدَامة، كذلك إلى مساواة مديري المدارس في تعامُلِهِم مع جميع مُعَلِّمِيهم بعدالة وشَفَّافِيَّة، سواءً أكانوا من حَمَلَة البكالوريوس، أم الماجستير؛ ما أدَّى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ممارسة مديريهم للقيادة المُستدَامة، وتَتَّفِقُ هذه النتيجة مع دراسة شنن (٢٠١٧)، ودراسة يونس (٢٠١٧)، ودراسة اشتيوي (٢٠١٧). ودراسة ياسين (٢٠١٨) ودراسة حوالة والمطيري (٢٠١٩) التي توصَّلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزَى لِمُتَغَيِّر المُؤَهِّل العلمي لصالح حَمَلَة البكالوريوس.

ثالثًا: مُتَغَيِّر "سنوات الخبرة"

جدول ٩ تحليل التَّبايُن الأحادي (ANOVA) للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عيّنة الدراسة في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة تَبَعًا لِمُتَغَيِّر سنوات الخبرة

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	دالَّة عند 0.05
بُعْدُ رُؤْيَة	أقل من٥ سنوات	28	32.5	6.8			
ورسالة	٥-١٠ سنوات	84	32.9	4.4	4.454	0.012	دالَّة
المدرسة	١١سنة فأكثر	337	34.2	3.9			

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	دالّة عند 0.05
بُعْدُ التَّنوُّع لتعزيز الإبداع	الإجمالي	449	33.8	4.3	2.458	0.087	غير دالّة
	أقل من٥ سنوات	28	42.5	8.2			
	٥-١٠ سنوات	84	44.3	7.1			
	١١سنة فأكثر	337	42.8	5.4			
	الإجمالي	449	43.0	6.0			
بُعْدُ التطوير المهني للعاملين	أقل من٥ سنوات	28	34.8	6.7	1.105	0.332	غير دالّة
	٥-١٠ سنوات	84	33.8	5.7			
	١١سنة فأكثر	337	33.3	5.3			
	الإجمالي	449	33.5	5.4			
بُعْدُ التَّوازُن بين العمل والحياة	أقل من٥ سنوات	28	35.3	5.5	6.84	0.001	دالّة
	٥-١٠ سنوات	84	38.8	7.3			
	١١سنة فأكثر	337	35.4	7.8			
	الإجمالي	449	36.0	7.7			

يُبَيِّنُ الجدولُ (٩) تحليلَ التَّبَايُن الأحادي (ANOVA) للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عيّنة الدراسة في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة تَبَعًا لِمُتَغَيِّر سنوات الخبرة، ولِلتَّأكُّد من دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية؛ تم استخدام المتوسطات باستخدام تحليل التَّبَايُن الأحادي (ANOVA)، وقَدِ اتَّضَحَ الآتي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستجابة أفراد عيّنة الدراسة بشأن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامَة تَبَعًا لِمُتَغَيِّر سنوات الخبرة في بُعْدَيِ التَّنَوُّع لتعزيز الإبداع، والتطوير المهني للعاملين. بينما تَبَيَّنَ وجودُ دلالة إحصائية في بُعْدِ رُؤْيَة ورسالة المدرسة، وأيضًا في بُعْدُ التَّوَازُن بين العمل والحياة.

وقد يُعزى ذلك إلى أَنَّ سنوات الخبرة التي يقضيها المعلم في مهنة التعليم تجعلُهُ مُتَكَيِّفًا مع أَيِّ جديد أو تحسيناتٍ أو تغييراتٍ تربويَّةٍ يُمكِنُ أَنْ تَحْدُثَ بالمدرسة؛ وهذه النتيجة تَتَّفِقُ مع دراسة يونس (٢٠١٧). كما أظهرتِ النَّتائجُ عدمَ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعْدِ التَّنَوُّع لتعزيز الإبداع وبُعْدِ التَّوَازُن بين العمل والحياة؛ ولربما يعود ذلك إلى استمرارية تطبيق قادة المدارس للقيادة المُستدَامة بصورة مستمرة، وآثارها الواضحة للجميع، سواءً أكانوا من المُعَيَّنِين الجُدُد أم من المعلمين القُدَامَى بالمدرسة؛ مع اتِّبَاع مبدأ المساواة في التعامل مع الجميع. وتَتَّفِقُ هذه النتيجة مع دراسة الشبول (٢٠١٥)، ودراسة شنن (٢٠١٧)، ودراسة اشتيوي (٢٠١٧)، ودراسة

السالمية (٢٠٢٠)؛ في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزَى لِمُتَغَيِّر سنوات الخبرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نَصُّهُ: ما مستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان؟

جدول ١٠ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد محور التنمية المُستدَامة؛ مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا حَسَبَ المتوسطات الحسابية

الرُّتْبَة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقيق
1	٢	البُعْدُ الثاني: الاجتماعي	4.02	0.70	مرتفعة
2	١	البُعْدُ الأول: البيئي	3.96	0.79	مرتفعة
3	3	البُعْدُ الثالث: الاقتصادي	3.76	0.77	مرتفعة
٤	4	البُعْدُ الرابع: التكنولوجي	3.68	0.82	مرتفعة
		محور التنمية المُستدَامة كَكُلٍّ	3.86	0.16	مرتفعة

يُبَيِّنُ الجدولُ (١٠) أَنَّ درجاتِ تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة فى المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان جاءت مرتفعةً بشكلٍ عامٍّ، كما جاءت بدرجةٍ مرتفعةٍ فى الأبعاد جميعها؛ فجاء في المرتبة الأولى البُعْدُ الثاني: الاجتماعي، تَلَاهُ في المرتبة الثانية البُعْدُ الأول: البيئي؛ تَلَاهُ في المرتبة الثالثة البُعْدُ الثالث: الاقتصادي؛ وفي المرتبة الرابعة الأخيرة جاء البُعْدُ الرابع: التكنولوجي. وقد يُعزى ذلك لِكَوْنِ عيِّنة الدراسة تقع بمحافظة شمال الباطنة؛ وهذه المحافظة تُعَدُّ من كُبْرَى المحافظات على مستوى سلطنة عُمَان التي تَمُرُّ بمرحلةٍ من التَّطَوُّر الكبير في مجالات التنمية المختلفة خلال العقود الخمسة المُنْصَرِمَة، كما تُعَدُّ من كُبْرَى المحافظات التعليمية بسلطنة عُمَان. وقدِ اتَّفَقَتْ مع ما أشارت إليه دراسة الشرمان والفرسان (٢٠٢٠) ودراسة بني ياسين (٢٠١٨) ودراسة الشبول (٢٠١٥)، وكذلك دراسة باحمدان والديب (٢٠٢٢) ودراسة الجدييي (٢٠٢٠) ودراسة الإدريسي (٢٠١٨). بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة روجر (٢٠١٠) ودراسة الظفيري (٢٠٢١) ودراسة شيلي (٢٠١٤) ودراسة محمد (٢٠١٠).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نَصُّهُ: هل تُوْجَدُ فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عيِّنة الدراسة في مستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان؛ تُعْزَى لِمُتَغَيِّرَات الدراسة: (الجنس، المُؤَهِّل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أَوَّلًا: مُتَغَيِّرُ "الجنس":

جدول ١١ اختبار ت (T-test) للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عيّنة الدراسة في مستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة تَبَعًا لِمُتَغَيّر الجنس

الأبعاد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	دالّة عند 0.05
البُعْدُ البيئي	ذكر	4.34	0.745	2.484	0.41	غير دالَّة
	أُنْثَى	4.13	0.776			
البُعْدُ الاجتماعي	ذكر	4.26	0.713	0.681	0.35	غير دالَّة
	أُنْثَى	4.21	0.677			
البُعْدُ الاقتصادي	ذكر	4.23	0.725	0.114	0.92	غير دالَّة
	أُنْثَى	4.22	0.717			
البُعْدُ التكنولوجي	ذكر	4.31	0.751	1.083	0.21	غير دالَّة
	أُنْثَى	4.21	0.896			
محور التنمية المُستدَامة كَكُلٍّ	ذكر	3.13	0.57	.516	0.656	غير دالَّة
	أُنْثَى	3.11	0.58			

يَتَّضِحُ من الجدولِ (١١) عَدَمُ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عيّنة الدراسة لمستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان؛ تُعْزَى لِمُتَغَيّرِ الجنس بين الذكور والإناث، في جميع الأبعاد ومحور التنمية المُستدَامة كَكُلٍّ،؛ ما يُشِيرُ إلى عدم وجود تأثير لِمُتَغَيّر الجنس في استجاباتهم. وقد تُعزى هذه النَّتيجةَ إلى الأعباء المُتَشَابِهَة المُلْقَاة على عواتِقِ كُلٍّ من المديرين ذكورًا وإناثًا في تَحَمُّل مسؤوليَّاتهم تِجَاهَ أدائِهِم المدرسي أو طلابهم؛ فلا فَرْقَ فيها ولا بينها، فالكلُّ يعمل جاهدًا ليقوم بمسؤوليَّاتِهِ على أكملِ وَجْهٍ فيما تتطلَّبُهُ استدامةُ التعليم. وَتَتَّفِقُ هذه النَّتيجةُ مع دراستَيْ كُلٍّ من: الجديبي (٢٠٢٠)، الحرملية (٢٠٢٠)، بينما اختلفت مع دراسات كُلٍّ من: الشجراوي وآخرون (٢٠١٧)، وصلاح الدين (٢٠١٧)، والربعاني (٢٠١٩)؛ الَّتِي انتهت إلى وجود فروق تُعْزَى لِمُتَغَيّر النَّوع.

ثانيًا: مُتَغَيّر "المُؤَهّل العلمي": تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع الأبعاد وفقًا لِمُتَغَيّرِ المُؤَهّل العلمي (بكالوريوس فأقل، ماجستير فأعلى)، وتم إجراء اختبار (ت) (T-Test) لِلْعَيّنَة المُستَقِلّة؛ على النَّحْوِ التَّالي:

جدول ١٢ اختبار ت (T-test) للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عيّنة الدراسة في مستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة تَبَعًا لِمُتَغَيّرِ المُؤَهّل العلمي

الأبعاد	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	دالّة عند 0.05
البُعْدُ البيئي	بكالوريوس فأقل	4.18	0.778	0.228	0.184	غير دالَّة
	ماجستير فأعلى	4.13	0.640			
البُعْدُ	بكالوريوس فأقل	4.23	0.690	0.690	0.035	دالّة

الاجتماعي	ماجستير فأعلى	4.13	0.516			
البُعْدُ	بكالوريوس فأقل	4.22	0.718	0.478	0.934	غير دالَّة
الاقتصادي	ماجستير فأعلى	4.13	0.743			
البُعْدُ	بكالوريوس فأقل	4.24	0.870	0.597	0.076	غير دالَّة
التكنولوجي	ماجستير فأعلى	4.13	0.640			
محور التنمية	بكالوريوس فأقل	3.12	0.58	0.402	0.110	غير دالَّة
المُستدَامة كَكُلّ	ماجستير فأعلى	3.07	0.42			

يَتَبَيَّنُ من الجدول (١٢) عَدَمُ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستجابة أفراد عيّنة الدراسة لمستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان تُعْزَى لِمُتَغَيِّرِ (المُؤَهِّل العلمي)، في محور التنمية المُستدَامة كَكُلٍّ؛ بينما تَبَيَّنَ وجودُ دلالة إحصائية في البُعْدِ الاجتماعي عند مستوى الدلالة (0.035) لصالح بكالوريوس فأقل بمتوسط حسابي بَلَغَ (4.23)؛ ما يُشِيرُ إلى وجود تأثير لصالح بكالوريوس فأقل. وتُعزى هذه النَّتيجةَ إلى أنَّهُ مَهْمَا كان المستوى التعليمي لدى عيّنة الدراسة فإنَّهُ لا يُؤَثِّرُ في ممارسة مديري المدارس الحكومية في السَّعْيِ نحو تحقيق الهدف من التنمية المُستدَامة، في حين إنَّ ذلك يُؤَثِّرُ في حالِ مشاركة مُعَلِّمِي المدرسة في العمل الإداري إلى جانب المدير؛ وذلك لِتَبَادُل الخبرات بينهم الذي من شأنِهِ أَنْ يدعمَ ممارسات القيادة المُستدَامة في تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة، وَتَتَّفِقُ هذه النَّتيجةُ مع دراسة الشجراوي وآخرون (٢٠١٧)، ودراسة الحرملية (٢٠٢٠)، ودراسة صلاح الدين (٢٠١٧)؛ التي أَثْبَتَتْ عدمَ وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزَى لِمُتَغَيِّرِ المُؤَهِّل العلمي. بينما تَبَيَّنَ وجود دلالة إحصائية في البُعْدِ الاجتماعي عند مستوى الدلالة (٠.٠٣٥) لصالح بكالوريوس فأقل؛ وهذا يَتَّفِقُ مع دراسة الجديبي (٢٠٢٠) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تَبَعًا لِمُتَغَيِّرِ المُؤَهِّل العلمي.

ثالثًا: مُتَغَيِّرُ "سنوات الخبرة"

جدول ١٣ تحليل التَّبَايُن الأحادي (ANOVA) للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عَيِّنَة الدراسة في مستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة تَبَعًا لِمُتَغَيِّرِ سنوات الخبرة

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	دالّة عند 0.05
البُعْدُ البيئي	أقل من٥ سنوات	28	32.5	5.8	3.777	0.024	دالَّة
	٥-١٠ سنوات	84	33.3	7.7			
	١١سنة فأكثر	337	31.2	6.0			
	الإجمالي	**449**	**31.7**	**6.4**			
البُعْدُ الاجتماعي	أقل من٥ سنوات	28	32.3	5.8	1.698	0.184	غير دالَّة
	٥-١٠ سنوات	84	33.2	7.1			

	١١سنة فأكثر	337	31.9	5.1			
	الإجمالي	**449**	**32.2**	**5.6**			
البُعْدُ الاقتصادي	أقل من٥ سنوات	28	32.6	6.2	3.203	0.042	دالَّة
	٥-١٠ سنوات	84	30.6	7.1			
	١١سنة فأكثر	337	29.7	5.8			
	الإجمالي	**449**	**30.1**	**6.1**			
البُعْدُ التكنولوجي	أقل من٥ سنوات	28	30.8	5.9	0.805	0.448	غير دالَّة
	٥-١٠ سنوات	84	29.7	7.6			
	١١سنة فأكثر	337	29.2	6.3			
	الإجمالي	**449**	**29.4**	**6.5**			

يُبَيِّنُ الجدولُ (١٣) تحليل التَّبَايُن الأحادي (ANOVA) للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عيِّنة الدراسة في درجة أبعاد التنمية المُستدَامة تَبَعًا لِمُتَغَيِّر سنوات الخبرة، ولِلتَّأكُّد من دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية؛ تم استخدام المتوسطات باستخدام تحليل التَّبَايُن الأحادي (ANOVA)، وقَدِ اتَّضَحَ الآتي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بشأن البُعْدِ الاجتماعي، والبُعْدِ التكنولوجي، بينما تَبَيَّنَ وجودُ دلالة إحصائية في البُعْدِ البيئي والبُعْدِ الاقتصادي. تُعْزَى لِمُتَغَيِّر سنوات الخبرة بين فئة (أقل من ٥ سنوات) وفئة (١١ سنة فأكثر) لصالح فئة (أقل من 5 سنوات)، كما أظهرت نتائجُ الدراسة عدمَ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستجابة أفراد عيِّنتها لمستوى تحقيق البُعْدِ الاجتماعي والبُعْدِ التكنولوجي في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان. وقد يعود ذلك إلى أَنَّ سنوات الخبرة التي يقضيها المعلم في مهنة التعليم تجعلُهُ مُتَكَيِّفًا مع أَيِّ جديدٍ أو تحسيناتٍ أو تغييراتٍ تربويَّةٍ يُمكِنُ أَنْ تَحْدُثَ في المدرسة. وَتَتَّفِقُ هذه النَّتيجةُ مع دراسة الشجراوي وآخرون (٢٠١٧)، بينما تختلف مع دراسة الجديبي (٢٠٢٠).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس الذي نَصُّهُ: هل تُوْجَدُ علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عيِّنة الدراسة بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة ومستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان؟

جدول ١٤ يُوَضِّحُ معيار الحكم

قيمة معامل الارتباط	مستوى قوة معامل الارتباط
من 0 إلى أقل من 0.30	ضعيف جِدًّا
من 0.30 إلى أقل من 0.5	ضعيف
من 0.50 إلى أقل من 0.70	متوسط
من 0.70 إلى أقل من 0.90	قوي
من 0.90 إلى أقل من 1	قوي جِدًّا

كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين تقديرات أفراد عيّنة الدراسة على أبعاد القيادة المُستدَامة والتنمية المُستدَامة؛ كما يَظْهَرُ ذلك في الجدول التَّالي:

جدول ١٥ معامل ارتباط بيرسون (Pearson) للعلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة ومستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة

الأبعاد	علاقة الارتباط	البُعْدُ البيئي	البُعْدُ الاجتماعي	البُعْدُ الاقتصادي	البُعْدُ التكنولوجي
بُعْدُ رُؤْيَة ورسالة المدرسة	معامل بيرسون	.469**	.569**	.566**	.488**
	مستوى الدلالة	0.0	0.0	0.0	0.0
	قوة الارتباط	ضعيفة	متوسطة	متوسطة	ضعيفة
بُعْدُ التَّنَوُّع لتعزيز الإبداع	معامل بيرسون	.607**	.615**	.415**	.374**
	مستوى الدلالة	0.0	0.0	0.0	0.0
	قوة الارتباط	متوسطة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة
بُعْدُ التطوير المهني للعاملين	معامل بيرسون	.637**	.706**	.572**	.503**
	مستوى الدلالة	0.0	0.0	0.0	0.0
	قوة الارتباط	متوسطة	قوية	متوسطة	متوسطة
بُعْدُ التَّوَازُن بين العمل والحياة	معامل بيرسون	.618**	.725**	.525**	.466**
	مستوى الدلالة	0.0	0.0	0.0	0.0
	قوة الارتباط	متوسطة	قوية	متوسطة	ضعيفة

**دالَّة عند مستوى الدلالة α=0.01 *دالَّة عند مستوى الدلالة α=0.05

يُبَيِّنُ الجدولُ (١٥) وجودَ علاقة ارتباط دالَّة إحصائِيًّا عند مستوى الدلالة (a=0.01) بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة ومستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان، وتَجْدُرُ الإشارة هنا إلى أَنَّ قيمة معامل الارتباط بينها موجبة، وذات علاقة ارتباطية تَتَرَاوَحُ بين الضعيفة والمتوسطة؛ الأمرُ الذي يعني أَنَّهُ كُلَّمَا زادت درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة زاد مستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في المدارس الحكومية.

ويُمكِنُ تفسيرُ ذلك إلى أَنَّ تَبَنِّي مديري المدارس لِنَمَطِ القيادة المُستدَامة، والتزامهم بمبادئِها وأهدافها؛ يؤدي إلى تعزيز وتحقيق التنمية المُستدَامة والوصول بالمدرسة نحو الاستدامة بما يُحَقِّقُ رُؤْيَةَ سلطنة عُمَان ٢٠٤٠؛ إِذْ إِنَّ مديري المدارس المُستدَامين يشاركون رُؤْيَةَ وأهداف المدرسة مع العاملين، ويَحُثُّونَهُم على التَّواصُل الدَّائِم الفعَّال مع بعضهم البعض وتَبَادُل الخبرات والمعارف، كما أَنَّهُم يُعَزِّزُونَ بيئة العمل الآمنة نفسيًّا؛ التي تُشَكِّلُ أهمِّيَّةً بالغةً للاتِّصَال الفعَّال، وتَبَادُل المعارف بين العاملين والمجتمع المحيط، وهذه النَّتيجةُ تَتَّفَقُ مع دراسة الشبول (٢٠١٥)، ودراسة

يونس (٢٠١٧)، كما أَثْبَتَتْ دراسة الشرمان والفرسان (٢٠٢٠) إلى الدور الكبير الذي تلعبُهُ الإدارة المدرسية في تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في الأردن.

توصيات الدراسة: في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها توصي الدراسة الحالية بالآتي:

١-التَّوصيات الخاصة بمحور القيادة المُستدَامة

- نَشْرُ ثقافة القيادة المُستدَامة؛ من خلالِ نَشْرِ الإبداع والتَّمَيُّز المُستدَام بالتعليم، وبناء قنوات الاتصال مع المجتمع المحلِّي، وتقديم دورات تدريبية وبرامج تطويرية لمديري المدارس بمحافظة شمال الباطنة.
- دَعْمُ مديري المدارس للأفكار ذات البُعْدِ الابتكاري؛ من خلال تَبَنِّي الأفكار غير المألوفة ذات التصميم الإبداعي والإثراء المعرفي.
- بناء خطة لتأهيل وتدريب صَفٍّ ثانٍ من القيادات المدرسية؛ من خلال دِقَّة الاختيار والتدريب والتأهيل وممارسة القيادة المُستدَامة، ونَقْل الخبرة بين الإدارات المدرسية بمحافظة شمال الباطنة.

٢. التَّوصيات الخاصة بمحور التنمية المُستدَامة

- العمل على نَشْرِ الوعي بتحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة على مستوى سلطنة عُمَان لشرائح المجتمع كافَّةً؛ إِذْ تُلَامِسُ الحياة اليومية ومشروعات التنمية والخِدْمَات المُقَدَّمَة كافَّةً من قِبَل الدولة، وإدراكُ الفرد لها يُمَكِّنُهُ من معرفةِ حقوقِهِ وما حَقَّقَتْهُ الدولة في هذا الجانب.
- وَضْعُ خطة عملية شاملة من قِبَل وزارة التربية والتعليم لتحقيق أهداف التنمية المُستدَامة؛ التي تمَّتِ الإشارة إليها في وثيقة فلسفة التعليم بسلطنة عُمَان ٢٠١٧.
- تعزيز الشَّراكات المجتمعية مع المؤسَّسات الحكومية والخاصة لدعمِ المشروعات المدرسية المرتبطة بالتنمية المُستدَامة.

بحوث ودراسات مقترحة: تقترح الدراسة القيام بالبحوث والدراسات الآتية:

- مُعَوِّقَات القيادة المُستدَامة لمديري المدارس في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان وبعض المقترحات لِلتَّغَلُّب عليها.
- دراسة دورِ القيادة المُستدَامة في تعزيز المشاركة المجتمعية بين مديري المدارس والمجتمع المحلِّي بمحافظة شمال الباطنة.

أولًا: المراجع العربية:

الإدريسي، علي أحمد محمد. (٢٠١٨). *دور إدارة الجودة الشاملة في تعزيز التنمية المُستدَامة لبيئة المنظَّمات التعليمية اليمنية (دراسة مقارنة بين منظَّمات التعليم ما قبل الجامعي الحكومية والأهلية بأمانة العاصمة)*.[رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم الإدارية- جامعة الأندلس للعلوم والتقنية- الجمهورية اليمنية.

إسماعيل، معتصم محمد. (٢٠١٥). *دور الاستثمارات في تحقيق التنمية المُستدَامة: سوريا أنموذجًا*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة دمشق، كلية الاقتصاد.

باحمدان، محمد سعيد، والديب، خالد زكي. (٢٠٢٢). "دور التعليم في تحقيق التنمية المُستدَامة في المملكة العربية السعودية". *المجلة العربية للنشر العلمي، العدد (٤٢)*.

الجديبي، رأفت. (٢٠٢٠). مُتطلَّبات تطبيق إدارة المعرفة بمؤسَّسات التعليم العالي بالمملكة وعلاقتها بتعزيز التنمية المُستدَامة وفق رُؤْيَة ٢٠٣٠. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية- المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، (٣٦)*.

الجهني، بدرية عائد عواد، والسيسي، أريج بنت حمزة. (٢٠٢٠). مُتطلَّبات تفعيل المدارس المُستدَامة بالمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة من وجهة نظر خبراء في مجال الاستدامة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(٤)*.

الحرملية، أمل عبدالله (٢٠٢٠). واقع دور مراكز التدريب المهني في تحقيق التنمية المُستدَامة في ظِلِّ مجتمع المعرفة بسلطنة عُمَان من وجهة نظر موظَّفي تلك المراكز. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، ٤(١٢).

حسن، فاطمة. (٢٠٠٦). *الاتفاقيات الدولية لحماية البيئة وأَثَرها على صادرات منظمة الأقطار المُصَدِّرَة للبترول*.[رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.

الحسناوي، عبد الرحيم. (٢٠١٤). التربية والتنمية المُستدَامة، *مجلة علوم التربية، (٥٩)*.

حوالة، سهير بنت محمد، والمطيري، نورة بليهان. (٢٠١٩). واقع تطبيق أبعاد القيادة المُستدَامة لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية بشمال مدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية، ٢(٤)*.

الخضير، هديل بنت سليمان بن عبدالله. (٢٠٢١). تطوير أداء القيادة المُستدَامة في التعليم العام في ضوء خبرة هولندا. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية، (٦٩)*.

الربعاني، أحمد. (٢٠١٩). درجة معرفة طلبة التعليم ما بعد الأساسي بِمُؤشِّرات البُعْدِ الاجتماعي للتنمية المُستدَامة في سلطنة عمان. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، جامعة دمشق، ١٧(٢)*.

الربيعي، هشام سالم. (٢٠٠٤). *أَثَرُ العامل السكاني في التنمية المُستدَامة مع إشارة خاصة إلى بلدان الأسكوا*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة بغداد، كلية الإدارة والاقتصاد.

الرجال، هناء. (٢٠١٦). دور التعليم المستمر وإدارتُهُ فى تحقيق مُتطلَّبات التنمية المُستدَامة. المؤتمر السنوي عشر: من تعليم الكبار إلى التَّعلُّم مدى الحياة للجميع من أجل تنمية مُستدَامة، جامعة عين شمس، *مركز تعليم الكبار*.

سالم، عطية عبد الواحد. (٢٠٠٩، يونيو ١-٣). اختيار وإعداد وتنمية القيادات الإدارية البديلة فى ليبيا: الواقع والرُّؤَى المستقبلية.[ورقة علمية مُقَدَّمَة]. *مؤتمر دور القائد الإداري فى بناء وتمكين الصف الثاني من القيادات- المنظمة العربية للتنمية الإدارية، تونس*.

الشمري، زبيدة، والمعجل، طلال. (٢٠١٩). تضمين مجالات التنمية المُستدَامة فى كتب الحديث للمرحلة المتوسطة. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السُّلطان قابوس، ١٣(٢)*.

عبد الجليل، هويدي. (٢٠١٤). العلاقة التفاعلية بين السياحة البيئية والتنمية المُستدَامة. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، (٩)*.

غانم، عصام جمال سليم. (٢٠١٦). واقع تطبيق القيادة المُستدَامة في جامعة مدينة السادات كمدخل لتطوير التعليم الجامعي: دراسة مَسْحِيَّة. *مستقبل التربية العربية، ١(٢٣)*.

الشبول، منذر قاسم. (٢٠١٥). دور مدير المدرسة في تعزيز مفاهيم التنمية المُستدَامة لدى مُعَلِّمِي المرحلتَيْن الأساسية والثانوية الحكومية في محافظة إربد. *جرش للبحوث والدراسات: جامعة جرش، ١٦(١)*.

المجلس الأعلى للتخطيط. (٢٠١٦). *مُوْجَزُ خطة التنمية الخمسية التاسعة* (٢٠١٦-٢٠٢٠). سلطنة عُمَان.

المجلس الأعلى للتخطيط. (٢٠١٩). *الاستعراض الوطني الطَّوعي الأول لسلطنة عُمَان ٢٠١٩*. (١).

مشرف، شيرين عيد مرسي. (٢٠١٧). استراتيجية مقترحة لتعليم الكبار فى ضوء مُتطلَّبات التنمية المُستدَامة. تعليم الجماهير، *المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٤٣(٦٣)*.

هلال، محمد سعيد عبد المطلب، ومحمد، صهيب شحته محمد. (٢٠٢١). تطوير الممارسات القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في مصر على ضوء القيادة المُستدَامة. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٥ (٣).*

يونس، أماني محمد. (٢٠١٧). *درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للقيادة المُستدَامة وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية لدى معلّميهم.* [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية- الجامعة الإسلامية- غزة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Davis, B. (2006). *Developing sustainable leadership, Moorabain, Asutralia:* Hawker Brownlow.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2003). *The seven principles of sustainable leadership*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Iqbal, Q., Ahmad, N., Nasim, A. & Khan, S. (2020).' A Moderatedmediation Analysis of Psychological Empowerment: Sustainable leadership and Sustainable Performance', *Journal of Cleaner Production, (262).*

Ishak. S.& Hussin, F. (2022 march/April). The Sustainable Leadership for Learning as Predictor to School Effectives. *International Journal of Research in Education Humanities and Commerce, 3(2).*

Kapur, R. (2019), Leadership Role in Educational Institutions. Organizational Psychology.

Knowles, B. (2009). Sustainable Leadership. USA: Tornado University.

Lambert, S. (2012). The Perception and Implementation of Sustainable Leadership Strategies in Further Education Colleges. *Journal of Leadership Education. 11(2).*

Ostman, L. (2010). Education for sustainable development and normativity: A transactional analysis of moral meaning-making and companion meanings in classroom communication. *Environmental Education Research,* 16(1).

Roger ،W, Christine (2010) "Knowledge About Education For Sustainable Development For Case Studies if Student Teacher in English Secondary School *",journal of education for teaching , 33(3).*

الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة بريدة في منطقة القصيم

Organizational Agility in Public Elementary Schools at Buraydah, Qassim Region

إعداد

ريناد خالد الفيز

Renad Khaled Al Faiz

كلية التربية، قسم أصول التربية، تخصص الإدارة التربوية- جامعة القصيم

د. عبدالرحمن سعد العجلان

Dr. Abdul Rahman Saad Al-Ajlan

أستاذ مشارك بقسم أصول التربية، كلية التربية - جامعة القصيم

Doi: 10.21608/jasep.2024.333575

استلام البحث: ٢٧ / ٨ / ٢٠٢٣

قبول النشر: ١٥ / ٩ / ٢٠٢٣

الفيز، ريناد خالد و العجلان، عبدالرحمن سعد (٢٠٢٤). الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة بريدة في منطقة القصيم. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٦) يناير، ٢٨٣ – ٣١٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة بريدة في منطقة القصيم

المستخلص:

يهدف البحث الحالي إلى التَّعرُّف على مستوى الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة بريدة، والكشف عمّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية للرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة للمرحلة الابتدائية، ترجع إلى مُتغيِّر (سنوات الخبرة الإدارية/ عدد الطلاب/ نوع المدرسة عام/ تحفيظ). واعتمد البحث على المنهج الوصفي المسحي، واستُخدمت الاستبانة أداة للبحث، وطُبِّقت على عينة تكوّنت من (٧٨) مدير بمدينة بريدة، واستُخدم مقياساً للرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة وهو مقياس هورني وأوشيه (Horney & O'shea, 2018)، وذلك بعد ترجمته ومحاولة تكييفه مع البيئة المدرسية السعودية، ومن أهم نتائج البحث: أن درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية للرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في مدينة بريدة متحققة بدرجة عالية، ولا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة ترجع لسنوات الخبرة، وعدد الطلاب، ونوع المدرسة.

الكلمات المفتاحية: رشاقة الاستشعار، رشاقة اتخاذ القرارات، رشاقة الممارسة والتطبيق.

Abstract:

The current research aims to identify the level of organizational agility in governmental primary schools in Buraidah, and to detect whether there are statistically significant differences in organizational agility for the primary stage, due to a variable (years of administrative experience/number of students/type of school). The research relied on the descriptive survey method, and the questionnaire was used as a research tool, and it was applied to a sample of (78) principals in Buraidah city. Saudi Arabia, Among the most important results of the research: that the degree of organizational agility practiced by government primary school principals in the city of Buraidah is highly achieved, and there are no statistically significant differences in the responses of the sample members about the degree of organizational agility due to the years of experience, the number of students, and the type of school.

Keywords: Sensing Agility, Decision Making Agility, Acting Agility.

المقدمة:

بدأ التطوّر الـمُتسارع - الذي طال مجالات الحياة كافة- يؤثر بشكل فعّال في المؤسسات التربوية بجميع جوانبها، حيث شهد التعليم تطوّرًا وتغيّرًا في أساليبه، ومع مرور الزمن انتقلت الأساليب التقليديّة إلى أساليب حديثة ومُطوّرة، لتنسجم مع مُتَطَلَّبَات العصر ومُستجدّاته، وتُلبي مُتَطَلَّبَات المجتمع كافة. ويضمن هذا التقدّم للطلاب مستقبلًا أفضل؛ لأنهم السبيل لتحسين الحياة ونقلها من مستوى إلى آخر، مما يجعل استخدام الممارسات وأساليب العمل المعتادة لا تكفي لمساعدة المؤسسات على مواكبة تلك التغيّرات.

كما أن مواكبة التطوّر في التعليم ودعم الطلاب - بالأخص للمرحلة الابتدائية- يساعدهم على التقدُّم بشكل سليم في بداية مراحل الحياة، فإذا صلحت صلح البناء التعليمي كله. وتنبع أهمية هذه المرحلة بوصفها القاعدة الأساسية للنظام التعليمي، والبداية الحقيقية لعملية التنمية، حيث تُعدُّ البيئة الأولى التي ينتقل إليها الطالب بعد الأسرة، وهي المرحلة الأولى من التعليم التي تُمهّد لمراحل أعلى، والفترة العمرية التي يكتسب فيها الإنسان المهارات الأساسية الاجتماعية والبيئية.

وأشار دافيز وإليسون (٢٠٠٤) إلى أن قدرة المؤسسة على التحسّن والتجديد مرهونة بقدرة القائمين على إدارتها وقيادتها، وذلك بأن تقرّر المدرسة بنفسها ما ينبغي إصلاحه وما يلائم تطلّعاتها وإمكانياتها وظروف مجتمعها؛ لأنها أدرى بمشكلاتها.

وفي تلك الظروف المتغيّرة بشكل مُتسارع، وفي بعض الأحيان بشكل غير متوقّع، ومحاولة المؤسسات للتأقلم معها؛ يجعل من الصعب تحديد حجم التحدّيات التي تواجهها بدقة (مغاوري، ٢٠١٦)؛ لذا أشارت دراسة هاراف وآخرين (Harraf et al, 2015) إلى أن الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة تساعد على زيادة قدرة المنظّمات على الاستشعار والاستجابة للمُتغيّرات البيئية والتكيّف معها؛ بما يُحقّق أهدافها الحالية والمستقبلية، كما أكدت دراسة دونجباك وأرئيل (Dongback and Ariel, 2008) أن المنظّمات التي تتصف بالجمود والروتين؛ لم يعد لها مكان في العصر الحالي، وأن الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة مطلب عصري لبقاء الـمُنظَّمَات وزيادة قدرتها على النجاح.

ولأن التغيرات التي يمكن أن تتعرَّض إليها الـمُنظَّمَات تختلف من منظمة لأخرى؛ فإن درجة الرَّشَاقَة التي تحتاجها الـمُنظَّمَات تختلف من منظمة لأخرى، فالمنظّمة التي تعمل في بيئة شديدة الاضطراب والتغيّر؛ تحتاج إلى مستوى رشاقة أعلى من الـمُنظَّمّة التي تعمل في بيئة أقل اضطرابًا وتغيّرًا (Jafarnejad and Shahaie, 2008)، لذلك حصلت الرَّشَاقَة على اهتمام كبير لدى طيف واسع من

الباحثين (Tallon, 2011)، من حيث إنها تُمثّل ضرورة حتمية لنجاح الـمُنظَّمَات المعاصرة، ويأتي السؤال هنا: كيف يمكن للمنظّمات تحقيق الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة والمحافظة عليها؟ (Holsapple, 2008).

ولهذا تسعى الدراسة الحالية إلى التَّعرُّف على واقع ممارسة الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة بريدة من وجهة نظر مديريها.

مشكلة الدراسة:

في ظل التغيرات والمستجدات وما ينتج عنها من تغيرات جذرية، أصبحت الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة أمرًا ضروريًّا لتميّز الـمُنظَّمَات ونجاحها؛ مما يتطلّب ضرورة الاهتمام بتطوير مستوى الرَّشَاقَة داخل المؤسسة، وإعداد قيادات مدرسية قادرة على استشعار التغيّرات والـمُستجدّات، ثم الاستجابة إلى تلك الـمُتغيّرات حسب ما يتطلّبه الواقع، واستثمار الطاقات البشرية والمادية التي تتمتّع بها المدرسة.

وفي ضوء ذلك فقد شدّد العنزي (٢٠١٩) على أهمية إعادة النظر للتخطيط الاستراتيجي، والعمل على زيادة تفويض الصلاحيات لمواكبة التغيّرات والتحدّيات العالمية، وتحسين مستوى الأداء التعليمي بما يتوافق مع ذلك التغير. كما أشارت بعض الدراسات إلى ارتفاع مستوى ممارسة الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة بشكل عالٍ، وهذا ما توصّلت إليه دراسة الزامل والدوسري (٢٠٢٠)؛ إذ إن نتائج الدراسة جاءت مرتفعة؛ وقد انعكس هذا إيجابيًّا على أعمالهم، واستشعار الأحداث ومواكبتها. كما بدا دور الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة واضحًا جدًّا في دراسة محمد (٢٠١٩)، باستخدام النمط الرشيق في اكتشاف الحقائق، وتحسين الاتصالات، وتحفيز الموظفين وحثّهم على التطوير والإبداع.

وتوجد جهود لتكثيف الإدارة الإلكترونية، وتعدّ الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة أول المؤيدين لها، وقد أثبت ذلك دراسة كعكي (٢٠٢١) حيث أن استخدام هذه الإدارة بواسطة الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة توجد مناخًا يسوده المسؤولية المشتركة. بل وإنها لا تقف عند هذا الحدّ، فنتائج دراسة المفيز (٢٠٢١) أثبتت بأن الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة كان لها دور كبير في إدارة الأزمات. وكذلك تظهر علاقة الرشاقة التنظيمية بالموارد البشرية بحيث أنها تُمكن الكادر البشري من ممارسة عمله على أكمل وجه وهذا ما توصلت إليه دراسة إبراهيم (٢٠٢١) ويوضّح هذا مدى حاجتنا إلى الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة والبحث عن مستوى ممارستها.

وعلى الرغم من أهمية الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة لمواكبة التطور الهائل؛ كشفت دراسة أبو عاصي (٢٠٢١) عن ضعف تأهيل مديري المدارس الثانوية في تطبيق الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أنْ تعمل القيادة المدرسية على نشر ثقافة تنظيمية تُعزّز تطبيق الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة. كما يظهر التراجع في تحسين الأداء الإداري بجامعة جازان في دراسة أحمد (٢٠١٦)، وكان من أسباب التراجع

الإداري لديهم؛ أن الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة جاءت بدرجة متوسطة. وأظهرت دراسة منصور (٢٠٢٠) معوقات كثيرة للتطوير الإداري في ضوء الرشاقة التنظيمية منها: الجمود والتمسك بنص اللوائح، الاستبدادية في اتخاذ القرارات، مركزية القرارات وتغيرها بتغير المسؤول. وللتعامل مع الظروف المتغيّرة في بيئة الأعمال، أكّدت دراسة العبادي والعميدي (٢٠٢٠) ضرورة تحسين الفرص المنسجمة مع المعايير الاستراتيجية بواسطة استخدام الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة، مع ضرورة اعتماد هياكل مرنة للتخلص من الإجراءات البيروقراطية التي تبطئ العمليات.

وإضافة إلى ما سبق؛ اتضح أن هناك قلة في الدراسات التي تناولت الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في التعليم العام، وكان تركيز الدراسات عليها في التعليم العالي؛ وعليه فقد هدفت هذه الدراسة إلى التَّعرُّف على واقع الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في التعليم العام، وخصوصًا المدارس الحكومية الابتدائية.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس

ما مستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة بريدة لأبعاد الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة من وجهة نظرهم؟

الأسئلة الفرعية

١/ ما درجة توافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية من وجهة نظر المديرين؟

٢/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة، تُعزى إلى مُتغيّر (سنوات الخبرة الإدارية، وعدد الطلاب، ونوع المدرسة: عام/تحفيظ)؟

الهدف من الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التَّعرُّف على واقع الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة بريدة.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية:

١/ تستمد الدراسة أهميتها من حداثة موضوع الدراسة، وندرة البحوث العلمية فيه، فمعظم الدراسات التي أُجريت على الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة اقتصرت على الجامعات أو المدارس الثانوية.

٢/ تفيد الباحثين في إجراء بحوث جديدة عن الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة، من حيث معرفة أثرها في مُتغيّرات أخرى.

٣/ تُسهم الدراسة في إثراء المحتوى التربوي العربي بموضوع الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١/ قد تساعد الدراسة مديري المدارس على معرفة مستوى الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة لديهم.

٢/ التأثير في صنّاع القرار بوزارة التعليم، وتوجيه أنظارهم إلى الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة لدى المدارس الابتدائية ومتطلّبات تطويرها.

حدود الدراسة:

حدود موضوعية: اقتصرت الدراسة على تناول الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة بأبعادها الثلاثة، والمُتمثّلة في: (رشاقة الاستشعار، ورشاقة اتخاذ القرارات، ورشاقة الممارسة/التطبيق).

حدود زمنية: أُجريت الدراسة في عام ١٤٤٣هـ -٢٠٢٢م.

حدود بشرية: مديري المدارس الابتدائية الحكومية.

حدود مكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة بريدة.

مصطلح الدراسة:

يعدّ مفهوم الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة (Organizational Agility) مفهومًا حديثًا في الفكر الإداري المعاصر، كما أنه مفهوم متعدد الجوانب والأشكال؛ إذ إن هناك عددًا كبيرًا من المصطلحات المختلفة حول هذا المفهوم (النشيلي، ٢٠٢٠).

وتُعرّف الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة بأنها: القدرة على استشعار التغيرات البيئية، والاستجابة إليها بكفاءة وفاعلية، وفي الوقت المناسب، وبأقل تكلفة. (Dongback and Ariel, 2008, 136)

وتُعرّف الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة إجرائيًّا بأنها: مجموعة من القدرات التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الحكومية الابتدائية، التي تمكّنها من استشعار التغيّرات داخل المدرسة وخارجها، والاستجابة لما يتطلّبه الواقع من تغيير وتطوير في الوقت المناسب، من خلال استثمار الطاقات البشرية المتاحة، والموارد المدرسية، والخبرات السابقة؛ لتحقيق أعلى درجات الكفاءة بأقل تكلفة مادية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يرجع ظهور مصطلح الرَّشَاقَة إلى الركود الصناعي في الولايات المتحدة الأمريكية، وفقدان القدرة التنافسية خلال الفترة من ١٩٨٠م حتى ١٩٩٠م؛ ومن هنا قرّر الكونجرس الأمريكي وضع بعض التدابير اللازمة لتحديد الاستراتيجيات المناسبة لتستعيد قوتها، ونتيجة لذلك تم اعتماد مفهوم الرَّشَاقَة عام ١٩٩١م (Kettunen, 2008)، وتماشياً مع ما تم ذكره أكّد هاراف (٢٠١٥) أن مفهوم الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في ذلك الوقت اكتسب اعترافًا واسعًا بين الممارسين والباحثين في تطبيقه على المشاريع، حيث الحاجة إلى التكيّف التنظيمي في مواجهة الظروف المتغيّرة والمتطوّرة، وبالسرعة المطلوبة.

وعرّف الأفراد الذين أوجدوا مفهوم (الرَّشَاقَة) في معهد (lacocca) بجامعة ليهاي (Lehigh) في ولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية مصطلح الرَّشَاقَة بأنه: نظام تصنيعي مع قدرات التكنولوجيا المادية وغير المادية، والموارد البشرية،

والإدارة المثقّفة والمعلومات؛ لتلبية الاحتياجات المتغيرّة السريعة للسوق من حيث: السرعة، والمرونة، والعملاء، والمنافسون، والمورّدون والبنية التحتية، والاستجابة. وهو نظام ينتقل بسرعة بين نماذج المنتجات أو بين خطوط الإنتاج، من الناحية المثالية في الوقت الحقيقي، ويستجيب لطلب العملاء (Park, 2011).

وعند ذكر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة يجب ذكر أبعادها، التي تناولها الباحثون من وجهات نظر مختلفة، وأشارت العديد من الدراسات إلى أن هناك أبعادًا وملامحَ أساسية للرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة؛ تعدُّ مقياسًا لمستوى رشاقة المُنظَّمَات.

أبعاد الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة وأنواعها:

ذكر بافلو والصاوي (٢٠٠٦)، وبارك (٢٠١١)، ووجيه (٢٠١٦) أن الباحثين اختلفوا في تحديد أبعاد الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة؛ لكنهم يتفقون على أنها تشمل أنشطة خاصة بالقدرة على استشعار التغيرات في بيئة العمل، وأنشطة القدرة على الاستجابة لهذه التغيّرات بكفاءة وفاعلية، وفي الوقت المناسب، والتكلفة المناسبة.

ويذكر بارك (٢٠١١) أن الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في أي منظمة أو مؤسسة يمكن ملاحظتها والعمل عليها من خلال ثلاثة أبعاد: رشاقة الاستشعار، رشاقة اتخاذ القرارات، رشاقة التطبيق والممارسة، وهي كما يلي:

١/ رَشَاقَة الاستشعار (Sensing Agility) وهي تُعد أولى مراحل الرَّشَاقَة التنظيمية، حيث تكون المُنظَّمَة على استعداد تام لملاحظة واستشعار المُستجدّات الداخلية والخارجية والتهديدات المحيطة بالمؤسسة التعليمية، سواء كانت تلك المُستجدّات سياسية، أو اقتصادية، أو ثقافية، أو اجتماعية تؤثر في المؤسسة التعليمية، وقد أشار أوفرباي وآخرون (٢٠٠٦) وترنه وآخرون (٢٠١٢) إلى أن الرَّشَاقَة الاستشعارية تتمثّل في قدرة المنظمة على توقّع الفرص واكتشافها، والتهديدات في بيئة الأعمال، من خلال عملية الاستكشاف للبيئة المحيطة، أو من خلال توقع الاتجاهات المستقبلية. وهناك دراسات أخرى تؤكّد أن رشاقة الاستشعار تعني القدرة على استشعار التغيرات البيئية، والخطوة الأولى في ذلك الفهم الكامل للتغيّرات؛ وذلك لتحقيق الإدراك التام باتجاهات التغيّر ومصادره وأنواعه وخصائصه. وهي عملية رصد بيئي أو استنتاج منظّم للتغيرات البيئية وانعكاسها على المُنظَّمَة. وعلى الرغم من أهمية الرَّشَاقَة الاستشعارية -كونها جزءًا من رشاقة المُنظَّمَة- لكنها لا تصنع بمفردها رشاقة تنظيمية، حيث إن استشعار المُستجدّات، واكتشاف الفرص والتهديدات، والوقوف على ذلك؛ لا يقود المؤسسة التعليمية إلى مواكبة التطور ومواجهة التحدّيات.

٢/ رشاقة اتخاذ القرارات (Decisions Making Agility) وهي ثاني مراحل الرشاقة التنظيمية، ويذكر هاراف (٢٠١٥) أن المُنظَّمَة الرشيقة تعرف متى تستجيب للتغيّر، ومتى تتخذ قراراتها، والمنظمة الرشيقة عادة ما تتخذ قراراتها في ضوء ثلاثة

معـايير، وهـي: سـرعة اتخـاذ القـرار، وإمكانيـة التنفيـذ الفعلـي للقـرار، والاسـتجابة السـريعة للتغيّـر، لا سـيما وأنـه لـم يعـد خافيًـا أن المؤسسـات اليـوم تعمـل فـي بيئـات ديناميكيـة تخضـع لقـوى وعوامـل داخليـة وخارجيـة دافعـة للتغييـر. وقـد أكّـد موشـكي وتيموري (٢٠١٣) أنه ينبغي على المُنظَّمَات أن تتكيّف مع الأوضاع المتغيّرة؛ حتى تتمكّن من الاستمرار والتقدّم، والطريقة الوحيدة للتعامل مع حالات ضعف التأكد؛ توافر المعرفة لتوسيع أفق اتخاذ القرار. وأوضح هوتون (٢٠٠٤) أن رشاقة اتخاذ القرارات تتمثّل في القدرة على جمع المعلومات وتخزينها وهيكلتها، وتقييمها وفقًا لمجموعة متنوّعة من المصادر؛ للتّعرُّف على الآثار المترتبة عليها في الوقت المناسب، وتحديد الفرص والتهديدات؛ لتفسير الأحداث المحيطة، مع وضع خطط العمل الموجّهة إلى إعادة تكوين الموارد، وتطوير أساليب تنافسية جديدة. وتتألف مهمة صنع القرار من بضعة أنشطة مترابطة، التي تفسّر العديد من الأحداث، وتحديد الفرص والتهديدات والمعلومات المرتبطة من مصادر متنوّعة؛ لفهم الآثار المترتبة على الأحداث المعينة، ومن خلال هذه الأنشطة، تحدّد المؤسسات الفرص والتهديدات. ومن المهم أن تواكب المؤسسة سرعة التغيير والاستجابة بفاعلية، من خلال إتمام الأعمال والأنشطة المتعلّقة بتحقيق أهدافها في التوقيت المناسب، وفي أقصر وقت ممكن. ولا يمكن ممارسة رشاقة اتخاذ القرار بمعزل عن رشاقة التطبيق.

٣/ رشاقة الممارسة والتطبيق (Acting Agility) تُمثل ثالث الأبعاد، والتي يقصد بها العمل على مجموعة من الأنشطة؛ لإعادة تجميع الموارد التَّنْظِيمِيَّة، وتعديل عمليات الأعمال على أساس مبادئ العمل الناتجة عن مهمة صنع القرار؛ من أجل مواجهة التغيير الذي يحدث في البيئة المحيطة. وأشار بارك (٢٠١١) ومارتن وآخرون (٢٠٠٠) إلى أن رشاقة الممارسة/التطبيق تعني: مجموعة الأنشطة الهادفة لجمع الموارد التنظيمية، وتعديل العمليات وفقًا لمبادئ العمل الناتجة عن رشاقة صنع القرارات؛ بهدف التعامل مع التغييرات التي تحدث في البيئة المحيطة. كما تعني المقدرة على إعادة تكوين الموارد التَّنْظِيمِيَّة، وإعادة هيكلة علاقات العمل على أساس خطط حيوية وجذرية، وتعديل العمليات، وتقديم خدمات جديدة في الوقت المناسب؛ لإعادة تجميع الموارد التَّنْظِيمِيَّة، وتعديل العمليات على أساس مبادئ العمل الناتجة من مهمة اتخاذ القرار للتصدي للتغيرات. وذكر دونجباك واريبل (٢٠٠٨) أن هذا البُعد مُتعلّق بالاستجابة، التي تُشير إلى ردود الفعل السريعة والمناسبة للتغييرات البيئية. وأكّد ذلك ترنه (٢٠١٢) بقوله: إن الاستجابة هنا تعني احتواء التغيير.

وأشار ترنة (٢٠١٢) إلى أن الكثير من الدراسات أكّدت أن هناك ترابطًا بين الاستجابة والاستشعار، فالاستجابة يجب أن تكون متناسقة مع الاستشعار، وإذا لم

تكن الـمُنظَّمة قادرة على الاستشعار الفعّال للفرص والتهديدات؛ فإن ذلك يحدّ من قدرتها على اتخاذ الإجراءات المناسبة لاغتنام الفرص ومواجهة التهديدات. كما أن التوافق بين الاستشعار والاستجابة؛ يساعد الـمُنظَّمة على الاستخدام الأمثل لمواردها التَّنْظِيمِيَّة. فالمنظّمات التي لديها مستوى عالٍ من الاستشعار، ولكنها منخفضة المستوى في الاستجابة؛ لن تكون قادرة على اغتنام الفرص لتحسين الأداء. وكذلك الـمُنظَّمَات التي لديها مستوى عالٍ في الاستجابة، ولكنها منخفضة المستوى في الاستشعار؛ فيمكن أن تسبّب هدرًا لمواردها.

مميزات الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة:

ذكرت دراسة المصري (٢٠١٦) أن الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة تساعد على تحسين أداء الـمُنظَّمَات وزيادة فاعليتها التَّنْظِيمِيَّة، وقد أشارت بعض الدراسات إلى مميزات الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة، ويأتي في مقدمتها: أن الرَّشَاقَة في القرن الواحد والعشرين لم تعد مسألة اختيارية للمنظّمات؛ بل أصبحت مطلبًا حيويًّا وضروريًّا؛ لزيادة قدرة الـمُنظَّمَات على الاستجابة السريعة لـمُتطلّبات البيئة المتسارعة ومتغيراتها، كما أنها تعدُّ مدخلًا لتعزيز قدرة تنافسية شاملة تتعلّق بجميع مكوّنات الـمُنظَّمة، وهي سمة وخاصية يمكن من خلالها التمييز بين الـمُنظَّمَات الناجحة وغير الناجحة.

وبما أن الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة بمنزلة استراتيجية تنموية؛ لمساعدة الـمُنظَّمَات على الاستمرار وتحقيق النجاح في البيئات سريعة التغير (Jafarnejad and Shahaie, 2008)، فهي أيضًا تساعد على تحسين سرعة الأداء التنظيمي وزيادته، من خلال تحسين أداء العمليات في الـمُنظَّمة، وتقييم الأنشطة، وتحسين الكفاءة التَّنْظِيمِيَّة، وتحقيق الاستقرار التنظيمي، وزيادة قدرة الـمُنظَّمة وسرعتها في الاستجابة لاحتياجات المستفيدين؛ وبالتالي التقدُّم السريع نحو تحقيق الأهداف (موشكي وتيموري، ٢٠١٣).

ومن خلال ما سبق يمكن القول: إن الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة هي قدرة تنظيمية ونوع من الأداء، وأن المميزات والخصائص الأساسية للرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة تتمثّل في: السرعة، والمرونة، وزيادة الكفاءة، والاستجابة الفعّالة للتغيير والتكيّف معه؛ ومن ثمّ فالرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة يمكن أن تؤدي دورًا مهمًّا وحيويًّا في المحافظة على الـمُنظَّمَات، وزيادة قدراتها التكيفية مع الظروف المتغيّرة، ومساعدتها على تحقيق الأهداف التي وُجدت لأجلها (المصري, ٢٠١٦).

مبادئ الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة:

ذكر أروجو (Araujo,2010) أنه يوجد خمسة مبادئ للرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة؛ تمثّلت في:

- **الإدراك (Perception):** ويعني الاعتقاد بضرورة تغيير جميع المفاهيم؛ للوقوف على جميع المخاطر التي تهدّد الـمُنظَّمة، من خلال إدارة التغيير؛ إذ بإمكانها

تلبية احتياجات العمل في أسرع وقت ممكن، مع الحفاظ على سلامة الخدمات دون تأثر.

- **الانضباط (Discipline):** يُحقّق الانضباط ثلاثة أهداف، تتضمّن: تلبية الاحتياجات المحددة، وتحقيق التوافق السريع، والحفاظ على سلامة التشغيل. ويصبح الانضباط مطلوبًا بدرجة عالية، عندما تكون المُنظَّمّة في حالة تطوّر سريع.

- **الشمولية (Inclusivity):** ترتبط الشمولية بالانضباط؛ إذ لا يمكن تحقيق أهداف الانضباط إلا بعد الانتقال من الفردية إلى الشمولية، بما يساعد في البحث على فرص لبناء فرق عمل متكاملة تركّز على حلّ مشكلات المُنظَّمّة، وإيجاد فهم مشترك لدى الجميع، ومزيد من التواصل والتنسيق. ويُعدّ الالتزام المشترك والتفاهم والتعاطف عنصرًا حاسمًا في التكامل.

- **إعادة التوازن (Rebalancing):** تبدو إدارة التغيير في العديد من المُنظَّمَات أقرب إلى البيروقراطية المتضخّمة، عندما يتم التركيز على الوثائق والأساليب المحافظة؛ مما يضرّ برشاقة المُنظَّمّة، ويبطئ من درجة الاستجابة؛ وعندئذ تصبح المُنظَّمّة بحاجة إلى تدخل فرق إدارة الخدمة؛ لإلقاء نظرة فاحصة على هذه العمليات وإعادة التوازن لها، من خلال إعادة تصميم العمليات وتبسيطها. وقد تكون هذه الإجراءات بمنزلة مهدئات لتوفير حماية حقيقية وإعادة التوازن.

- **التكرار (Iteration):** يجب أن تعمل إدارة التغيير على مواجهة منظّمات تكنولوجيا المعلومات، وللقيام بذلك، تحتاج المُنظَّمَات إلى توظيف مفهوم إدارة التغيير؛ للخروج بموافقة على مشروع شامل على المستوى النظري، ويتم فيه تحديد أصحاب المصلحة الذين سيُعهد إليهم بإدارة التغيير، ثم العمل في إطار منهجية إنمائية محددة تشمل تفويضًا مناسبًا، وهو ما يعود إلى مفهوم إيجاد الثقة وتبادلها، كما يتطلّب أن تكون عملية إدارة التغيير مرنة.

مُعوّقات استخدام الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة:

على الرغم من جوانب القوة والفوائد التي يمكن أن تجنيها المُنظَّمّة جرّاء استخدامها للرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة (أحمد، ٢٠١٦)، فمن الممكن أن تواجه المؤسسات التعليمية بعض الصعوبات عند تطبيق الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة، ومنها:

- **صعوبة تقنين الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة:** أشارت دراسة هولسبل (٢٠٠٨) إلى الجهود البحثية التي بُذلت لتحديد أبعاد الرَّشَاقَة ومكوّناتها، وأن هذه الجهود ما تزال في طور التكوين، كما تفتقر إلى توافق في الآراء. وهناك عدد قليل من الدراسات ناقشت التدابير الممكنة للرَّشَاقَة، كما أن هناك نقصًا في مقاييس الرَّشَاقَة؛ مما يعوق التحقُّق عمليًّا من العلاقات الممكنة بين الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة والمُتغيّرات التي تقيس أداء الأعمال.

- **اللوائح الجامدة:** ذكر بارك (٢٠١١) أن تطبيق الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة بحاجة إلى إعادة نظر في بعض القوانين التي تتسم بالجمود، والتي تقف عائق أمام رغبة الـمُنظَّمة في التطوير والتحديث، حيث إن مثل هذه القوانين قد تُسهم في إيجاد بيئات تنظيمية مستقرة أو بطيئة، مع قلة مرونتها في الاستجابة للتغيير.
- **التكلفة المرتفعة نسبيًّا:** أشار بارك (٢٠١١) إلى أن تطبيق الرَّشَاقَة في المنظمات يحتاج إلى بعض النفقات التي تعلّق بتطبيق تكنولوجيا المعلومات، وفي هذه الحالة قد تكون تلك النفقات أكثر من أن تتحمّلها ظروف الـمُنظَّمة المادية وميزانيتها، وتصبح تكنولوجيا المعلومات بتكلفتها المرتفعة هذه إحدى مُعوِّقات حركة الـمُنظَّمة وتعاملها بإيجابية مع ما يحدث من حولها من تغيرات.
- **تزايد وتيرة بعض التحدّيات:** ذكرت دراسة هاراف وآخرين (٢٠١٥) أن بعض التحدّيات العالمية، كالتحدّيات التكنولوجية والاقتصادية؛ من حيث طبيعتها وتكوينها، ومن حيث تطورها وتزايد حِدّتها تُمثّل تحدّيًا، وفي ضوء ذلك يصبح من الصعوبة على بعض الـمُنظَّمَات تبنيها مفهوم الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة؛ لارتفاع سقف التحدّيات، مقارنة بأوضاع الـمُنظَّمَات وقدراتها؛ وعندئذ يجب على الـمُنظَّمة تعزيز فرص جديدة للابتكار واكتشافها. هذا بالإضافة إلى أنه يجب أن تكون الـمُنظَّمَات على استعداد لاستغلال الفرص الجديدة للتنافس في البيئة، والتكيّف مع وضعية الانفتاح على خبرات جديدة ودعم الإبداع.

الدراسات السابقة التي تناولت الرشاقة التنظيمية:

هدفت دراسة أبو عاصي (٢٠٢١) إلى التّعرُّف على واقع تطوير أداء القيادات المدرسية بالمدارس الثانوية في ضوء مدخل الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة، وتحديد مُعوِّقات التطوير ومتطلّباته، ووضع تصوّر مُقترح لتطوير أداء القيادات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على استبانة طُبّقت على عينة بلغت (٣٥٧) معلمًا. وتوصَّلت الدراسة إلى أن واقع تطوير أداء القيادات المدرسية جاءت بدرجة قليلة، كما جاءت مُعوِّقات تطوير أداء القيادات المدرسية بدرجة كبيرة. ومن أهم توصيات الدراسة: أن تقوم الأكاديمية المهنية للمعلمين بتدريب القيادات المدرسية في مجال تطبيق الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة، عن طريق تنفيذ الورش التدريبية؛ لتعريفهم بمبادئها ومُتطلّبات تطبيقها.

وتوصَّلت دراسة المفيز (٢٠٢١) إلى التَّعرُّف على دور الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في إدارة الأزمة بمكاتب التعليم في مدينة الرياض، وتحديد الـمُعوِّقات التي تحدّ من تطبيق الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة. ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطُبّقت الاستبانة كأداة وُزّعت على مجتمع الدراسة المكوّن من (٥٧٩) مشرفة تربوية، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في مراحل إدارة الأزمة

الخمسة جاء بدرجة كبيرة. وبالنسبة لـمُعوّقات تطبيق الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة، فقد أظهرت النتائج أن أبرزها كان: قلة المخصّصات المالية الكافية لإدارة الأزمة.

وقدّمت دراسة إبراهيم (٢٠٢١) تحديدًا لنوع قوة العلاقة غير المباشرة ودرجتها بين ممارسات إدارة الموارد البشرية والرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في جامعة المنوفية، من خلال عمليات إدارة المعرفة بوصفها متغيرًا وسيطا، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الاستقرائي، وطُوّرت قائمة استقصاء لعينة بلغت (٣٧٧)، وهم جميع العاملين بجامعة المنوفية في الكادر الخاص. وكان من أهم النتائج: وجود علاقة غير مباشرة قوية ذات دلالة إحصائية بين ممارسات إدارة الموارد البشرية والرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة.

وكان الغرض من دراسة منصور (٢٠٢٠) تحديد مُتَطَلَّبَات تطوير الأداء الإداري بكلية التربية جامعة المنصورة في ضوء مدخل الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة، واستُخدم المنهج الوصفي، وتكوّنت عينة البحث من (٧٢) عضو هيئة تدريس طُبّق عليهم الاستبانة. وتوصّلت الدراسة إلى أن تقييم أعضاء هيئة التدريس لأداء عميد الكلية جاء بدرجة متوسطة، وأن تقييمهم لوكلاء الكلية جاء بدرجة متوسطة، بينما وافقوا على واقع الأداء الإداري الخاص برئيس القسم. كما وافقوا على مُعوّقات التطوير الإداري، ومُتَطَلَّبَات تطوير الأداء الإداري في ضوء مدخل الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة.

وكشفت دراسة كعكي (٢٠٢٠) عن كيفية تطبيق الإدارة الإلكترونية للرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة؛ لتحقيق الـمَيزة التنافسية في ضوء بعض عمليات إدارة المعرفة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة التي طُبّقت على أعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم (٢٦)، واتفقت عينة البحث على ربط كافة مستويات المنظومة الجامعية بشبكة اتصال لمشاركة المعرفة؛ دعمًا للتنافسية، وإيجاد مناخ يسوده المسؤولية المشتركة؛ وتصميم قاعدة معرفية إلكترونية تُمكّن من تدفُّق المعرفة.

كما تُشير دراسة الزامل والدوسري (٢٠٢٠) إلى التَّعرُّف على واقع الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض، ومعوّقات تطبيقها، وسُبل تحسينها. وقد اعتمد على المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة استبانة طُبّقت على عينة بلغت (١١٠) من العاملات. وتوصَّلت الدراسة إلى أن واقع الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة جاء مرتفعًا، وأن الجامعة وقائداتها لا تواجه مُعوّقات في تطبيق الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة.

وهدف بحث العبادي والعميدي (٢٠٢٠) إلى التعرف على الدور الذي يمكن أن تمارسه القيادة الاستراتيجية الفعّالة في تحقيق الرشاقة التنظيمية. واعتمد البحث على الاستبانة كأداة، وشملت العينة (٤٦) من موظفي شركة للاتصالات، وتوصل البحث إلى أن مقدرات القيادة الاستراتيجية يمكن أن تساهم في تعزيز الرشاقة

التنظيمية، وأوصى البحث بضرورة العمل على توفير الظروف والإجراءات التنظيمية الملائمة من أجل تعزيز الرشاقة التنظيمية فيها.

وقد سعت دراسة محمد (٢٠١٩) للتَّعرُّف على واقع ممارسات الإدارة بالتجوال وأثرها في أبعاد الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة بالجامعات الحكومية العاملة بإقليم جنوب الصعيد، وأُستخدم المنهج الوصفي عن طريق استمارة استقصاء بلغ عددها (٢١٣). وتوصّلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: وجود علاقة ارتباط موجبة قوية ذات دلالة إحصائية بين ممارسات الإدارة بالتجوال، والمتمثّلة في: ممارسة اكتشاف الحقائق، وممارسة تحسين الاتصالات، وممارسة التحفيز، وممارسة التطوير، والإبداع.

واستهدفت دراسة العنزي (٢٠١٩) العلاقة بين مستوى الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الكويت، والقدرة التنافسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وأُستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، من خلال تطوير استبانة وُزّعت على عينة تكوّنت من (٤٠٥) أعضاء هيئة تدريس. وتوصَّلت الدراسة إلى أن مستوى الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة لدى القيادات الأكاديمية جاء مرتفعًا، وأوصت الدراسة بإعادة النظر للتخطيط الاستراتيجي في الجامعة، والعمل على زيادة تفويض الصلاحيات.

واهتمت دراسة أحمد (٢٠١٦) بدراسة تحسين الأداء الإداري في كليات جامعة جازان باستخدام مدخل الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة، واعتمدت الدراسة على أسلوب دراسة الحالة، وطُبّقت استبانة على عينة بلغت (٢٤٠) من أعضاء هيئة التدريس. وتوصَّلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: جاءت درجة الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة بكليات جامعة جازان متوسطة.

التعليق على الدراسات السابقة:

- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها لموضوع الرشاقة التنظيمية بشكل خاص دون ربطها بمتغير أخر، مثل دراسة أبو عاصي (٢٠٢١)، ودراسة الزامل والدوسري (٢٠٢٠).
- تستفيد هذه الدراسة من الدراسات السابقة في تحديد في تحديد مشكلة الدراسة، واختيار المنهج المناسب، وبناء الإطار النظري، وتفسير ومناقشة النتائج.
- تختلف هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في عينة الدراسة، حيث تناولت الدراسة الحالية مديري المدارس الابتدائية الحكومية، بينما تناولت دراسة أبو عاصي (٢٠٢١) المعلمين، ودراسة إبراهيم (٢٠٢١) والزامل والدوسري (٢٠٢٠) العاملين بالجامعة، ودراسة كعكي (٢٠٢١) ومنصور (٢٠٢٠) وكعكي (٢٠٢٠) والعنزي (٢٠١٩) وأحمد (٢٠١٦) أعضاء هيئة التدريس، ودراسة المفيز (٢٠٢١) المشرفين التربويين.
- تختلف هذه الدراسة عن جميع الدراسات السابقة في مجتمع ومكان الدراسة.

منهجية البحث وإجراءاته:

سوف يتم هنا عرض إجراءات البحث والمتمثلة في المنهج المستخدم والذي تم الاعتماد عليه في الوصول للنتائج، ومجتمع وعينة البحث والأداة المستخدمة في جمع البيانات وكيفية بناؤها والإجراءات التي تم اتباعها في التأكد من صدقها وثباتها وكذلك الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة وتحليل البيانات التي تم الحصول عليها، وذلك للوصول إلى النتائج المستهدفة في البحث الحالي.

أولا: منهج البحث:

في البحث الحالي تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي ويُعرّف بأنه "هو البحث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها" (العساف، ٢٠١٤).

ثانياً: مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث في جميع مديري المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة بريدة بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم ١٣٨ مديراً في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ.

ثالثاً: عينة البحث:

١- عينة تقنين الاستبانة (العينة الاستطلاعية):

تكونت العينة الاستطلاعية التي تم التأكد من صدق وثبات الاستبانة المستخدمة في البحث الحالي بالتطبيق عليها من ٣٠ مديراً من مديري المدارس الابتدائية الحكومية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية وطبقت عليهم الاستبانة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣ه.

٢- عينة البحث الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من (٧٨) مديراً بالمدارس الابتدائية الحكومية في مدينة بريدة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وطبقت عليهم الاستبانة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣ه، وتمثل عينة البحث حوالي ٥٦.٥% من حجم المجتمع المستهدف.

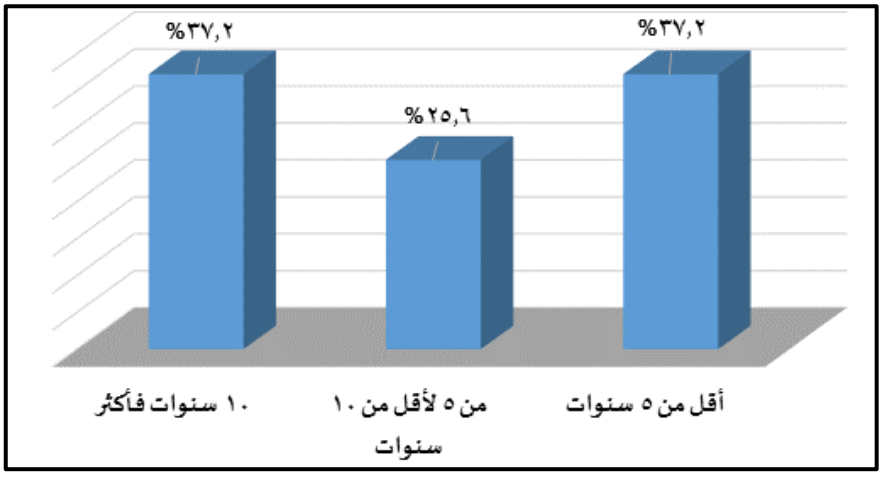
جدول (١): توزيع أفراد عينة البحث الأساسية وفقاً لمتغيرات البحث المختلفة

سنوات الخبرة			عدد الطلاب	العدد	النسبة
أقل من ٥ سنوات	٢٩	٣٧.٢%	أقل من ٢٠٠ طالب	٢٦	٣٣.٣%
من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	٢٠	٢٥.٦%	من ٢٠٠ لأقل من ٤٠٠ طالب	٤٢	٥٣.٩%
١٠ سنوات فأكثر	٢٩	٣٧.٢%	٤٠٠ طالب فأكثر	١٠	١٢.٨%
نوع المدرسة					
عام	٧١	٩١.٠%	تحفيظ	٧	٩.٠%

يتضح من الجدول السابق أنه:

- **بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة الإدارية:**

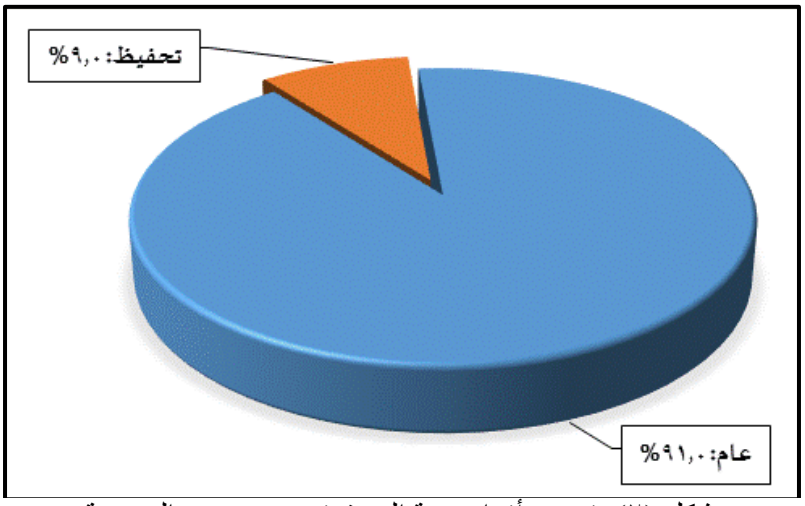
النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث الحالي كانوا من أصحاب سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات وتساوت معهم نسبة أفراد عينة البحث من كانت سنوات خبرتهم من ١٠ سنوات فأكثر بنسبة بلغت ٣٧.٢%، بينما بلغت نسبة أفراد عينة البحث أصحاب سنوات الخبرة من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنوات ٢٥.٦%، وهو ما يتضح من الشكل التالي:



شكل (١): توزيع أفراد عينة البحث في ضوء سنوات الخبرة الإدارية

- **بالنسبة لمتغير نوع المدرسة:**

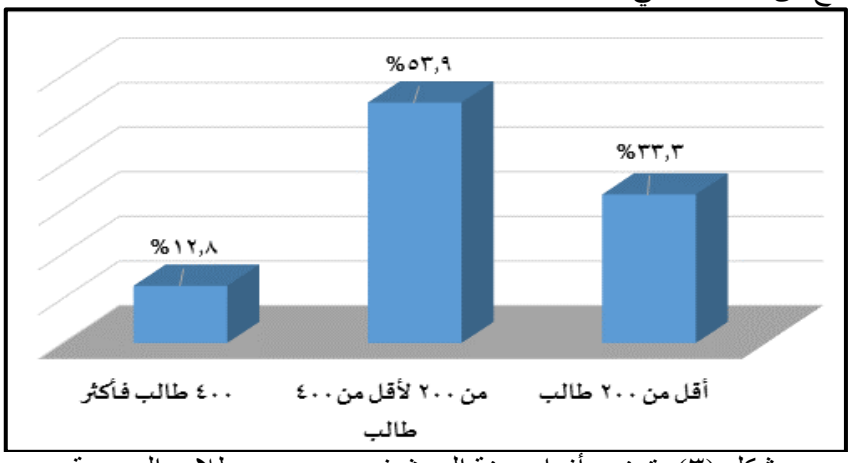
النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث الحالي كانوا من العاملين في مدارس التعليم العام بنسبة بلغت ٩١.٠%، يليهم من يعملون في مدارس التحفيظ بنسبة بلغت ٩.٠%، وهو ما يتضح من الشكل التالي:



شكل (٢): توزيع أفراد عينة البحث في ضوء نوع المدرسة

- **بالنسبة لمتغير عدد الطلاب:**

النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث الحالي كانوا من مديري المدارس التي عدد طلابها من ٢٠٠ لأقل من ٤٠٠ طالب بنسبة بلغت ٥٣.٩%، يليهم مديري المدارس التي كان عدد طلابها أقل من ٢٠٠ طالب بنسبة بلغت ٣٣.٣%، وفي الترتيب الأخير مديري المدارس التي كان عدد طلابها ٤٠٠ طالب فأكثر، وهو ما يتضح من الشكل التالي:



شكل (٣): توزيع أفراد عينة البحث في ضوء عدد طلاب المدرسة

رابعاً: أدوات البحث:

لجمع البيانات اللازمة عن أسئلة البحث الحالي وتحقيقه للأهداف التي يسعى إليها تم استخدام مقياس الرشاقة التنظيمية، وهو مقياس هورني وأوشيه (Horney & O'shea, 2018)، وذلك بعد ترجمته ومحاولة تكييفه مع البيئة المدرسية، والاستفادة من الدراسة التي اعتمدت على المقياس نفسه، وهي دراسة الحمدان (٢٠١٩).

❖**الكفاءة السيكومترية للاستبانة:**

أ- صدق المحكمين أو الصدق الظاهري: Face Validity

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للاستبانة والتي تكونت من ٢١ عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، تم عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في الإدارة التربوية، وتم الطلب منهم إبداء الرأي تجاه صياغة العبارات ومدى انتماء العبارة للبعد المحدد لها، وقد تم اعتماد النسبة (٨٠%) كمحك لاتفاق المحكمين على مناسبة العبارة والاحتفاظ بها، ووفقاً لذلك أشارت تقديرات المحكمين لضرورة الاحتفاظ بجميع العبارات، مع بعض التعديلات التي تم إجرائها في النسخة النهائية من الاستبانة.

ب- الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة: Internal Consistency

تم كذلك التحقق من الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة في كل بعد من أبعادها باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المنتمية إليه العبارة وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٢): معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة ودرجة البعد المنتمية إليه العبارة

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
رشاقة استشعار التغيرات		رشاقة الاستجابة للتغيرات		رشاقة الممارسة	
١	**٠.٦٢٨	١	**٠.٧١٩	١	**٠.٧٦٦
٢	**٠.٦٠٦	٢	**٠.٧٦٢	٢	**٠.٧٤٦
٣	**٠.٧٤٠	٣	**٠.٧٢٤	٣	**٠.٧٩٤
٤	**٠.٦٦٠	٤	**٠.٧٤٨	٤	**٠.٧٩٩
٥	**٠.٥٩٧	٥	**٠.٧٤٨	٥	**٠.٦٠١
٦	**٠.٦١٥	٦	**٠.٧٥٠	٦	**٠.٦٤٩
٧	**٠.٦٩٠	٧	**٠.٦٤٣	٧	**٠.٦٦٧

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (٢) أن جميع معاملات ارتباط درجات عبارات الاستبانة بدرجة البعد المنتمية إليه العبارة معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ ويتأكد من ذلك تجانس واتساق عبارات كل بعد من أبعاد الاستبانة فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

ج- الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة: Internal Consistency

تم كذلك التحقق من الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس أبعاد الاستبانة فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٣): معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

الأبعاد	رشاقة استشعار التغيرات	رشاقة الاستجابة للتغيرات	رشاقة الممارسة
معامل الارتباط	**٠.٨٨	**٠.٩١٣	**٠.٩١٥

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (٣) أن معاملات ارتباط درجات أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ ويتأكد من ذلك تجانس واتساق أبعاد الاستبانة فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

د- ثبات درجات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات درجات الاستبانة وأبعادها الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach فكانت معاملات الثبات كما هي موضحة بجدول (٤):

جدول (٤): معاملات ثبات درجات الاستبانة وأبعادها الفرعية

الاستبانة	رشاقة استشعار التغيرات	رشاقة الاستجابة للتغيرات	رشاقة الممارسة	الاستبانة ككل
معامل الثبات	٠.٧٣٧	٠.٨٥٢	٠.٨٣٩	٠.٩٢١

يتضح من جدول (٤) أن لدرجات الاستبانة وأبعادها الفرعية معاملات ثبات جيدة ومقبولة إحصائياً حيث بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة ٠.٩٢١، وتراوحت معاملات ثبات الأبعاد بين ٠.٧٣٧ و٠.٨٥٢، وهي معاملات ثبات جيدة ومقبولة، ومما سبق تتأكد صلاحية استخدام الاستبانة في البحث الحالي حيث تتمتع بمؤشرات صدق وثبات تؤكد صلاحيتها.

❖**الصورة النهائية للاستبانة:**

بعد الانتهاء من إجراءات الصدق والثبات للاستبانة يتضح أن عدد العبارات في الصورة النهائية للاستبانة بلغ ٢١ عبارة موزعة بالتساوي على ثلاثة أبعاد بواقع ٧ عبارات لكل بعد، والدرجة المرتفعة في أي عبارة أو بعد تعبر عن درجة عالية من التحقق، حيث تتم الاستجابة لعبارات الاستبانة وفقاً لتدريج خماسي تتمثل فيه فئات الاستجابة في (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، مطلقاً) لتقابل الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وبالتالي تكون أقصى درجة يمكن الحصول عليها في الاستبانة هي الدرجة ١٠٥ وأقل درجة هي الدرجة ٢١، وبالنسبة للأبعاد تكون أعلى درجة هي الدرجة ٣٥ وأقلها الدرجة ٧.

ويجب ملاحظة أنه تم الاعتماد على المحكات الموضحة بالجدول التالي في الحكم على درجة توافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية من وجهة نظر المديرين، بناءً على المتوسطات الحسابية للعبارات والمتوسطات الوزنية للأبعاد:

جدول (٥): محكات الحكم على درجة توافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة بريدة من وجهة نظرهم

المتوسط الحسابي للعبارة أو المتوسط الوزني للبعد	درجة التوافر
أقل من ١.٨	ضعيفة جداً
من ١.٨ لأقل من ٢.٦	ضعيفة
من ٢.٦ لأقل من ٣.٤	متوسطة
من ٣.٤ لأقل من ٤.٢	كبيرة
من ٤.٢ فأكثر	كبيرة جداً

وتم تحديد تلك المحكات بناء على تحويل الدرجات المنفصلة لمدى متصل وذلك بحساب المدى (أكبر درجة – أصغر درجة = ٤)، وقسمة المدى على عدد الاستجابات (٥/٤ = ٠.٨) وبالتالي نحصل على سعة المحكات الموضحة بالجدول السابق.

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول للبحث الحالي على "ما درجة توافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية من وجهة نظر المديرين؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المعلمين عينة البحث الحالي على كل عبارة من عبارات الاستبانة، ثم تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الاستجابات وذلك لتحديد درجة التوافر لكل عبارة من هذه العبارات، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

(١) البعد الأول: رشاقة استشعار التغيرات:

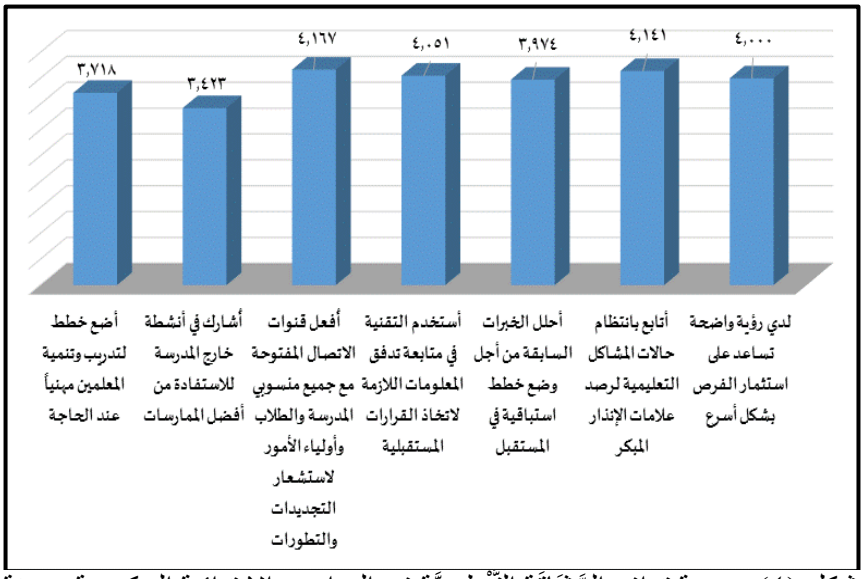
جدول (٦): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث حول درجة توافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية فيما يتعلق برشاقة استشعار التغيرات

م	العبارات	الاستجابات										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
		مطلقاً		نادراً		أحياناً		غالباً		دائماً					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
١	لدي رؤية واضحة تساعد على استثمار الفرص بشكل أسرع	٠.٠	٠.٠	٤	٥.١	١٩	٢٤.٤	٢٨	٣٥.٩	٢٧	٣٤.٦	٤.٠٠٠	٠.٨٩٧	كبيرة	٤
٢	أتابع بانتظام حالات المشاكل التعليمية لرصد علامات الإنذار المبكر	١	١.٣	٥	٦.٤	٩	١١.٥	٣٠	٣٨.٥	٣٣	٤٢.٣	٤.١٤١	٠.٩٥٠	كبيرة	٢
٣	أحلل الخبرات السابقة من أجل وضع خطط استباقية في المستقبل	٢	٢.٦	٤	٥.١	١٩	٢٤.٤	٢٢	٢٨.٢	٣١	٣٩.٧	٣.٩٧٤	١.٠٤٤	كبيرة	٥
٤	أستخدم التقنية في متابعة تدفق المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات المستقبلية	٠.٠	٠.٠	٦	٧.٧	٨	٢٣.١	٢٠	٢٥.٦	٣٤	٤٣.٦	٤.٠٥١	٠.٩٩٢	كبيرة	٣
٥	أفعل قنوات الاتصال المفتوحة مع جميع منسوبي المدرسة والطلاب وأولياء الأمور لاستشعار التجديدات والتطورات	٠.٠	٠.٠	٤	٥.١	١٤	١٧.٩	٢٥	٣٢.١	٣٥	٤٤.٩	٤.١٦٧	٠.٩٠٣	كبيرة	١
٦	أشارك في أنشطة خارج المدرسة للاستفادة من أفضل الممارسات	٠.٠	٠.٠	١٥	١٩.٢	٣١	٣٩.٧	١٦	٢٠.٥	١٦	٢٠.٥	٣.٤٢٣	١.٠٢٦	كبيرة	٧
٧	أضع خطط لتدريب وتنمية المعلمين مهنياً عند الحاجة	٣	٣.٨	٨	١٠.٣	١٨	٢٣.١	٢٨	٣٥.٩	٢١	٢٦.٩	٣.٧١٨	١.٠٩٢	كبيرة	٦
الدرجة الكلية لتوافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية فيما يتعلق برشاقة استشعار التغيرات												٣.٩٢٥	٠.٩٨٦	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن:

الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة بريدة فيما يتعلق برشاقة استشعار التغيرات من وجهة نظر المديرين متوافرة بدرجة **كبيرة** حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البعد ٣.٩٢٥ بانحراف معياري ٠.٩٨٦، أما بشأن العبارات الفرعية في هذا البعد فجاءت جميعها بدرجة توافر **كبيرة**، حيث تراوحت قيمة المتوسط الحسابي للعبارات بين (٣.٤٢٣، ٤.١٦٧).

ويمكن توضيح درجة توافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة بريدة فيما يتعلق برشاقة استشعار التغيرات من وجهة نظر المديرين من خلال الشكل التالي:



شكل (٤): درجة توافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة بريدة فيما يتعلق برشاقة استشعار التغيرات من وجهة نظر المديرين

(٢) البعد الثاني: رشاقة الاستجابة للتغيرات:

جدول (٧): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث حول درجة توافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية فيما يتعلق برشاقة الاستجابة للتغيرات

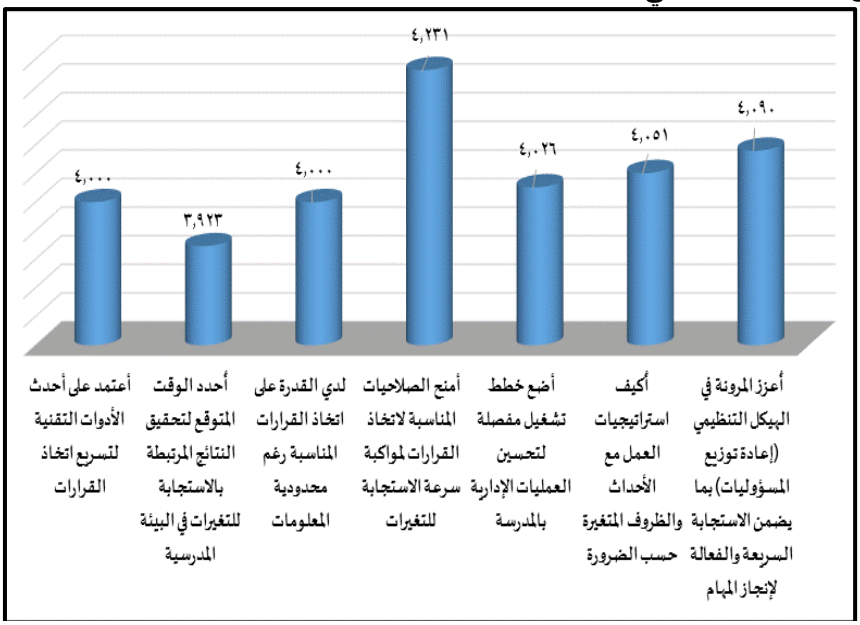
م	العبارات	الاستجابات										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
		مطلقاً		نادراً		أحياناً		غالباً		دائماً					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
١	أعزز المرونة في الهيكل التنظيمي (إعادة توزيع المسؤوليات) بما يضمن الاستجابة السريعة والفعالة لإنجاز المهام	٠.٠	٠.٠	٥	٦.٤	١٤	١٧.٩	٢٨	٣٥.٩	٣١	٣٩.٧	٤.٠٩٠	٠.٩١٤	كبيرة	٢
٢	أكيف استراتيجيات العمل مع الأحداث والظروف المتغيرة حسب الضرورة	٢	٢.٦	٥	٦.٤	١٣	١٦.٧	٢٥	٣٢.١	٣٣	٤٢.٣	٤.٠٥١	١.٠٤٣	كبيرة	٣
٣	أضع خطط تشغيل مفصلة لتحسين العمليات الإدارية بالمدرسة	٢	٢.٦	٤	٥.١	١٦	٢٠.٥	٢٤	٣٠.٨	٣٢	٤١.٠	٤.٠٢٦	١.٠٣٢	كبيرة	٤
٤	أمنح الصلاحيات المناسبة لاتخاذ القرارات لمواكبة سرعة الاستجابة للتغيرات	٠.٠	٠.٠	٤	٥.١	١١	١٤.١	٢٦	٣٣.٣	٣٧	٤٧.٤	٤.٢٣١	٠.٨٨٢	كبيرة جداً	١

م	العبارات	الاستجابات										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
		مطلقاً		نادراً		أحياناً		غالباً		دائماً					
٥	لدي القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة رغم محدودية المعلومات	١	١.٣	٥	٦.٤	١٤	١٧.٩	٣١	٣٩.٧	٢٧	٣٤.٦	٤.٠٠٠	٠.٩٥٣	كبيرة	٥
٦	أحدد الوقت المتوقع لتحقيق النتائج المرتبطة بالاستجابة للتغيرات في البيئة المدرسية	٠.٠	٠.٠	٦	٧.٧	١٩	٢٤.٤	٢٨	٣٥.٩	٢٥	٣٢.١	٣.٩٢٣	٠.٩٣٧	كبيرة	٧
٧	أعتمد على أحدث الأدوات التقنية لتسريع اتخاذ القرارات	٠.٠	٠.٠	٨	١٠.٣	١٤	١٧.٩	٢٦	٣٣.٣	٣٠	٣٨.٥	٤.٠٠٠	٠.٩٩٣	كبيرة	٦
الدرجة الكلية لتوافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية فيما يتعلق برشاقة الاستجابة للتغيرات												٤.٠٤٦	٠.٩٦٥	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن:

الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة بريدة فيما يتعلق برشاقة الاستجابة للتغيرات من وجهة نظر المديرين متوافرة بدرجة **كبيرة** حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البعد ٤.٠٤٦ بانحراف معياري ٠.٩٦٥، أما بشأن العبارات الفرعية في هذا البعد فجاءت جميعها بدرجة توافر **كبيرة** ماعدا عبارة واحدة بدرجة توافر **كبيرة جداً**، حيث تراوحت قيمة المتوسط الحسابي للعبارات بين (٣.٩٢٣، ٤.٢٣١).

ويمكن توضيح درجة توافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة بريدة فيما يتعلق برشاقة الاستجابة للتغيرات من وجهة نظر المديرين من خلال الشكل التالي:



شكل (٥): درجة توافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة بريدة فيما يتعلق برشاقة الاستجابة للتغيرات من وجهة نظر المديرين

(٣) البعد الثالث: رشاقة الممارسة:

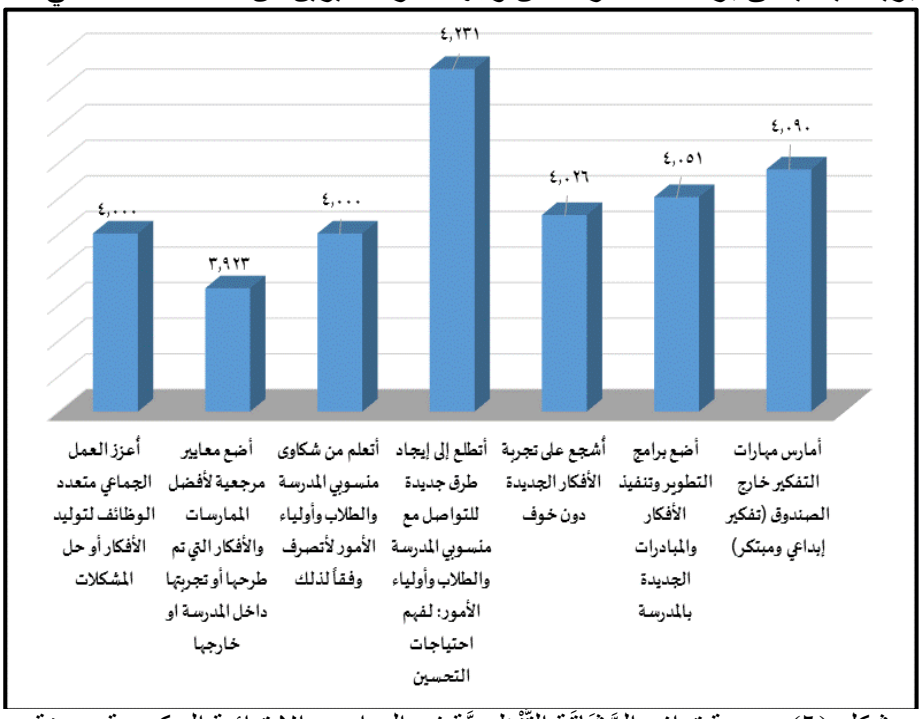
جدول (٨): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث حول درجة توافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية فيما يتعلق برشاقة الممارسة

م	العبارات	الاستجابات										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
		مطلقاً		نادراً		أحياناً		غالباً		دائماً					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
١	أمارس مهارات التفكير خارج الصندوق (تفكير إبداعي ومبتكر)	١	١.٣	٧	٩.٠	١٩	٢٤.٤	٣١	٣٩.٧	٢٠	٢٥.٦	٣.٧٩٥	٠.٩٧٢	كبيرة	٧
٢	أضع برامج التطوير وتنفيذ الأفكار والمبادرات الجديدة بالمدرسة	٢	٢.٦	٧	٩.٠	١٨	٢٣.١	٢٤	٣٠.٨	٢٧	٣٤.٦	٣.٨٥٩	١.٠٧٨	كبيرة	٦
٣	أشجع على تجربة الأفكار الجديدة دون خوف	٢	٢.٦	٧	٩.٠	١٤	١٧.٩	٢٦	٣٣.٣	٢٩	٣٧.٢	٣.٩٣٦	١.٠٧٣	كبيرة	٤
٤	أتطلع إلى إيجاد طرق جديدة للتواصل مع منسوبي المدرسة والطلاب وأولياء الأمور؛ لفهم احتياجات التحسين	٢	٢.٦	٧	٩.٠	٧	٩.٠	٣٠	٣٨.٥	٣٢	٤١.٠	٤.٠٦٤	١.٠٤٩	كبيرة	٣
٥	أتعلم من شكاوى منسوبي المدرسة والطلاب وأولياء الأمور لأتصرف وفقاً لذلك	٤	٥.١	٣	٣.٨	٧	٩.٠	١٩	٢٤.٤	٤٥	٥٧.٧	٤.٢٥٦	١.١١٠	كبيرة جداً	٢
٦	أضع معايير مرجعية لأفضل الممارسات والأفكار التي تم طرحها أو تجربتها داخل المدرسة او خارجها	٣	٣.٨	٦	٧.٧	١٨	٢٣.١	١٨	٢٣.١	٣٣	٤٢.٣	٣.٩٢٣	١.١٤٨	كبيرة	٥
٧	أعزز العمل الجماعي متعدد الوظائف لتوليد الأفكار أو حل المشكلات	١	١.٣	٢	٢.٦	٨	١٠.٣	٢٠	٢٥.٦	٤٧	٦٠.٣	٤.٤١٠	٠.٨٧٤	كبيرة جداً	١
الدرجة الكلية لتوافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية فيما يتعلق برشاقة الممارسة												٤.٠٣٥	١.٠٤٣	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن:

الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة بريدة فيما يتعلق برشاقة الممارسة من وجهة نظر المديرين متوافرة بدرجة **كبيرة** حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البعد ٤.٠٣٥ بانحراف معياري ١.٠٤٣، أما بشأن العبارات الفرعية في هذا البعد فجاءت جميعها بدرجة توافر **كبيرة** ماعدا عبارتين بدرجة توافر **كبيرة جداً**، حيث تراوحت قيمة المتوسط الحسابي للعبارات بين (٣.٧٩٥، ٤.٤١٠).

ويمكن توضيح درجة توافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة بريدة فيما يتعلق برشاقة الممارسة من وجهة نظر المديرين من خلال الشكل التالي:



شكل (٦): درجة توافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة بريدة فيما يتعلق برشاقة الممارسة من وجهة نظر المديرين

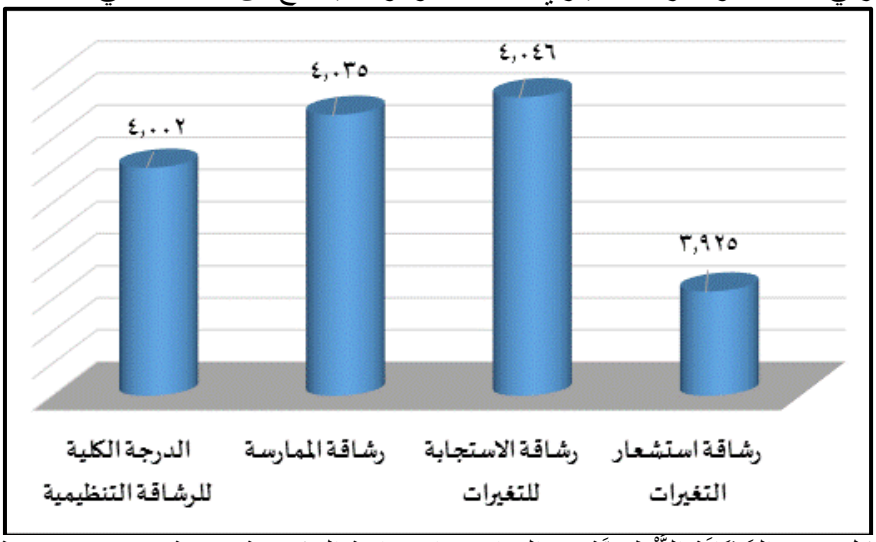
ومجمل ما تم التوصل إليه من نتائج في إجابة السؤال الأول للبحث الحالي والمتعلق بدرجة توافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة بريدة من وجهة نظر المديرين يمكن عرضه في الجدول التالي:

جدول (٩): درجة توافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة بريدة من وجهة نظر المديرين

الرشاقة التنظيمية	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
رشاقة استشعار التغيرات	٣.٩٢٥	٠.٩٨٦	كبيرة	٣
رشاقة الاستجابة للتغيرات	٤.٠٤٦	٠.٩٦٥	كبيرة	١
رشاقة الممارسة	٤.٠٣٥	١.٠٤٣	كبيرة	٢
الدرجة الكلية للرشاقة التنظيمية	٤.٠٠٢	٠.٩٩٨	كبيرة	

من الجدول السابق يتضح أن الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة بريدة من وجهة نظر المديرين متوافرة بدرجة **كبيرة** حيث بلغ

المتوسط الوزني للدرجات الكلية على الاستبانة ٤.٠٠٢ بانحراف معياري ٠.٩٩٨، وجاءت جميع أبعاد الرشاقة التنظيمية بدرجة توافر **كبيرة**، وجاء في الترتيب الأول بعد رشاقة الاستجابة للتغيرات بمتوسط وزني ٤.٠٤٦ وانحراف معياري ٠.٩٦٥، وفي الترتيب الثاني جاء بعد رشاقة الممارسة بمتوسط وزني ٤.٠٣٥ وانحراف معياري ١.٠٤٣، وفي الترتيب الثالث جاء بعد رشاقة استشعار التغيرات بمتوسط وزني ٣.٩٢٥ وانحراف معياري ٠.٩٨٦، وهو ما يتضح من الشكل التالي:



شكل (٧): الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة بريدة من وجهة نظر المديرين

ثانياً: نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني للبحث الحالي على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد العينة حول درجة توافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة بالمدارس الابتدائية بمدينة بريدة تُعزى إلى مُتغيّرات (سنوات الخبرة الإدارية، عدد طلاب المدرسة، نوع المدرسة)؟".

١- بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة الإدارية:

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه *One Way ANOVA* في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول درجة توافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة بالمدارس الابتدائية بمدينة بريدة والراجعة لاختلاف سنوات الخبرة الإدارية (أقل من ٥ سنوات، من ٥ لأقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات فأكثر)، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (١٠): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول درجة توافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة بالمدارس الابتدائية بمدينة بريدة وفقاً لسنوات الخبرة الإدارية

الرشاقة التنظيمية	سنوات الخبرة					
	أقل من ٥		من ٥ لأقل من ١٠		من ١٠ فأكثر	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
رشاقة استشعار التغيرات	٢٦.٥١٧	٤.٥٧٢	٢٩.٣٥٠	٤.٠٣٠	٢٧.١٣٨	٤.٥٣٣
رشاقة الاستجابة للتغيرات	٢٧.٣١٠	٥.٣٥٩	٢٩.٩٠٠	٣.٦٥٥	٢٨.٢٤١	٤.٨٧٥
رشاقة الممارسة	٢٨.٠٦٩	٥.١٧٥	٢٨.٨٥٠	٦.٤٣٤	٢٨.٠٠٠	٥.٢١٠
الدرجة الكلية للرشاقة التنظيمية	٨١.٨٩٧	١٣.٠٠١	٨٨.١٠٠	١٢.٣٤١	٨٣.٣٧٩	١٣.٧٥١

جدول (١١): دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول درجة توافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة بالمدارس الابتدائية بمدينة بريدة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة الإدارية

الرشاقة التنظيمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
رشاقة استشعار التغيرات	بين المجموعات	١٠٠.٢٠٩	٢	٥٠.١٠٥	٢.٥٥٨	٠.٠٨٤ غير دالة
	داخل المجموعات	١٤٦٩.٢٤٠	٧٥	١٩.٥٩٠		
	الكلي	١٥٦٩.٤٤٩	٧٧			
رشاقة الاستجابة للتغيرات	بين المجموعات	٧٩.٦٧٠	٢	٣٩.٨٣٥	١.٧٣٤	٠.١٨٤ غير دالة
	داخل المجموعات	١٧٢٣.٣١٧	٧٥	٢٢.٩٧٨		
	الكلي	١٨٠٢.٩٨٧	٧٧			
رشاقة الممارسة	بين المجموعات	٩.٩٦٠	٢	٤.٩٨٠	٠.١٦٣	٠.٨٥٠ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٢٩٦.٤١٢	٧٥	٣٠.٦١٩		
	الكلي	٢٣٠٦.٣٧٢	٧٧			
الدرجة الكلية للرشاقة التنظيمية	بين المجموعات	٤٧٥.٥٦٧	٢	٢٣٧.٧٨٤	١.٣٨٠	٠.٢٥٨ غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٩٢١.٣١٧	٧٥	١٧٢.٢٨٤		
	الكلي	١٣٣٩٦.٨٨٥	٧٧			

يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة البحث حول درجة توافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة بالمدارس الابتدائية بمدينة بريدة ترجع لاختلاف سنوات الخبرة الإدارية.

٢- بالنسبة لمتغير عدد طلاب المدرسة:

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه *One Way ANOVA* في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول درجة توافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة بالمدارس الابتدائية بمدينة بريدة والراجعة لاختلاف عدد الطلاب (أقل من ٢٠٠ طالب، من ٢٠٠ طالب لأقل من ٤٠٠ طالب، من ٤٠٠ طالب فأكثر)، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (١٢): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول درجة توافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة بالمدارس الابتدائية بمدينة بريدة وفقاً لعدد طلاب المدرسة

الرشاقة التنظيمية	عدد الطلاب					
	أقل من ٢٠٠		من ٢٠٠ لأقل من ٤٠٠		من ٤٠٠ فأكثر	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
رشاقة استشعار التغيرات	٢٧.٥٣٨	٣.٨٢٩	٢٧.٢٨٦	٥.١١٩	٢٨.١٠٠	٣.٦٩٥
رشاقة الاستجابة للتغيرات	٢٨.٥٣٨	٤.٨١٠	٢٧.٦٩٠	٥.٠٧٣	٣٠.٤٠٠	٣.٤٧١
رشاقة الممارسة	٢٧.٧٦٩	٦.٢١٢	٢٨.٢٣٨	٥.٤٣٢	٢٩.٥٠٠	٣.٥٠٤
الدرجة الكلية للرشاقة التنظيمية	٨٣.٨٤٦	١٢.١٨٨	٨٣.٢١٤	١٤.٦٤٦	٨٨.٠٠٠	٨.٨٣٢

جدول (١٣): دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول درجة توافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة بالمدارس الابتدائية بمدينة بريدة وفقاً لمتغير عدد الطلاب

الرشاقة التنظيمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
رشاقة استشعار التغيرات	بين المجموعات	٥.٥١٦	٢	٢.٧٥٨	٠.١٣٢	٠.٨٧٦ غير دالة
	داخل المجموعات	١٥٦٣.٩٣٣	٧٥	٢٠.٨٥٢		
	الكلي	١٥٦٩.٤٤٩	٧٧			
رشاقة الاستجابة للتغيرات	بين المجموعات	٦١.١٤٩	٢	٣٠.٥٧٥	١.٣١٦	٠.٢٧٤ غير دالة
	داخل المجموعات	١٧٤١.٨٣٨	٧٥	٢٣.٢٢٥		
	الكلي	١٨٠٢.٩٨٧	٧٧			
رشاقة الممارسة	بين المجموعات	٢١.٦٣٧	٢	١٠.٨١٩	٠.٣٥٥	٠.٧٠٢ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٢٨٤.٧٣٤	٧٥	٣٠.٤٦٣		
	الكلي	٢٣٠٦.٣٧٢	٧٧			
الدرجة الكلية للرشاقة التنظيمية	بين المجموعات	١٨٦.٤٢٩	٢	٩٣.٢١٤	٠.٥٢٩	٠.٥٩١ غير دالة
	داخل المجموعات	١٣٢١٠.٤٥٦	٧٥	١٧٦.١٣٩		
	الكلي	١٣٣٩٦.٨٨٥	٧٧			

يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة البحث حول درجة توافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة بالمدارس الابتدائية بمدينة بريدة ترجع لاختلاف عدد طلاب المدرسة.

٣-بالنسبة لمتغير نوع المدرسة:

تم استخدام اختبار "مان وتني" *Mann-Whitney U* كبديل لاختبار "ت" يستخدم في حالة المجموعات صغيرة العدد، وذلك في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول درجة توافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة بالمدارس الابتدائية بمدينة بريدة والراجعة لاختلاف نوع المدرسة (عام، تحفيظ)، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (١٤): دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول درجة توافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة بالمدارس الابتدائية بمدينة بريدة وفقاً لنوع المدرسة

الرشاقة التنظيمية	نوع المدرسة	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
رشاقة استشعار التغيرات	عام	٧١	٣٩.٠٦٣	٢٧٧٣.٥٠	٢١٧.٥٠	٠.٥٤٥	٠.٥٨٦ غير دالة
	تحفيظ	٧	٤٣.٩٢٩	٣٠٧.٥٠			
رشاقة الاستجابة للتغيرات	عام	٧١	٣٩.٦٦٩	٢٨١٦.٥٠	٢٣٦.٥٠	٠.٢١١	٠.٨٣٣ غير دالة
	تحفيظ	٧	٣٧.٧٨٦	٢٦٤.٥٠			
رشاقة الممارسة	عام	٧١	٤٠.٠٤٢	٢٨٤٣.٠٠	٢١٠.٠٠	٠.٦٧٥	٠.٦٧٥ غير دالة
	تحفيظ	٧	٣٤.٠٠	٢٣٨.٠٠			
الدرجة الكلية للرشاقة التنظيمية	عام	٧١	٣٩.٥٢١	٢٨٠٦.٠٠	٢٤٧.٠٠	٠.٠٢٦	٠.٠٢٦ غير دالة
	تحفيظ	٧	٣٩.٢٨٦	٢٧٥.٠٠			

يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة البحث حول درجة توافر الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة بالمدارس الابتدائية بمدينة بريدة ترجع لاختلاف نوع المدرسة.

ملخص النتائج:

- الرشاقة التنظيمية في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة بريدة فيما يتعلق برشاقة استشعار التغيرات والاستجابة للتغيرات ورشاقة الممارسة من وجهة نظر المديرين متوافرة بدرجة كبيرة.
- أبعاد الرشاقة التنظيمية جاء في الترتيب الأول بعد رشاقة الاستجابة للتغيرات، وفي الترتيب الثاني بعد رشاقة الممارسة، وفي الترتيب الثالث بعد رشاقة استشعار التغيرات.
- لا توجد فروق دالة احصائياً في استجابات أفراد عينة البحث حول درجة توافر

الرشاقة التنظيمية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمدينة بريدة ترجع لاختلاف سنوات الخبرة الإدارية، وعدد طلاب المدارس، ونوع المدرسة.

التوصيات:

من خلال الدراسة النظرية والميدانية تم وضع بعض التوصيات وذلك كما يلي:

- إنشاء برنامج تدريبي لمديري المدارس لتوضيح أهمية الرشاقة التنظيمية وكيفية تطبيقها بشكل مثالي في المدارس بكافة أبعادها.
- تفعيل تواصل القيادات المدرسية مع المجتمع المدرسي الداخلي والخارجي وتبادل الخبرات.
- الزيارات المتكررة وعمل استبيانات دورية من إدارة التعليم لمعرفة مستوى الرشاقة التنظيمية داخل المدارس وتوفير حوافز ودعم مادي ومعنوي للمدارس التي تُطبق الرشاقة التنظيمية بمستوى مرتفع.
- تطوير الهياكل التنظيمية واللوائح والأنظمة والصلاحيات بما يُقلل البيروقراطية ويُعزز استقلالية المدارس لممارسة السرعة والمرونة في اتخاذ القرارات.

المراجع

أحمد، كمال عبدالوهاب. (٢٠١٦). تحسين الأداء الإداري بكليات جامعة جازان في ضوء مدخل الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة. *مجلة الإدارة التربوية: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، س٣, ع٨* ، ١٥ - ١١٦.

إبراهيم، أحمد إبراهيم موسى. (٢٠٢١). أثر ممارسات إدارة الموارد البشرية في الرشاقة التنظيمية من خلال عمليات إدارة المعرفة كمتغير وسيط. المجلة العربية للإدارة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مج٤١, ع١ ، ٢٨٩ - ٣١٠.

أبو عاصي، هشام عبدالعزيز يوسف. (٢٠٢١). تصور مقترح لتطوير أداء القيادة المدرسية بالمدارس الثانوية في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية. المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية، ج٨٨ ، ٨٩٩ - ٩٥٠.

الحمدان، أمل راشد. (٢٠١٩). الرشاقة التنظيمية لتحقيق التميز التنظيمي في الجامعات السعودية (نموذج مقترح). [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

دافيز، برانت. إليسون، لندا. (٢٠٠٤). الإدارة المدرسية في القرن الواحد والعشرين. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

الزامل، مها عثمان، و الدوسري، هيا بخيت. (٢٠٢١). الرشاقة التنظيمية في جامعة الأميرة نوره بنت عبدالرحمن بمدينة الرياض وسبل تحسينها. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة - شئون البحث العلمي والدراسات العليا، مج٢٩, ع٤ ، ٧٦١ - ٧٧٨.

العنزي، سعيد فرحان جويعان مناور، وخليفات، عبدالفتاح صالح موسى. (٢٠١٩). مستوى الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الكويت وعلاقتها بالقدرة التنافسية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، مؤتة.

العساف، صالح بن حمد. (٢٠١٤). المدخل الى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان.

العبادي، هاشم فوزى دباس. العميدي، ضرغام على مسلم. (٢٠٢٠). مقدرات القيادة الاستراتيجية ودورها في تحقيق الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة: دراسة تحليلية في شركة أسياسيل للاتصالات. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية: جامعة الأنبار - كلية الإدارة والاقتصاد، مج١٢، ع٢٨ ، ٣٧٩ - ٣٩٨.

كعكي، سهام بنت محمد صالح. (٢٠٢١). دور الإدارة الإلكترونية في تطبيق الرشاقة التنظيمية لتحقيق الميزة التنافسية في ضوء عمليات إدارة المعرفة بالتعليم الجامعي: دراسة ميدانية. المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية، ج٨٦ ، ٤٦١ - ٥١٧.

المفيز، خولة بنت عبدالله بن محمد، الحمدان، أمل بنت راشد، والعيفان، مي بنت محمد. (٢٠٢١). الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة مدخل لإدارة الأزمة في مكاتب التعليم بمدينة الرياض: تصوّر مُقترح. مجلة العلوم التربوية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع٢٦، ٢٦٣ - ٣٣٠.

منصور، منار منصور أحمد. (٢٠٢٠). تطوير الأداء الإداري للقيادات بكلية التربية جامعة المنصورة في ضوء مدخل الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة. مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع٢١, ج٤، ١ - ٤٥.

مغاوري، هالة أمين. (٢٠١٦). الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة مدخل لتحسين القدرة المؤسسية في التعليم الجامعي المصري. مجلة الإدارة التربوية: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، س٣, ع١٠، ١٣٣ - ١٧٤.

المصري، مروان وليد سليمان. (٢٠١٦). استراتيجية مقترحة لتحسين مستوى الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية: جامعة عين شمس - كلية التربية، مج٤٠, ع٢، ٢٥٧ – ٣٤١.*

محمد، ياسر أحمد مدني. (٢٠١٩). واقع ممارسات الإدارة بالتجوال وأثرها على الرشاقة التنظيمية بالجامعات الحكومية العاملة بإقليم جنوب الصعيد: دراسة تطبيقية. مجلة الدراسات التجارية المعاصرة، ع٨ ، ١ - ٥٣.

النشيلي، دينا حلمي عباس محمد. (٢٠٢٠). دور الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في تحقيق الالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية. *المجلة العربية للإدارة: المُنظَّمة العربية للتنمية الإدارية، مج٤٠ ، ع٣ ، ١٦٣ - ١٨٢.*

Araujo, C. Creating Organizational Agility.

Harraf, A., Wanasika, I., Tate, K., & Talbott, K. (2015). Organizational agility. Journal of Applied Business Research (JABR), 31(2), 675-686.

Holsapple, C. W., & Li, X. (2008). Understanding organizational agility: a work-design perspective. KENTUCKY UNIV LEXINGTON SCHOOL OF MANAGEMENT.

Jafarnejad, A., & Shahaie, B. (2008). Evaluating and improving organizational agility. Delhi Business Review, 9(1), 1-18.

Kettunen, P., & Laanti, M. (2008). Combining agile software projects and large-scale organizational agility. Software Process: Improvement and Practice, 13(2), 183-193.

Moshki, M. K., & Teimouri, H. (2013). A survey on the level of Organization Agility and proposition of a Comprehensive model (the case of Nir Pars Company). International Journal of Human Resource Studies, 3(3), 62.

Overby, E., Bharadwaj, A., & Sambamurthy, V. (2006). Enterprise agility and the enabling role of information technology. European Journal of Information Systems, 15(2), 120-131.

Phuong, T. T., Molla, A., & Peszynski, K. (2012). Enterprise systems and organizational agility: A review of the literature and conceptual framework. Communications of the Association for Information Systems, 31(1), 167-193.

Park, Y., El Sawy, O. A., & Fiss, P. (2017). The role of business intelligence and communication technologies in organizational agility: a configurational approach. Journal of the association for information systems, 18(9), 1.

Park, Y. (2011). The Dynamics of Opportunity and Threat Management in Turbulent Environments: The Role Information Technologies. Doctor Dissertation, University of Southern California.

Seo, D., & La Paz, A. I. (2008). Exploring the dark side of IS in achieving organizational agility. Communications of the ACM, 51(11), 136-139.

Tallon, P. P., & Pinsonneault, A. (2011). Competing perspectives on the link between strategic information technology alignment and organizational agility: insights from a mediation model. MIS quarterly, 463-486.

معوقات تطويرُ صُنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة

Obstacles To Developing decision-making in the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the dimensions of governance

إعداد

سعود بن جمعان القحطاني

Saud Jumaan Al-Qahtani

طالب دكتوراه بقسم الإدارة التربوية- كلية التربية - جامعة الملك سعود

أ.د/ خالد بن صالح السبيعي

الأستاذ الدكتورفي إدارة التعليم العالي- جامعة الملك سعود

Prof. Khaled Saleh Al-Subaie

Doi: 10.21608/jasep.2024.333576

استلام البحث : ٢٧ / ٨ / ٢٠٢٣

قبول النشر: ١٥ / ٩ / ٢٠٢٣

القحطاني، سعود بن جمعان و سعد، خالد بن صالح السبيعي (٢٠٢٤). معوقات تطويرُ صُنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٦) يناير، ٣١٥ – ٣٥٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

معوقات تطويرُ صُنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات تطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة. وقد خرجت الدراسة بنتائج وتوصيات منها حرص وزارة التعليم على إطلاع جميع منسوبيها على معايير مشكلة القرار فور صدورها. وقيام وزارة التعليم بوضع معايير واضحة لتقييم البدائل المتاحة لصنع القرار الذي يتم اتخاذه. واهتمام وزارة التعليم بمشاركة جميع العاملين في البحث عن البدائل التي تتعلق بالقرار. وحرص الوزارة على مشاركة إدارات التعليم وإدارات العموم في صياغة بعض القرارات. وقيام الوزارة بإعلان آليات المساءلة لكل قرار يتم اتخاذه. وحرص الوزارة على طرح البديل المرجح للقرار للتصويت أو المشاورة مع منسوبيها. واهتمام وزارة التعليم بتوضيح آليات القرارات الصادرة عنها لكافة المعنيين بشفافية. وحرص وزارة التعليم على نشر الثقة بالقرارات الصادرة بين العاملين من خلال شفافية الإجراءات المتبعة.

Abstract:

The study aimed to identify the obstacles to the development of decision-making in the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the dimensions of governance. The study yielded results and recommendations, including the Ministry of Education's commitment to informing all its staff of the decision-making criteria immediately upon issuance. The ministry also establishes clear standards for evaluating available alternatives in decision-making. The study highlighted the ministry's interest in involving all stakeholders in the search for decision-related alternatives. Furthermore, the ministry shows a keenness to involve educational and public administrations in formulating some decisions. The ministry declares accountability mechanisms for every decision made and emphasizes presenting the most likely alternative for voting or consultation with its staff. The Ministry of Education is committed to clarifying the mechanisms of its decisions to all stakeholders with transparency. Additionally, the ministry seeks

to build trust among its employees by ensuring transparency in the procedures followed.

المقدمة

يتجلى العصر الحديث باهتمامه بالتعليم في مختلف دول العالم؛ إيمانًا بأن التعليم هو الأساس الجوهري لمواجهة التحديات المستقبلية والتحولات المتسارعة في القرن الحادي والعشرين، وهذا الاهتمام جاء كردة فعل طبيعية لأن قطاع التعليم من أهم القطاعات التي ترقى بها الدول. والمملكة العربية السعودية ليست بمنأى عن هذه الدول المهتمة بالتعليم؛ حيث أكدت في رؤيتها المستقبلية والطموحة ٢٠٣٠ على أن التعليم يساهم في دفع عجلة التنمية من خلال الاستثمار الأمثل للموارد ومن بينها رأس المال البشري؛ الذي يقودها مراكز متقدمة في مصاف دول العالم.

وبما أن لكل إدارة في أي نظام تقوم بعمليات إدارية عديدة تتمثل في: التخطيط والتنسيق والتوجيه والرقابة والتقويم، فإن القيام بتلك الوظائف بكفاءة وفاعلية يستلزم اتخاذ سلسلة من القرارات؛ نظرًا لأن صنع القرار هو محور العملية الإدارية، ولأنه متداخل مع جميع وظائف الإدارة ونشاطاتها، وهو أيضًا الأداة الرئيسة التي يستخدمها القائد في المنظمة. ويتوقف مقدار النجاح الذي تحققه المنظمات على قدرة القائد على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب (العتيبي، ٢٠١٨، ص٢).

ويرى جريفث (Grifth) أن القرار هو لب العمل الإداري ومحوره، كما يرى هربرت سايمون (Herbirt Simon) أن التنظيمات الإدارية تقوم على عملية اتخاذ القرار، التي تكون عقلانية عندما يتم اختيار أحسن القرارات للوصول للهدف، كما أن حل المشكلة التربوية وعلاجها يستلزم اتخاذ قرارات مدروسة، وهذه القرارات لابد وأن تتخذ في ضوء دراسات وأساليب علمية حديثة (الحديدي، ٢٠٠٩، ص ص ٥٠-٥١).

ولأهمية القرارات التربويَّة في مؤسسات التعليم العام؛ وجبت العناية بعملية صناعتها وفق رؤية واضحة، وذلك من خلال تطبيق أبعاد علمية تعمل على توفير بدائل عدة لصانع القرار من أجل اختيار الأنسب منها والذي يحقق أهداف المؤسسة التعليمية بأقصى درجة ممكنة، ومن أبرز هذه الأبعاد المشاركة في صنع القرار (الرويلي،٢٠١٨، ص٢).

ويعزز ذلك ما تقوم به وزارة التعليم من مراجعة دقيقة للهياكل والإجراءات وتوزيع المهمات والصلاحيات وتطويرها وذلك لتحقيق الفصل بين عملية اتخاذ القرار وتنفيذه ومراقبة تنفيذه ليتم صنع قرارات تتصف بالكفاءة والفاعلية والحد من الهدر المالي والإداري، ومن أجل الاستمرار في هذا الاتجاه فقد أنشأت وزارة التعليم مركزًا خاصًا لإحصاءات التعليم ودعم القرار لمواكبة متطلبات وزارة التعليم وتحقيق تطلعاتها.

وإن عملية صنع واتخاذ القرارات لا ترتبط بالبيانات أو الأساليب العلمية والكفاية الشخصية فقط، بل تتعداه إلى وجود عوامل أخرى تسهم وتؤثر في عملية صنع واتخاذ القرارات، ومن أهم هذه العوامل الميول الشخصية، والمستوى الثقافي، والاعتبارات السياسية، والتأثيرات البيئية، والإمكانات المالية، والهياكل التنظيمية، من هنا تأتي الحاجة للحوكمة بآلياتها وأبعادها حتى تحيد وتحد من الدور السلبي لتلك العوامل (عتوم، ٢٠١٣).

هذا ومن شأن الحوكمة بآلياتها وأبعادها أن تساعد على اتخاذ القرار الأكثر صوابًا وحسن الاختيار من بين البدائل المتعددة وذلك أن وجود آليات وقواعد ونظم الحوكمة تقلِّل التضارب في القرارات وتقلِّص الصراع بين الجهات المتخذة والمنفذة للقرار. كما من شأن أبعاد الحوكمة أن تكون القرارات أخلاقية الطابع. ويمكن القول إن مقدار النجاح الذي تحققه أي منظمة يتوقف على مدى فعالية وكفاءة القرارات التي تم اتخاذها، وعلى مدى ملاءمتها للأهداف المحددة على مختلف المستويات (الغزالي، ٢٠١٢).

وتركز الحوكمة على تفعيل مبدأ مشاركة الأفراد والمؤسسات غير الحكومية في صنع السياسات العامة، واتخاذ القرارات، وتقييم مستوى أداء البرامج الحكومية لتقديم خدمات ذات جدوى عالية، وتعد أحد أبرز الأساليب الحديثة التي تساعد الحكومات في تحقيق أهدافها التنموية، حيث تدعو الحوكمة إلى الشفافية، والإفصاح، وتطبيق أبعاد سيادة القانون، والمحاسبة، والمساءلة التي تسهم في زيادة فعالية البرامج المقدمة (البسام، ٢٠١٨).

ووفقًا لما جاء في الهدف الثالث والعشرين من أهداف الخطة التنموية العاشرة في المملكة العربية السعودية (٢٠١٥-٢٠١٩م) من ترسيخ أبعاد المساءلة والشفافية وحماية النزاهة، ومكافحة الفساد، وذلك بتطبيق أحدث المعايير العالمية للحوكمة على أجهزة الدولة، وتعزيز التفاعل بين مختلف الأجهزة الحكومية والمواطنين، والسعي لتحقيق الكفاءة، والفاعلية والجودة فيما تقدمه الأجهزة الحكومية للمواطنين من منتجات وخدمات (وزارة الاقتصاد، ٢٠١٥-٢٠١٩م).

ويتضح من استقراء أدبيات صنع القرار في مؤسسات التعليم العام أهمية هذا النوع من التطوير في رفع كفاءة وفاعلية تلك المؤسسات، وانسجامًا مع توجهات وزارة التعليم في البحث عن المبادرات التي تساهم في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، والتي تعمل على تفعيل أبعاد الحوكمة كنظام رقابي يدعم العمل المؤسسي، وكذلك الاستفادة من توصيات ونتائج الدراسات، والانفتاح على الاتجاهات الحديثة في محاولات التطوير والتحسين، كتطوير صنع القرار في مؤسسات التعليم العام لما يرتكز عليه العديد من الإيجابيات يجعل ذلك جديرًا بالدراسة والتطبيق. وبناءً على

ذلك تبرُز الحاجة إلى دراسة تطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة.

مشكلة الدراسة

تعتمد كفاءة وزارة التعليم في تحقيق غاياتها على مدى قدرتها على إدارة ونجاح آليات صنع القرار والتوفيق بين الجانب الإداري والتنفيذي على حد سواء، حيث يتطلب بناء العديد من الخطط واستراتيجيات التطوير في وزارة التعليم إلى ضبط آليات صنع القرار، واحتلت هذه القضية مكانة هامة في البحوث التربوية في الآونة الأخيرة إلا أن آليات صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية ما زالت تعاني الكثير من المعوقات.

ويعاني النظام التعليمي بشكلٍ عام، ووزارة التعليم بشكلٍ خاص، من نقاط ضعف أشارت لها الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية إلى مجموعة منها، وهي: ضعف آليات المحاسبية في المستويات كافة من المدرسة إلى النظام التعليمي المركزي، وكذلك استخدام أسلوب المركزية في التطوير واتخاذ القرارات، وضعف مشاركة المجتمع في دعم العملية التعليمية، وضعف تأهيل القيادات التربوية، وأكدت أيضًا على أهمية وضع إجراءات علمية وأدوات تكفل استمرار التحسين في أداء القيادات التربوية (وزارة التربية التعليم، ١٤٣٤-١٤٤٤ه).

ومن خلال الاطلاع على بعض القرارات الصادرة من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، يظهر أن هناك خللاً في عملية صنع هذه القرارات، ويظهر ذلك بشكل واضح فيما يتبع هذه القرارات من إشكالات في التطبيق قد تقود إلى إلغاء القرار كما حدث في برنامج فطن ، أو استمرار القرار مع خلل واضح وانتقادات متزايدة كما هو الحال مع نظام التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية الذي ظهر ضعف مخرجاته وضعف تأهيل المعلمين لتطبيقه بالطريقة الصحيحة حتى تم إلغاؤه في عام ٢٠١٩م، بالإضافة إلى ردود الفعل السلبية في الميدان وعدم قناعة العاملين بجزء كبير من هذه القرارات، ومنها قرار حصتي النشاط الذي أُحيط بقدر كبير من ردود الفعل السلبية من المعلمين والمعلمات، وقادة وقائدات المدارس الذين لم يجدوا منهجية واضحة وآليات عمل محددة في حصص النشاط، واعتبروه عبئًا على العاملين دون جدوى (الشهري، ٢٠٢٠م، ص٤).

وبما أن نظام التعليم في المملكة العربية السعودية يعاني- كغيره من الأنظمة التعليمية- العديد من التحديات التي تقف عائقًا في مسيرة العملية التعليمية، والتي تحتاج وقفة جادة لتطويره. وبالرغم من محاولات التطوير الحتمية، إلا أنه لم تقابل هذه التطورات تغيرات ملموسة في نمط الإدارة التعليمية؛ فقد أظهرت الدراسات أن وزارة التعليم تعاني عددًا من المعوقات الإدارية، والمشكلات التنظيمية التي تحد من فاعليتها في أداء رسالتها، والوفاء بواجباتها، والتي تعود إلى المركزية الشديدة،

والإجراءات البيروقراطية المعقدة التي نتج عنها العديد من المشكلات، إضافة لما تسببه من تأخير العمل، وضياع الجهود، وضعف المشاركة في صنع واتخاذ القرارات. كما تواجه المؤسسات التعليمية العديد من المعيقات التي تعيق من تفعيل الحوكمة بأبعادها المحاسبية والشفافية والمساءلة والمشاركة المجتمعية (العريفي، ٢٠١١؛ البراهيم، ٢٠١٥).

وتوصلت دراسة الشهري (٢٠٢٠م) أن القرارات في وزارة التعليم تصنع في ضوء أزمة معلومات حيث تواجه القرارات نقصاً شديداً في المعلومات وتضارباً فيما بينها، وفقدان بعضها والتلاعب بالبعض الآخر، وانعكست أزمة المعلومات هذه على القرارات؛ فأصبح صناع القرار يبذلون الكثير من الجهد في المرحلة الأولى بشكل أكبر من بقية المراحل، كما ظهر السلوك السياسي في جزء كبير من القرارات، وأثر على مسار هذه القرارات وأجل بعضها وأدى إلى توقف البعض الآخر لفترة من الزمن. وعليه فقد بينت دراسة الزهراني (٢٠١٥م) أن الحاجة تأتي إلى تطوير أداء المؤسسات في ضوء أبعاد الحوكمة والتي تؤكد على مشاركة جميع الأطراف في المنظمة في عملية صنع القرار؛ أي أن القرار لا يكون مقتصرًا على مجموعة معينة في المؤسسة، وكذلك أن تتوفر المعلومات لجميع الأطراف بشفافية ووضوح ويتم تحديد مسؤولية وحقوق وواجبات جميع المسؤولين عن إدارة المؤسسة؛ وذلك لتجنب حدوث حالات الفساد الإداري، كما تهدف هذه الأبعاد إلى التأكد من أن المؤسسات تدار بطريقة سليمة وأنها تخضع للرقابة والمتابعة والمساءلة.

وبناءً على ما سبق، ولقلة الدراسات التربوية التي تناولت صنع القرار في ضوء أبعاد الحوكمة في وزارة التعليم، تأتي الحاجة للدراسة الحالية لتطوير عمليات صنع القرار في وزارة التعليم من خلال تقديم نموذجاً مقترحاً في ضوء أبعاد الحوكمة.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى: الكشف عن معوقات تطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة.

أهمية الدراسة

تحدد أهمية الدراسة في النقاط التالية:

١- إلقاء الضوء على جانب مهم من العملية الإدارية، وهو صنع القرار في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية؛ ما يسهم في الوقوف على جوانب القصور والعمل على تلافيها.

٢- الإثراء المعرفي بإلقاء الضوء على أبعاد الحوكمة، على اعتبار أنها من المجالات المتجددة نسبيًّا؛ مما أدى إلى بعض الغموض في طرحها، الأمر الذي قد يحسن من سبل ممارستها في مؤسسات التعليم العام.

٣- تبرز أهمية الدراسة إلى الحاجة لرفع كفاءة وتطوير صنع القرار في وزارة التعليم من خلال تفعيل أبعاد الحوكمة لمواكبة التطلعات المستقبلية لوزارة التعليم وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

٤- من المؤمَّل أن تقدم الدراسة إجراءات علمية يستفيد منها القيادات بوزارة التعليم لتحسين عملية صنع القرار، وذلك من خلال تسليط الضوء على أبعاد الحوكمة، بما يخدم حُسن تطبيقها، والاستفادة منها في تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية.

٥- قد تساهم نتائج الدراسة في التغلب على المعوقات التي تواجهها عملية صنع القرارات في وزارة التعليم، وتقديم الحلول المناسبة في ضوء أدبيات الدراسة ومن خلال تقديم النموذج المقترح.

٦- من المؤمَّل أن تساهم الدراسة في فتح المجال لمزيد من الدراسات التي تتناول متغيرات أخرى ذات العلاقة بصنع القرار في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؛ كالولاء التنظيمي والأداء المؤسسي، وتثير اهتمام الباحثين لدراسة جوانب مهمه لم تشملها حدود الدراسة.

أسئلة الدراسة

ما معوقاتُ تطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة) من وجهة أفراد الدراسة؟

حدود الدراسة: سيتم تطبيق الدراسة في إطار الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: تحدد الدراسة الحالية في التعرف عن المعوقات تطوير آليات صنع القرار الحالي في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة وفقاً للمعوقات (البشرية، والإدارية، والبيئية).

الحدود المكانية: طبقت الدراسة على الإدارات العامة والوحدات في وزارة التعليم، وإدارات التعليم في المناطق والمحافظات بالمملكة العربية السعودية، وهيئة تقويم التعليم والتدريب، وشركة تطوير التعليمية.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة جميع مديري الإدارات العامة بوزارة التعليم، ومديري إدارات التعليم بالمناطق والمحافظات بالمملكة العربية السعودية، ومساعدي/ات مديري إدارات التعليم بالمناطق والمحافظات، ومديري/ات مكاتب التعليم في كل من إدارة التعليم بمنطقة الرياض، ومديري/ات مكاتب التعليم بإدارة تعليم منطقة مكة المكرمة، ومديري/ات مكاتب التعليم بإدارة تعليم المنطقة الشرقية.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة الحالية خلال الفصل الثاني للعام ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة

القرار: هو الاختيار المدرك بين البدائل المتاحة في موقف معين أو هو عملية المفاضلة بين حلول بديلة لمواجهة مشكلة معينة، واختيار الحل الأمثل من بينها (إدريس، ٢٠١٧، ص١٨).

صنع القرار: يعرف بأنه عملية ذهنية يتم من خلالها اختيار بديل من عدة بدائل متاحة، وباتباع خطوات علمية منطقية للوصول إلى قرار يتعلق بمشكلة معينة ثم الإعلان عنه، ومتابعة تنفيذه وتقييم نتائجه (شاهين، ٢٠١٥، ص٣٧).

ويعرف صنع القرار؛ إجرائيًا بأنه العملية التي تبدأ بمرحلة المشاركة في تحديد المشكلة، والشفافية في جمع المعلومات وتنتهي بمرحلة اتخاذ القرار المناسب وتنفيذه وتقويمه وذلك من أجل تمكين وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لقرارات تتصف بالكفاءة والفعالية.

الحوكمة: تعرف على أنها مجموعة من القوانين والتعليمات والأنظمة التي تسعى لتحقيق الأداء المتميز والجودة الشاملة من خلال العمل على اختيار الاستراتيجيات المناسبة التي تحقق غايات وأهداف المنظمة الاستراتيجية (ناصر الدين، ٢٠١٢).

وتعرف الحوكمة؛ إجرائيًا بأنها مجموعة القوانين واللوائح والقرارات التي تهدف إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء عن طريق اختيار الأساليب المناسبة والفعّالة لتحقيق أهداف وخطط وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

أبعاد الحوكمة: عرفها أبو السعود (٢٠٠٥م) بأنها مجموعة من الأنظمة والإجراءات التي تحدد العلاقة بين المسئولين داخل المنظمة وأصحاب العلاقة بما يضمن تطبيق أبعاد الشفافية والمسألة والمشاركة والاحتكام إلى معايير بما يحقق الأهداف المنشودة بكفاءة وفاعلية، وبما يضمن المحافظة على حقوق أصحاب العلاقة (البليهي، ٢٠١٥، ص٤١).

وتعرف أبعاد الحوكمة؛ إجرائيًا بأنها مجموعة من العمليات والممارسات كالمشاركة والشفافية والمساءلة التي يمكن من خلالها تطوير عمليات صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية وتحسين كفاءتها وجودة اتخاذها.

الدراسات السابقة:

دراسة حياصات (٢٠١٥) بعنوان: "درجة توظيف القيادات الأكاديمية الجامعية لنتائج البحوث العلمية في صنع القرارات ومعوقات توظيفها" هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى معوقات توظيف القيادات الأكاديمية لنتائج البحوث العلمية في صناعة القرارات، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع رؤساء ونواب الرؤساء وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، واشتملت عينة الدراسة على (١٥٠) فرداً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي كمنهج للدراسة، واستعان بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصل الباحث للعديد من النتائج أهمها: جاء مستوى معوقات توظيف القيادات الأكاديمية لنتائج البحوث العلمية في صناعة القرارات بدرجة متوسطة؛ حيث جاءت في الترتيب الأول معوقات نظام الربط بين مصدر المعرفة البحثية وصانعي القرار، ومعوقات نظام المستخدمين للمعرفة البحثية في صناعة القرارات، بينما جاء في الترتيب الأخير معوقات نظام

استثمار مصادر المعرفة البحثية في صناعة القرار، وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها ضرورة إيجاد السبل من أجل التقليل من معوقات توظيف نتائج البحوث العلمية في صنع القرارات.

دراسة العتيبي والشريجة (٢٠١٦) بعنوان: "معوقات مشاركة المعلمين في عملية صنع القرار في مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظرهم" هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى توافر المعوقات التي تحول دون مشاركة المعلمين في عملية صنع القرار في المدارس الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة حول معوقات مشاركة المعلمين في عملية صنع القرار في مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت تعزى لمتغيرات الدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بدولة الكويت، واشتملت عينة الدراسة على (٩٢٤) معلم ومعلمة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، واستعانا بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصل الباحثان للعديد من النتائج أهمها: جاء مستوى توافر المعوقات التي تحول دون مشاركة المعلمين في عملية صنع القرار في المدارس الثانوية بدولة الكويت بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ حيث جاء في الترتيب الأول المعوقات التي تتعلق بالمعلم، ويليها المعوقات التي تتعلق بالمدير، وجاء في الترتيب الأخير المعوقات التي تتعلق بالقوانين والأنظمة، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة حول معوقات مشاركة المعلمين في عملية صنع القرار في مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وجاءت الفروق الإحصائية لصالح المؤهل الأقل المتمثل في البكالوريوس، وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها ضرورة تدريب المدراء قبل الخدمة وخالها على مهارات صنع القرار، ومهارات العمل الجماعي.

دراسة خصاونه (٢٠١٧) بعنوان: "المعوقات التي تحول دون وصول المرأة إلى مراكز صنع القرار في مركز وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر العاملين في وزارة التربية والتعليم" هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى المعوقات التي تحول دون وصول المرأة إلى مراكز صنع القرار في مركز وزارة التربية والتعليم في الأردن بدرجة متوسطة من وجهة نظر العاملين في وزارة التربية والتعليم في الأردن، والتعرف على المعوقات التنظيمية التي تحول دون وصول المرأة إلى مراكز صنع القرار في مركز وزارة التربية والتعليم في الأردن، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في مركز وزارة التربية والتعليم بوظائف إشرافية من رؤساء أقسام ومديري مديريات، واشتملت عينة الدراسة على (١٢٣) عاملاً، واستخدمت الباحثة المنهج المسحي الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، واستعانت

بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الباحثة للعديد من النتائج أهمها: جاء مستوى المعوقات التي تحول دون وصول المرأة إلى مراكز صنع القرار في مركز وزارة التربية والتعليم في الأردن بدرجة متوسطة من وجهة نظر العاملين في وزارة التربية والتعليم؛ حيث جاء في الترتيب الأول (مجال المعوقات الاجتماعية)، ويليها في الترتيب الثاني (مجال المعوقات التنظيمية)، ويليهم في الترتيب الأخير (مجال المعوقات الشخصية)، وتمثلت أهم المعوقات التنظيمية التي تحول دون وصول المرأة إلى مراكز صنع القرار في مركز وزارة التربية والتعليم في الأردن في وجود المركزية في المستوى الإداري المتقدم، وعدم وجود تسهيلات تدعم المرأة العاملة الأم (مثل حضانة في العمل)، وعدم وجود معايير واضحة في الترقية، بالإضافة إلى ضعف مستوى مشاركة المرأة القيادية في رسم السياسات التعليمية، وعلاوة على ذلك إقصاء المرأة من الاتصالات غير الرسمية في المؤسسة، وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم بتوفير تسهيلات الموظفات مثل حضانة للأطفال لما له من أثر إيجابي على الإنتاجية والاستقرار النفسي لهن.

دراسة علي وجوهر ومحمد (٢٠١٩) بعنوان: "معوقات صنع القرار واتخاذه لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية: دراسة ميدانية" هدفت الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تواجه مديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في صنع القرار، وقد تكون مجتمع الدراسة من المديرين وبعض الوكلاء وبعض المعلمين وبعض الأخصائيين الاجتماعيين، واشتملت عينة الدراسة على عدد من مديري المدارس، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، واستعانوا بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصل الباحثون للعديد من النتائج أهمها: إن المعوقات التي تواجه مديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في صنع القرار تتمثل في كثرة القرارات التي تؤثر على قدرة المدير على متابعة تنفيذها، وضآلة الموارد المالية المتاحة للمدرسة عند اتخاذ القرار، وضعف الوعي بخطوات المنهج العلمي، بالإضافة إلى وجود بعض الضغوط الخارجية على مدير المدرسة، وقلة الاهتمام بتوضيح مبررات القرار وإجراءات اتخاذه، وضعف تحديث المعلومات المتاحة أمام صنع القرار، وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها ضرورة تعزيز مشاركة العاملين في صنع القرارات المدرسية لضمان قبولهم للقرارات المتخذة.

دراسة سليمان والعجمي وحتاتة (٢٠٢١) بعنوان: "معوقات صنع القرار التربوي في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بدولة الكويت" هدفت الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تقف حائلاً أمام المعلمين في المشاركة في عملية صنع القرار الإداري في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بدولة

الكويت، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في دولة الكويت، واشتملت عينة الدراسة على (١٥٦) معلم ومعلمة، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، واستعانوا بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصل الباحثون للعديد من النتائج أهمها: تمثلت أهم المعوقات التي تقف حائلاً أمام المعلمين في المشاركة في عملية صنع القرار الإداري في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بدولة الكويت في إهمال الإدارة التعليمية مشاركة أساتذة التربية والخبراء التربويين في صنع القرار التربوي، وفقد الثقة بين القيادات بالإدارة التعليمية ومديري المدارس والعاملين على صناعة القرار، بالإضافة إلى وجود الواسطة والمحسوبية التي تؤثر على صناع القرار بالمدرسة الابتدائية، ورفض بعض القيادات بالإدارات التعليمية مشاركة المعلمين والمعلمات بالمدارس الابتدائية في صنع القرار، وأخيراً وجود تأثيرات خارجية من قبل الإدارات التعليمية على صناع القرار بالمدارس الابتدائية، وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها ضرورة سعي الإدارة المدرسية لخلق جو من الألفة والمودة بين المعلمين والمعلمات بعضهم البعض عن طريق العمل الجماعي.

دراسة يامبوا (Yambo, 2014) بعنوان: " آثار صناعة القرار التربوي لمديري إدارة المدارس الثانوية الخاصة في منطقة كيسومو كينيا" والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى صنع القرار لدى مديري المدارس الثانوية في إدارة المدارس في منطقة كيسومو كينيا، والتعرف على تأثير متغير الجنس والعمر على مستويات صنع القرار الفعال، وتحديد فعالية عملية صنع القرار للمديرين في إدارة المدارس الثانوية التي ترعاها الكنيسة في مقاطعة كيسومو، كينيا وعينة الدراسة على (٢١) مدير مدرسة، وقد تبنت الدراسة المنهج المسحي، كما استعانت الاستبانة والمقابلة كأدوات للدراسة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: أن الأدوار التي قام بها مديري المدارس تمثلت في تنفيذ للسياسات التي وضعتها الإدارات التعليمية العليا واتخاذ قرارات استراتيجية وتشغيلية وإدارية قصيرة المدى، ومراقبة الميزانيات المدرسية المعتمدة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس لديهم مجموعة واسعة من الخبرات في صنع القرار بسبب زيادة سنوات العمل كمديرين وبالتالي كانوا قادرين على توفير المعلومات عن التحديات التي واجهوها في إدارة المدارس من قبل، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجنس والعمر تشير إلى أن مديري المدارس من الذكور كانوا أكثر قدرة على صنع القرار التربوي الفعال افضل من الذكور كما أن مديري المدارس الأكبر سنًا كانوا أكثر قدرة على اتخاذ القرار التربوي الصحيح، وكشفت الدراسة عن وجود مستويات مرضية من قيام مديري المدارس التابعة للكنيسة بصنع القرار التربوي الفعال وتنفيذه ومتابعة تنفيذه ولكن أهم العقبات التي واجهتها هي نقص التمويل والبيروقراطية مما يعطل

تنفيذ القرارات التي يقوم مديري المدارس باتخاذها، وأوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها يجب تقديم المزيد من دورات التدريب لمديري المدارس والموظفين العاملين في البيئة التنظيمية على كيفية إدارة المدرسة وصنع القرار الفعال حتى يتمكنوا من المشاركة بشكل فعال في إدارة المدارس، كما يجب توفير الموارد المالية للمدرسة اللازم لأصحاب القرار لتطوير العملية التعليمية.

دراسة ايني (Ayeni, 2018) بعنوان: "استراتيجيات صنع القرار للمديرين وإنتاجية المعلمين في المدارس الثانوية في منطقة أوندو المركزية لمجلس الشيوخ بولاية أوندو في نيجيريا" والتي هدفت إلى الكشف عن مستويات تنفيذ استراتيجيات اتخاذ القرار التي قام بها مديري المدارس ومستوى مشاركة المعلمين في صنع القرار، وفحص تأثير تطبيق استراتيجيات صنع القرار على العملية التعليمية في المدارس الثانوية وعلى أداء المعلمين للمهام التعليمية والأداء الأكاديمي للطلاب في المدارس الثانوية في منطقة أوندو بنيجيريا، والتعرف على تأثير مشاركة المعلمين في صنع القرار على أدائهم والتزامهم تجاه تحقيق أهداف المدرسة، واشتملت عينة الدراسة على (٣٠) مدير و(٦٠٠) معلمًا، وقد تبنت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استعانت بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: وجود مستويات مرتفعة من قدرة مديري المدارس الثانوية على تنفيذ استراتيجيات اتخاذ القرار والوعي بالسياسات مما يزيد من فعالية اتخاذ القرار، كما تم السماح لمشاركة المعلمين في صناعة القرار مما زاد من فرص التعبير عن الأفكار والحلول السريعة للنزاعات والوصول إلى قرارات جيدة وتحقيق أكبر للأهداف المحددة، كما بينت الدراسة أن آليات صنع القرار التي تمثلت في تحديد الأهداف والاحتياجات وإجراء مناقشات ونقد بناء وتقييم ومتابعة تنفيذ القرار يمكن أن يطور إدارة المدرسة وينمي معرفة المعلمين ومهاراتهم التربوية وخبراتهم في تقديم المناهج الدراسية التي تعتمد إلى حد كبير على جودة القيادة المهنية والإدارية لمديري المدارس، كما أن تشجيع المعلمين على المشاركة في صناعة القرار الذي يتعلق بالتخطيط للامتحانات وطرح الاقتراحات الشخصية وتعديل المناهج وتقويمها له تأثير إيجابي على أداء المعلمين للمهام التعليمية والأداء الأكاديمي للطلاب في المدارس الثانوية في منطقة أوندو بنيجيريا، وتعد مشاركة المعلمين في صنع القرار له دور في زيادة رضاهم الوظيفي والتزامهم تجاه تحقيق أهداف المدرسة، وأوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها يجب أن يحضر المدراء والمعلمون على حد سواء الندوات وورش العمل ذات الصلة التي يمكن أن تبني قدراتهم في صنع القرار لتحسين جودة الإدارة التعليمية في المدارس الثانوية، كما يجب على المديرين تخصيص وقت جيد للمناقشات التعاونية بين جميع فريق العمل من أجل ضمان فعالية الإدارة وأداء المهام التعليمية.

دراسة أديوجنا (Adugna, 2019) بعنوان: "ممارسات وتحديات صنع القرار في مدرسة شاليا وريدا الابتدائية" والتي هدفت إلى الكشف عن مستويات الممارسات الإدارية لصنع القرار في المدارس الابتدائية في شاليا وريدا، وفحص التحديات التي تواجه أصحاب المصلحة في صنع القرار التربوي في المؤسسات التعليمية في المدرسة، واشتملت عينة الدراسة على (١٥٦) معلمًا و(٣٣) مدير مدرسة، وقد تبنت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استعانت بالاستبانة والمقابلات كأدوات للدراسة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها؛ كشفت الدراسة عن وجود مستويات منخفضة ممارسات الإدارة لاستراتيجيات صنع القرار التربوي الفعال، كما تبين وجود العديد من المعوقات التي تقف أمام تطوير صنع القرار التربوي من أهم هذه المعوقات عدم اتخاذ النهج التشاركي بين جميع أصحاب المصلحة عند التهيئة وصناعة ومتابعة تنفيذ القرار التربوي بسبب ضعف الدور الإداري لقائد المدرسة و الافتقار إلى الثقة والعلاقة الإيجابية بين جميع فريق العمل ونقص التدريب وعدم تأهيل المديرين في المجالات المتعلقة بقيادة المدرسة وإدارتها، والتعيين غير العادل للمديرين والافتقار إلى التشجيع الكافي والإشراف والمراقبة والتقييم المناسبين، كما بينت الدراسة أن أهم المعوقات أمام تطوير صنع القرار التربوي تمثل في الافتقار إلى الموارد المالية لتطوير المدارس و خلق بيئة مواتية وتقديم التحفيز والمكافآت والحوافز المالية والافتقار إلى الشفافية، وأوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها يجب إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في الأساليب التي يتم بها توجيه أصحاب المصلحة في المدرسة إلى الالتزام بالحقوق والواجبات والمسؤوليات وتقديم التشجيع والتمكين والتحفيز والدعم لزيادة مشاركتهم في تطوير صنع القرار التربوي بالإضافة إلى منح أصحاب المصلحة ذوي الأداء المثالي بالتقدير المناسب، كما يجب أن يتم اختيار العاملين من ذوي الخبرات المرتفعة والتعليم العالي القادرين على تطوير آليات صنع القرار التربوي.

دراسة فورستر (Forrester, 2019) بعنوان: "نظم معلومات إدارة المدرسة: التحديات التي تواجه صنع القرار التعليمي في عصر البيانات الكبيرة" والتي هدفت إلى تحليل التحديات التي تواجه مديري المدارس والمسئولين عن تطوير صناعة القرار التربوي الفعال وقدرتهم على استخدام نظم معلومات الحديثة في إدارة المدرسة، كما تهدف الدراسة إلى تقديم مجموعة من المبادئ التي من شأنها تعزز استخدام نظم المعلومات في المدارس المتطورة في أوجه الإدارة التعليمية المختلفة في الولايات المتحدة الامريكية، وقد تبنت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي القائم على تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من قواعد البيانات الرسمية في المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية ذات الصلة بنظم إدارة المدرسة الحديثة القائم

على استخدام التكنولوجيا الحديثة وقدرة مديري المدارس على صنع القرارات الفعالة من خلالها، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: أن نظم معلومات القائمة على التكنولوجيا في إدارة المدرسة يمكن أن تكون أداة مفيدة لدعم وتعزيز اتخاذ القرارات الإدارية ولكنها تواجه العديد من التحديات التي تمثلت في الافتقار إلى البنية التحتية والتدريب غير الكافي أو التطوير المهني الذي يتلقاه العاملين في المدرسة وأنظمة الدعم الغير كافي وعدم قدرة المسؤول على التحليل الفعال للبيانات كل ذلك يؤثر سلبًا بشكل مباشر على استخدام الأنظمة في المدارس لصنع القرار، وأوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي تهدف إلى تدريب الإداريين والمعلمين على استخدام أنظمة المعلومات في القيادة وصنع القرار التربوي، كما يجب أن يكون هناك المزيد من الدراسات التي تبحث في تأثير أنظمة المعلومات على رضا المستخدمين وقبولها في القيادة التعليمية لاتخاذ القرار.

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

تم الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء مشكلة الدراسة الحالية، من خلال الوقوف على أوجه الاتفاق والاختلاف، وذلك من خلال تجنب التكرار في الدراسة الحالية، وأيضا في اختيار المنهجية المناسبة للدراسة، ومعرفة الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة والاستفادة منها في بناء أداة الدراسة الحالية وتحديد المجالات والمحاور، بالإضافة إلى التعرف على نوع المعالجات الإحصائية المناسبة، ودعم الدراسة الحالية بالمراجع ذات الصلة وبنتائج دراسات وأبحاث حول موضوعها.

وجه التميز في الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

- تميزت في أنها أضافت بُعدًا للدراسات السابقة، من خلال الجمع بين موضوعَي صنع القرار وأبعاد الحوكمة في وزارة التعليم.
- اهتمت الدراسة الحالية بدراسة واقع ممارسة أبعاد الحوكمة لدى القيادات في صنع القرار، وذلك من خلال الجمع بين الجانب النظري والجانب التطبيقي بتقديم نموذج مقترح.

الإطار النظري:

مفهوم صنع القرار:

يعتبر صنع القرار من المفاهيم التي يمكن تناولها باهتمام كبير على المستوى الاصطلاحي، والتي يمكن سردها على النحو التالي:

عرف الدويش (٢٠١٣، ص. ٧٤) صنع القرار بأنه: "الآلية والطريقة العلمية المناسبة التي يسير عليها مدير المؤسسة لاتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب".

وعرف عبد الرحيم (٢٠١٤، ص. ٢١) صنع القرار بأنه: "عملية إنسانية إرادية تستند إلى حقائق وقضايا تنتهي باختيار فعل سلوكي بين بديل أو أكثر وذلك بهدف التحرك نحو هدف محدد ومرغوب فيه".

وعرف بني هاني ودركل (٢٠١٥، ص. ٢٠٨) عملية صنع القرار بأنها: "الاختيار القائم على أساس بعض المعايير مثل تخفيض التكاليف وتوفير الوقت، ويتأثر اختيار البديل الأفضل إلى حد كبير بالمعايير المستخدمة، فصنع القرار هو ترشيد القرار لأقصى حد ممكن بعيدًا عن الاجتهادات والتصورات الشخصية".

مفهوم اتخاذ القرار:

تتعدد تعريفات اتخاذ القرار ويمكن التطرق إلى أهم هذه المفاهيم على النحو التالي:

عرفت حسن (٢٠١٥، ص. ٣٠٥) اتخاذ القرار بأنه: "حسن اختيار القرار الرشيد بسهولة ويُسر وفي الوقت المناسب، بالاستفادة من اختيار أفضل البدائل وبأقل التكاليف، وبالصورة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة وبكفاءة عالية في ضوء المعلومات والخبرات الممكنة".

عرف العيثاوي والمشهداني (٢٠١٦، ص. ٢٧) اتخاذ القرار بأنه: "الاختيار بين عدد من البدائل المتاحة التي تتسم بعدم اليقينية في نتائجها، وجوهر اتخاذ القرار هو الاختيار بين عدد من الممكنات لا على أساس تجريدي ولكن على أساس عملي مرتبط بالظروف القائمة".

الفرق بين صنع القرار واتخاذ القرار

دائماً ما يتم الربط بين مصطلح صنع القرار وبين مصطلح اتخاذ القرار، لذلك وجب توضيح بعض النقاط التي تبين الاختلاف بين المصطلحين، حيث أن عملية صنع القرار تختلف كثيراً عن عملية اتخاذ القرار في المجال الإداري (آل ناجي، ٢٠١٦م)، (ثعلب، ٢٠١١م)، (حرز الله، ٢٠٠٧م)، (أبو ناصر، ٢٠٠٨م):

- عملية صنع القرار تحتوي على أكثر من مرحلة أو خطوة للوصول إلى قرار معين فهي ليست مرحلة من مراحل تكوين القرار. وإنما هي في الواقع العملية التي تطلق على جميع المراحل التي يمر بها القرار ابتداءً من تحديد المشكلة وانتهاءً بحلها ومعالجتها بشكل أو بآخر. فصنع القرار عملية واسعة تتضمن أكثر من إجراء، وهذا يعني اشتراك أكبر عدد ممكن من الإدارات والوحدات الإدارية ذات العلاقة في معظم مراحل صنع القرار أو بعضها وذلك لغرض الوصول إلى إيضاح أكثر ومعلومات أدق وأشمل لموضوع المشكلة قيد الدراسة والبحث.
- عملية اتخاذ القرار هي ذلك الجزء الهام من مراحل صنع القرار وإحدى وظائفه الرئيسية وليست معنى مرادفاً أو بديلاً لصنع القرار. ومرحلة اتخاذ القرار هي خلاصة ما يتوصل إليه صانعي القرار من معلومات وأفكار حول المشكلة القائمة والطريقة التي يمكن بها حلّها أو القضاء عليها.

- يقوم بعملية اتخاذ القرار - في معظم الأحيان – شخص واحد أو هيئة واحدة كوزير التعليم أو مدير التعليم أو قائد المدرسة وغيرهم من الأفراد، والتنظيمات ذات الصفة النظامية والتي يقع عليها مسؤولية اتخاذ القرارات، بينما يقوم بصناعة القرار عدد من الأفراد المشاركين، لذا فإنه يسهل في كثير من الأحيان التعرف على متخذ القرار بينما يكون هناك صعوبة شديدة في معرفة صناع القرار.
- صنع القرار منهج يرتكز على مرجعية محددة ويعتمد على الدراسة والتحليل، بينما اتخاذ القرار رد فعل يتم استجابةً للأزمات والحالات الطارئة بدون منهجية. والشكل التالي يوضح الفرق بين صنع القرار واتخاذ القرار:

صنع القرار	اتخاذ القرار
عملية جماعية مشتركة	يتخذ فردياً أو جماعياً
عملية شاملة كلية تستلزم الوقت والإمكانات	عملية جزئية من صنع القرار
تتم من خلال نظام وخطوات	نتيجة نهائية تحتوي على مخاطرة عالية
عملية مستمرة وديناميكي وفاعلة	عملية متجددة وممتدة تتبعها قرارات مختلفة

الشكل (١) الفرق بين صنع القرار واتخاذ القرار المصدر (الخفاف، ٢٠١٨م).

استناداً لما تقدم فإن صنع القرار لا يعني اتخاذ القرار فحسب، وإنما هو عملية معقدة تتداخل فيها عوامل متعددة من عوامل نفسية، وسياسية، واقتصادية واجتماعية وأما اتخاذ القرار فهو ليس مرادفاً أو بديلاً لصنع القرار وإنما هو المرحلة الأخيرة من مراحل صنع القرار.

مراحل صنع القرار:

تمر عملية صنع القرار بعدد من المراحل كالتالي: مرحلة تحديد المشكلة، ومرحلة جمع المعلومات، ومرحلة تحديد العديد من البدائل، ومرحلة اختيار البدائل المناسبة، ومرحلة اتخاذ القرار، وأخيرًا مرحلة التقويم الخاص بالقرار, وتظهر في التالي:

- **مرحلة تحديد المشكلة وتشخيصها:** تتحدد في هذه المرحلة طبيعة الموضوع أو الموقف المراد الوصول لقرار بشأنه، وفيها يستلزم تحديد الموضوع تحديدًا واضحًا وتحديد أبعاده والنتائج المترتبة على كل جزء، وعليه يمكن تسمية هذه المرحلة بمرحلة دراسة الموضوع، والتي تساعد على الإعداد للمرحلة التالية التي تعني بوضوح البدائل، وتحديد الحلول (عامر والمصري، ٢٠١٦، ص. ٦٣)، تعتبر بمثابة المرحلة الأولي في صنع القرار بهدف تحديد مشكلة تعمل على تغير الوضع الحالي إلى وضع أفضل، والعمل على البحث عن سبب المشكلة من خلال جمع المعلومات التي تبحث في أسباب المشكلة والتركيز على الاسباب الحقيقة وراء حدوثها (Mulyono, et al., 2021, P. 229).

- **مرحلة جمع المعلومات والبيانات:** يتم في هذه المرحلة جمع كافة المعلومات والبيانات حول المشكلة المراد حلها، والتي تعتمد في النهاية على حصرها في الوقت المناسب لاستخدامها (جمال الدين وآخرون، ٢٠١٥، ص. ٧٣١)، فجمع المعلومات من الأمور الأساسية التي يُستند عليها في عملية صنع القرار، فالمعلومات هي الأداة التي يتم من خلالها تحويل البيئة الحركية لبيئة نفسية في ضوء إدراك الموقف؛ وبالتالي صنع القرار ثم اتخاذه، وتوافر المعلومات المتكاملة يمثل الركيزة الأساسية لضمان استمرارية المنهجية التحليلية للقرار، وضمان مراحل الاستنتاج، والتقويم، والاختيار للبديل الأحسن (محمد، ٢٠١٥، ص. ٢٠٢-٢٠٣)، تتضمن هذه المرحلة العمل على مسح البيئة الداخلية والخارجية للمنظمة؛ للحصول على المعلومات ذات الصلة التي تُساعد في تشكيل البدائل المختلفة (Halabi. 2019, P.365).
- **مرحلة تحديد البدائل وتقويمها:** يتم في هذه المرحلة تحديد البدائل أي الحلول، أو الأساليب، أو الوسائل المتاحة لحل المشكلة القائمة، وتحقيق الأهداف المطلوبة، ويعد البديل بمثابة الوسيلة المتاحة أمام مُتخذ القرار لحل المشكلة؛ لذا يشترط أن يكون هذا البديل يتميز بالقدرة على تحقيق بعض النتائج التي يسعى متخذ القرار الوصول لها، ويجب أن تكون في حدود الإمكانيات والموارد المتاحة؛ وحتى يضمن مُتخذ القرار عدم وقوعه في الخطأ يقوم بوضع أكبر عدد ممكن من الحلول البديلة (قاشي، ٢٠١٤، ص. ٥٨)، وبهذا فإن هذه المرحلة تُركز على محاولة تقييم الحلول المتوافرة، بهدف توفير بدائل مناسبة للقرار في حالة وجود عواقب سلبية للقرار المتفق عليه (Kozioł-Nadolna & Beyer, 2021, P.2378).
- **مرحلة اختيار البدائل المناسبة:** في هذه المرحلة يتم المفاضلة بين البدائل المتاحة لاختيار البديل المناسب، وذلك وفقًا لاعتبارات ومعايير موضوعية يعتمد عليها المدير في عملية الاختيار، ومنها تحقيق البديل للهدف أو الأهداف المحددة، واتفاق البديل مع قيم المنظمة ونظمها، وقبول أفراد المنظمة للحل البديل والاستعداد لتنفيذه، ورصد درجة تأثير البديل على العلاقات الإنسانية والمعاملات بين أفراد التنظيم (الأشهب، ٢٠١٥، ص. ٣٨)، بمجرد توفير البدائل من الضروري تحديد البدائل التي تُساعدك في الوصول إلى هدفك ويجب أن تحقق هذه البدائل أقصى قدر من الكفاءة والفعالية في المواقف المختلفة (Leoveanu, 2013, P.44).
- **مرحلة اتخاذ القرار وتنفيذه:** تبدأ مرحلة تنفيذ القرار عقب اختيار البدائل، وهي عملية مركبة ومعقدة وتشتمل على تفاصيل كثيرة شأنها شأن عملية صنع القرار،

ويتطلب التنفيذ سلسلة من القرارات الفرعية، وتستند عملية التنفيذ إلى الجهاز الإداري الذي يحتاج في بعض الأحيان حيوية ووضوح رؤية بالنسبة للأهداف المرجوة من هذا القرار (الزبيدي، ٢٠١٣، ص. ١١٦)، بعد تحديد الخيار الأفراد يجب تنفيذ القرار بدقة للخروج بحلول فعالة، وعملية، واتخاذ القرار العقلاني التي يحقق نجاح المنظمة (Uzonwanne, 2016, P. 5).

مرحلة تقويم القرار: لا تنتهي مراحل صنع القرار عند اتخاذ القرار وتنفيذه ولكن الأمر يتعدى إلى مرحلة تقويم القرار والذي يعتبر عملية مهمة، إذ يبقى صانع القرار يتابع النتائج ويقومها، ويجري المقارنات بين النتائج المتوقعة، والنتائج الفعلية التي تحققت على أرض الواقع، أي مقارنة ما كان يجب تحقيقه وبين ما حققه القرار من نتائج ملموسة فعلية (العيثاوي والمشهداني، ٢٠١٦، ص. ٤٤-٤٥)

معوقات صنع القرار:

تتعدد المعوقات التي تواجه صنع القرارات في المنظمات والتي تتمثل في ضعف الإمكانيات المادية والمالية داخل المنظمات، وانشغال المديرين بالأعمال الإدارية عن العاملين؛ وقد أشار الدويش (٢٠١٣، ص. ١٠٥) إلى بعض هذه المعوقات والتي تضمنت: عدم توافر الإمكانات المادية والمالية في المنظمة، وانشغال المسؤولين عن مرؤوسيهم في القيام بالأعمال الإدارية، وصعوبة تقييم البدائل لصنع القرارات، ونقص الحماسة لدى أفراد التنظيم في المشاركة بصنع القرارات، وتعقد إجراءات صنع القرار في بعض الأحيان نتيجة لتعدد المهام الإدارية من خطابات وإجراءات إدارية روتينية تتطلب تفعيلًا، والذي يؤثر بدوره على صنع القرار بالشكل السليم.

وأضاف كل من بطاح والطعاني (٢٠١٦، ص. ٩٨-٩٩) موضحين أن هناك معوقات أخرى تقف حيال عملية صناعة القرارات، ومنها معوقات مختلفة كجمود اللوائح والقوانين والأنظمة، واتباع أسلوب البيروقراطية والمركزية الشديدة، وعدم الاستقرار الوظيفي وضعف الدافعية نحو اتخاذ قرارات إما لعدم توفر المعلومات أو لتهرب المدير من المسؤولية، وقد يرجع ذلك إلى ضعف كفايته أو قلقه من تبعات القرار.

ويرى عامر والمصري (٢٠١٣، ص. ١٨٣-١٨٤) أن هناك صعوبات أخرى تعترض عملية صنع القرارات، ومنها عدم توافر المعلومات المطلوبة والمتجددة باستمرار عن إمكانات العمل وظروفه، وعجز متخذ القرار عن تحديد المشكلة بالطريقة المطلوبة والواضحة، وعدم التمييز بين المشكلات الحقيقية، والمشكلات السطحية، وعدم القدرة على القيام بعملية تقييم مثلى بين البدائل بسبب الالتزام أحيانًا بارتباطات سابقة، وقد ترجع الصعوبة في صنع القرارات إلى تميزها

بصفات رئيسة مثل التغير المستمر والتعدد والتداخل ونقص التوافق بين الحاجات التنظيمية والفردية.

بناءً على ما سبق يمكن الإشارة إلى معوقات صنع القرار في النقاط التالية:

١- الحاجة لتفعيل الإدارات الروتينية.
٢- صعوبة مراحل عملية اتخاذ القرار في العديد من الأحيان.
٣- جمود القوانين واللوائح والأنظمة المختلفة.
٤- عدم الاستقرار الوظيفي وخفض الدافعية لدى العاملين.
٥- عدم قدرة متخذ القرار على تحديد المشكلة بالطريقة المطلوبة.

المبحث الثاني: الحوكمة وأبعادها

مفهوم الحوكمة:

تناولت العديد من الأدبيات السابقة مفهوم الحوكمة، فعلى سبيل المثال عرفت تعالبي (٢٠١٤، ص. ٢٤) الحوكمة بأنها: "تفاعل مجموعة من الشبكات المنظمة في عدد من الأجهزة الحكومية بحيث تكون محصلة التفاعلات الرسمية، وغير الرسمية هي تحقيق أهداف، ومصالح المجتمع، وذلك بإدخال أساليب وآليات الإدارة الرشيدة في جميع المؤسسات بما تحمله من معايير المراقبة الاجتماعية والشفافية والمشاركة والمحاسبية".

عرف النوباني وصديقي (٢٠١٦، ص. ٦) الحوكمة بأنها: "الأسلوب الذي يتم من خلاله توجيه وإدارة ومراقبة المؤسسة عامة كانت أو خاصة، وإبراز دور أصحاب المصالح وتفعيل مبدأ العدالة بين المساهمين بالإضافة إلى الحرص على الشفافية والإفصاح.

نشأة الحوكمة:

نشأت الحوكمة في بداية الأمر على يد بيرلي ومينز والذين تبادلوا أفكار فصل الملكية عن إدارات المنظمات، والتي بدورها تتطلب توافر القواعد الخاصة بحوكمة المؤسسات؛ وهو ما أكد عليه برويس (٢٠٢٢، ص.٥٢) بأنه كان "بيرلي ومينز" Berle & Means من أوائل الأفراد الذين تبادلوا فكرة فصل الملكية عن الإدارة في المنظمات، والتي تتطلب توافر قواعد حوكمة المؤسسات؛ لسد الفجوة التي من الممكن أن تحدث بين مديري ومالكي المؤسسة؛ بسبب الممارسات السلبية التي قد تضر بالمؤسسة ككل، وفي هذا السياق برزت أهمية التطبيق الجيد لقواعد حوكمة المؤسسات.

ويُمكن اعتبار عام ١٩٧٠م بداية ظهور خطاب الحوكمة المعاصر، وسعت الحكومات الدولية إلى تطبيق الحوكمة، وتحقيق مجموعة من الأغراض؛ لأن الحكم لا يتعلق فقط بالقدرة على اتخاذ القرارات، ولكن أيضاً المراقبة والتنفيذ (Fazekas & Burns, 2013, P. 5)، وقد ناقش روزيناو مفهوم الحوكمة في عام ١٩٩٢م

باعتبارها مفهوم أكثر شمولاً من الحكومة وأكد على أن الحوكمة عملية تدعم توجيه المجتمع، ونظام اجتماعي يهدف إلى تطبيق آليات الحكم الرشيد (Asaduzzaman & Virtanen, 2016, P. 1).

وظهر هذا المصطلح منذ أكثر من نصف قرن عند الاقتصاديين الأمريكيين في السبعينات، وعرفوا الحوكمة بأنها الإمكانات التي تضعها المؤسسة من أجل تنسيق فعال داخل المنظمة أو في المجتمع وبين أفراده، أو حينما يتعلق الأمر بالشراكة والتبادلات بين المنظمات (تعالبي، ٢٠١٤، ص. ٢١).

منهج الدراسة:

انطلاقًا من الأهداف الرئيسة للدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والذي يعد من أنسب مناهج البحث لطبيعة هذه الدراسة، خصوصًا أن المنهج الوصفي لا يقف عند مجرد وصف الظاهرة المراد دراستها والتعبير عنها كميًّا أو كيفيًّا، وإنما يتعداه إلى تفسير وتحليل الظاهرة، وكشف العلاقات بين أبعادها المختلفة؛ من أجل الوصول إلى استنتاجات تعمل على تحسين الواقع وتطويره (عبيدات وآخرون، ٢٠١٣، ص١٨٠).

كما تم الاستفادة من المنهج الوصفي المسحي المستخدم في هذه الدراسة في وصف بيانات أفراد الدراسة، ومسح آرائهم وذلك من خلال أداتا الدراسة؛ الأداة الأولى (الاستبانة) والتي أجاب عليها مديري الإدارات العامة في وزارة التعليم، ومديري إدارات التعليم، ومساعدي مديري إدارات التعليم. وأما الأداة الثانية (المقابلة) فقد وجهت للخبراء المتمثلين في وكلاء وزارة التعليم ونواب الوكلاء، والقيادات في هيئة تقويم التعليم والتدريب، والقيادات في شركة تطوير للخدمات التعليمة.

مجتمع الدراسة:

يُعد مجتمع الدراسة مصطلحاً علمياً منهجياً يراد به "كل من يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث سواء أكان مجموعة أفراد أو كتب أو مباني مدرسية ... إلخ، وذلك طبقاً للمجال الموضوعي لمشكلة البحث". (العساف، ٢٠١٢م، ٩٥).

وفي الدراسة الحالية يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري الإدارات العامة في وزارة التعليم والبالغ (٧٢) مديراً، وجميع مديري إدارات التعليم بالمناطق والمحافظات بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (٤٧) مديراً، وجميع مساعدي مديري إدارات التعليم بالمناطق والمحافظات والبالغ عددهم (١٥٧) (وزارة التعليم، ١٤٤٢ه). ومديري/ات مكاتب التعليم في كل من إدارة التعليم بمنطقة الرياض والبالغ عددهم (١٥) ومديري/ات مكاتب التعليم بإدارة تعليم منطقة مكة المكرمة والبالغ عددهم (١٥)، ومديري/ات مكاتب التعليم بإدارة تعليم المنطقة الشرقية والبالغ عددهم (١٤).

كما يشمل مجتمع الدراسة أيضًا على الخبراء والبالغ عددهم (٢٠) خبيرًا موزعين كما يلي: (الوكلاء بوزارة التعليم ونواب الوكلاء، والبالغ عددهم (١٥)، القيادات في هيئة تقويم التعليم والتدريب، والبالغ عددهم (٥)، القيادات في شركة تطوير التعليمية، والبالغ عددهم (٥). كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (١) يوضح توزيع مجتمع الدراسة وفقاً للعمل الحالي

الفئة	حجم المجتمع
مديري/ات الإدارات العامة في وزارة التعليم	٧٢
مديري إدارات التعليم بالمناطق والمحافظات	٤٧
مساعدي/ات مديري إدارات التعليم بالمناطق والمحافظات	١٥٧
مديري/ات مكاتب التعليم	٤٤
الخبراء وهم: (وكلاء الوزارة ونواب الوكلاء، القيادات في هيئة تقويم التعليم والتدريب، القيادات في شركة تطوير التعليمية)	٢٠
المجموع	**٣٤٠**

المصدر (وكالة التخطيط والتطوير بوزارة التعليم، ٢٠٢٢م؛ أمانة إدارات التعليم، ٢٠٢٢م؛ إدارة التخطيط والتطوير بإدارة تعليم منطقة الرياض، ٢٠٢٢م؛ إدارة التخطيط والتطوير بإدارة تعليم منطقة مكة المكرمة، ٢٠٢٢؛ إدارة التخطيط والتطوير بإدارة تعليم المنطقة الشرقية، ٢٠٢٢).

وقد قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على جميع أفراد الدراسة استجاب منهم (٢٠٧) فرد وهو ما يمثل (٦٤.٧%) من إجمالي مجتمع الدراسة.

خصائص أفراد الدراسة:

يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص تتمثل في: جهة العمل، العمل الحالي، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة في العمل الحالي، وذلك على النحو التالي:

١-جهة العمل

جدول رقم (٢) يوضح توزيع أفراد الدراسة وفقاً لجهة العمل

جهة العمل	التكرارات	النسبة المئوية
جهاز وزارة التعليم	٥٦	٢٧.١
إدارة التعليم	١٢٣	٥٩.٤
مكتب التعليم	٢٨	١٣.٥
الإجمالي	٢٠٧	١٠٠.٠

يوضح الجدول رقم (٢) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لجهة العمل، حيث أن النسبة الأكبر من أفراد الدراسة يعملون بإدارة التعليم بتكرار (١٢٣) فرد وبنسبة (٥٩.٤%)، في حين أن هناك (٥٦) من أفراد الدراسة بنسبة (٢٧.١%) يعملون

بجهاز وزارة التعليم، وهناك (٢٨) من أفراد الدراسة بنسبة (١٣.٥%) يعملون بمكاتب التعليم.

وتعكس النتيجة السابقة تنوع جهة العمل لأفراد الدراسة، وبالتالي الحصول على آراء أكثر دقة حول تطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة.

٢-العمل الحالي

جدول رقم (٣) يوضح توزيع أفراد الدراسة وفقاً للعمل الحالي

العمل الحالي	التكرارات	النسبة المئوية
مدير/ة إدارة عموم بوزارة التعليم	٥٦	٢٧.١
مدير إدارة التعليم	١٦	٧.٧
مساعد/ة مدير إدارة التعليم	١٠٧	٥١.٧
مدير/ة مكتب تعليم	٢٨	١٣.٥
الإجمالي	٢٠٧	١٠٠.٠

يتضح من خلال الجدول رقم (٣) أن ما يزيد على نصف أفراد الدراسة عملهم الحالي مساعد/ة مدير إدارة التعليم بتكرار (١٠٧) فرد وبنسبة (٥١.٧%)، كما أن هناك (٥٦) فرد بنسبة (٢٧.١%) عملهم الحالي مدير/ة إدارة عموم بوزارة التعليم، إضافة إلى أن هناك (٢٨) فرد بنسبة (١٣.٥%) عملهم الحالي مدير/ة مكتب تعليم، وفي الأخير فإن هناك (١٦) فرد بنسبة (٧.٧%) عملهم الحالي مدير إدارة التعليم.

وتُشير النتيجة السابقة إلى تنوع العمل الحالي لأفراد الدراسة، وهذا يُعطينا الفرصة للحصول على نتائج جوهرية بناء على مستويات وظيفية مختلفة حول تطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة.

٣-المؤهل العلمي

جدول رقم (٤) يوضح توزيع أفراد الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
بكالوريوس	١١٦	٥٦.٠
ماجستير	٥٠	٢٤.٢
دكتوراه	٣٦	١٧.٤
أخرى	٥	٢.٤
الإجمالي	٢٠٧	١٠٠.٠

يوضح الجدول رقم (٤) أن النسبة الأكبر من أفراد الدراسة مؤهلهم العلمي بكالوريوس بتكرار (١١٦) فرد وبنسبة (٥٦.٠%)، في حين أن هناك (٥٠) فرد بنسبة (٢٤.٢%) مؤهلهم العلمي ماجستير، وهناك (٣٦) فرد بنسبة (١٧.٤%)

مؤهلهم العلمي دكتوراه، وفي الأخير فإن هناك (٥) أفراد بنسبة (٢.٤%) مؤهلهم العلمي أخرى.

وتدل النتيجة السابقة على تنوع المستوى العلمي لأفراد الدراسة، مما يعني أن تحديدهم لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة سيتأثر بخلفيتهم العلمية، نظراً لتأثير المؤهل العلمي في اتجاهات الأفراد نحو الأشياء.

٤-سنوات الخدمة في العمل الحالي

جدول رقم (٥) يوضح توزيع أفراد الدراسة وفقاً لسنوات الخدمة

عدد سنوات الخدمة في العمل الحالي	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	٤٠	١٩.٣
٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٣٠	١٤.٥
١٠ سنوات فأكثر	١٣٧	٦٦.٢
الإجمالي	٢٠٧	١٠٠.٠

يظهر الجدول رقم (٥) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لسنوات الخدمة في العمل الحالي، حيث أن ما يزيد على نصف أفراد الدراسة سنوات خدمتهم (١٠) سنوات فأكثر بتكرار (١٣٧) فرد وبنسبة (٦٦.٢%)، كما أن هناك (٤٠) فرد بنسبة (١٩.٣%) عدد سنوات خدمتهم في العمل الحالي (أقل من ٥ سنوات)، وهناك (٣٠) فرد بنسبة (١٤.٥%) سنوات خدمتهم في العمل الحالي تتراوح بين (٥ إلى أقل من ١٠ سنوات).

وتدل النتيجة السابقة على تنوع الخبرات العملية لأفراد الدراسة، مما يجعلهم قادرين على تكوين آراء أكثر دقة حول تطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة، حيث تُعد الخبرة من أكثر العوامل المؤثرة في أراء الأفراد نحو الأشياء.

أداتا الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، استخدمت الدراسة الحالية كل من الاستبانة والمقابلة، وذلك على النحو التالي:

١-الاستبانة

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجد الباحث أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة"، ويعرف عبيدات وآخرون (٢٠١٢، ص١٠٦) الاستبيان أو ما يعرف بالاستقصاء على أنه " أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين ويقدم على شكل

عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبيان"، وقد مر بناء الاستبانة بثلاث مراحل، وذلك على النحو التالي:

- **المرحلة الأولى: بناء أداة الدراسة:** قام الباحث بتصميم وبناء الاستبانة انطلاقاً من موضوع الدراسة وأهدافها، وكذلك طبيعة البيانات والمعلومات المطلوب الحصول عليها، بعد القراءة المتأنية لما أُتيح له من الأدبيات (كتب، بحوث ودراسات علمية، ورسائل جامعية) في مجال الدراسة، كما تم الاستفادة من آراء الخبراء والمختصين، وقد اشتملت الاستبانة في صورتها الأولية على البيانات الأولية وعدد من المحاور التي تغطي كافة أبعاد الدراسة (ملحق رقم (٢).
- **المرحلة الثانية: التحليل السيكومتري لعبارات محاور أداة الدراسة:** ويُقصد به تقنين أداة الدراسة، بمعنى: التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، وذلك على النحو التالي:

أ. صدق الأداة (الاستبانة):

يُقصد بصدق الأداة "التحقق من شمول الاستمارة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها" (عبيدات، ٢٠١٢، ص١٧٩). كما تستهدف هذه الخطوة التأكد من صلاحية الأداة (الاستبانة) للتطبيق، وتحقيق أهدافها في جمع البيانات المطلوبة، وهو ما يسمى بصدق الاستمارة Validity، أي صلاحية الاستمارة في تحقيق الهدف الذي صممت من أجله (قياس ما هو مطلوب قياسه) (عبد الحميد، ٢٠٠٤م، ص٣٨٧). وللتحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) قام الباحث بإجراء الاختبارات التالية:

- **صدق المحكمين (الصدق الظاهري):**

ويُقصد به "قدرت الأداة على قياس ما ينبغي قياسه من خلالها، ويتم التحقق من الصدق الظاهري للأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين أو الخبراء في الموضوع اللذين يقررون من وجهة نظرهم ما إذا كانت تقيس ما أعدت لقياسه أم لا" (القحطاني والعامري وآل مذهب والعمري، ٢٠٠٤م، ص٢١٠). لذا تم عرض أداة الدراسة (الاستبانة) على المشرف، وعدد من أعضاء هيئة التدريس والباحثين بالجامعات المختلفة، وقد بلغ عددهم (٢٣) (ملحق رقم (١)). وطُلِبَ منهم التفضل بإبداء آرائهم حول أجزاء وأسئلة الأداة ومدى إحاطتها بعناصر الموضوع، وكذلك مدى كفايتها أو حاجتها لإضافة بعض الأسئلة أو الفقرات، وكذلك مدى وضوح وسلامة صياغتها اللغوية. وبعد إبداء المحكمين لآرائهم قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة وفقاً لآرائهم. لتصل الاستبانة إلى صورتها شبه النهائية، ولتدخل بعد ذلك مرحلة التأكد من صدق اتساقها الداخلي وثباتها، وذلك على النحو التالي:

- **الاتساق الداخلي:**

يعطي الاتساق الداخلي " صورة عن مدى التناسق الموجود بين الفقرات الموجودة داخل نفس المحور، ومدى اتساق هذه الفقرات مع المحور الذي ينتمي إليه، كذلك مدى التناسق الداخلي بين محاور الاستبانة، والدرجة الكلية للاستبانة" (عبيدات وآخرون، ٢٠١٢)، وقد تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وبين الدرجة الكلية للبعد (المحور) الذي تنتمي إليه، وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) فرد وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٦) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات أبعاد محور (صعوبات صنع القرار) بالدرجة الكلية لكل بعد (ن = ٣٠)

المعوقات البشرية		المعوقات الإدارية		المعوقات البيئية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠.٧٤٣	٧	**٠.٧٠٩	١٣	**٠.٦١٣
٢	**٠.٥٧٤	٨	**٠.٧٨٠	١٤	**٠.٧١٨
٣	**٠.٦٩١	٩	**٠.٦٠٨	١٥	**٠.٥٩٤
٤	**٠.٥٩٩	١٠	**٠.٦٨٦	١٦	**٠.٦٠٧
٥	**٠.٦٨٨	١١	**٠.٧٤٤	١٧	**٠.٧٢٥
٦	**٠.٧٤٥	١٢	**٠.٥٤٩	١٨	**٠.٨٠١

دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من خلال الجدول رقم (٦) أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالبعد الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى (٠.٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط لبعد المعوقات البشرية بين (٠.٥٧٤، ٠.٧٤٥)، ولبعد المعوقات الإدارية بين (٠.٥٤٩، ٠.٧٨٠)، ولبعد المعوقات البيئية بين (٠.٥٩٤، ٠.٨٠١)، وجميعها معاملات ارتباط مقبولة، وهذا يشير إلى مؤشرات صدق كافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

جدول رقم (٧) معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد محور (صعوبات صنع القرار) بالدرجة الكلية للمحور (ن = ٣٠)

الأبعاد	معامل الارتباط
المعوقات البشرية	**٠.٨٢٦
المعوقات الإدارية	**٠.٨٥٠
المعوقات البيئية	**٠.٨٥١

دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من خلال الجدول رقم (٧) أن جميع معاملات ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمحور جاءت دالة عند مستوى (٠.٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط

للأبعاد بين (٠.٨٢٦، ٠.٨٥١) وجميعها معاملات ارتباط مقبولة، وهذا يشير إلى مؤشرات صدق كافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ب. ثبات الأداة (الاستبانة):

يُقصد بثبات أداة الدراسة "إلى أي درجة يُعطي المقياس قراءات مقاربة عند كل مرة يستخدم فيها، أو ما هي درجة اتساقه واستمراريته عند تكرار استخدامه في أوقات مختلفة وعلى أناس مختلفين"(القحطاني وآخرون، ٢٠٠٤م، ص٢١٤)، ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدم (معادلة ألفا كرونباخ) وذلك كما يلي:

جدول رقم (٨) معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
١	**المعوقات البشرية**	٦	٠.٨٢٠
٢	**المعوقات الإدارية**	٦	٠.٨٣١
٣	**المعوقات البيئية**	٦	٠.٨٤٩
٤	**الدرجة الكلية للصعوبات**	١٨	٠.٨٨٥
	الثبات الكلي	**٥٤**	**٠.٩٠٧**

يتضح من خلال الجدول رقم (٨) أن أداة الدراسة (الاستبانة) تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠.٩٠٧) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة بين (٠.٨٢٠، ٠.٨٨٥)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية، ونستخلص من نتائج اختباري الصدق والثبات الخاصة بالاستبانة؛ أن الأداة صادقة في قياس ما وضعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرجة جيدة.

السؤال الثالث: ما معوقاتُ تطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة) من وجهة أفراد الدراسة؟

تناولت الدراسة الحالية معوقات تطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة من خلال ثلاثة مجالات فرعية وهي: المعوقات البشرية – المعوقات الإدارية – المعوقات البيئية، وذلك على النحو التالي:

المجال الأول: المعوقات البشرية

للتعرف على المعوقات البشرية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة) من وجهة نظر أفراد الدراسة؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات

الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (٩)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٩) يوضح المعوقات البشرية لصنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة)

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	انحراف المعيار	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٤	ضعف توضيح معايير قياس قيمة المشاركة الفردية في صنع القرار بوزارة التعليم	٢١	١٠.١	١٤٦	٧٠.٥	٣٤	١٦.٤	٦	٢.٩	٠	٠.٠	٣.٨٨	٠.٦١	١
٣	شعور أفراد القيادة العليا بأن تقاسم الصلاحيات يعرقل حقهم في اتخاذ القرارات	١٥	٧.٢	١٥٥	٧٤.٩	٣١	١٥.٠	٦	٢.٩	٠	٠.٠	٣.٨٦	٠.٥٧	٢
٥	مقاومة بعض القيادات العليا في وزارة التعليم للمساءلة عن القرارات المتخذة لأنها تعتبر تهديداً لصلاحياتهم الواسعة	١٥	٧.٢	١٥١	٧٢.٩	٣٥	١٦.٩	٦	٢.٩	٠	٠.٠	٣.٨٥	٠.٥٨	٣
٢	اقتصار معلومات صانعي القرار على تلك الموجودة في سجلات وزارة التعليم فقط	١٤	٦.٨	١٤٥	٧٠.٠	٤٤	٢١.٣	٤	١.٩	٠	٠.٠	٣.٨٢	٠.٥٧	٤
٦	إحجام المختصين بوزارة التعليم عن إعطاء البيانات والمعلومات لادعائهم سرية هذه المعلومات أو لعدم توفرها	١١	٥.٣	١٥١	٧٢.٩	٣٥	١٦.٩	٩	٤.٣	١	٠.٥	٣.٧٨	٠.٦٣	٥
١	قلة المعلومات اللازمة لجميع الأطراف المنوط بهم المشاركة في صناعة القرار بوزارة التعليم	١٣	٦.٣	١١٠	٥٣.١	٧٣	٣٥.٣	٨	٣.٩	٣	١.٤	٣.٥٩	٠.٧٣	٦
-	المتوسط الحسابي العام											٣.٨٠	٠.٤٥	-

يتضح من خلال الجدول رقم (٩) أن مجال المعوقات البشرية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة) من وجهة نظر أفراد الدراسة يتضمن (٦) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المجال بين (٣.٥٩، ٣.٨٨) من أصل (٥.٠) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المجال جاءت بدرجة استجابة (عالية).

تراوح الانحراف المعياري لعبارات المجال بين (٠.٥٧، ٠.٧٣)، وهي قيم تتمحور حول الواحد الصحيح، وهذا يعكس تجانس استجابات أفراد الدراسة حول

عبارات مجال المعوقات البشرية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة) من وجهة نظر أفراد الدراسة.

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المجال (٣.٨٠) بانحراف معياري (٠.٤٥)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على المعوقات البشرية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة)، ومن أبرز تلك المعوقات (ضعف توضيح معايير قياس قيمة المشاركة الفردية في صنع القرار بوزارة التعليم، وكذلك شعور أفراد القيادة العليا بأن تقاسم الصلاحيات يعرقل حقهم في اتخاذ القرارات، إضافة إلى مقاومة بعض القيادات العليا في وزارة التعليم للمساءلة عن القرارات المتخذة لأنها تعتبر تهديداً لصلاحياتهم الواسعة).

والعبارات التالية تتناول بنوع من التفصيل استجابات أفراد الدراسة حول عبارات مجال المعوقات البشرية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة) من وجهة نظر أفراد الدراسة، وهي مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم (٤) وهي (ضعف توضيح معايير قياس قيمة المشاركة الفردية في صنع القرار بوزارة التعليم) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٨٨) وانحراف معياري (٠.٦١)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن ضعف توضيح معايير قياس قيمة المشاركة الفردية في صنع القرار بوزارة التعليم من المعوقات البشرية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة).
- جاءت العبارة رقم (٣) وهي (شعور أفراد القيادة العليا بأن تقاسم الصلاحيات يعرقل حقهم في اتخاذ القرارات) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٨٦) وانحراف معياري (٠.٥٧)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن شعور أفراد القيادة العليا بأن تقاسم الصلاحيات يعرقل حقهم في اتخاذ القرارات من المعوقات البشرية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة).
- جاءت العبارة رقم (٥) وهي (مقاومة بعض القيادات العليا في وزارة التعليم للمساءلة عن القرارات المتخذة لأنها تعتبر تهديداً لصلاحياتهم الواسعة) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٨٥) وانحراف معياري (٠.٥٨)، وهذا يدل على أن

هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن مقاومة بعض القيادات العليا في وزارة التعليم للمساءلة عن القرارات المتخذة لأنها تعتبر تهديداً لصلاحياتهم الواسعة من المعوقات البشرية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة).

- جاءت العبارة رقم (٢) وهي (اقتصار معلومات صانعي القرار على تلك الموجودة في سجلات وزارة التعليم فقط) بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣.٨٢) وانحراف معياري (٠.٥٧)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن اقتصار معلومات صانعي القرار على تلك الموجودة في سجلات وزارة التعليم فقط من المعوقات البشرية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة).
- جاءت العبارة رقم (٦) وهي (إحجام المختصين بوزارة التعليم عن إعطاء البيانات والمعلومات لادعائهم سرية هذه المعلومات أو لعدم توفرها) بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣.٧٨) وانحراف معياري (٠.٦٣)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن إحجام المختصين بوزارة التعليم عن إعطاء البيانات والمعلومات لادعائهم سرية هذه المعلومات أو لعدم توفرها من المعوقات البشرية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة).
- جاءت العبارة رقم (١) وهي (قلة المعلومات اللازمة لجميع الأطراف المنوط بهم المشاركة في صناعة القرار بوزارة التعليم) بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٣.٥٩) وانحراف معياري (٠.٧٣)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن قلة المعلومات اللازمة لجميع الأطراف المنوط بهم المشاركة في صناعة القرار بوزارة التعليم من المعوقات البشرية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة).

المجال الثاني: المعوقات الإدارية

للتعرف على المعوقات الإدارية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة) من وجهة نظر أفراد الدراسة؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٠)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١٠) يوضح المعوقات الإدارية لصنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية
في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة)

م	العبارات	درجة الموافقة										متوسط الحسابي	انحراف المعيار	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١١	التداخل في اختصاصات وصلاحيات الأجهزة الإدارية بوزارة التعليم	٨٥	٤١.١	٧٤	٣٥.٧	٤٠	١٩.٣	٨	٣.٩	٠	٠.٠	٤.١٤	٠.٨٦	١
١٢	تأخر الإدارات والأقسام بوزارة التعليم في تقديم البيانات والمعلومات إلى الإدارات الداخلية أو إلى إدارات التعليم	٥٨	٢٨.٠	٩٥	٤٥.٩	٤٥	٢١.٧	٩	٤.٣	٠	٠.٠	٣.٩٨	٠.٨٢	٢
٨	الإعلان عن القرارات التي تتخذها الوزارة تتم بصورة غير واضحة	٧٣	٣٥.٣	٧٠	٣٣.٨	٤٣	٢٠.٨	٢٠	٩.٧	١	٠.٥	٣.٩٤	١.٠٠	٣
٩	جمود الإجراءات في وزارة التعليم مما تؤدي إلى فرض قيود على متخذ القرار	٤٦	٢٢.٢	١١٠	٥٣.١	٤٢	٢٠.٣	٩	٤.٣	٠	٠.٠	٣.٩٣	٠.٧٧	٤
١٠	تمثل التنظيمات غير الرسمية داخل جهاز وزارة التعليم عامل ضغط على متخذ القرار	١٩	٩.٢	١٣٦	٦٥.٧	٤٥	٢١.٧	٧	٣.٤	٠	٠.٠	٣.٨١	٠.٦٤	٥
٧	ضعف تحديد أهداف خطط التنمية مما يجعل الرؤية غير واضحة أمام صانعي القرارات	١٤	٦.٨	١٤٠	٦٧.٦	٣١	١٥.٠	٢٢	١٠.٦	٠	٠.٠	٣.٧١	٠.٧٥	٦
-	المتوسط الحسابي العام											٣.٩٢	٠.٦٥	-

يتضح من خلال الجدول رقم (١٠) أن مجال المعوقات الإدارية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة) من وجهة نظر أفراد الدراسة يتضمن (٦) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المجال بين (٣.٧١، ٤.١٤) من أصل (٥.٠) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المجال جاءت بدرجة استجابة (عالية).

تراوح الانحراف المعياري لعبارات المجال بين (٠.٦٤، ١.٠)، وهي قيم تتمحور حول الواحد الصحيح، وهذا يعكس تجانس استجابات أفراد الدراسة حول

عبارات مجال المعوقات الإدارية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة) من وجهة نظر أفراد الدراسة.

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المجال (٣.٩٢) بانحراف معياري (٠.٦٥)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على المعوقات الإدارية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة)، ومن أبرز تلك المعوقات (التداخل في اختصاصات وصلاحيات الأجهزة الإدارية بوزارة التعليم، وكذلك تأخر الإدارات والأقسام بوزارة التعليم في تقديم البيانات والمعلومات إلى الإدارات الداخلية أو إلى إدارات التعليم، إضافة إلى عدم وضوح الطريقة التي يتم بها الإعلان عن القرارات التي تتخذها الوزارة).

والعبارات التالية تتناول بنوع من التفصيل استجابات أفراد الدراسة حول عبارات مجال المعوقات الإدارية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة) من وجهة نظر أفراد الدراسة، وهي مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم (١١) وهي (التداخل في اختصاصات وصلاحيات الأجهزة الإدارية بوزارة التعليم) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.١٤) وانحراف معياري (٠.٨٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن التداخل في اختصاصات وصلاحيات الأجهزة الإدارية بوزارة التعليم من المعوقات الإدارية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة).
- جاءت العبارة رقم (١٢) وهي (تأخر الإدارات والأقسام بوزارة التعليم في تقديم البيانات والمعلومات إلى الإدارات الداخلية أو إلى إدارات التعليم) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٩٨) وانحراف معياري (٠.٨٢)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن تأخر الإدارات والأقسام بوزارة التعليم في تقديم البيانات والمعلومات إلى الإدارات الداخلية أو إلى إدارات التعليم من المعوقات الإدارية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة).
- جاءت العبارة رقم (٨) وهي (الإعلان عن القرارات التي تتخذها الوزارة تتم بصورة غير واضحة) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٩٤) وانحراف معياري (١.٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن عدم وضوح الطريقة التي يتم بها الإعلان عن القرارات التي تتخذها

الوزارة من المعوقات الإدارية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة).

- جاءت العبارة رقم (٩) وهي (جمود الإجراءات في وزارة التعليم مما تؤدي إلى فرض قيود على متخذ القرار) بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣.٩٣) وانحراف معياري (٠.٧٧)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن جمود الإجراءات في وزارة التعليم مما تؤدي إلى فرض قيود على متخذ القرار من المعوقات الإدارية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة).
- جاءت العبارة رقم (١٠) وهي (تمثل التنظيمات غير الرسمية داخل جهاز وزارة التعليم عامل ضغط على متخذ القرار) بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣.٨١) وانحراف معياري (٠.٦٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن تمثيل التنظيمات غير الرسمية داخل جهاز وزارة التعليم كعامل ضغط على متخذ القرار من المعوقات الإدارية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة).
- جاءت العبارة رقم (٧) وهي (ضعف تحديد أهداف خطط التنمية مما يجعل الرؤية غير واضحة أمام صانعي القرارات) بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٣.٧١) وانحراف معياري (٠.٧٥)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن ضعف تحديد أهداف خطط التنمية مما يجعل الرؤية غير واضحة أمام صانعي القرارات من المعوقات الإدارية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة).

المجال الثالث: المعوقات البيئية

للتعرف على المعوقات البيئية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة) من وجهة نظر أفراد الدراسة؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١١)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١١) يوضح المعوقات البيئية لصنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة)

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	انحراف المعيار	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١٥	غياب مؤسسات المجتمع المحلي عن المشاركة في عمليات صنع القرار	٢٦	١٢.٦	١٠٠	٤٨.٣	٤١	١٩.٨	٤٠	١٩.٣	٠	٠.٠	٣.٥٤	٠.٩٤	١
١٦	ضعف ثقة القيادات العليا بوزارة التعليم في استخدام التقنية لصنع القرارات	٦٠	٢٩.٠	٣٢	١٥.٥	٥٥	٢٦.٦	٥٥	٢٦.٦	٥	٢.٤	٣.٤٢	٠.٩٠	٢
١٧	ضعف تحديد واختيار الأوقات المناسبة للإعلان عن اتخاذ القرارات	٢١	١٠.١	٨٣	٤٠.١	٦٠	٢٩.٠	٤٢	٢٠.٣	١	٠.٥	٣.٣٩	٠.٩٤	٣
١٨	ضعف التنسيق بين أهداف ورؤية وزارة التعليم لتطوير خطط التعليم	١١	٥.٣	٨٧	٤٢.٠	٦٦	٣١.٩	٣٨	١٨.٤	٥	٢.٤	٣.٢٩	٠.٩١	٤
١٣	تدني جودة بيئة العمل لضعف المناخ الصحي الذي تُفتقد فيه العلاقات الإنسانية	٢٠	٩.٧	٧٦	٣٦.٧	٦٣	٣٠.٤	٤١	١٩.٨	٧	٣.٤	٣.٢٩	١.٠٠	٥
١٤	قلة الاستفادة من وسائل التقنية الحديثة في ترشيد عملية صنع القرار	١٢	٥.٨	٨٦	٤١.٥	٥٩	٢٨.٥	٤١	١٩.٨	٩	٤.٣	٣.٢٥	٠.٩٨	٦
-	المتوسط الحسابي العام											٣.٣٦	٠.٩٠	-

يتضح من خلال الجدول رقم (١١) أن مجال المعوقات البيئية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة) من وجهة نظر أفراد الدراسة يتضمن (٦) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المجال بين (٣.٢٥، ٣.٥٤) من أصل (٥.٠) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المجال تتراوح بين درجة استجابة (متوسطة إلى عالية).

تراوح الانحراف المعياري لعبارات المجال بين (٠.٩٠، ١.٠)، وهي قيم تتمحور حول الواحد الصحيح، وهذا يعكس تجانس استجابات أفراد الدراسة حول عبارات مجال المعوقات البيئية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة) من وجهة نظر أفراد الدراسة.

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المجال (٣.٣٦) بانحراف معياري (٠.٩٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على المعوقات البيئية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة)، ومن أبرز تلك المعوقات (غياب مؤسسات المجتمع المحلي عن المشاركة في عمليات صنع القرار، وكذلك ضعف ثقة القيادات العليا بوزارة التعليم في استخدام التقنية لصنع القرارات، إضافة إلى ضعف تحديد واختيار الأوقات المناسبة للإعلان عن اتخاذ القرارات).

والعبارات التالية تتناول بنوع من التفصيل استجابات أفراد الدراسة حول عبارات مجال المعوقات البيئية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة) من وجهة نظر أفراد الدراسة، وهي مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم (١٥) وهي (غياب مؤسسات المجتمع المحلي عن المشاركة في عمليات صنع القرار) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٥٤) وانحراف معياري (٠.٩٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن غياب مؤسسات المجتمع المحلي عن المشاركة في عمليات صنع القرار من المعوقات البيئية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة).
- جاءت العبارة رقم (١٦) وهي (ضعف ثقة القيادات العليا بوزارة التعليم في استخدام التقنية لصنع القرارات) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٤٢) وانحراف معياري (٠.٩٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن ضعف ثقة القيادات العليا بوزارة التعليم في استخدام التقنية لصنع القرارات من المعوقات البيئية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة).
- جاءت العبارة رقم (١٧) وهي (ضعف تحديد واختيار الأوقات المناسبة للإعلان عن اتخاذ القرارات) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٣٩) وانحراف معياري (٠.٩٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على أن ضعف تحديد واختيار الأوقات المناسبة للإعلان عن اتخاذ القرارات من المعوقات البيئية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة).
- جاءت العبارة رقم (١٨) وهي (ضعف التنسيق بين أهداف ورؤية وزارة التعليم لتطوير خطط التعليم) بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣.٢٩) وانحراف

معياري (٠.٩١)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على أن ضعف التنسيق بين أهداف ورؤية وزارة التعليم لتطوير خطط التعليم من المعوقات البيئية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة).

- جاءت العبارة رقم (١٣) وهي (تدني جودة بيئة العمل لضعف المناخ الصحي الذي تُفتقد فيه العلاقات الإنسانية) بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣.٢٩) وانحراف معياري (١.٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على أن تدني جودة بيئة العمل لضعف المناخ الصحي الذي تُفتقد فيه العلاقات الإنسانية من المعوقات البيئية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة).
- جاءت العبارة رقم (١٤) وهي (قلة الاستفادة من وسائل التقنية الحديثة في ترشيد عملية صنع القرار) بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٣.٢٥) وانحراف معياري (٠.٩٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على أن قلة الاستفادة من وسائل التقنية الحديثة في ترشيد عملية صنع القرار من المعوقات البيئية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة).

ومن خلال العرض السابق لمعوقات تطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة) من وجهة نظر أفراد الدراسة؛ نجدها جاءت على النحو التالي:

جدول رقم (١٢) يوضح معوقات تطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة)

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢	المعوقات الإدارية	٣.٩٢	٠.٦٥	١
١	المعوقات البشرية	٣.٨٠	٠.٤٥	٢
٣	المعوقات البيئية	٣.٣٦	٠.٩٠	٣
	المتوسط الحسابي العام	**٣.٦٩**	**٠.٥٦**	-

يتضح من خلال الجدول رقم (١٢) أن محور معوقات تطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة) من وجهة نظر أفراد الدراسة يتضمن ثلاثة مجالات، تراوحت المتوسطات الحسابية لتلك المجالات بين (٣.٣٦، ٣.٩٢) من أصل (٥.٠) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي،

وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (متوسطة إلى عالية).

تراوح الانحراف المعياري للمجالات بين (٠.٤٥، ٠.٩٠)، وهي قيم أقل من الواحد الصحيح، وهذا يعكس تجانس استجابات أفراد الدراسة حول مجالات محور معوقات تطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة) من وجهة نظر أفراد.

بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٣.٦٩) بانحراف معياري (٠.٥٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على معوقات تطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة) من وجهة نظر أفراد الدراسة، حيث تأتي المعوقات الإدارية بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٩٢) وبانحراف معياري (٠.٦٥)، يليها المعوقات البشرية بمتوسط حسابي (٣.٨٠) وبانحراف معياري (٠.٤٥)، وفي الأخير تأتي المعوقات البيئية كأقل معوقات تطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة بمتوسط حسابي (٣.٣٦) وبانحراف معياري (٠.٩٠).

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

- حرص وزارة التعليم على إطلاع جميع منسوبيها على معايير مشكلة القرار فور صدورها.
- قيام وزارة التعليم بوضع معايير واضحة لتقييم البدائل المتاحة لصنع القرار الذي يتم اتخاذه.
- اهتمام وزارة التعليم بمشاركة جميع العاملين في البحث عن البدائل التي تتعلق بالقرار.
- حرص الوزارة على مشاركة إدارات التعليم وإدارات العموم في صياغة بعض القرارات.
- قيام الوزارة بإعلان آليات المساءلة لكل قرار يتم اتخاذه.
- حرص الوزارة على طرح البديل المرجح للقرار للتصويت أو المشاورة مع منسوبيها.
- اهتمام وزارة التعليم بتوضيح آليات القرارات الصادرة عنها لكافة المعنيين بشفافية
- حرص وزارة التعليم على نشر الثقة بالقرارات الصادرة بين العاملين من خلال شفافية الإجراءات المتبعة.
- قيام وزارة التعليم بمنح فرصة المشاركة للمستفيدين في عمليات تقييم القرارات.

- الحرص على توضيح معايير قياس قيمة المشاركة الفردية في صنع القرار بوزارة التعليم، حيث بينت النتائج أن ضعف توضيح تلك المعايير من المعوقات البشرية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة).
- توعية القيادات العليا حول أهمية المساءلة، ودورها في تطوير صنع القرار في وزارة التعليم، حيث بينت النتائج أن مقاومة بعض القيادات العليا في وزارة التعليم للمساءلة عن القرارات المتخذة لأنها تعتبر تهديداً لصلاحياتهم الواسعة من المعوقات البشرية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة.
- الحد من التداخل في اختصاصات وصلاحيات الأجهزة الإدارية بوزارة التعليم، حيث بينت النتائج أن التداخل في اختصاصات وصلاحيات تلك الأجهزة من المعوقات الإدارية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة).
- التأكيد على أهمية تقديم الإدارات والأقسام بوزارة التعليم للبيانات والمعلومات إلى الإدارات الداخلية أو إلى إدارات التعليم في وقتها وعدم التأخير، حيث كشفت النتائج أن تأخر الإدارات والأقسام في تقديم البيانات من المعوقات الإدارية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة).
- تعزيز مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي في عمليات صنع القرار، حيث أوضحت النتائج أن غياب مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي عن تلك المشاركة من المعوقات البيئية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة).
- تعزيز وعي القيادات العليا بوزارة التعليم حول استخدام التقنية لصنع القرارات، حيث بينت النتائج أن ضعف ثقة القيادات في استخدام التكنولوجيا لصنع القرارات من المعوقات البيئية لتطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة).

المراجع:

البراهيم، هيا. (٢٠١٥). *الحوكمة كآلية للإصلاح المؤسسي ورفع مستوى الأداء في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية*. مجلة مستقبل التربية العربية، ٢٢(٩٦)، ١١-٧٢.

آل ناجي، محمد بن عبدالله. (٢٠١٦م). *الإدارة التعليمية والمدرسية نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية*. ط (٧)، مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.

الخفاف، أمل. (٢٠١٨م). *مهارات اتخاذ القرار ونظرياته*. دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

ثعلب، سيد صابر. (٢٠١١م). *نظم ودعم اتخاذ القرارات الإدارية*. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

حرز الله، أشرف رياض. (٢٠٠٧م). *مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات وعاقته برضاهم الوظيفي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، المؤسسة التعليمية الإسلامية بغزة، فلسطين.

أبو ناصر، فتحي محمد. (٢٠٠٨م). *مدخل إلى الإدارة التربوية النظريات والمهارات*. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الدويش، عبد العزيز بن سليمان. (٢٠١٣). واقع صنع القرار في الإدارة المدرسية في مدينة الرياض. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية جامعة المجمعة*، (٤)، ٦٩- ١٢٣.

بني هاني، جهاد صياح؛ دركل، نادين محمد. (٢٠١٥). دور جودة المعلومات في فاعلية عملية صنع القرار: دراسة ميدانية على شركات الاتصالات الأردنية. *مجلة دراسات إدارية جامعة البصرة*، *١* (١٤)، ١٩٠- ٢٢٧.

عبدالرحيم، آمال صالح. (٢٠١٤). المرأة السعودية والمشاركة في صنع واتخاذ القرار: اتجاه الطالبة الجامعية السعودية نحو تمكين المرأة من المشاركة في صنع واتخاذ القرار. *مجلة شؤون اجتماعية*، *٣١* (١٢٣)، ٩- ٥٣.

حسن، مروة يونس. (٢٠١٥). العوامل المؤثرة في صنع واتخاذ القرار في المواقف التعليمية في التربية الفنية الميدانية. *بحوث في التربية النوعية جامعة القاهرة*، (٢٦)، ٢٩٩- ٣٣٦.

العيثاوي، ياسين محمد حمد؛ المشهداني، سلام علي أحمد. (٢٠١٦). *صنع القرار السياسي في الولايات الأمريكية المتحدة*. الأردن: مركز الكتاب الأكاديمي.

عامر، طارق عبد الرؤوف؛ المصري، إيهاب عيسى. (٢٠١٦). *صناعة واتخاذ القرار*. مصر: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

جمال الدين، نجوى يوسف؛ الكمالي، عبدالله عبدالقادر؛ حسان، محمود حسان سعيد. (٢٠١٥). الاتجاهات الحديثة في صنع القرار التربوي. *مجلة العلوم التربوية جامعة القاهرة*، ٢٣ (١)، ٧١٥- ٧٥٦.

محمد، محمد هاني. (٢٠١٥). *الإدارة الإستراتيجية الحديثة*. الأردن: دار المعتز للنشر والتوزيع.

قاشي، خالد. (٢٠١٤). *نظام المعلومات التسويقية: مدخل اتخاذ القرار*. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
الزبيدي، منذر صالح جاسم. (٢٠١٣). *دور وسائل الإعلام في صنع القرار السياسي*. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
بطاح، أحمد محمد؛ الطعاني، حسن أحمد. (٢٠١٥). *الإدارة التربوية رؤية معاصرة*. الأردن: دار الفكر ناشرون موزعون.
تعالبي، نوال علي. (٢٠١٤). *الحوكمة البيئية العالمية ودور الفواعل غير الدولاتية فيها*. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.
النوباني، خولة فريز؛ صديقي، عبدالله. (٢٠١٦). *حوكمة المؤسسات المالية الإسلامية*. المملكة العربية السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
برويس، وردة. (٢٠٢٢). الحوكمة وأخلاقيات العمل بالمؤسسة الجامعية. *مجلة دفاتر المخبر جامعة محمد خيضر بسكرة، ١٧* (١)، ٤٨- ٦٢.
حياصات، سعد محمد سالم. (٢٠١٥). *درجة توظيف القيادات الأكاديمية الجامعية لنتائج البحوث العلمية في صنع القرارات ومعوقات توظيفها*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الأردن.
خصاونه، ميسون محمد. (٢٠١٧). *المعوقات التي تحول دون وصول المرأة إلى مراكز صنع القرار في مركز وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر العاملين في وزارة التربية والتعليم*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة جرش، الأردن.
العتيبي، أسماء عبد الله؛ الشريجة، محمد مطير مجبل. (٢٠١٦). معوقات مشاركة المعلمين في عملية صنع القرار في مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٧* (٤)، ٥٥٦ - ٥٨٤.
علي، حنان أحمد عبد الله؛ جوهر، يوسف عبد المعطي مصطفى؛ محمد، منى شعبان عثمان. (٢٠١٩). معوقات صنع القرار واتخاذه لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية: دراسة ميدانية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ٥*(١١)، ١٩٣ - ٢٣٣.
الحديدي، عماد. (٢٠٠٩). *درجة ممارسة القيادة التربوية العليا في وزارة التعليم العالي الفلسطينية لدورها الإداري في ضوء الفكر الإداري الحديث* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية. فلسطين.
الخضير، ممدوح. (٢٠١٨). *درجة تطبيق المديرين والاداريين في مركز وزارة التربية والتعليم الأردنية لمبادئ الحوكمة وعلاقتها بمستوى أدائهم الوظيفي* [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
الداوود، عبد العزيز. (٢٠١١). *الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة*[رسالة ماجستير، جامعة عين شمس].مجلة كلية التربية.
إدريس، جعفر. (٢٠١٧م). *نظم دعم اتخاذ القرارات*. خوارزم العلمية ناشرون ومكتبات، جدة.

شاهين، أماني. (٢٠١٥). *درجة ممارسة مديري التربية والتعليم بحافظات غزة للشفافية في اتخاذ القرارات الإدارية وعلاقتها بمستوى أداء مديري المدارس* [رسالة ماجستير منشورة]. الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الشهري، زانة. (٢٠٢٠). صنع القرار الإستراتيجي في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية: دراسة استشرافية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود، الرياض.

عبيدات، ذوقان، عبد الحق، كايد، وعدس، عبدالرحمن. (٢٠١٣). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه* (ط١٦). دار الفكر، الأردن.

عتوم، يمنى. (٢٠١٣). *درجة ممارسة الشفافية في القرارات الإدارية ومعوقات ذلك من وجهة نظر القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك، الأردن.

العتيبي، البندري. (٢٠١٨). *اتخاذ القرار في نظام التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء إدارة المعرفة: نموذج مقترح* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

العريفي، سلطان (٢٠١١). *دور المشاركة المجتمعية في إصلاح التعليم العام في المملكة العربية السعودية: تصور مقترح* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود، الرياض.

العساف، صالح. (٢٠١٢). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. مكتبة العبيكان، الرياض.

عطوة، إبراهيم، وعلي، السيد. (٢٠١٢). *حوكمة النظام التعليمي مدخل لتحقيق الجودة في التعليم*. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر (٧٩).

الغامدي، عبد العزيز (١٤٣٦ه). *المشاركة في صنع القرار وعلاقته الولاء التنظيمي في الإدارة العامة للتربية الخاصة* [رسالة ماجستير غر منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

الغامدي، هالة. (٢٠١٧). *درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى إدارة التعليم في منطقة الباحة من وجهة نظر قادة*

الغزالي، حافظ. (٢٠١٢). *أثر القيادة التحويلية على فاعلية اتخاذ القرار في شركات التأمين الأردنية* [رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

الفرا، إسماعيل. (٢٠١٣). *الحوكمة مفهومها وبعض طرق تطبيقها في الجامعات*. ورشة عمل حوكمة التعليم العالي والتي تنظمها هيئة الاعتماد والجودة في مؤسسات التعليم العالي، غزة، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

الفضل، مؤيد. (٢٠١٦). *نظريات اتخاذ القرار منهج كمي*. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الفوزان، الجوهرة. (٢٠١٧، يناير ١١-١٢). *إطار لتفعيل الحوكمة في الجامعات لتحقيق رؤية ٢٠٣٠* [عرض ورقة]. مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية. *المدارس*. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٦(٥)، ١٦٦-١٧٥.

اليامي، جوهرة. (١٤٣١ه). *المساءلة الإدارية في الأجهزة الحكومية دراسة مسحية على الموظفين في الأجهزة الحكومية المركزية بمدينة الرياض* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود. الرياض.

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (٢٠١٥). موجز *خطة التنمية العاشرة وأولوياتها* (٢٠١٥-٢٠١٩). تم استرجاعه من الرابط

https://extranet.who.int/countryplanningcycles/sites/default/files/planning_cycle_repository/saudi_arabia/10th-development-plan-.pdf

وزارة التربية التعليم. (١٤٣٤). *الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ١٤٣٤-١٤٤٤ه*. تم استراجعه من الرابط

https://www.moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Documents/StrategyArciveGE001.pdf

المراجع الأجنبية:

Mulyono, H., Purba, N., Hadian, A., Syamsuri, A. R., & Hasibuan, M. Z. (2021, March). Decision-Making Culture in Organizations. In *First International Conference on Science, Technology, Engineering and Industrial Revolution (ICSTEIR 2020)*, pp. 227-231.

Forrester, V. V. (2019). School management information systems: Challenges to educational decision-making in the big data era. *International Journal on Integrating Technology in Education (IJITE), 8*(1), 1- 11.

Yambo, J. (2014). Effects of the Principals' Decision Making in the Management of Private Secondary Schools in Kisumu District, Kenya. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 4*(3), 52- 60.

Ayeni, A. J. (2018). Principals' decision making strategies and teachers' productivity in secondary schools in Ondo Central Senatorial District of Ondo state, Nigeria. *Global Journal of Management and Business Research: A Administration and Management, 18*(10), 18-30.

ADUGNA, B. (2019). *PRACTICE AND CHALLENGES OF DECISION MAKING IN PRIMARY SCHOOL OF CHALIA WOREDA.* RESEARCH PAPER, COLLEGE OF EDUCATION AND BEHAVIORAL SCIENCES DEPARTMENT OF

EDUCATIONAL PLANNING AND MANAGEMENT, ADDIS ABABA UNIVERSITY, ETHIOPIA.

Halabi. A. (2019). The factors that effect on rational decision making. *International Journal of Applied Research*, 5(5). 365-369.

Kozioł-Nadolna, K., & Beyer, K. (2021). Determinants of the decision-making process in organizations. *Procedia Computer Science*, vol.*192*, 2375-2384.

Leoveanu, A. C. (2013). Rationalist model in public decision making. *Journal of Public Administration, Finance and Law*, (04), 43-54.

Uzonwanne, F. C. (2016). Rational model of decision making. *Global encyclopedia of public administration, public policy, and governance. Springer International. https:/doi. org/10.1007/978-3-319-31816-5_2474-1*.

Fazekas, M., & Burns, T. (2013). Exploring the complex interaction between governance and knowledge in education.(Master Thesis). University of Cambridge.

Asaduzzaman, M., & Virtanen, P. (2016). Governance theories and models. *Global encyclopedia of public administration, public policy, and governance*, Springer International Publishing Switzerland.

معوقات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وسبل التغلب عليها

Obstacles to the application of the concept of productive school in secondary schools in the southern governorates of Palestine and ways to overcome them

إعداد

سوسن حمدان

Sawsan Hamdan

باحثة دكتوراه في جامعة طرابلس بلبنان

Doi: 10.21608/jasep.2024.333577

استلام البحث: ١ / ٩ / ٢٠٢٣

قبول النشر: ٢٢ / ٩ / ٢٠٢٣

حمدان، سوسن (٢٠٢٤). معوقات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وسبل التغلب عليها. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٦) يناير، ٣٥٧ – ٣٩٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

معوقات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وسبل التغلب عليها

المستخلص:

هدفت الدراسة التعرف إلى المعيقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وسبل التغلب عليها ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، والاستعانة باستبانة طبقت على مديري المدارس الثانوية بقطاع غزة، وقد بلغت عينة الدراسة (149) منهم، وذلك باستخدام أسلوب العينة العشوائية الطبقية، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، أهمها أن المعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر مديري المدارس جاءت بدرجة كبيرة وبوزن نسبي (76.40%)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للمعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة تبعاً لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية، وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها توعية المعلمين والإداريين بأهمية تطبيق المدرسة المنتجة وأهميته في تحسين جودة التعليم، وضرورة تخصيص موارد مالية وبنية تحتية كافية لتنفيذ مشاريع وأنشطة تعزز من مفهوم المدرسة المنتجة.

الكلمات المفتاحية: المدرسة المنتجة - معوقات تطبيق المدرسة المنتجة - المدارس الثانوية- المحافظات الجنوبية لفلسطين

Abstract:

The study aimed to identify the obstacles that impede the application of the concept of a productive school in secondary schools in the southern governorates of Palestine and ways to overcome them. By using the stratified random sampling method, the study resulted in a set of results, the most important of which is that the obstacles that impede the application of the concept of a productive school in secondary schools in the southern governorates of Palestine from the point of view of school principals came to a large extent and with a relative weight (76.40%), with no significant differences. Statistics at the level of significance (0.05) between the averages of secondary school principals in the southern governorates of Palestine of the obstacles that impede the application of the concept of a

productive school according to the variable of sex, educational qualification, years of service, and educational district.The study recommended a number of recommendations, including educating teachers and administrators about the importance of applying a productive school and its importance in improving the quality of education, The need to allocate adequate financial resources and infrastructure for the implementation of projects and activities that promote the concept of a productive school.

Keywords: The concept of a productive school - secondary schools – obstacles to applying the productive school- the southern governorates of Palestine,

المقدمة:

قال سبحانه: ﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾ [التوبة: 105] حثنا الله على العمل وعمارة الأرض وعمارة الأرض تتطلب إعداد الأجيال المنتجة والمفكرة وذلك لا يكون إلا من خلال تطبيق أنظمة تعليمية قادرة على مواكبة التطورات المتسارعة في كل مناحي الحياة واستيعاب كل تلك المنجزات الحضارية والتكنولوجية وتسخيرها لخدمة العملية التعليمية، وتهيئة الطلاب لهذا العصر تتطلب تهيئة المناخ المناسب للتعامل بإيجابية مع تلك التطورات، ومن أبرز التطورات الإدارية الحديثة على صعيد النظام التعليمي هو تغيير أدوار المدارس التقليدية لتصبح مدارس فاعلة وكان التوجه الحديث الأخذ بيد المدرسة لتصبح مدرسة منتجة وهذا يتطلب تغيير جذري يشمل جميع جوانب العمل المدرسي.

وتعد المدرسة المؤسسة الرسمية التي أنشأتها الدولة لتقوم بتربية وتعميم الناشئة مبادئ العلوم والقيم والاتجاهات وتنشئتهم التنشئة الصالحة التي تخلق منهم مواطنين صالحين يسهمون في خدمة أنفسهم ومجتمعهم وأمتهم. وتؤدي المدرسة دور فعال في التأثير على تكوين الفرد تكويناً نفسياً واجتماعياً سليماً، فكلما كانت الأهداف التربوية واضحة وسليمة في هذه المرحلة زادت فاعلية المؤثرات التي تشكل نمو شخصية الطالب بصفة عامة وتوافق بصفة خاصة. كما أن دور المدرسة يأتي بعد دور الأسرة في ظل التطور الهائل والانفجار المعرفي الذي يتطلب أن تكون المدرسة هي الأساس في التركيز على إخراج مخرجات ذو جودة عالية (المهانية والزيون، 2022: 81).

ولعل من أبرز مطالب المجتمع المعاصر من المدرسة هو أن تقوم بأدوار وواجبات جديدة تدعم الطالب وتأخذ بيده نحو سوق العمل حيث أصبحت المدارس

تتبنى نهج جديد ألا وهو نموذج المدرسة المنتجة، وتعرف أخضر المدرسة المنتجة بأنها " "المدرسة التي تستخدم مواردها بكفاءة وفعالية بحيث تحقق مخرجات ذات جودة عالية وهي القادرة على تنويع بدائل التمويل المختلفة مع استمرارية الدعم الحكومي وذلك من خلال أساليب ووسائل متعددة منها الأنشطة والمشروعات الإنتاجية التي يقوم بها منسوبوها وتسويق المنتجات أو تقديم الخدمات أو تأجير المنشآت والمرافق التي يمكن أن تقدمها المدرسة وجميعها تعد من المصادر التي تزيد من دخلها وتقلص من فرص الهدر بها على أن يعود الدخل الناتج من هذه المنتجات إلى صالح المدرسة." (أخضر، 2013: 8)

وللمدرسة المنتجة فلسفة تختلف عن فلسفة المدارس العادية فهي تتبنى ثقافة العلم والعمل والإنتاج لا ثقافة العلم النظري فقط ويرى (الشيمي، مخلوف، رجب، 2018: 74) " أن الغرض من الوحدة المنتجة ليس تخريج طالب يمتلك بعض المهارات العملية فقط بل نواة لرجل أعمال منتج ومبتكر، يتعلم التفكير الابتكاري المنتج والعمل من خلال مجموعات صغيرة، وإكسابه العادات الفعالة للحياة في المجتمع، كما يمكن أن تكون أحد الوسائل التربوية الهامة التي تهدف إلى التنمية البشرية من خلال المعرفة والمهارة والقيم ويمارس الطالب ملكاته الابتكارية بكفاءة وشغف، في ظل مصادر تمويلية جديدة ومتعددة، وخصائص وسمات وأسس فكرية تساعد على زيادة الارتباط بين التعليم والعمل المنتج، وبالإضافة إلى اعتماد الوحدة المنتجة على التمويل الذاتي."

وفي هذا الصدد فإن طموح النظام التعليمي الفلسطيني ورغبة الأطراف المختلفة المستفيدة من المدرسة بتحويل مدارسنا وزيادة قدرتها على إيجاد وتأمين كفايتها المالية لسد بعض النفقات، خاصة في ضوء العجز المالي الكبير الذي تعاني منه المدارس الفلسطينية فعندما تقوم المدارس بتوظيف إمكاناتها المادية والبشرية وتتحول إلى مواقع إنتاج حقيقية ستتمكن من توفير مصادر مالية ضرورية لتسيير العمل التعليمي والتربوي بحيث تصبح تدير نفسها ذاتياً اعتماداً على مواردها المالية.

وللوصول لهذا المبتغى وتحقيق رؤية التعليم الفلسطيني بتحويل المدارس الفلسطينية لمدارس منتجة توجد جملة من المعيقات التي قد تحد من إمكانية نجاح فرص تغيير المدارس إلى مدارس منتجة حيث أن النظام التعليمي الفلسطيني له خصوصيته التي تختلف عن غيره من الأنظمة التعليمية في المحيط الإقليمي نتيجة لمتغيرات معقدة داخل السياق الفلسطيني الأمر الذي يستدعي التركيز على هذه المعوقات ومحاولة تشخيص واقعها بالصورة التي تسمح بالتغلب عليها ووضع التصورات الكفيلة بالسيطرة عليها وبناء سيناريوهات علاجية تضمن نجاح قيادة التغيير نحو المدرسة المنتجة، والتعليم الثانوي الفلسطيني أنسب ما يكون لتطبيق فكرة

المدرسة المنتجة حيث تتناسب هذه المرحلة العمرية مع الرغبة في الاكتشاف والابتكار والإنجاز.

إن عملية التحول تفرض على النظام التعليمي إزالة كل العقبات على المستوى الإداري، والسياسي، والمجتمعي، والبنيوي والثقافي وهو ما تسعى الدراسة الحالية لتسليط الضوء عليه عبر سعيها لتشخيص تلك المعوقات وفهمها وتحديد طبيعة العلاقة بين مكوناتها واقتراح السبل الكفيلة بالتغلب عليها وصولاً لتعليم فلسطيني يدعم وجود المدرسة المنتجة والتي يصبح فيها الطالب فاعل ومساهم في دفع عجلة التنمية في فلسطين.

مشكلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتسليط الضوء على قضية بالغة الأهمية حيث إن معظم التوجهات التربوية الإدارية باتت تنادي بتغيير الأدوار التقليدية للمدرسة وتبني الأدوار الحديثة التي تجعل من المدرسة نموذج مجتمعي ريادي يخدم المجتمع بالصورة التي يرغب بها المجتمع من حيث تزويد المجتمع بمخرجات قادرة على مواكبة تغيرات العصر ومجرياته المختلفة لذا تحاول الدراسة الإجابة على جملة من التساؤلات وهي:

١- ما المعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية.
٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للمعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة تبعاً لمتغيرات الدراسة التصنيفية وهي (جنس المفحوص، المؤهل العلمي للمفحوص، سنوات الخدمة التعليمية للمفحوص، المديرية التعليمية)
٣- ما سبل التغلب على المعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية لتحقيق جملة من الأهداف وهي:

١- التعرف إلى معوقات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية.
٢- الكشف عن تقديرات مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للمعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة تبعاً لمتغيرات الدراسة التصنيفية وهي (جنس المفحوص، المؤهل العلمي للمفحوص، سنوات الخدمة التعليمية للمفحوص، المديرية التعليمية).

٣- تقديم مجموعة من المقترحات الفاعلة للتغلب على معوقات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية.

فرضيات الدراسة:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للمعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة تعزى لمتغير جنس المفحوص.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للمعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمفحوص.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للمعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة تعزى لمتغير سنوات الخدمة التعليمية للمفحوص.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للمعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في: أولا: من الناحية النظرية

١- تتناول هذه الدراسة موضوعا حديثا في مجال التعليم هو المدرسة المنتجة ومعوقات تطبيقها.

٢- تعد هذه الدراسة إثراء للمعرفة النظرية لمجموعة الأبحاث المتعلقة بالمدرسة المنتجة ومعوقات تطبيقها.

٣- تركيزها على طلبة المدارس الثانوية وهي مرحلة العطاء والإنتاج والإنجاز وهي فئة مهمة ومؤثرة في تحقيق التقدم والرقي.

٤- تفيد صانعي القرار في تعميم مقترحات للتغلب على معوقات تطبيق نموذج المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين.

٥- مواكبة الجهود المبذولة لتطوير التعليم فيما يتعلق بتطبيق نموذج المدرسة المنتجة.

٦- هذه الدراسة من الدراسات الأولى في فلسطين – في حدود علم الباحثة – التي تناولت البحث في معوقات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وسبل التغلب عليها.
٧- قد تسهم الدراسة في تنفيذ دراسات ممتدة ومتصلة بما يساعد على التغلب على معوقات تطبيق نموذج المدرسة المنتجة.

ثانيًا: من الناحية العملية (التطبيقية):

١- تساعد وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في إعادة النظر في صياغة رؤيتها للتعليم الثانوي ودور المدرسة وتبني ثقافة جديدة للمدارس الثانوية وهي المدارس المنتجة.
٢- تساعد الإدارات التربوية وصُناع القرار التربوي في محاولة فهم المعوقات التي تعترض تطبيق المدارس المنتجة ومحاولة التغلب على تلك المعوقات وتسهيل تعميم نموذج المدرسة الثانوية المنتجة.
٣- تساعد مديري المدارس الثانوية في التعرف على أهمية المدرسة المنتجة في الميدان التربوي والتعليمي والتعرف على استراتيجية عملية للتغلب على معوقات تطبيق نموذج المدرسة المنتجة.
٤- تتيح هذه الدراسة المجال لاستحداث برامج عملية فعالة في مجال تطبيق المدرسة المنتجة.
٥- تبين مدى أهمية التطبيق العملي لنموذج المدرسة المنتجة في التعليم.
٦- يستفيد من الدراسة المشرفون التربويون والعاملون في وزارة التربية والتعليم لتطوير برامج تدريبية عن آلية التغلب على معوقات تطبيق المدرسة المنتجة.
٧- يستفيد من الدراسة الباحثون في الجامعات والباحثون في المجال التربوي بشكل عام.
٨- تساعد الدراسة مجالس أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي من خلال تبنيهم لهذا النموذج والدعم باتجاه تبني هذا النموذج ومناصرة وجوده الفعلي على الأرض.
٩- تقديم مقترحات عملية لسبل التغلب على معوقات تطبيق نموذج المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: معوقات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وسبل التغلب عليها.
الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة على المديريات التعليمية السبعة التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في المحافظات الجنوبية (قطاع غزة).
الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة في شهري يونيو ويوليو2023.

الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على مديري المدارس الثانوية في قطاع غزة.

مصطلحات الدراسة:

المدرسة المنتجة: عرف الماضي (٢٠٢١) المدرسة المنتجة بأنها المدرسة التي تفعل مبدأ الشراكة المجتمعية والعمل التعاوني للأخذ بيد الطالب إلى سوق العمل والاندماج في الحياة الطبيعية مما يحقق ذاته ويكون عضواً صالحاً المجتمع (الماضي،2021: 245).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها مدرسة تعمل على اكتشاف واستثمار طاقاتها ومواردها المادية والبشرية بفاعلية من خلال منهاج متوازن ومتكامل البناء من حيث الأهداف العامة والمحتوى وطرق وأساليب التدريس والتقويم لتعليم الطلبة مهارات الحياة ليتمكن الطلبة من تنفيذ مشاريع إنتاجية فكرية ومادية، بشراكة مجتمعية تواكب تطورات العصر وتساعد الأجيال على صناعة الحياة والاندماج في سوق العمل وتحقيق المواطنة الصالحة كما تحقق تنويع مصادر التمويل المدرسية بما يعود بالنفع على الطالب والمدرسة عند تطبيقها في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين.

معوقات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة: تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها صعوبات مادية وبشرية في النظام التعليمي وثقافته وقوانينه تحد وتعيق نجاح تطبيق المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين.

المدارس الثانوية:

وتعرف المدرسة الثانوية بأنها "مؤسسة تعليمية تضم طلبة الصف الأول الثانوي أو الثاني الثانوي بفرعيه: العلمي والعلوم الإنسانية، والشرعي، أعمارهم من (16-18 سنة) " (وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتخطيط، 2013: 1) وسيتم اعتماد تعريف وزارة التربية والتعليم كتعريف اجرائي للدراسة

المحافظات الجنوبية لفلسطين:

عرفتها (وزارة التخطيط والتعاون الدولي،1997) بأنها: "جزء من السهل الساحلي الفلسطيني وتبلغ مساحتها 365 كيلو متر مربع، ومع قيام السلطة الفلسطينية تم تقسيم قطاع غزة إداريا إلى خمس محافظات وهي: محافظة الشمال، محافظة غزة، محافظة الوسطى، محافظة خانيونس، محافظة رفح". (وزارة التخطيط والتعاون الدولي، 1997: 14). وسيتم اعتماد تعريف وزارة التخطيط كتعريف اجرائي للدراسة

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعتبر المدرسة المنتجة من الأفكار التربوية الداعية إلى ربط التعليم النظري بالواقع التطبيقي وبسوق العمل، لذا فأن تفعيل تطبيق هذا النوع من المدارس أصبح ضرورة ملحة لجميع دول العالم عامة وللدول العربية خاصة، وللدول النامية على وجه الخصوص وفق التوجهات الحديثة الداعية نحو تفعيل دور التعليم في عملية

التنمية .ويعرف (المهاينة والزبون، 2022: 87) المدرسة المنتجة بأنها "مشروع تعليمي يهدف إلى إكساب المتعلم ثقافة العمل والإنتاج والإتقان والجودة وتمثل دوراً محورياً في التنمية وتؤكد النظرة التربوية الحديثة والمتطورة للدور التنموي للمؤسسة التعليمية وربطها بالمجتمع المحلي من خلال التدريب على المشروعات الإنتاجية الصغيرة المدرة للربح وترسيخ قيم العمل والإنتاج، فرسالة المدرسة المنتجة تتضمن بعدين بعد تعليمي وبعد إنتاجي.

ويعرفها (Murphy & Torre,2014: 5) بأنها " وحدة تعليمية إنتاجية تعمل على اكتساب المتعلم ثقافة العمل والإنتاج بجوار العلم والتعلم وتؤهله للذهاب بكفاءة متطلبات سوق العمل وتحدياته المتغيرة."

أهداف المدرسة المنتجة:

المدرسة المنتجة لها مجموعة من الأهداف وذكر (اليحيائية وعبد الباسط والعامري، 2017: 343) الأهداف التالية للمدرسة المنتجة:

١- اكتشاف الميول والاتجاهات المبكرة للتلاميذ نحو المهن الإنتاجية المتنوعة ودعمها بالخطط
والاستراتيجيات ذات البعد الاقتصادي والعائد المادي المدروس.

٢- إيجاد جيل من رجال الأعمال وأصحاب الفكر العملي التطبيقي لديهم القدرة على إيجاد العمل وليس البحث عنه.

٣- إكساب مهارات تخطيط وتنفيذ وتقييم المشاريع الصغيرة والمتوسطة وإدارتها مع القدرة على دراسة الجدوى الاقتصادية لها.

٤- دعم ريادة الأعمال والابتكار للمشاريع الصغيرة والمتوسطة الخاصة بالتلاميذ الموهوبين.

٥- إيجاد مصادر وموارد دخل ذاتي للمدرسة بهدف تطوير البنية التحتية وشراء ما يلزم لتسيير العملية التعليمية بالمدرسة الحاضنة.

٦- بناء شراكات حقيقية بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المدني من أجل دعم وإيجاد منافذ تسويقية للمشاريع المنتجة.

٧- تكوين اتجاهات إيجابية نحو ثقافة الإنتاج والبعد عن ثقافة الاستهلاك.

وحددت وزارة التربية والتعليم المصرية الأهداف التالية:

١. تسليح أبنائنا بالقدرات والخبرات العملية للتعامل مع سوق العمل ومتطلباته.

٢. القضاء على الفجوة بين التعليم النظري والتعليم العملي، ربط النظرية بالتطبيق.

٣. إعطاء أبنائنا الثقة في دراستهم على المبادرة والاعتماد على الذات.

٤. توفير موارد ذاتية للمدرسة تحقق تطوير المدرسة وإجراء بعض الإصلاحات الأساسية وشراء بعض الأجهزة، ومنح حوافز للقائمين على المشروع.

٥. تعرف الميول المهنية للطلاب في وقت مبكر، بناء على رؤية واقعية.

٦. تنمية مهارات وقدرات المتعلم على استشراف المستقبل بتنمية مهارات التفكير وحل المشكلات بطريقة واقعية.
٧. الاستفادة من برامج المدرسة المنتجة في عدم فكرة إنتاج البرمجيات والتوسع فيها باعتبارها أحد أدوات العصر(وزارة التربية والتعليم المصرية:2002).

فلسفة المدرسة المنتجة:

للمدرسة المنتجة فلسفة تتناسب والرؤية الطموحة لمدارس العصر الحديث ويذكر (أحمد، 2015: 426-427) مبادئ وأسس فلسفة المدرسة المنتجة وهي:
* أن العملية التعليمية في المدرسة هي عملية اقتصادية بالدرجة الأولى.
* أن التعليم إنتاج واستثمار له عوائده المباشرة وغير المباشرة وليس خدمة استهلاكية تقدم للفرد، وهذا يعني أن تكون المؤسسة التعليمية وحدة تعليمية إنتاجية في آن واحد، لذا ظهر الاهتمام أخيرا باقتصاديات المدرسة التي تنظر إلى المدرسة على أنها مصنفا ل طاقته الإنتاجية، وأن الفصل الدراسي وحدة إنتاجية وأن العملية التعليمية ينبغي أن توظف الإمكانيات المتاحة للاستثمار الأمثل ورفع الكفاءة الداخلية والخارجية للمؤسسة التعميمية وتوفير الموارد الذاتية ومصادر أخرى للتمويل المدرسي.
* تحقين القيمة الإنتاجية المضافة للمؤسسة التعليمية، وتعني التوظيف الأمثل الموارد المدرسية المتاحة البشرية والمادية للحصول على أكبر عائد ممكن من خلال الأنشطة المنتجة، والموجهة إلى مواقع الإنتاج في سوق العمل.
* التمويل الذاتي للمدرسة.
* تعزيز القدرة التنافسية للمتعلم في ضوء التغيرات الاقتصادية المعاصرة.

وعليه فإن المدرسة المنتجة لها موجهات ومبادئ ترتكز عليها لتوجه سياقات العمل فيها الأمر الذي يُبعدنا عن العشوائية والتخبط، حيث إن هذه الأسس والمبادئ تسهم في نجاح عمل المدرسة المنتجة والتي جاءت إلى الميدان لتضع حلولاً لواقع الميدان التعليمي لأن فكرة المدرسة المنتجة جاء لحل المشكلة التربوية المدرسية المتمثلة في أن الطالب يدرس ولا فسعت المدرسة المنتجة لتكوين إنسان منتج قادر على الإبداع والتطوير والابتكار، مزود بقيم إنتاجية منشودة ولعل من أهم هذه القيم العمل التعاوني الذي يعتبر من أهم قيم العمل الحديث التي تسعى المدرسة المنتجة لتعميقه لدى طلبتها.

ويتبين لنا أن مفهوم المدرسة المنتجة يرتبط بكفاءة المدرسة لتحقيق مخرجات تمتلك مهارات العمل والإنتاج والإتقان، وتساهم بفاعلية في مجالات التنمية باعتبارها قوة عاملة منتجة، بالإضافة إلى أن هذا المفهوم يتضمن بعدا استشرافياً للمستقبل، حيث يتم اكتساب المتعلم في هذj المدرسة المهارات الحياتية المستقبلية من

اجل الاستجابة لمتطلبات سوق العمل سريعة التغيير وهي لا تقتصر على مرحلة تعليمية معينة، وانما يمكن أن تطبق في جميع مراحل التعليم (أحمد، 2015: 428).

مبررات الأخذ بفكرة المدرسة المنتجة

إن الأزمة الاقتصادية المتمثلة في التمويل والتي يمر بها قطاع التعليم كانت المبرر الأساسي الذي إلى الأخذ والعمل على تطوير مصادر التمويل المدرسي ومن هنا جاءت فكرة المدرسة المنتجة حيث تتحمل إدارة المدرسة والمعلمين بل والطلاب وأولياء أمورهم دوراً هاماً في المساهمة بحل هذه الأزمة ويذكر (Usman,2016: 27) بأن "الاستثمار في التعليم شرط ضروري لتعزيز النمو الاقتصادي والتنمية الوطنية، حيث يتم إنشاء وإدارة المؤسسات التعليمية بما في ذلك المدارس بشكل أساسي لتحقيق أهداف وغايات محددة. ولا توجد وسيلة لتحقيق هدف وغايات مؤسسة تعليمية دون وضع آليات معينة لضمان نجاح مثل هذه المؤسسات. في النظام المدرسي، يتطلب جزء من المتطلبات المسبقة المتكاملة التي سيتم وضعها لتحقيق الهدف والأهداف التعليمية توفيرًا كافيًا للموارد، والاستفادة القصوى، والإدارة المناسبة لموارد التعليم لتجنب الهدر وتحسين جودة التدريس - عملية التعلم في البيئة الأكاديمية.

وتختصر (Hoxby,2003:293) أهمية الإنتاجية للمدارس بقولها لا يمكن أن يكون رأس المال البشري المستورد مصدرًا لميزة نسبية على المدى المتوسط إلى الطويل. وبالتالي، إذا كان العالم يرغب في الاستمرار في التمتع باقتصاد متنام يتمحور حول المنتجات كثيفة رأس المال البشري، فلا يمكن أن يكون غير مبال بالتراجع السريع للإنتاجية في مدارسهم. يترجم قطاع المدرسة الذي يتراجع فيه الإنتاجية إلى أن يكون في العالم مكلفًا نسبيًا باختصار، إن تأثير الاختيار على إنتاجية المدرسة ليس مثيرًا للاهتمام لمجرد أنه يمكن أن يطغى على تأثيرات التخصيص للاختيار على الإنجاز؛ إنه مثير للاهتمام لأنه له أيضًا آثار واسعة على الاقتصاد الكلي، والتجارة.

ويذكر (Mulford,2003: 14) أن البلدان والحكومات استخدمت أساليب رئيسية لضمان تحقيق اصلاح المدارس وهي كالتالي:

- الإدارة العامة القديمة
- الإدارة العامة الجديدة
- التعلم التنظيمي

وعليه تقوم البلدان والأنظمة المدرسية والمدارس الفردية بتجربة مناهج جديدة للإدارة التي تسعى إلى إدارة المدارس بطرق مناسبة للقرن الحادي والعشرين. ثلاثة مناهج واسعة تم تحديد الحوكمة التربوية، والإدارة العامة القديمة، والإدارة العامة الجديدة والتعلم التنظيمي.

المعوقات والصعوبات التي تواجه تطبيق المدرسة المنتجة:

مما لا شك فيه ان فكرة المدرسة المنتجة من الأفكار التربوية الريادية والتي يطمح الجميع لنجاحها لما لها من انعكاسات إيجابية داخل المنظومة التعليمية والمجتمعية، إلا أن تطبيق المدرسة المنتجة يواجه معوقات وصعوبات تحد من نجاحه فلا يوجد أي تغيير إلا وتواجهه معوقات ولكن العقول المبدعة والمبتكرة تعمل على تذليل الصعوبات وإيجاد حلول للمعيقات والمشكلات التي قد تواجه تنفيذ أي تغيير فكما أن التغيير حتمي وأيضاً مقاومة التغيير أمر حتمي أيضاً ولكن من يسعى للتغيير لن توقفه أي معيقات ويذكر (عبد السميع، 2023) بعد المعوقات التي تواجه تطبيق المدرسة المنتجة وهي:

* نقص التمويل، قد يؤدي نقص التمويل إلى عدم توفر الموارد اللازمة لتطوير برامج التدريب والتعليم العملي.
* قلة المعلمين المؤهلين، قد يشكل نقص المعلمين المؤهلين عائقًا أمام تطبيق المدرسة المنتجة بشكل صحيح، حيث يحتاج المعلمون إلى مهارات خاصة لتوجيه الطلاب وتطوير قدراتهم.
* ضعف البنية التحتية، يمكن أن تكون ضعف البنية التحتية، مثل عدم وجود مختبرات علمية مجهزة بالمعدات اللازمة، عائقًا أمام تطبيق المدرسة المنتجة بشكل فعال.
* القيود المنهجية، يمكن أن تحد القيود المنهجية من إمكانية تطبيق المدرسة المنتجة بشكل صحيح، حيث تتطلب بعض المخططات الدراسية مزيدًا من الوقت لتنفيذها، مما يجعل من الصعب تخصيص الوقت الكافي للتدريب العملي.
* عدم التزام الطلاب، يمكن أن يكون عدم التزام الطلاب عائقًا أمام تحقيق المدرسة المنتجة بشكل فعال، حيث يحتاج النجاح في هذه المدرسة إلى التزام الطلاب بالتعلم والعمل على تطوير قدراتهم.

وذكر (الشيمي، مخلوف، رجب، 2018: 79-80) بأن هناك العديد من المعوقات التي تواجه الوحدة المنتجة بمدارس التعليم الثانوي الفني ولقد توصلت العديد من الدراسات إلى أهم هذه المعوقات وهي:

١- معوقات خاصة بالإدارة التعليمية والإدارة المدرسية:

* المتابعة من الإدارة التعليمية تتم بشكل روتيني، وبيروقراطي في الإشراف والتوجيه، وليست متابعة حقيقية للوقوف على أهم المشكلات والعمل على حلها.
* قلة وجود تنسيق بين إنتاج المشروعات في مختلف المدارس.
* نقص اقتناع بعض مديري المدارس وهيئات التدريس بفكرة الوحدة منتجة.
* التخوف من النواحي المالية والمحاسبية بالمشروع لدى بعض المديرين.

* صورية الاجتماعات وتنفيذ المشروعات بالمدارس على الورق وإعطاء بيانات غير واقعية عنها.
* ضعف مهارات الاتصال بين منفذي المشروع والبيئة المحيطة والإدارات التعليمية والمديريات.

٢- معوقات خاصة بتوفير المكان:

* افتقار المدرسة لمكان أو غرفة أو قاعة لعمل العاملين في الوحدة المنتجة من المعوقات التقليدية أمام نجاح فكرة تحويل المدرسة الثانوية الفنية لوحدة منتجة، وقد يرجع ذلك إلى ضعف ثقافة التغيير في المدرسة والتي من الشائع فيها قلة وجود مكان مخصص لأي عمل.
* تفتقر غالبية المدارس إلى مكان مخصص يتم فيه وضع الماكينات غالية الثمن، الخاصة بالوحدة المنتجة ويرجع ذلك إلى أن تصميم الأبنية المدرسية الجديدة لم يراع ذلك، ولكثافة المدارس أيضاً.
* تفتقر المدارس إلى مكان لتخزين البضائع الخام والتي تستخدم في مشروعات الوحدة المنتجة.

٣- معوقات خاصة بالمعلمين:

* نقص الوقت الكافي لدى المعلم لانشغاله بالأعمال الدراسية والأنشطة العلمية التي تخدم المنهج.
* نقص الخبرة بين المعلمين لمثل هذه المشروعات، ونقص عدد المعلمين الفنيين المتخصصين.
* كثرة الحصص والإشراف وزيادة الفصول وجماعة الأنشطة المختلفة كل هذا يزيد من عبء المعلم.
* لا يشارك أغلب المدرسين في المدرسة الإنتاجية لقناعتهم بأنها مضيعة للوقت.

٤- معوقات خاصة بالطلاب وأولياء الأمور:

* رفض بعض أولياء الأمور قيام أولادهم بعملية الشراء والبيع.
* اعتراض بعض أولياء الأمور على اشتراك أولادهم في الوحدة المنتجة خوفا من أنها تؤثر على العملية التعليمية التحصيلية، بالإضافة إلى نقص مهارة الإنتاج لدى الطلاب والطالبات.
* نقص الوعي لدى الطلاب وأولياء الأمور لأهمية الاشتراك في مشروعات المدرسة.
* قلة الوقت الكافي أثناء اليوم الدراسي للمشروعات الإنتاجية.

٥- معوقات خاصة بالتمويل وتوافر الإمكانات والخامات:

* قلة الموارد المالية حيث إنها تعتمد على مشاركة الطلاب والمعلمين في صورة أسهم.

* نقص الدعم المالي من الوزارة أو مديريات التربية والتعليم أو الإدارات التعليمية.
* قلة توافر الخامات والإمكانات اللازمة بأسعار منخفضة.

٦- معوقات خاصة بالتسوق:

* قلة توافر معارض داخل المدرسة أو خارجها لعرض المنتجات.
* المنتج قد يكون مكلفاً عن السوق أحياناً نظراً لوجود فاقد نتيجة لتعليم الطلاب.
* مشكلات خاصة بالتسوق لانتقاء الجودة في إنتاج المدارس.
* بسبب الإمكانات المحدودة والتمويل الذاتي المحدود لا تستطيع المدارس أن تنتج منتجات تنافس نفس المنتجات الموجودة في السوق.
* افتقار بعض المدارس لوجود ثلاجات لحفظ ما يتم إنتاجه من مواد غذائية.

ويذكر (الغامدي والغامدي، 2018: 56):

١. إن المناهج طويلة ومثقلة بالأعباء، ولا تحتمل أي إضافة حتى في داخل المحتوى الدراسي.
٢. لا وقت داخل اليوم المدرسي لممارسة تلك الأعمال الإنتاجية ومتابعتها.
٣. حرص الطلاب وأولياء الأمور على الحصول على أعلى معدلات الدرجات، والتي لم تترك له الفرصة ليكون منتجاً.

كما تشير (أخضر، 2013: 301) ان هناك عدد من المعوقات المتعلقة بالنظام المركزي تتمثل في:

١. احتكار الأمور المالية بين وزارتي التربية والتعليم والمالية.
٢. عدم وجود المرونة الكافية في التشريعات المالية والإدارية التي تنظم على المدرسة.
٣. هناك درجه مقاومه للتغيير والتجديد تتعلق بالثقافة التنظيمية السائدة لسياسة الدولة والقيادات العليا.

في حين أشارت وزارة التربية والتعليم المصرية(2009: 1) في معرض حديثهم عن المدرسة المنتجة والأفكار التي تتبناها الوزارة حول تلك المدرسة وطبيعتها حيث أشارن بان الأمر قد يعترضه بعض المعوقات والتي من شأنها أن تشكل حاجزاً لفرص نجاح تلك المدرسة المنتجة حيث تمثلت تلك المعوقات في المعوقات الفكرية والتي تمثلت في:

١. صعوبات في تنفيذ مشروع المدرسة المنتجة.
٢. الروتين المالي والإداري والمركزي في القرارات.
٣. عدم اقتناع بعض مديري المدارس وهيئات التدريس بالفكرة بحجه تحول المدرسة الى مؤسسة تجارية.
٤. قصور الوعي لدى أولياء الأمور وانخفاض امكانات المدرسة.
٥. غياب المشاركة المجتمعية.

(Kafka& Stephenson, 2006: 12) أهم التحديات التي تواجه عملية التحول لمدرسة منتجة:

١- يحتاج كبار الإداريين إلى المهارات اللازمة ليكونوا قادرين على تحقيق التوازن بين اتخاذ القرارات التجارية الاستراتيجية والاحتياجات التعليمية لطلابهم.

٢- يجب أن يكون المعلمون متخصصين في الأعمال وكذلك معلمين.

٣- يجب وضع أنظمة قوية للإدارة المالية تتجاوز بكثير تلك التي تتطلبها المدارس التقليدية.

٤- يجب وضع سياسات صارمة لمنع استغلال الطلاب ومواءمة حوافز الموظفين مع النتائج التعليمية لأنشطتهم.

ويذكر (Kafka& Stephenson, 2006: 11) بعض المشاكل المحتملة لتطبيق فكرة المدرسة المنتجة ومنها:

١- استغلال العمالة الطلابية.

٢- فقدان التركيز.

٣- عدم اعتراف النظام التعليمي السائد.

٤- الفساد.

ويذكر (Levin,1971 :10) "أنه في الواقع ، من غير المحتمل أن تعظم المدارس المخرجات التعليمية طالما أن هناك القليل من الحوافز للمدارس لزيادة شأن النتائج التعليمية (مثل الدرجات اللفظية) ، وعلى المديرون أن يمارسوا سلطة تقديرية كافية بشأن المدخلات التعليمية لتخرج بصورة أفضل ، وممارسة المعلومات المنهجية بشأن المدخلات والمخرجات والحد من العمل في التعليم بالطرق التقليدية"

وعلى الرغم من كل ما تم ذكره من معيقات وقد يكون هناك معيقات لم يتم ذكرها ولكن كما حثنا رسولنا الكريم قال ﷺ (لْمُؤْمِنُ القَوِيُّ خَيْرٌ وَأَحَبُّ إلى اللهِ مِنَ المُؤْمِنِ الضَّعِيفِ، وفي كُلٍّ خَيْرٌ. احْرِصْ علَى ما يَنْفَعُكَ، وَاسْتَعِنْ باللَّهِ وَلَا تَعْجِزْ، وإنْ أَصَابَكَ شَيءٌ، فلا تَقُلْ: لو أَنِّي فَعَلْتُ كانَ كَذَا وَكَذَا، وَلَكِنْ قُلْ: قَدَرُ اللهِ وَما شَاءَ فَعَلَ؛ فإنَّ (لو) تَفْتَحُ عَمَلَ الشَّيْطَانِ) صدق رسول الله ﷺ (مسلم، 1991: 2052) وترى الباحثة بان من أبرز التحديات التي تواجه عملية التحول لمدرسة منتجة هي النظرة للتعليم في المدرسة المنتجة على أنه مشروع تجاري لأنها ترتبط بآليات السوق وذلك سوف يهدد الوظيفة التقليدية للمدرسة، رغم أن المدرسة المنتجة في جوهرها تخدم أغراض تعليمية واجتماعية.

لاشك بأن الانتقال والتحول من مدرسة غير منتجة إلى مدرسة منتجة يتطلب تكاتف الجهود وزيادة درجة التنسيق والتعاون مع كافة المؤسسات العلمية والتعليمية للمباشرة بإعداد وصياغة استراتيجيات حديثة ومبتكرة لجسر الهوة الإنتاجية واللحاق بركب المدارس المنتجة والمتميزة وهكذا عندما تكون الأهداف سامية وتهدف لخدمة

الدين الإسلامي والمسلمين فلابد من العمل بكل قوة للتفكير بإيجابية لحل هذه المشكلات وعدم اختلاق المبررات لعدم العمل بحجة الصعوبات والمعيقات التي تواجه العمل وستقدم الباحثة في سبل التطوير لنموذج المدرسة المنتجة مقترحات مفصلة للتغلب على المعيقات المحتملة.

وفي هذا السياق فإن النظام التعليمي الفلسطيني وبالتحديد المدارس الثانوية ليس بمعزل عن تلك المعوقات والتي تتشابه مع الأنظمة التعليمية الأخرى المجاورة لها في المحيط العربي، كما أن كل من نادى بتطبيق فكرة المدرسة المنتجة قد تنبه لوجود معوقات في الميدان وصعوبات قد تؤثر على سير العمل بأسلوبه الأمثل في المدرسة المنتجة، إلا أن الامر لا يعني الوقوف بقدر ما هو مطلوب تدارك تلك المعوقات ووضع الحلول للمشكلات المحتملة مستقبلاً والتي قد تواجه نجاح تطبيق فكرة المدرسة المنتجة.

ويمكن القول بأن القراءة المتأنية لواقع النظام التعليمي الفلسطيني وخاصة في المدراس الثانوية يدعونا للانتباه لجملة من الأمور التي لابد من أخذها بعين الاعتبار لضمان نجاح تطبيق فكرة المدرسة المنتجة ومن تلك الأمور:

١. الانقسام السياسي والذي أثر على المنظومة التعليمية بين شطري الوطن.
٢. شح الموارد المالية والإمكانات اللوجستية.
٣. الاهتمام الأكبر لدى الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع بفكرة الثانوية الاكاديمية والتحصيل المعرفي أكثر من غيرها من الاتجاهات الأخرى.
٤. ضعف مساهمة المجتمع المحلي بمؤسساته الإنتاجية نتيجة لظروف ومتغيرات أثرت على مشاركتهم تجاه المدارس.
٥. الاحتلال الإسرائيلي الذي أوجد حالة من الأزمات والطوارئ داخل المنظومة التعليمية والتي أدت لتحولات كثيرة في توجهات الوزارة.

هذه الأمور مجتمعة قد تشكل في سياقاتها المختلفة صعوبات محتملة لنجاح فكرة تطبيق المدرسة المنتجة إلا أن هذه الأمور يمكننا التغلب عليها عبر رسم الخطط، واتخاذ القرارات، وبناء السيناريوهات الكفيلة بتحديد الفرص والتهديدات ونقاط القوة والضعف لتلافي كل الإشكاليات المحتملة.

الدراسات السابقة:

دراسة (المهاينة والزيون، 2022) والتي هدفت إلى الكشف عن واقع تحويل المدارس الثانوية الأردنية العامة إلى مدارس منتجة استنادا إلى الاتجاهات العالمية المعاصرة، واستخدم الباحثان لتحقيق أهداف الدراسة المنهج المسحي لجمع البيانات من عينة الدراسة التي تكونت من (618) معلم ومعلمة من مجتمع الدراسة خلال العام 2021-2022 ، إذ تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية لتكون ممثلة للمدارس الثانوية الأردنية، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان

أهمها أن واقع وجود مدارس ثانوية منتجة استناداً إلى الاتجاهات العالمية المعاصرة من وجية نظر المعممين كانت بدرجة متوسطة وأن التحديات التي تواجه المدارس الثانوية الأردنية لتصبح مدارس منتجة استناداً إلى الاتجاهات العالمية المعاصرة من وجهة نظر المعلمين جاءت ايضا بدرجة تقييم متوسطة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات كان أهمها وضع استراتيجية متكاملة لمواجهة التحديات التي تواجه المدارس الثانوية الأردنية لتحويلها لمدارس ثانوية منتجة حسب الاتجاهات العالمية المعاصرة.

وقد أجريت دراسة (2021, Rizwan &Huma &Rafiq) والتي هدفت لمعرفة العقبات التي توجه المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية العامة في مدينة روالبندي في باكستان، .اتبعت الدراسة المنهج الاستكشافي المختلط ، بما في ذلك تحليل المستندات ومقابلات النخبة واستبيان تم تطبيقه عمى عينة الدراسة المكونة من(605) من معلم ومعلمة وأسفرت نتائج عن: استخدام جميع مصادر البيانات لمراجعة وتحليل الوضع الحالي للتعليم الفني والمهني في باكستان، وتحديد التغيرات المطلوبة والتوصية بتغيرات المناهج الدراسية على مستوى المدرسة الثانوية.

ودراسة (الماضي، 2021) والتي هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق المدرسة المنتجة في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض، وتحديد معوقات تطبيق المدرسة المنتجة في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استبانة تم تطبيقها على قائدات مدارس التعليم العام للبنات في منطقة الرياض، تكونت عينة الدراسة من 334 ائدة مدرسية، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها تطبيق المدرسة المنتجة في مدارس التعليم العام في منطقة الرياض يتم بدرجة متوسطة، توافرت معوقات تطبيق المدرسة المنتجة في منطقة الرياض بدرجة كبيرة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات كان أهمها عقد دورات تدريبية لقائدات المدارس والعاملين بها لتوعيتهن بفكرة المدرسة المنتجة وسبل تنفيذها بالإضافة إلى التدريب على اقتصاديات السوق وأدوات وأساليب التسويق.

دراسة (Biehl, 2021) وهدفت إلى التعرف على وجهات نظر مسؤولي المنطقة التعليمية لأنظمة تمويل المدرسة، باستخدام ولاية ويسكونسن كدراسة حالة. استخدمت دراسة الطرق المختلطة هذه مسحًا عبر الإنترنت لجمع البيانات لتحليلها. من بين 421 منطقة تعليمية عامة في ولاية ويسكونسن ، وشارك 317 إداري من المناطق التعليمية في استطلاع هذه الدراسة. كانت البيانات الديموغرافية لمنطقة المدرسة تم دمجه مع ردود الاستطلاع قبل تحليل بيانات المسح. قدم هذا التحليل إجابات لثلاثة أسئلة بحثية. سعت هذه الأسئلة إلى جمع وجهات نظر مدراء مدارس المنطقة فيما يتعلق بنظام تمويل المدارس العامة وتأثير السياق المحلي على تلك

وجهات النظر، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها المنظور العام لمدراء مدارس المنطقة فيما يتعلق بنظام التمويل المدرسي كان سلبي، اقترح المسؤولون تعديلات محددة على نظام التمويل المدرسي، بما في ذلك تعديل حدود الإيرادات، وإنشاء حد مماثل للإيرادات لكل طالب في جميع أنحاء الولاية، وزيادة التمويل للتعليم الخاص، كما أشار مديرو مدارس المنطقة إلى إيجاد تمويل عادل لجميع المناطق التعليمية هو هدف أساسي وقد أوصت الدراسة بأن يعمل مديرو المنطقة واضعي السياسات والمدرسة على تحديد المعتقدات الشائعة حول تمويل النظام الموجود، ويمكن تطبيق إطار يؤدي إلى تحسينات في نظام تمويل المدارس.

دراسة (Stalowski, 2021) هدفت هذه الدراسة استكشاف التغيير في التمويل الخيري لأربع سنوات على مؤسسات التعليم من 2004 إلى 2018. وفحص العلاقة بين اعتمادات الدولة والتمويل الخيري الذي يتلقاه التعليم العالي العام لمدة أربع سنوات المؤسسات لتحديد وما إذا كانت اعتمادات الدولة مرتبطة بالعطاء الخيري، كما بحثت الدراسة فيما إذا كانت العلاقة اختلفت حسب النوع المؤسسي والقدرة التنافسية لتحديد ما إذا كانت تؤدي إلى زيادة التقسيم الطبقي بين التعليم العالي العام المؤسسات، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها أنه بين عامي 2004 و2018، إجمالي التمويل الخيري زاد بينما انخفضت اعتمادات الدولة. السبب الرئيسي لهذا كان فترة الركود، حيث انخفضت مخصصات الدولة كما انخفض إجمالي التمويل الخيري بنسبة 3% فقط. جميع أنواع التمويل الخيري يظهر انخفاضًا ثم زيادة باستثناء التمويل المؤسسي الخيري والذي نما خطيًا.. ارتبطت الزيادة في مخصصات الدولة بزيادة في التمويل الخيري من 2004-2010، ولكن انخفاض في التمويل الخيري من 2011-2018 أخيرًا.

دراسة الحربي و الخثلان (2020) والتي هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير دور قادة مدارس التعليم العام لتفعيل مفهوم المدرسة المنتجة وفق رؤية المملكة العربية السعودية (2030 م). تكونت عينة الدراسة من (183) قائداً مدرسياً، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي. وأظهرت النتائج: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد الدراسة حول واقع دور قادة مدارس التعليم العام في تفعيل المدرسة المنتجة.

وأشارت دراسة الشمري (2019) والتي هدفت التعرف إلى معوقات مفهوم المدرسة المنتجة بمدارس دولة الكويت من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس، تكونت عينة الدراسة من (203) مديراً ومديرة، استخدم الباحث المنهج الوصفي أظهرت نتائج الدراسة أن معوقات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في مدراس دولة الكويت من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس كانت بدرجة عالية، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الاناث،

ولمتغير سنوات الخدمة ولصالح ذوي الخدمة من (5-10) سنوات، ولمتغير نوع المدرسة ولصالح مدارس الاناث، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وأكدت دراسة الغامدي والغامدي (2018) والتي هدفت للتعرف على درجة وجود معوقات لتطبيق مفهوم المدرسة المنتجة بمدارس منطقة الباحة من وجهة نظر مديرات المدارس والمعلمات. ووظفت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من (4320) مديرة ومعلمة، وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة وجود معوقات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة بمدارس منطقة الباحة جاءت بدرجة كبيرة، وأظهرت وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الرجلة التعليمية عل مجال المعوقات الفكرية لصالح المرحلة المتوسطة، وتبعا لمتغير المؤهل العلمي لصالح بكالوريوس فأعلى، ومتغير سنوات الخبرة لمصالح فئة 10 سنوات فأكثر على مجال المعوقات المالية والتنظيمية.

فيما هدفت دراسة الجريوي(2015) للكشف عن المعوقات التي تواجه مديري ومديرات مدارس التعليم العام الحكومي في مدينه الدلم في العمل على زياده مصادر التمويل المدرسي للمدرسة المنتجة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (42) مديراً ومديرة في مدارس التعليم العام. وأظهرت النتائج ان المخصصات المالية من قبل وزارة التربية والتعليم غير كافية لتلبية الاحتياجات التشغيلية للمدارس، وأن درجه المعوقات جاءت كبيره جداً وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعود لاختلاف عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وأشارت دراسة اخضر(2013) والتي هدفت للتعرف على متطلبات تطبيق المدرسة المنتجة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، تم استخدام استبانة لجمع البيانات، تكون مجتمع الدراسة من مديري مدارس التعليم العام ومديراتها عددهم(668) مديراً ومديرة، وأظهرت لنتائج: ، وتبين أن متطلبات تطبيق المدرسة المنتجة المساهمة في رفع مستوى الوعي بين المواطنين والطلاب واولياء الامور جاءت بدرجة متوسطة.

فيما تناول هيل وروزا وهارفي(Hill & Roza & Harvey, 2008) والتي هدفت إلى وضع نظام تمويل المدارس المنتجة الأمريكية بغرض إعادة تصميم أنظمه التمويل المدرسي من أجل طريقة أكثر كفاءة في تعليم التلاميذ وتكونت عينه الدراسة من (40) خبيراً من علماء الاقتصاد والمحللين السياسيين والمحامين والمتخصصين في تمويل المدرسة، وبينت النتائج أن المتطلبات المحددة من قبل المستويات العليا للحكومة والتحكم في التمويل من خلال صيغ محدده وقوانين وتشريعات تمنع وتعيق الاستخدامات الأكثر إنتاجيه في تقديم الخدمات التربوية.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة المذكورة في استخدام المنهج الوصفي كدراسة الحربي و الخثلان (2020) بأسلوبه التحليلي مع الاستعانة بالاستبانة أداة رئيسة للدراسة، واختلفت مع دراسة (2021, Rizwan &Huma &Rafiq) والتي استخدمت المنهج الاستكشافي، واتفقت مع كل من دراسة الشمري (2019)، ودراسة الغامدي والغامدي(2018) والتي أكدت إلى وجود المعوقات التي تواجه مديري ومديرات المدارس، في حين اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة المذكورة في بيئة التطبيق حيث أن جميع الدراسات السابقة طبقت خارج فلسطين باستثناء الدراسة الحالية طبقت بيئة الدراسة الحالية (فلسطين)، قد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الأداة (الاستبانة).

إجراءات الدراسة:

منهجية الدراسة: وهي الطريقة البحثية التي تم اختيارها للحصول على معلومات تمكنه من الإجابة على أسئلة البحث من مصادرها (الأغا والأستاذ،2003: 82)

وحيث يعرف مسبقاً جوانب وأبعاد الظاهرة موضع الدراسة من خلال اطلاعها على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، **ويسعى للتعرف إلى معوقات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وسبل التغلب عليها** ، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة. (ملحم: 2000: 432)

لذا فإن الباحثة ستعتمد على هذا المنهج للوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية حول مشكلة البحث، ولتحقيق تصور أفضل وأدق للظاهرة موضع الدراسة، كما أنه ستستخدم أسلوب العينة العشوائية الطبقية في اختياره لعينة الدراسة، وسيستخدم الاستبانة في جمع البيانات الأولية.

مجتمع الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة بمديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من كلا الجنسين للعام الدراسي 2022-2023م، والبالغ تعدادهم (149) مديراً ومديرة.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية استطلاعية قوامها (30) من مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من كلا الجنسين من مجتمع الدراسة الأصلي، وتم تطبيق الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية على العينة الاستطلاعية بهدف التحقق من صلاحية الأداة للتطبيق على أفراد العينة الكلية، وذلك من خلال حساب صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة.

العينة الكلية: قامت الباحثة بمسح مجتمع الدراسة مسحاً شاملا، فبلغت (149) مديرًا ومديرة من مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، وفيما يلي توصيف دقيق لعينة

الدراسة باستخدام الجداول والأشكال التوضيحية بما يسهم في تكوين تصور دقيق لتوزيع عينة الدراسة وتكوينها.

وصف الخصائص والبيانات الشخصية:

الجنس: تبين أن ما نسبته (49.66%) هم من الذكور، وما نسبته (50.34%) هم من الإناث.

المؤهل العلمي: تبين أن ما نسبته (75.8%) هم من مؤهلهم بكالوريوس، وما نسبته (24.2%) هم من مؤهلهم العلمي دراسات عليا.

سنوات الخدمة: أن ما نسبته (12.08%) من أفراد العينة سنوات خدمتهم أقل من 7 سنوات، بينما (34.23%) سنوات خبرتهم ما بين 7 إلى 14 سنوات، وما نسبته (53.69%) سنوات خبرتهم أكثر من 14 سنة.

المنطقة التعليمية: أن ما نسبته (11.41%) من عينة الدراسة هم من رفح، وما نسبته (12.08%)هم من غرب خان يونس، وما نسبته (11.41%) هم من شرق خان يونس، وما نسبته (17.44%) هم من الوسطي، وما نسبته (12.75%) هم من غرب غزة، وما نسبته (17.44%) هم من شرق غزة، وما نسبته (17.44%) هم من شمال غزة.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب البيانات الشخصية

المتغير	تصنيف المتغير	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	74	49.66
	أنثى	75	50.34
المؤهل العلمي	بكالوريوس	113	75.8
	دراسات عليا	36	24.2
سنوات الخدمة	أقل من 7	18	12.08
	7- 14	51	34.23
	أكثر من 14	80	53.69
المنطقة التعليمية	رفح	17	11.41
	غرب خان يونس	18	12.08
	شرق خان يونس	17	11.41
	الوسطي	26	17.44
	غرب غزة	19	12.75
	شرق غزة	26	17.44
	شمال غزة	26	17.44
المجموع		**149**	**100.0**

أداة الدراسة:

تم تقسيم أداة الدراسة إلى قسمين رئيسيين وهما:

١. القسم الأول: البيانات الشخصية ويتكون من (جنس المفحوص، المؤهل العلمي للمفحوص، سنوات الخدمة التعليمية للمفحوص، المنطقة التعليمية).
٢. القسم الثاني: يتكون من الاستبانة والمتعلقة معوقات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وسبل التغلب عليه ويتكون من خمس مجالات رئيسية هي:
المجال الأول: المعوقات المتعلقة بالمبنى المدرسي، ويتكون من 5 فقرات.
المجال الثاني: المعوقات المتعلقة بالأمور المالية، ويتكون من5 فقرات.
المجال الثالث: المعوقات المتعلقة بالكادر البشري، ويتكون من 5 فقرات.
المجال الرابع: المعوقات المتعلقة بالطلاب ويتكون من 5 فقرات.
المجال الخامس: المعوقات المتعلقة بالأنظمة والتشريعات، ويتكون من 5 فقرات.

صدق وثبات الاستبانة:

صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة:

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال التابعة له.
وقد ترددت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية للمجال الذي تتبع له بين القيمة (0.05 أو 0.01)، وهي دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث إن مستوى الدلالة لكل فقرة اقل من (0.05)، وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (2) يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية للمجال الذي تتبع له

#	معامل الارتباط	القيمة (الاحتمالية) Sig	#	معامل الارتباط	القيمة (الاحتمالية) Sig	#	معامل الارتباط	القيمة (الاحتمالية) Sig
المعوقات المتعلقة بالمبنى المدرسي			المعوقات المتعلقة بالأمور المالية			المعوقات المتعلقة بالكادر البشري		
1	0.622	*0.000	1	0.936	*0.000	1	0.826	*0.000
2	0.851	*0.000	2	0.951	*0.000	2	0.780	*0.000
3	0.873	*0.000	3	0.936	*0.000	3	0.755	*0.000
4	0.758	*0.000	4	0.904	*0.000	4	0.698	*0.000
5	0.851	*0.000	5	0.830	*0.000	5	0.732	*0.000
المعوقات المتعلقة بالطلاب			المعوقات المتعلقة بالأنظمة والتشريعات					
1	0.642	*0.000	1	0.798	*0.000			
2	0.820	*0.000	2	0.739	*0.000			
3	0.729	*0.000	3	0.868	*0.000			
4	0.719	*0.000	4	0.842	*0.000			
5	0.795	*0.000	5	0.851	*0.000			

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

صدق الاتساق البنائي للمجالات الاستبانة:

ويقصد به مدى اتساق كل مجال من مجالات الاستبانة مع المجال الكلي للاستبيان والجدول التالي رقم (3) يظهر معامل الارتباط بين كل مجال والمجال الكلي:

جدول (3): يوضح معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة.

#	المجال	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (.Sig)
١.	**المعوقات المتعلقة بالمبنى المدرسي**	0.863	*0.000
٢.	**المعوقات المتعلقة بالأمور المالية**	0.901	*0.000
٣.	**المعوقات المتعلقة بالكادر البشري**	0.904	*0.000
٤.	**المعوقات المتعلقة بالطلاب**	0.855	*0.000
٥.	**المعوقات المتعلقة بالأنظمة والتشريعات**	0.796	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (3) أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن مستوى الدلالة لكل مجال اقل من مستوى الدلالة (0.05)، وبذلك تعتبر مجالات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

ثالثاً: ثبات فقرات الاستبانة:

أما ثبات أداة الدراسة فيعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبا لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات (العساف، 1995: 430). وقد أجرى الباحثة خطوات الثبات نفسها باستخدام طريقة معامل ألفا كرو نباخ.

- **طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:**

استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرو نباخ لقياس ثبات الاستبانة، كانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي رقم (4):

جدول (4): يوضح نتائج الفا كرونباخ لفقرات الاستبانة.

م	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
١.	المعوقات المتعلقة بالمبنى المدرسي	5	0.907
٢.	المعوقات المتعلقة بالأمور المالية	5	0.975
٣.	المعوقات المتعلقة بالكادر البشري	5	0.852
٤.	المعوقات المتعلقة بالطلاب	5	0.892
٥.	المعوقات المتعلقة بالأنظمة والتشريعات	5	0.905
الدرجة الكلية للاستبانة		**25**	**0.977**

يتضح من الجدول (4) أن قيمة معامل الثبات تتراوح ما بين (0.829-0.975) ومعامل الثبات الكلي تساوي (0.977) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة من تطبيقها على عينة الدراسة.

الإجابة عن السؤال الأول، ونصه: " ما المعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية؟".

وللإجابة على هذا السؤال، تم استخدام اختبار One Sample T Test للعينة واحدة للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عن الدرجة المتوسطة (المحايدة) وهي (3) وفقاً للمقياس المستخدم، وقد تم احتساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي للمجالات وترتيبها تبعاً لذلك.

جدول (٥): تحليل مجالات الاستبانة.

م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة الاختبار (T)	القيمة الاحتمالية (sig)	الترتيب
1	المعوقات المتعلقة بالمبنى المدرسي	3.51	0.140	70.20	38.772	0.000	5
2	المعوقات المتعلقة بالأمور المالية	4.06	0.186	81.20	60.975	0.000	1
3	المعوقات المتعلقة بالكادر البشري	3.69	0.387	73.80	19.188	0.000	4
4	المعوقات المتعلقة بالطلاب	3.89	0.079	77.80	120.415	0.000	2
5	المعوقات المتعلقة بالأنظمة والتشريعات	3.87	0.247	77.40	37.858	0.000	3
الدرجة الكلية للاستبانة		3.82	0.160	76.40	54.637	0.000	

ويتضح من خلال الجدول (5) أن جميع متوسطات المجالات المختلفة كانت متقاربة من حيث أوزانها النسبية، أما الدرجة الكلية للاستبانة ككل فقد حصلت على وزن نسبي قدره (76.40%) مما يدلل على أن المعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية جاءت بدرجة كبيرة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى قلة الموارد المادية والبشرية والتي تعتبر من أبرز المعوقات التي تعترض تطبيق المدرسة المنتجة حيث تفتقر المدارس إلى الوحدات المنتجة المجهزة بشكل جيد، والمختبرات، والمواد التعليمية الحديثة، مما يقيد قدرتها على تقديم تجربة تعليمية متميزة على كافة المستويات التعليمية، وكذلك نقص في التدريب والتطوير المهني للمعلمين واللازم لتطبيق أفضل الممارسات التربوية.

وكذلك عدم تطوير مناهج مبتكرة وتبني أساليب تدريس فعال كما أن الحصار الذي تعاني منه المحافظات الجنوبية لفلسطين منذ ثمانية عشر عاماً قد فاقم من الأزمة المالية التي تعاني منها مدارس المحافظات الجنوبية لفلسطين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشمري (2019) والتي أكدت وجود معوقات تعترض المدرسة المنتجة.

أما ترتيب المجالات حسب أوزانها النسبية فقد كانت كالتالي:

المجال الأول: المعوقات المتعلقة بالأمور المالية، فقد حصل على المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (81.20%)أي بدرجة تقدير كبيرة، ثم المجال الرابع المتعلق المعوقات المتعلقة بالطلاب، فقد حصل على المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (77.80%)أي بدرجة تقدير كبيرة، ثم المجال الخامس المتعلق المعوقات المتعلقة بالأنظمة والتشريعات، فقد حصل على المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (77.40%) أي بدرجة تقدير كبيرة، ثم المجال الثالث المعوقات المتعلقة بالكادر البشري، فقد حصل على المرتبة الرابعة بوزن نسبي قدره (73.80%) أي بدرجة تقدير كبيرة وأخيرا المجال الأول المعوقات المتعلقة بالمبنى المدرسي، فقد حصل على المرتبة الخامسة بوزن نسبي قدره (70.20%) أي بدرجة تقدير كبيرة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى صعوبة توفير الموارد المالية الكافية لتنفيذ مبادرات جديدة وتحسين البنية التحتية، حيث يؤثر ذلك بشكل سلبي على قدرتها على تطبيق تغييرات إيجابية وتحسين جودة التعليم، وكذلك نقص في الدعم الحكومي والتشريعي واتخاذ قرارات تشريعية تساعد على تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة، مما يجعل من الصعب تحقيق التحولات المطلوبة في عمليات التعليم، لذلك يجب تقديم الدعم المستدام والحلول الملائمة لكل للمدارس الثانوية لتجاوز تلك المعوقات وتحقيق تطوير تعليمي مستدام، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الغامدي والغامدي (2018) التي توصلت إلى وجود معوقات لتطبيق المدرسة المنتجة والتي جاءت بدرجة كبيرة.

تحليل فقرات الاستبانة:

- **المحور الأول- المعوقات المتعلقة بالمبنى المدرسي:**

تم استخدام اختبار t للعينة الواحدة وحساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي وترتيب الفقرات والنتائج مبينة في جدول (6).

جدول (6):يوضح المتوسط الحسابي والوزن النسبي والقيمة الاحتمالية والترتيب لفقرات المجال

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار (t)	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
1	تفتقر المدرسة للغرف التي يمكن استثمارها للمدرسة المنتجة.	3.92	78.40	15.511	0.000	5
2	مساحة المبنى المدرسي صغيرة.	4.02	80.40	52.957	0.000	4
3	الكثافة الطلابية داخل المدرسة كبيرة.	4.35	87.00	30.239	0.000	2
4	يصعب اقامة المعارض والورش الخاص بمنتجات الطلاب.	4.36	87.20	30.274	0.000	1
5	البنية التحتية في المدرسة ضعيفة ولا تتوفر فيها تجهيزات ولوجستيات كافية.	4.03	80.60	13.427	0.000	3

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أعلى فقرة حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانت الفقرة (4)، والتي نصت على **" يصعب اقامة المعارض والورش الخاص بمنتجات الطلاب "**، قد احتلت المرتبة الأولى بوزن النسبي (87.20%) ، مما يدل ذلك على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (كبيرة جداً) من قبل أفراد العينة، **وتعزو الباحثة ذلك إلى:** وجود قيود مادية وبشرية تعوق إقامة المعارض والورش وقد يكون من الصعب تخصيص الأموال والزمن والموارد اللازمة لتجهيز وتنظيم هذه الفعاليات بشكل مناسب، كما أن المدارس عند بنائها لم يتم مراعاة وجود مثل تلك المساحات لإقامة المعارض والورش وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجريوي(2015) والتي أكدت على العمل على زياده مصادر التمويل المدرسي للمدرسة المنتجة والتي جاءت بدرجة كبيرة.

كما تبين من خلال الجدول أن أدنى فقرة حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانت:

الفقرة (1) التي نصت على **" تفتقر المدرسة للغرف التي يمكن استثمارها للمدرسة المنتجة "** قد احتلت المرتبة قبل الأخيرة بوزن نسبي (78.40%)، مما يدل ذلك على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (كبيرة) من قبل أفراد العينة، **وتعزو الباحثة ذلك إلى**: قيود على المساحة المتاحة، مما يجعل من الصعب تخصيص غرف إضافية لأغراض مختلفة، وذلك في ظل أعداد الطلاب المتزايدة والتي دفعت بعض المدارس لاستغلال غرف النشاط المرافق للمنهاج كالمكتبة والمرسم كغرف صفية، كما أن المساحة البنائية أو تصميم الهيكل الحالي للمدرسة لا يحتوي أماكن يمكن استثمارها للمدرسة المنتجة، وذلك يتطلب بذل جهود للبحث عن حلول إبداعية وملائمة، قد يشمل ذلك التعاون مع الجهات المحلية، واستخدام الموارد المتاحة بشكل فعّال، والتفكير في طرق لتحسين استخدام المساحات المتاحة دون الحاجة إلى تكاليف كبيرة.

المجال الثاني: - المعوقات المتعلقة بالأمور المالية:

تم استخدام اختبار t للعينة الواحدة وحساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي وترتيب الفقرات والنتائج مبينة في جدول (7).

جدول (7):يوضح المتوسط الحسابي والوزن النسبي والقيمة الاحتمالية والترتيب لفقرات المجال

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار (t)	القيمة الاحتمالية(Sig.)	الترتيب
1	المخصصات المالية للمدارس قليلة	3.35	67.00	7.940	0.000	5
2	مركزية القرارات المالية مركزية وتابعة لوزارة التربية والتعليم	3.36	67.20	7.945	0.000	4
3	مساهمة المجتمع المحلي في تمويل المدرسة المنتجة ضعيفة	3.57	71.40	7.947	0.000	3
4	الصلاحيات المخولة لمديري المدارس في مجال المالية قليلة	4.01	80.20	116.00	0.000	1
5	القدرات التسويقية لمنتجات المدارس المنتجة ضعيفة	3.64	72.80	14.344	0.000	2

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أعلى فقرة حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانت: الفقرة (4) التي نصت على "**الصلاحيات المخولة لمديري المدارس في مجال المالية قليلة** " قد احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (80.20%) مما يدل ذلك على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (كبيرة) من قبل أفراد العينة، **وتعزو الباحثة ذلك إلى:** وجود نمط محدد لإدارة التعليم في المدارس وهو النمط المركزي يتضمن تركيزًا أكبر على القرارات المركزية والمراقبة الدقيقة من قبل إدارات أعلى في الهرم التنظيمي، هذا النمط يمكن أن يؤدي إلى تقييد صلاحيات المديرين، وكذلك وجود قيود قانونية أو ضوابط مالية صارمة تحد من صلاحياتهم في إدارة الأمور المالية، ذلك يهدف إلى ضمان التزام المدارس بالقوانين المالية ومنع أي انتهاكات بحق التعليم.

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أدنى فقرة حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانت:

الفقرة (1) التي نصت على **" المخصصات المالية للمدارس قليلة "** قد احتلت المرتبة الأخيرة بوزن النسبي (67.00%) ، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (متوسطة) من قبل أفراد العينة، **وتعزو الباحثة ذلك إلى**: قلة الدعم الخارجي لميزانية التعليم والحصار المفروض على قطاع غزة والذي أثر سلباً على الدعم المالي للمدارس، مما أثر على قدرة المدارس على الحصول على تمويل إضافي، كما أن المدارس لا تسعى للحصول على دعم مادي من مؤسسات المجتمع المحلي.

- **المجال الثالث- المعوقات المتعلقة بالكادر البشري**

تم استخدام اختبار t للعينة الواحدة وحساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي وترتيب الفقرات والنتائج مبينة في جدول (8).

جدول (8):يوضح المتوسط الحسابي والوزن النسبي والقيمة الاحتمالية والترتيب لفقرات المجال

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار (t)	القيمة الاحتمالية(Sig.)	الترتيب
1	امكانيات المعلمين لتطبيق فكرة المدرسة المنتجة ضعيفة	4.00	80.00	66.778	0.000	3
2	غياب التأهيل والتدريب الكافي لطواقم المدراس الثانوية	3.81	76.20	15.062	0.000	5
3	قلة اهتمام مديري المدراس بمضاعفة موارد المدرسة	4.01	80.20	83.097	0.000	2
4	انشغال المعلمين بأعباء المنهاج على حساب المدرسة المنتجة	4.04	80.80	54.663	0.000	1
5	كثرة الأعباء الإدارية والفنية لمديري المدراس الثانوية	3.98	79.60	80.256	0.000	4

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أعلى فقرة حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

الفقرة (4) التي نصت على **انشغال المعلمين بأعباء المنهاج على حساب المدرسة المنتجة"** قد احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (80.80%)، مما يدل ذلك على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (كبيرة) من قبل أفراد العينة، **وتعزو الباحثة ذلك إلى**: وجود ضغوط على المدارس لتحقيق نتائج جيدة في اختبارات المنهاج الرسمي والتصنيفات المدرسية، والذي يجعل المعلمين يولون اهتمامًا كبيرًا لضمان تنفيذ المنهاج بشكل جيد وتحقيق نتائج ملموسة، وبالتالي يمكن أن يكون هناك تقليل في

الوقت المخصص لتنفيذ مبادرات المدرسة المنتجة، كما أن نصاب الحصص على كاهل المعلمين وأعباء التدريس الإضافية من تحضير وإشراف على لجان المواد الدراسية يعيق قدرتهم على المشاركة في المشاريع الإنتاجية.

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أدنى فقرة حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانت

الفقرة (2) التي نصت على **"غياب التأهيل والتدريب الكافي لطواقم المدارس الثانوية"** قد احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (76.20%) مما يدل ذلك على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (كبيرة) من قبل أفراد العينة، **وتعزو الباحثة ذلك إلى:** قلة وجود تخطيط فعال لتأهيل وتدريب الموارد البشرية يمكن أن يؤدي إلى عدم التفكير في الحاجة إلى تدريب وتأهيل مستمر للمعلمين وطاقم المدرسة، كما أنه لا يوجد خطط للتنمية المستدامة للمعلمين في المدارس الثانوية.

- **المجال الرابع: ـ المعوقات المتعلقة بالطلاب**

تم استخدام اختبار t للعينة الواحدة وحساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي وترتيب الفقرات والنتائج مبينة في جدول (9).

جدول (9): يوضح المتوسط الحسابي والوزن النسبي والقيمة الاحتمالية والترتيب لفقرات المجال

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار (t)	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
1	ضعف القدرة على الكشف عن ميول ورغبات الطلاب واتجاهاتهم	3.79	75.80	14.470	0.000	2
2	انصراف تركيز الطلاب على التحصيل الأكاديمي	3.68	73.60	11.565	0.000	5
3	النظرة المتدنية لدى الطلاب لفكرة العمل الإنتاجي المدرسي	3.72	74.40	10.750	0.000	4
4	غياب الوعي والدراية الكافية بأهمية العمل الإنتاجي للطلاب	3.75	75.00	18.387	0.000	3
5	تكدس المنهاج والامتحانات لدى الطلاب	3.81	76.20	21.952	0.000	1

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أعلى فقرة حسب الزن النسبي في هذا المجال كانتا:

الفقرة (5) التي نصت على **تكدس المنهاج والامتحانات لدى الطلاب"** قد احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (76.20%) مما يدل ذلك على أن الفقرة قد حصلت على

درجة موافقة (كبيرة) من قبل أفراد العينة، **وتعزو الباحثة ذلك إلى:** اعتماد النظام التعليمي على النظام التقليدي في الامتحانات وجعلها هي معيار الحكم والنجاح للطلبة مما يؤدي إلى زيادة عدد الامتحانات التي يخوضها الطلبة في فترات زمنية قصيرة ومتقاربة مع الأنشطة المدرسية التي تساعد على بناء شخصية الطالب المنتجة، هذا يجعل من الصعب المشاركة في الأنشطة في ظل وجود هذا الكم الهائل من الامتحانات.

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أدنى فقرة حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانت:

الفقرة (2) التي نصت على **"انصراف تركيز الطلاب على التحصيل الأكاديمي"** قد احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (73.60%)، مما يدل ذلك على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (كبيرة) من قبل أفراد العينة، **وتعزو الباحثة ذلك إلى:** اهتمام الطلاب بالتحصيل الأكاديمي في الدرجة الأولى حيث يعتبر هو مقياس النجاح من قبل معلميهم وأسرهم والمجتمع المحيط بهم فيقبلون على التحصيل الأكاديمي ويهملون تنمية جوانب شخصيتهم في المجالات الأخرى.

المجال الخامس: - المعوقات المتعلقة بالأنظمة والتشريعات

تم استخدام اختبار t للعينة الواحدة وحساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي وترتيب الفقرات والنتائج مبينة في جدول (10).

جدول (10): يوضح المتوسط الحسابي والوزن النسبي والقيمة الاحتمالية والترتيب لفقرات المجال

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار (t)	القيمة الاحتمالية(Sig.)	الترتيب
1	غياب الرؤية الرسمية لدى الوزارة حول فكرة المدرسة المنتجة	3.78	75.60	20.258	0.000	4
2	الانقسام السياسي أثر سلباً على المنظومة التعليمية	3.77	75.40	19.754	0.000	5
3	مقاومة التغيير في نظام الثانوية العامة كبير	4.04	80.80	15.079	0.000	1
4	رفض المانحين لتبني افكار المدرسة المنتجة	4.00	80.00	57.249	0.000	3
5	المركزية في الإدارة التعليمية والتربوية	4.01	80.20	19.988	0.000	2

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أعلى فقرة حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانت

الفقرة (3) التي نصت على **" مقاومة التغيير في نظام الثانوية العامة كبير"** قد احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (80.80%)، مما يدل ذلك على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (كبيرة) من قبل أفراد العينة، **وتعزو الباحثة ذلك إلى:** التغييرات في النظام التعليمي تحتاج إلى جهد وتتطلب عقول مفكرة مع تغيير الطرق التقليدية الموظفة في التعليم والتي تعودت عليها إدارات المدارس فمقاومة التغيير هي حتمية عند كل تجديد وذلك يتطلب بناء ثقافة جديدة للمنظومة التعليمية وإقناع جميع العاملين بها وصياغة رؤية طموحة للتغيير وتطبيق المدرسة المنتجة والعمل على تبني جميع العاملين لهذه الرؤية.

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أدنى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانت

الفقرة (2) التي نصت على **"الانقسام السياسي وتأثيراته على المنظومة التعليمية"** قد احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (75.40%)، مما يدل ذلك على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (كبيرة) من قبل أفراد العينة، **وتعزو الباحثة ذلك إلى:** وجود تأثيرات للانقسام السياسي على العملية التعليمية مما حرم المدارس من الطاقات العلمية التي كان من الممكن الاستفادة منها عند تعاون الأكاديميين في شطري الوطن كما كان قبل الانقسام حيث كانت تعقد لجان مشتركة لتشريع قوانين تطوير المنظومة التعليمية وقد انعكس ذلك على جودة العملية التعليمية وقتها.

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ **بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للمعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة تبعاً لمتغيرات الدراسة التصنيفية وهي(الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة التعليمية للمفحوص، المنطقة التعليمية)**

وللإجابة عن السؤال كان لابد من التحقق من عدد من الفروض الفرعية وذلك على النحو الآتي:

الفرض الفرعي الأول والذي ينص علي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ **بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للمعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة تبعاً لمتغير جنس المفحوص.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبارT للعينتين المستقلتين لاختبار الفروق بين تقديرات مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين

للمعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة تعزى لمتغير الجنس، والنتائج مبينة في جدول رقم (11)

جدول رقم (11): نتائج اختبار T للعينتين المستقلتين (Independent Samples T Test) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للمعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة تعزى لمتغير جنس المفحوص

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (T)	مستوى الدلالة
المعوقات المتعلقة بالمبنى المدرسي	ذكر	74	46.280	9.818	1.134	غير دالة إحصائيًّا
	أنثى	75	48.026	9.022		
المعوقات المتعلقة بالأمور المالية	ذكر	74	55.413	11.788	1.525	غير دالة إحصائيًّا
	أنثى	75	58.080	9.506		
المعوقات المتعلقة بالكادر البشري	ذكر	74	47.840	10.277	1.191	غير دالة إحصائيًّا
	أنثى	75	49.733	9.165		
المعوقات المتعلقة بالطلاب	ذكر	74	56.813	11.594	1.117	غير دالة إحصائيًّا
	أنثى	75	58.866	10.902		
المعوقات المتعلقة بالأنظمة والتشريعات	ذكر	74	38.813	8.374	0.096	غير دالة إحصائيًّا
	أنثى	75	38.933	6.870		
الدرجة الكلية للاستبانة	ذكر	74	40.346	8.747	0.907	غير دالة إحصائيًّا
	أنثى	75	41.546	7.405		

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (147) ومستوى دلالة 0.05 = (1.98)، ومستوى دلالة 0.01 = (2.62)

يتبين من الجدول السابق أن قيمة **T** المحسوبة أقل من قيمة **T** الجدولية في جميع أبعاد الاستبانة وفي درجتها الكلية؛ مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**$\alpha \leq 0.05$**) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للمعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة تعزى لمتغير جنس المفحوص، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة العمل بالمدارس والتزام كل من الجنسين باللوائح والقوانين التي تفرضها وزارة التربية والتعليم على كافة المدارس دون استثناء، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجريوي(2015) والتي أظهرت عدم وجود فروق تعزي لمتغير الجنس، وتختلف مع دراسة الشمري (2019) والتي أظهرت وجود فروق لصالح الإناث.

الفرض الفرعي الثاني الذي ينص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للمعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمفحوص.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار T للعينتين المستقلتين لاختبار الفروق بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للمعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، والنتائج مبينة في جدول رقم (12)

جدول رقم (12): نتائج اختبار Tللعينتين المستقلتين (Independent Samples T Test) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للمعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمفحوص

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (T)	مستوى الدلالة
المعوقات المتعلقة بالمبنى المدرسي	بكالوريوس	113	46.955	9.618	0.440	غير دالة إحصائيًّا
	دراسات عليا	36	47.736	8.982		
المعوقات المتعلقة بالأمور المالية	بكالوريوس	113	56.714	10.731	0.063	غير دالة إحصائيًّا
	دراسات عليا	36	56.842	10.973		
المعوقات المتعلقة بالكادر البشري	بكالوريوس	113	48.544	9.839	0.521	غير دالة إحصائيًّا
	دراسات عليا	36	49.500	9.579		
المعوقات المتعلقة بالطلاب	بكالوريوس	113	57.767	11.438	0.134	غير دالة إحصائيًّا
	دراسات عليا	36	58.052	10.877		
المعوقات المتعلقة بالأنظمة والتشريعات	بكالوريوس	113	38.357	7.515	1.427	غير دالة إحصائيًّا
	دراسات عليا	36	40.394	7.875		
الدرجة الكلية للاستبانة	بكالوريوس	113	40.705	8.182	0.625	غير دالة إحصائيًّا
	دراسات عليا	36	41.657	7.916		

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (147) ومستوى دلالة 0.05 = (1.98)، ومستوى دلالة 0.01 = (2.62)

يتبين من الجدول السابق أن قيمة **T** المحسوبة أقل من قيمة **T** الجدولية في جميع أبعاد الاستبانة وفي درجتها الكلية؛ مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**$\alpha \leq 0.05$**) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للمعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة

المنتجة تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمفحوص، وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى أن مديري المدارس الثانوية الحاصلين على مؤهل علمي بكالوريوس أو دراسات عليا، يتعرضون لمواقف وخبرات متشابهة، ويخضعون لنفس الظروف ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجريوي(**2015**) والتي أظهرت عدم وجود فروق تعزي لمتغير المؤهل العلمي.

الفرض الفرعي الثالث الذي ينص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للمعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة تعزى لمتغير سنوات الخدمة التعليمية للمفحوص.

للتحقق من صحة هذه الفرضية؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحاديOne Way ANOVA للكشف عن الفروق بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للمعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة تعزى لمتغير سنوات الخدمة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٣): نتيجة اختبار "F" الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للمعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة تعزى لمتغير سنوات الخدمة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
المعوقات المتعلقة بالمبنى المدرسي	بين المجموعات	37.780	2	18.890	0.210	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	13233.694	146	90.025		
	الإجمالي	13271.473	148			
المعوقات المتعلقة بالأمور المالية	بين المجموعات	131.040	2	65.520	0.563	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	17107.333	146	116.376		
	الإجمالي	17238.373	148			
المعوقات المتعلقة بالكادر البشري	بين المجموعات	280.046	2	140.023	1.482	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	13887.127	146	94.470		
	الإجمالي	14167.173	148			
المعوقات المتعلقة بالطلاب	بين المجموعات	248.510	2	124.255	0.979	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	18653.650	146	126.896		
	الإجمالي	18902.160	148			
المعوقات المتعلقة	بين المجموعات	47.493	2	23.747	0.404	غير

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
بالأنظمة والتشريعات	داخل المجموعات	8635.100	146	58.742		دالة إحصائيًا
	الإجمالي	8682.593	148			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	4234.921	2	2117.461	0.715	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	435433.052	146	2962.130		
	الإجمالي	439667.973	148			

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (2, 146) ومستوى دلالة 0.05 = (3.00)، ومستوى دلالة 0.01 =(4.61).

يتضح من الجدول السابق أن قيم "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية في جميع أبعاد الاستبانة ودرجتها الكلية، وهذا يدل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للمعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة تعزى لمتغير سنوات الخدمة التعليمية للمفحوص، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مفهوم المدرسة المنتجة يمثل حالة من الطموح لدى المديرين بالتميز في كافة مجالات العملية التربوية والتعليمية سواء على مستوى تنشئة طلبة متميزين، ومعلمين مبدعين، وفعاليات ذات نوعية متميزة وهادفة لعملية التعليم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجريوي(**2015**) والتي أظهرت عدم وجود فروق تعزي لمتغير سنوات الخدمة، واختلفت مع دراسة الشمري (2019) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية والتي جاءت لصالح من (5-10) سنوات.

الفرض الفرعي الرابع الذي ينص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للمعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي**One Way ANOVA** للكشف عن الفروق بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للمعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (14): نتيجة اختبار "F" الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للمعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
المعوقات المتعلقة بالمبنى المدرسي	بين المجموعات	774.322	6	129.054	1.477	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	12497.151	142	87.393		
	الإجمالي	13271.473	148			
المعوقات المتعلقة بالأمور المالية	بين المجموعات	1448.561	6	241.427	2.186	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	15789.812	142	110.418		
	الإجمالي	17238.373	148			
المعوقات المتعلقة بالكادر البشري	بين المجموعات	988.152	6	164.692	1.787	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	13179.021	142	92.161		
	الإجمالي	14167.173	148			
المعوقات المتعلقة بالطلاب	بين المجموعات	1479.229	6	246.538	2.023	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	17422.931	142	121.839		
	الإجمالي	18902.160	148			
المعوقات المتعلقة بالأنظمة والتشريعات	بين المجموعات	394.028	6	65.671	1.133	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	8288.565	142	57.962		
	الإجمالي	8682.593	148			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	31242.525	6	5207.088	1.823	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	408425.448	142	2856.122		
	الإجمالي	439667.973	148			

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (6, 142) ومستوى دلالة 0.05 = (2.10)، ومستوى دلالة 0.01 = (2.80).

يتضح من الجدول السابق أن قيم "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية في أغلب الأبعاد وفي درجتها الكلية، وهذا يدل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للمعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة

المنتجة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المناطق التعليمية تطبق سياسات تعليمية واحدة تضعها وزارة التربية والتعليم، ويناط بمديري المدارس في تلك المناطق تطبيقها عبر آليات إدارية تتابعها وتقومها المناطق التعليمية ضمن إجراءات متفلق عليها.

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثالث: ما سبل التغلب على المعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية.

١. سن قوانين وتشريعات جديدة تساعد على تطبيق نموذج المدرسة المنتجة.
٢. عقد لقاءات تربوية وورش عمل للمديرين لتعزيز فهمهم لمفهوم المدرسة المنتجة وأهميتها لجميع الأطراف المعنية بالعملية التعليمية.
٣. توجيه المديرين إلى صياغة أهدافهم وتطلعاتهم ووضع خطط تساعدهم تطبيق هذا المفهوم في مدارسهم حتى لو بمشاريع صغيرة كمرحلة أولى.
٤. عقد دورات تدريبية لمديري المدارس حول مهارات القيادة وإدارة التغيير لقيادة التغيير نحو تطبيق المدرسة المنتجة.
٥. تعزيز قدرات المديرين على تحليل البيانات واتخاذ القرارات الاستراتيجية في مجال تطبيق المدرسة المنتجة.
٦. تشجيع التعاون بين مديري المدارس لتبادل الخبرات والأفكار فيما يتعلق بتطبيق المدرسة المنتجة.
٧. إقامة منتديات دورية تجمع المديرين لمناقشة تحديات تطبيق المدرسة المنتجة وابتكار حلول عملية للمعوقات التي تعيق تطبيق المدرسة المنتجة.
٨. عقد ورش عمل للمديرين لتحديد احتياجات المدارس من موارد مالية وتقنية وبنية تحتية تساعد على تطبيق نموذج المدرسة المنتجة.
٩. بذل جهود لتأمين تمويل من الجهات المحلية والدولية لتطبيق نموذج المدرسة المنتجة.
١٠. تقديم التدريب وورش العمل للمعلمين والموظفين لتعزيز فهمهم ومشاركتهم في تطبيق المدرسة المنتجة.
١١. تحفيز وتقدير المعلمين والموظفين الذين يساهمون بنجاح تطبيق المدرسة المنتجة.
١٢. دعم المديرين في تطوير أنظمة تقييم شاملة تسهم في تحسين أداء المعلمين والطلاب والمدرسة بشكل عام لتقييم الأداء عند تطبيق نموذج المدرسة المنتجة.
١٣. تحليل بيانات تقييمية معوقات تطبيق المدرسة المنتجة واستخدامها لتحديد مناطق التحسين واتخاذ الإجراءات اللازمة.

١٤. عقد لقاءات وورش عمل لأعضاء المجالس المدرسية وأعضاء من مؤسسات المجتمع المحلي لتفعيل دورهم في تطبيق نموذج المدرسة المنتجة.
١٥. تنفيذ أيام دراسية في الجامعات الفلسطينية لاقتراح سبل عملية لتطبيق المدرسة المنتجة في المدارس الفلسطينية.

من خلال تبني هذه السبل، يمكن لمديري المدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين تجاوز المعوقات وتحقيق نجاح وتحسين مستمر في تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة.

نتائج الدراسة:

١. أن المعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر مديري المدارس جاءت بدرجة كبيرة وبوزن نسبي (76.40%)
٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للمعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة تبعاً لمتغير الجنس.
٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للمعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للمعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة
٥. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للمعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية

وفي ضوء النتائج السابقة أوصت الدراسة بما يلي:

١. تغيير المنظومة التربوية بشكل جذري ليصبح من الممكن تطبيق نموذج المدرسة المنتجة.
٢. تنفيذ خطة تنمية مهنية متكاملة تشمل مديري المدارس والمعلمين يتم من خلالها التحول لنموذج المدرسة المنتجة.
٣. توعية المعلمين والإداريين بأهمية تطبيق المدرسة المنتجة وأهميته في تحسين جودة التعليم.
٤. ضرورة تخصيص موارد مالية وبنية تحتية كافية لتنفيذ مشاريع وأنشطة تعزز من مفهوم المدرسة المنتجة.

٥. تشجيع الطلاب والمعلمين على تطوير مشاريع وأفكار إبداعية تعزز من الخبرات التعليمية.
٦. استخدام التكنولوجيا لتعزيز عمليات التعليم والتعلم، وتمكين الطلاب من التفاعل مع المحتوى بشكل أكثر فاعلية.
٧. إشراك مؤسسات المجتمع المحلي وأولياء الأمور في إحداث التغيير المطلوب لتطبيق نموذج المدرسة المنتجة.

الأصول:
* القرآن الكريم.
* النيسابوري، مسلم (١٩٩١). **صحيح مسلم**، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان :دار الكتب العلمية.

المراجع العربية:
* أحمد، نعمات (2015). الإدارة الذاتية مدخل للارتقاء بكفاءة المدرسة المنتجة في ضوء خبرات بعض الدول: دراسة تحليلية، **مجلة كلية التربية**، جامعة اسيوط، المجلد (31)، العدد (1) ص 397_ 531.
* أخضر، أروى (2013). المدرسة المنتجة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية: مقترح تطبيقي، **رسالة دكتوراة**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
* الأغا، إحسان والأستاذ، محمود (2003). "تصميم البحث التربوي"، فلسطين، غزة.
* الجريوي، سمية (2015). تقويم جهود مديري ومديرات مدراس التعليم العام لزيادة مصادر التمويل المدرسي، **المجلة الدولية المتخصصة**، المجلد (4) العدد (3)، ص 244_ 268.
*الحربى، عبدالرحيم و الخثلان، منصور (2020). تصور مقترح لتطوير دور قادة مدارس التعليم العام لتفعيل مفهوم المدرسة المنتجة وفق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ م، **مجلة كلية التربية**، المجلد (31) العدد (121)، ص461-882.
*الشمري، محمد (2019). معوقات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة بمدارس دولة الكويت من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس، **رسالة ماجستير**، جامعة آل البيت، الأردن.
* الشيمي، إبراهيم ومخلوف، سميحة ورجب، إيمان (2018). متطلبات تفعيل الوحدة المنتجة بمدارس التعليم الثانوي الفني في محافظة الفيوم، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، العدد التاسع الجزء الخامس، 71- 91 .
* عبد السميع، صلاح (٢٠٢٣). المدرسة المنتجة المفهوم وآليات التفعيل، جريدة الأهرام الجديد الكندية، تمت الزيارة بتاريخ ٢٠٢٣/٦/١٤
https://www.ahram-canada.com/216906/
* العساف، صالح (1995). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.
* الغامدى، أثير والغامدي، رحمة (2018). معوقات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة بمدارس منطقة الباحة من وجهة نظر مديرات المدارس والمعلمات، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (2)، العدد (3)، ص75-51.

* الماضي، مها (2021). واقع تطبيق المدرسة المنتجة في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض، **مجلة كلية التربية**، المجلد (100) ص443_468.
* ملحم، سامي (2000). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
* المهانية، آية والزيون، محمد(2022). واقع تحويل المدارس الثانوية الاردنية العامة لمدارس منتجة استناداً إلى الاتجاهات العالمية المعاصرة، **مجلة كلية التربية جامعة أسيوط**، المجلد (38)، العدد (5)، ص79- 120.
* **وزارة التخطيط والتعاون الدولي** (1997). الإصدار الأول، السلطة الوطنية الفلسطينية، فلسطين.
* وزارة التربية و التعليم العالي الفلسطينية (1994). **الكتاب الإحصائي التربوي السنوي**.
* وزارة التربية والتعليم المصرية (2002)**. مبارك والتعليم :النقلة النوعية في مشروع القومي للتعليم، تطبيق مبادئ الجودة الشاملة**، جمهورية مصر العربية : قطاع الكتب.
*وزارة التربية والتعليم المصرية(2009). المدرسة المنتجة تصنع رجال أعمال المستقبل، مقال **صحيفة اليوم السابع.**
* اليحانية، فخرية وعبد الباسط، حسين، والعامري، محمد (2017)**.** دور التربية الفنية في حدمة المجتمع :المدرسة المنتجة نموذجا، **المجلة العلمية لجمعية امسيا – التربية عن طريق الفن (AMESEA)**، المجلد (9)، ص326-394.

المراجع الأجنبية:

* Biehl, Jeremy (2021). School Administrator Perspectives of the Wisconsin School Funding System, **Ph.D,** Marian University, Fond du Lac, Wisconsin.
* Hill, Paul and Roza, Marguerite and Harvey, James (2008). Facing the Future: Financing Productive Schools, **University of Washington**, Final Report. In Center on Reinventing Public Education. Center on Reinventing Public Education.
* Hoxby, Caroline (2003). **School choice and school productivity. Could school choice be a tide that lifts all boats?**. In The economics of school choice (pp. 287-342). University of Chicago Press.
* Kafka, Nik & Stephenson, Jim (2006). Self-Sufficient Schools: Fostering Entrepreneurship to Finance Sustainable Education,

the APEID Conference "Learning Together for Tomorrow: Education for Sustainable Development", Bangkok, 2 December.

-Levin, Henry (1971). **Frontier Functions: An Econometric Approach to the Evaluation of Educational Effectiveness,** ERIC Number: ED061629, Paper originally prepared for Psychometric Society Annual Meeting. (St. Louis, April 8, (1971).

* Murphy, J., & Torre, D. (2015). Vision: essential scaffolding. Educational Management Administration & Leadership, 43(2), 177-197.

* Rizwan, S., Huma, A., & Rafiq, R. (2021). Technical Vocational Curriculum at Mainstream Secondary Schools. **Ilkogretim Online**, 02(2), 1262–1221.

-Mulford, Bill (2003). **School leaders: Challenging roles and impact on teacher and school effectiveness. a paper prepared for the OECD Improving School Leadership activity**, available at www. oecd. org/edu/schoolleadership.

* Stalowski, Nancy (2021). Philanthropic Funding and State Appropriations at Public Higher Education Institutions, **Ph.D**, Faculty of The Graduate School of Education and Human Development, George Washington University.

-Usman, Yunusa (2016). Educational Resources: **An Integral Component for Effective School Administration in Nigeria.** Online Submission, 6(13), 27-37.

تطوير أداء الطلاب في الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول – دراسة مقارنة

Developing Students' Performance in the International Study of Progress in Reading PIRLS in the Kingdom of Saudi Arabia in the Light of the Experiences of Some Countries "A Comparative Study"

إعداد

شذى نايف أحمد أبوحربه

Shatha Naif Ahmad Abuharbah

باحث ماجستير في التربية الدولية المقارنة – جامعة جدة

د. منى محمد علي الصانع

Dr. Mona Mohmmed Ali Al Sani

أستاذ مشارك بقسم إدارة وأصول التربية – جامعة جدة

Doi: 10.21608/jasep.2024.333578

استلام البحث: ٩ / ٩ / ٢٠٢٣

قبول النشر: ٢٥ / ٩ / ٢٠٢٣

أبوحربه، شذى نايف أحمد و الصانع، منى محمد علي (٢٠٢٤). تطوير أداء الطلاب في الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول – دراسة مقارنة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٦) يناير، ٣٩٩ – ٤٢٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

تطوير أداء الطلاب في الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول – دراسة مقارنة

المستخلص:

تهدف الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤثرة على أداء الطلاب في دراسة PIRLS والاستراتيجيات التي اتبعتها كلاً من سنغافورة وأستراليا، وذلك من خلال اتباع المنهج المقارن بمدخل جورج بريداي بخطواته الأربعة: الوصف والتفسير، والمقارنة، والمقابلة، والمقارنة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، كان من أهمها: ان كلا الدولتين وضعت معايير وطنية لتطوير مهارة القراءة لدى الطلاب واتبعت العديد من الاستراتيجيات والآليات التي ساعدت في تعزيز معرفة القراءة والكتابة ودعمت طلابها وقدمت لهم الدعم الكبير، ووفرت لهم البرامج التعليمية الخاصة في مجال القراءة، كما أن العوامل المحيطة بالطلاب كان لها الدور البارز في التأثير على أداء الطلاب وتنمية المهارات القرائية لديهم على اختلاف التنوع الثقافي والاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: الدراسة الدولية- تطوير - PIRLS- القراءة –سنغافورة – أستراليا- دراسة مقارنة.

Abstract:

The study aims to identify the factors influencing students' performance in the PIRLS study and the strategies followed by both Singapore and Australia, by following the comparative curriculum of George Bereday's entrance with its four steps: description and interpretation, comparison, interview, and comparison.The study reached several conclusions, the most important of which was that both States developed national standards for the development of students' literacy skills and followed many strategies and mechanisms that helped to promote literacy, supported their students, and provided them with substantial support. They were provided with special educational programs in the field of reading, and the factors surrounding students played a prominent role in influencing students' performance and developing their reading skills in different cultural and social diversity.

Key words: International Study – Development- PIRLS – Reading –Singapore- Australia- A comparative study

المقدمة:

تسعى دول العالم إلى تطوير نظمها التعليمية واكساب طلابها المهارات المختلفة التي تمكنهم من المنافسة والتميز في عالم سريع التقدم والتغير، لذا حرصت مختلف الدول على تقييم نظمها التعليمية والمشاركة في المقارنات الدولية للوقوف على اوجه القوة والضعف في نظمها التعليمية ومن ثم تبني السياسات اللازمة لتحسينها وتطويرها

وتسهم دراسة PIRLS بتنمية المهارات القرائية والعمل على وصول المتعلم إلى أفضل المستويات القرائية الثلاثة؛ الفهم الحرفي والفهم التفسيري والفهم التطبيقي من خلال التطبيق الفعلي لكل أنواع القراءات. (IEA, PIRLS,2001)[1].

وقد سعت الدول التي حصل فيها الطلاب على مراكز متقدمة في هذه الاختبارات إلى تبني استراتيجيات لتحسين أداء الطلاب في هذه الاختبارات، بما في ذلك سنغافورة والتي طبقت فيها الحركة الرابعة لإصلاح التعليم تحت نظام جديد عرف ب (تعليم أقل، تعلم أكثر). وبفضل هذين النظامين حققت سنغافورة نجاحاً باهراً في الاختبارات الدولية واحتلت المركز الأول لعام ٢٠٢١. وفي أستراليا تحسنت معدلات القراءة والكتابة بين عامي ٢٠٠٨ و٢٠١٨، وزادت نسبة الطلاب فوق الحد الأدنى الوطني للمعايير للقراءة والكتابة (المعهد الأسترالي، ٢٠٢٢)

تبذل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية كافة الجهود في تعزيز مشاركة الطلاب والطالبات في الدراسة الدولية للتقدم في القراءةPIRLS وتحسين أدائهم ورفع مستويات مخرجات التعلم، وذلك بالشراكة الفعَّالة والمثمرة مع الأسرة وأولياء الأمور (رؤية ٢٠٣٠)

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أولت المملكة العربية السعودية جهودا في تحسين المنظومة التعليمية من خلال اهتمامها بتنمية المهارات الأساسية للطلاب ومنها مهارات القراءة والكتابة وشجعتهم على المنافسة على المستويات المحلية والدولية بالمشاركة في الاختبارات الدولية (PIRLS).

([1] **IEA** (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)

هي هيئة دولية مستقلة تتألف من ممثلين عن مجموعة من المؤسسات التعليمية، ومراكز البحوث والهيئات الحكومية. مقرها هولندا، تركز أبحاثها على الموضوعات المتعلقة بالرياضيات، والعلوم، والقراءة، ومحو الأمية الحاسوبية والمعلوماتية.

وبالرغم من اهتمام المملكة بذلك إلا أن نتائج أداء الطلاب في الاختبارات الدولية (PIRLS) في الدورتين السابقتين عام ٢٠١١ و٢٠١٦ كانت أقل من المتوسط ولم تحقق نتائج جيدة على المستوى العربي والعالمي، ولا تتوازى مع حجم الانفاق على التعليم ولا مع مستهدفاتنا في رؤية ٢٠٣٠، وقد فُسر ذلك بسبب تفشي جائحة كورونا وتأثيرها على النظم التعليمية على مستوى العالم وعلى مستوى المملكة خاصة والتي أحدثت فاقداً تعليمياً لا يستهان به رغم استمرار الرحلة التعليمية للطلبة. وبالتالي أصبح هناك تدني في مستوى مهارات الطلاب القرائية خلال الدورات السابقة، وهذا ما أشارت عليه هيئة تقويم التعليم والتدريب بناء على نتائج طلبة المملكة في اختبار (PIRLS 2016) إلى أن مسألة ضعف التحصيل الدراسي تمثل أحد أهم المشكلات التي تواجه النظام التعليمي، كما أنها تمثل فرصة للقيام بدراسة النتائج وتحليلها لتحقيق أفضل النتائج في الدورات القادمة. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩)

كما أظهرت نتائج العديد من الدراسات في المملكة العربية السعودية الخاصة بمناهج اللغة العربية أنها بحاجة إلى تطوير المناهج الدراسية والذي بدوره يعكس تحسن وتطور في مستوى الطلاب؛ كدراسة (الضويحي، النشوان،٢٠٢٠) ودراسة (القحطاني، مطري،٢٠٢٠) والتي أكدت نتائج دراستهم على ضعف أداء الطلاب حسب المؤشرات الدولية لدراسة PIRLS، وقد بينت دراسة الحربي (٢٠٢٠) على أسباب تدني نتائج طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار (PISA,2018) وضعف مستوى أداء الطلاب في جميع المجالات وخاصة المجال القرائي. كما أوصت دراسة سفران ومطري (٢٠٢٠) بضرورة الاهتمام بدراسة خبرات الدول المتقدمة في هذا المجال للاستفادة منها في المملكة العربية السعودية.

وهذا ما أكدته الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي (2020.IEA) أن هناك انخفاض في مستوى القراءة لدعم الطلاب في الصف الرابع منذ عام ٢٠٠١ حتى عام ٢٠١٦، وقد أوصت بإعادة تقويم المناهج الحالية لدعم المواقف الإيجابية نحو القراءة.

وأشارت نجلاء حواس (٢٠٢٠) في نتائج دراستها أن الحاجة ماسة لتطبيق معايير الدراسة الدولية للتقدم في القراءة أثناء إعداد مهارات القراءة في ضوء دراسة PIRLS، وإبراز أهميتها في تطوير المهارات القرائية لدى الطلاب، وإعادة صياغة الأنشطة المتعلقة بالنصوص القرائية.

وهذا ما تتفق معه الباحثة في إعادة النظر في مناهج لغتي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معاير الدراسة الدولية للقراءة PIRLS وتطبيق هذه المعايير من خلال المنهج وتفعيل المهارات اللغوية للقراءة بما يتناسب مع دراسة PIRLS

ومن هنا تتبلور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن تطوير أداء الطلاب في الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول؟

وتتفرع منها الأسئلة الآتية:

١- ما الإطار المفاهيمي للدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS؟
٢- ما خبرة سنغافورة في تطوير أداء الطلاب في الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيها؟
٣- ما خبرة أستراليا في تطوير أداء الطلاب في الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيها؟
٤- ما واقع تطوير أداء الطلاب في الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS في المملكة العربية السعودية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيها؟
٥- ما أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLSفي دولتي المقارنة والمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- التعرف على الإطار المفاهيمي للدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS
٢- التعرف على خبرة سنغافورة في تطوير أداء الطلاب في الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيها.
٣- التعرف على خبرة أستراليا في تطوير أداء الطلاب في الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيها.
٤- التعرف على واقع الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS في المملكة العربية السعودية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيها.
٥- استخلاص أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLSفي كل من المملكة العربية السعودية ودول المقارنة.

أهمية الدراسة

١- تسهم هذه الدراسة في تحقيق طموحات رؤية المملكة ٢٠٣٠ في تعزيز مشاركة الطلاب في الاختبارات الدولية وتحسين نتائجهم.
٢- تفيد الدراسة المخططين وراسمي السياسة التعليمية في التعرف على استراتيجيات تطوير أداء الطلاب في الدراسة الدولية للتقدم في القراءة (PIRLS).
٣- تفيد الدراسة واضعي مناهج اللغة العربية والمعلمين واولياء الأمور في التعرف على آليات تطوير أداء الطلاب في الدراسة الدولية للتقدم في القراءة (PIRLS).

٤- تسهم الدراسة في التعرف على العوامل المحفزة لاكتساب مهارة القراءة؛ كالممارسات والأنشطة التعليمية، البيئة المنزلية ودور الأسرة على تعزيز مهارة القراءة.

مصطلحات الدراسة

١- تطوير :

لغةً: لغويا طَّور الشيء، أي حوله من طورٍ إلى طورٍ، ويقصد بالتطور: التغير التدريجي، ويطلق عليه تعديل الشيء، تحول تدريجياً من مرحلة إلى مرحلة أفضل (معجم اللغة العربية، ٢٠٠٣)

اصطلاحاً: هو نمط من أنماط التغيير التي يمر بها الفرد. (فاروق والزكي،٢٠٠٤)

يقصد بالتطوير: تحسين و تحديث وإدخال تجديدات ومستحدثات بقصد تحسين العملية التربية ورفع مستوى الطلاب . (شحاده والنجار، ٢٠٠٣)

٢- الأداء: هو الإنجاز الفعلي للقدرات الكامنة للفرد. (علي، ١٤٣٢)

٣- الدراسة الدولية:

تعرف بأنها أدوات ومقاييس تحصيل مقننة، تهدف إلى معرفة ما يمتلكه الطلاب والطالبات من معلومات تم اكتسابها من المواد الدراسية الأساسية بعد إتمام مرحلة دراسية معينة في التعليم العام. (القحطاني وآخرون،٢٠٢٠)

كما تعتبر من أبرز أدوات تقويم الأنظمة التعليمية والتربوية في دول العالم. (هيئة تقويم التعليم والتدريب)

وعرف مكتب التربية العربي لدول الخليج الدراسة الدولية بأنها: تشمل أكثر من دولة وأكثر من إقليم وقارة. (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١٠، ص ١٩)

٤- الدراسة الدولية للتقدم في القراءة (PIRLS):

هي اختصار:

Progress in International Reading Literracy Study (PIRLS)

هو اختبار دولي تشرف عليها الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA) ومقرها هولندا، مع مركز معالجة المعلومات (IEA DPC) التابع للجمعية وموقعه في هامبورج في ألمانيا. ويقوم على أساس المقارنة لقياس قدرات طلاب وطالبات الصف الرابع الابتدائي في مهارات القراءة بلغة الدراسة (اللغة الأم) للدولة المشاركة، وذلك من أجل تحديد جوانب القوة والضعف لديهم. (هيئة تقويم التعليم والتدريب)

كما تعرف بانها القدرة على فهم الرموز اللغوية واستخدامها بالطريقة التي يطلبها المجتمع ويهتم بها الفرد، وتمكن القراء الصغار من استنباط المعنى من النصوص. (أتزكي& كناني، ٢٠١٩)

التعريف الإجرائي لتطوير أداء الطلاب في الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS:

هي الجهود المخططة والمستمرة التي تهدف إلي تحسين أداء الطلاب في الاختبارات الدولية PIRLS المتعلقة بمهارات القراءة والتي يتم تطبيقها علي طلاب الصف الرابع الإبتدائي والتي تشمل البرامج والانشطة ،والقيادة المدرسية ،والمناهج وطرائق التدريس ،والمعلمين (اعدادهم وتدريبهم)والبيئة المدرسية ،وادوار الأسرة والمجتمع .

حدود الدراسة

١- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على التعرف على الاستراتيجيات والعوامل التي أثرت على أداء الطلاب في الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول من خلال تناول المحاور التالية: -نشأة الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS ومفهومها -أهمية الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS وأهدافها-دور كل من المعلمين والبيئة المدرسية وأدوار الاسرة والمجتمع في تطوير أداء الطلاب في الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS.

٢- الحدود المكانية: (سنغافورة وأستراليا) وفقاً للمبررات التالية:

١) دولة سنغافورة: تعتبر من أفضل الدول في الأنظمة التعليمية واحتلت المركز الثالث حسب تصنيف بيرسون. (Pearson Education)[٢] وحصلت على المركز الأول في اختبار PIRLS لعام ٢٠٢١ (results PIRLS,2023)

٢) تم اختيار دولة أستراليا: باعتبارها هيئة مسؤولة عن تطوير وإدارة المناهج والتقييم والإبلاغ الأسترالية (ACARA) كما حصلت على المركز التاسع في اختبار PIRLS لعام ٢٠٢١ (results PIRLS,2023)

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن بمدخل جورج بريداي من خلال خطواته الأربع (الوصف، التفسير، المقابلة، المقارنة) لأنه يعتبر أكثر المناهج المستخدمة ملائمة للتربية المقارنة، ويُعرف المنهج المقارن بأنه قائم على تحليل الظواهر التعليمية في ضوء السياق الثقافي، ومن ثم إجراء مقارنة لأوجه الشبه والاختلاف بين الظواهر التعليمية وتفسيرها في ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية بهدف التطوير والإصلاح المستقبلي. (فتحي وزيدان،٢٠٠٣)

[2] تصنيف بيرسون العالمي لأفضل النظم التعليمية Pearson Education)

الدراسات السابقة

دراسة (القحطاني والأحمدي،٢٠٢٢) بعنوان: "أسباب تدني نتائج الطلاب السعوديين في اختبار بيرلز". هدفت الدراسة إلى التعرف عن أسباب تدني الطلاب السعوديين في اختبار بيرلز، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واشتملت عينة الدراسة مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مناهج اللغة العربية وتدريسها في الجامعات السعودية وكانت العينة بطريقة عشوائية بلغ عددهم (٩) أكاديمياً من مختلف الجامعات السعودية. وتوصلت نتائج إلى قائمة توضح أسباب تدني نتائج الطلاب السعوديين في اختبار بيرلز والتي تكونت ، توزعت على ثلاثة محاور رئيسية: المحور الأول ارتبط بالمنهج و بالمعلم والطالب، ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى القائمة النهائية لأسباب تدني نتائج الطلاب السعوديين في اختبار بيرلز، وأوصى الباحثان بالاستفادة من القائمة للوصول إلى حلول معالجة لهذه المشكلة.

دراسة (الحصين ،٢٠٢٢) بعنوان: "تصور مقترح لتفعيل دور المكتبات المدرسية بمراكز مصادر التعلم لتنمية مهارات الطلاب القرائية للصف الرابع الابتدائي في ضوء متطلبات اختبارات PIRLS الدولية"

هدفت الدراسة الى الكشف عن معوقات تفعيل دور المكتبات المدرسية في تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب في ضوء متطلبات اختبارات PIRLS الدولية، كما هدفت إلي التعرف على الدور الذي تلعبه المكتبات المدرسية في ضوء تجويد نواتج الاختبارات الدولية Pirls لطلاب المملكة وفق رؤيتها ٢٠٣٠، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبانة على عينة عشوائية بسيطة (٢٢٤)، وقد أظهرت نتائج الدراسة الى أن المعوقات التي واجهت دور المكتبات المدرسية في تنمية المهارات القرائية في ضوء اختبارات PIRLS تمثلت في اعتماد الطالب على الكتاب المدرسي فقط في تحصيل المعلومات يليها المعوقات المتعلقة بالإمكانات المادية والفنية والتي تمثلت في ندرة وجود ركن مكتبة مدرسية في غرفة الصف الدراسي

دراسة (بني نعيم،٢٠٢٢) بعنوان: " أثر استراتيجية التفكير الناقد في تنمية المهارات القرائية المتضمنة في اختبار PIRLS من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظتي جرش وعجلون". هدفت الدراسة التعرف على أثر استراتيجية التفكير الناقد في تنمية المهارات القرائية المتضمنة في اختبارPIRLS من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظتي جرش وعجلون. واتبع الباحث المنهج الوصفي الكمي التحليلي، وعمل على إعداد استبانة (المهارات القرائية) والتي تكونت من (٢٠) فقرة. وتم توزيعها على عينة قصدية مكونة من (٧٠) مشرفاً ومشرفة. وقد جاءت نتائج الدراسة وأثرها الإيجابي في تنمية المهارات القرائية المتضمنة في اختبار PIRLS يُعزي لاستراتيجية التفكير الناقد، وعدم وجود اختلاف في مستوى

وجهات نظر لمشرفين التربويين في أثر استراتيجية التفكير الناقد في تنمية المهارات القرائية المتضمنة في اختبار PIRLS

دراسة (خميس،٢٠٢٢) بعنوان: " مهارات القراءة اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء معايير بيرلز الدولية" وهدفت الدراسة إلى تحديد قائمة مهارات القراءة المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء معايير الدراسة الدولية للقراءةPIRLS، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لاستخلاص القائمة اللازمة لهم، وتضمنت القائمة (٨) مهارات رئيسية يندرج منها (٢٨) مهارة فرعية وذلك لتنميتها لدى التلاميذ، وأسفرت نتائج الدراسة ،كما أوصت الباحثة إلى ضرورة الاستفادة من قائمة المهارات أثناء تصميم المقررات الدراسية، وتوظيفها في تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب في ضوء دراسة PIRLS

دراسة (أبو راس ،٢٠٢١) بعنوان: " الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية في ضوء مؤشرات الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة (PIRLS) من وجهة نظر المشرفين التربويين" . هدفت إلى الكشف عن واقع الممارسات التدريسية للمعلمين؛ لتنمية المقدرة القرائية وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة من إعداد الباحثة وذلك بالاعتماد على مؤشرات الدراسة الدولية، وأسفرت نتائج الدراسة عن ارتفاع مستوى الممارسات التدريسية لتنمية المقدرة القرائية لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية حسب رأي المشرفين التربويين، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الذكور والإناث لصالح الإناث، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولا تتفق هذه النتيجة التي توصلت لها نتائج الدراسة مع النتائج المنخفضة التي أحرزها طلاب المملكة العربية السعودية أثناء مشاركتهم في الاختبار الدولي PIRLS في دورتي ٢٠١١ و٢٠١٦؛ مما يستدعي عن الكشف عن أسباب أخرى قد يعود لهذا الضعف.

دراسة (عبد الجواد،٢٠٢١) بعنوان: "تقويم مستويات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في التمكن من عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات التقدم في الدراسة الدولية للتنور القرائي PIRLS". هدفت الدراسة إلى تقويم مستويات التلاميذ في الصف الرابع الابتدائي للتمكن من عمليات الفهم المطلوبة لاجتياز اختبارات التقدم في الدراسة الدولية للتنور القرائي PIRLS، واعتمدت الباحثة على المنهج التحليلي الوصفي، وتمثلت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الرابع وتضمنت أربع فصول؛ اثنين للبنين، واثنين للبنات من مدرسة الشهيد عبد ربه خالد الابتدائية بمصر، وأثبتت النتائج عدم تمكن العينة من اجتياز الاختبارين، حيث انخفضت متوسطات درجاتهم جميعا (بنين-بنات) عن المتوسط المرجعي المحدد لكل منهما، ومن ثم عدم تحقيق أي منهم مستوى التمكن المطلوب.

دراسة (الضويحي والنشوان ،٢٠٢٠) بعنوان: "تصور مقترح لتضمين النصوص والأنشطة القرائية في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع في ضوء متطلبات الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS". هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتضمين النصوص والأنشطة القرائية في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع في ضوء متطلبات الدراسة الدولية للتقدم في القراءة (PIRLS)، حيث اعتمدت الباحثة على نتائج دراسة سابقة قدمتها هدفت الى تحليل محتوى لغتي الجميلة للصف الرابع في ضوء متطلبات دراسة (PIRLS)،وقد أسفرت نتائج الدراسة العديد من التوصيات والمقترحات، منها تدريب المتعلمين على التصور المقترح في ورش تدريبية، إقامة الدروس النموذجية لأفضل الممارسات التدريسية، وتدريب المتعلمين على متطلبات (PIRLS) من خلال تكثيف عدد حصص القرائية يوميا، وتخصيص أندية قراءة في المدرسة بما ينير ثقافتهم القرائية وتحفيزهم على مناقشة القصص وتحليلها ونقدها وتبادل الخبرات.

دراسة (الشنقيطي،٢٠٢٠) بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي في توعية معلمات اللغة العربية بالممارسات المثلى لرفع المقدرة القرائية للطلاب وفق معايير الاختبار الدولي للتقدم في القراءة PIRLS واتجاهاتهن نحوه". هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في توعية معلمات اللغة العربية وفق دراسة PIRLS ، وتم توظيف المنهج شبه التجريبي بتصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعة واحدة وتم تطبيق العينة على (٦٤) معلمة للغة العربية في منطقة الرياض، وأسفرت نتائج الدراسة عن اتجاهات إيجابية نحو البرنامج التدريبي، كما أوصت الدراسة بأن تعقد الجهات المعنية بتدريب المعلمين في أثناء الخدمة سلسلة من الدورات التدريبية الهادفة إلى تنمية مهارات المعلمين في الارتقاء بالمقدرة القرائية، وضرورة العناية ببرامج إعداد المعلم بمهارات الفهم القرائي، كما اقترحت الباحثة إجراء بحوث علمية تلقي الضوء على نتائج PIRLS وذلك بربطه بعدة عوامل منها ما يتعلق بالطالب، أو المعلم أو المنهج أو الأسرة والمجتمع، وإجراء المزيد من الدراسات المقارنة والاستفادة من تحليل نتائجها بما ينعكس ايجابياً على الميدان التربوي.

دراسة (مطري،٢٠٢٠) بعنوان: "مهارات تدريس القراءة في ضوء الاختبارات الدولية لدى معلمي اللغة العربية المؤتمر الدولي للغة العربية وآدابها ٢٠٢٠ ". هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة (PIRLS) لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، حيث أعد الباحث قائمة بالمهارات في ضوء PIRLS، واستخدم الباحث المنهج الوصفي في البحث، وأسفرت نتائج البحث عن تحديد قائمة مهارات تدريس القراءة في ضوء PIRLS ومن خلال هذه النتيجة قدم الباحث العديد من التوصيات والمقترحات من ضمنها: الاستفادة من البحث الحالي

للمشاركة في دورة بيرلز القادمة. وإجراء دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية والعمل على تطوير برامج إعداد المعلمين.

دراسة (آل سفران ومطري ،٢٠٢٠) بعنوان: "تقويم منهج الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير مناهج الدول المتقدمة في الدراسة الدولية للتقدم في القراءة". هدفت الدراسة على وصف المناهج في ضوء دراسة PIRLS، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين مناهج الدول المتقدمة فيه، وتقويم مناهج المملكة العربية السعودية في ضوء معاييره، وتم اختيار الدول الحاصلة على المراكز الخمس الأوائل وهي: الاتحاد الروسي، وسنغافورة، وهونج كونج، وايرلندا، وفنلند. وقد اتفقت مناهج المملكة العربية السعودية مع تلك الدول في ٢٠ معياراً، وقد أوصى الباحثان بالتركيز على مناهج اللغة/ القراءة في الصفوف الأولية، وتخصيص ما يقارب ٤٠% من الوقت لتنمية مهاراتها، وجعل الصف الرابع الابتدائي ضمن الصفوف الأولية والتركيز على المهارات الأساسية وتبني تنظيماً للمنهج يركز على الطالب ويجعله محور العملية التعليمية، مثل منهج النشاط وتعديل اتجاهات الطلاب نحو القراءة.

دراسة (Morocco,2018) بعنوان: "ما الذي يجعل القارئ جيداً؟ رؤى عالمية من PIRLS 2016 ". هدفت الدراسة الى البحث في متغيرات الطلاب والأسرة والمعلمين والمدارس التي يمكن أن تفسر التباين في نتائج الدراسة الدولية لمحو الأمية في القراءة PIRLS لعام ٢٠١٦، حيث وجد أن ثقة الطلاب في القراءة ومهام محو الأمية المبكرة، وتوقعات أولياء المور هي أقوى المتغيرات التفسيرية لمحو الأمية القرائية، وعلى الرغم من أنه لم يتم التحقق من ذلك باستمرار بين جميع البلدان. لم تظهر أي استراتيجيات تدريس أو متغيرات أخرى ذات صلة؛ كما لوحظ نتيجة مماثلة في المدارس حيث كانت النسبة المئوية للطلاب المحرومين اقتصادياً هي المتغير التفسيري الأكثر اتساقاً لنتائج PIRLS. وتوصلت نتائج الدراسة أن يجب أن يأخذ جميع المتغيرات المؤثرة في نتائج الطلاب مثل المعلمين والمدارس معاً؛ وذلك من أجل الوصول للعوامل التي تجعل من الفرد قارئاً جيداً حول العالم.

دراسة (AL Hashmi ,2018) بعنوان: "مشاركة الأهل وتحصيل الطلبة في دول مجلس التعاون الخليجي – أدلة من بيانات بيرلز 2016 ". هدفت الدراسة إلى تحديد ما إذا كانت مشاركة الأهل لها أثر ذو دلالة إحصائية على تحصيل الطلبة، وتم استخدام الاستبانة كأداة الدراسة، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية لأثر ممارسة الأهل للأنشطة التعليمية وتوقعاتهم للمستوى التعليمي لأبنائهم، كما أظهرت كذلك علاقة سلبية بين تحصيل القراءة ومساعدة الأهل لأبنائهم في أداء الواجبات.

دراسة (Zimumierman,2014) بعنوان: "مراقبة تدريس الفهم القرائي للصف الرابع في مدارس جنوب إفريقيا استناداً الى التقدم في الدراسة الدولية لمحو

الأمية (PIRLS,2006)". هدفت الدراسة الى الكشف عن الاستراتيجيات المستخدمة من قبل المعلمين لتعليم القراءة والكتابة، والتعرف على أسباب المستوى الضعيف لمتعلمي الصف الرابع. واعتمدت الدراسة على نتائج المقارنة بين أداء المدارس ذات الإنجاز المرتفع في PIRLS 2006 وذات الإنجاز المنخفض وجود تباين بين طرائق التدريس المستخدمة في تدريس الفهم القرائي بين هذه المدارس، كما كشفت النتائج عن وجود فجوة بين أداء المعلمين والمستوى المطلوب.

التعليق على الدراسات السابقة:

أولاً: أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

١- التعرف على العوامل المؤثرة على أداء الطلاب في الدراسة الدولية للتقدم في القراءةPIRLS.
٢- غالبية الدراسات العربية في بلد الدراسة الرئيسي في المملكة العربية السعودية.
٣- تتناول الدراسة في الصف الرابع الابتدائي، وذلك باعتبارها مرحلة التأسيس لمهارات الفهم القرائي.

ثانياً: أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

١- في هدف الدراسة: حيث تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على العوامل المؤثرة على أداء الطلاب في الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرتي سنغافورة وأستراليا.
٢- في المنهجية: اتبعت الدراسة الحالية المنهج المقارن بمدخل جورج بيرداي، وذلك لمعرفة أوجه التشابه والاختلاف بين دول المقارنة والاستفادة منها في المملكة العربية السعودية.
٣- تتناول الدراسة الحالية خبرة دولتي سنغافورة وأستراليا في التعرف على الآليات والاستراتيجيات التي اتبعتها في رفع مهارة القراءة لدى طلابها.

ثالثا: الاستفادة من الدراسات السابقة:

١- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تعزيز الشعور بمشكلة الدراسة، والتعرف على المراجع ذات العلاقة والتي يمكن الاستفادة منها.
٢- التعرف على الاستراتيجيات والعوامل المؤثرة في تعزيز مهارات الطلاب القرائية ورفع مستويات الطلاب.

مفهوم الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS

الدراسة الدولية للقراءة هي دراسة تابعة للمنظمة الدولية IEA وهي اختصار International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

وتعني الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي، وهي واحدة من الدراسات الأساسية لوكالة الطاقة الدولية ومشروع دولي للتقييم والبحث يهدف إلى قياس

التحصيل في القراءة على مستوى الصف الرابع، ويوفر PIRLS بيانات مقارنة دولية حول مدى قراءة الأطفال ويقدم معلومات ذات صلة بالسياسات لتحسين التعلم والتعليم. تدار الدراسة في مرحلة انتقالية رئيسية في تطوير القراءة لدى الأطفال ويوفر تقييم التحصيل القرائي في هذه المرحلة الحاسمة للمعلمين وصانعي السياسات رؤى رئيسية حول فعالية نظامهم التعليمي ويساعد على تحديد مجالات التحسين. (IEA,2001)

وذكر (Mullis & Martin,2015) دراسة PIRLS بأنها: القدرة على فهم النصوص واستخدام الأشكال اللغوية المكتوبة من قبل الطلاب، والتي تمكنهم من بناء المعنى من النصوص في مجموعة مختلفة من الأشكال، وان الطلاب يتعلمون القراءة حتى يستطيعوا المشاركة في مجتمعات القراءة في المدرسة وفي الحياة اليومية.

أهداف الدراسة الدولية للتقدم في القراءةPIRLS

تهدف الدراسة الدولية للتقدم في القراءة إلى أنها تقدم مؤشرات علمية وموضوعية في الحكم على جودة التعليم، كما تهدف إلى مراقبه مستوى التحصيل الدراسي في المواد الدراسية المحددة ومراقبة الاتجاهات الدولية في التطوير وذلك من خلال ربط نتائج الاختبارات الوطنية ومقارنتها بنتائج الاختبارات الدولية التي تشارك فيها المملكة مثل اختبار PIRLS، TIMSS , PISA باعتبارها محكات خارجية.

وتهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها:

١- تحسين تدريس وتعلم القراءة حول العالم.
٢- توفير فرص فريدة للدول كي تحصل على بيانات مقارنة دولية عن أي مستوى نوعي يستطيع أن يقرأ به أطفالها.
٣- الحصول على مؤشر ملموس يعكس مدى تطور القراءة وتحديد مستوى التعليم في الدول المشاركة؛ مما يعزز مخرجاته التربوية مقارنة بالمستويات العالمية الأخرى.

أهمية الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS

١- توفر معلومات وبيانات عن قدرات طلاب الصف الرابع في القراءة والمساعدة على تحليل الفروق بين أداء الذكور والإناث.
٢- مقارنة مستوى أداء الطلاب بمستوى دول العالم.
٣- التعرف على العوامل المتعلقة باكتساب المعرفة مثل الممارسات التدريسية والمواد المدرسية وتشجيع العائلة على القراءة وغيرها.
٤- استخلاص مواطن القوة والضعف المتعلقة بمعرفة مستوى القراءة لدى الطلاب.

الجهات المشرفة على الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS

الجمعية الدولية للتقييم التربوي هي تعاون دولي بين المؤسسات البحثة الوطنية ووكالات البحث الحكومية والباحثين والمحللين الذين يعملون على دراسة وفهم وتحسين نواتج التعليم في جميع أنحاء العالم. (IEA)

كما تعتبر منظمة مستقلة غير هادفة للربح تضم أكثر من ٦٠ دولة بشكل فعّال في شبكة IEA وأكثر من ١٠٠ نظام تعليمي مشارك في الدراسات التي تجريها الجمعية، وتتيح الدراسات المقارنة من فهم السياسات والممارسات التي تعزز التقدم التعليمي بشكل أفضل كما تلعب دوراً مهماً في مساعدة البلدان على بناء القدرات في مجالات المعرفة والبحث. وتجري الجمعية دراسات مقارنة حول تحصيل الطلاب التعليمي والجوانب الأخرى للتعليم وذلك بهدف اكتساب فهم متعمق لآثار السياسات والممارسات داخل أنظمة التعليم

القراءة في ضوء دراسة PIRLS

تعد القراءة هي الأساس التي يعتمد عليه في عملية التعليم والتعلم وهي مفتاح المعرفة وأساس النمو المعرفي، والركيزة الأساسية التي تسعى الدول من خلالها إلى تحقيق أهدافها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتي تكمن في وجود شعب متعلم ومثقف.

وتربط دراسة PIRLS بين مفاهيم القراءة والمعرفة والكتابة وذلك لإعطاء مفهوم أوسع واشمل للقدرة على القراءة بحيث تشمل القدرة على التعبير عما سبق قراءته وكذلك استخدام القراءة كوسيلة لتحقيق الأهداف المرجوة على سبيل الفرد والمجتمع. كما أن القراءة هي مقدمة ضرورية لأفعال أخرى تعود بالنفع على القارئ.

ويتم في دراسة PIRLS تقويم ثلاثة جوانب لمعرفة الطالب مهارة القراءة منها:

١- الغرض من القراءة.
٢- عمليات الفهم.
٣- طرق وسلوكيات القراءة الخاصة بالفئة المستهدفة منها.

المعايير الدولية لدراسة PIRLS

تعتمد المعايير الدولية لدراسة PIRLS على مرجعية لتقيم أداء الطلاب وقد تم وضعها مع الدول المشاركة وذلك بهدف تقييم استراتيجيات الفهم من خلال قياس ستة معايير للفهم المقروء باعتباره الغاية الحقيقية من عملية القراءة وهي:

المعيار الأول: وصف النصوص الأدبية والمعلوماتية
المعيار الثاني: التركيز على المعلومات الواضحة واسترجاعها
المعيار الثالث: بناء استدلالات مباشرة من النص
المعيار الرابع: تفسير ودمج الأفكار والمعلومات
المعيار الخامس: فحص وتقييم المضمون (اللغة وعناصر النص)

وفي ضوء ما قامت به الباحثة من دراسة ومراجعة لمعاير دراسة PIRLS الدولية، لخصت الباحثة المعايير والمؤشرات الدالة عليها، وهذا ما يتضح من خلال الجدول التالي ما يلي:

جدول: المعايير العامة ومؤشراتها للدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS

المعايير	المؤشرات
أولاً: وصف النصوص الأدبية	١- -تفاعل القارئ مع النص الأدبي من حيث الأحداث والزمان والمكان والشخصيات، والمشاعر والأفكار ٢- -التمتع باللغة المستخدمة في النص ٣- -تحديد الأحداث والتصرفات بصورة غير مباشرة ٤- -دعوة القارئ للتأمل وتحديد وجه نظر القارئ الشخصية ٥- -تقديم المعلومات بصورة مباشرة التي تركز على الوقائع والحوارات التي تناولتها النص الأدبي
ثانياً: التركيز على المعلومات الصريحة واسترجاعها	١- -تشخيص معلومات مناسبة للهدف المراد تحقيقه من القراءة ٢- -البحث عن أفكار معينة ٣- -البحث عن تعريفات لكلمات وعبارات ٤- -تعريف ترتيب القصة الخاصة بالزمان والمكان ٥- -العثور على الفكرة الرئيسية من النص بشكل واضح
ثالثاً: استخلاص الاستنتاجات الصريحة	١- -القيام باستدلالات مباشرة عن الأشخاص الأساسية بالنص والتعرف على سماتهم ومشاعرهم ٢- -شرح وتفسير العلاقة بين الأحداث والتصرفات والمشاعر ودعم ذلك بالاستدلال من داخل النص ٣- -الاستنتاج بأن الحدث الواحد من الممكن أن يؤدي إلى وقوع حدث آخر ٤- -تحديد مرجعية الضمائر ووصف العلاقة بين شخصين
رابعاً: تفسير ودمج الأفكار والمعلومات	١- -تفسير أحداث القصة وتصريحات الأشخاص ومعرفة الأسباب والدوافع والسمات الشخصية الواردة بالنص ٢- -تمييز وتفسير المعلومات المعقدة داخل النص ٣- -ربط معلومات النص ببعض لتفسير العلاقة بين الأفكار ٤- -إدراك العبرة الجمالية الواردة بالنص ٥- -المقارنة والمقابلة بين معلومات النص ٦- -تفسير للمعلومات الواردة بالنص
خامساً: فحص وتقييم المضمون واللغة وعناصر النص	١- -تقييم الميزات البصرية وشرح وظائفها ٢- -تقييم أهمية الأحداث والتصرفات من خلال القصة ٣- -تقييم المحتوى والعناصر الواردة بالنص بغرض التعميم ٤- -تقييم احتمال حصول الأحداث الموصوفة بالنص على أرض الواقع ٥- -الحكم على جودة النص ووضوحه داخل النص ٦- -تحديد وجه نظر المؤلف وتقييم الموضوع

دولة سنغافورة

الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS

برز اسم سنغافورة وأصبح يتردد في الأوساط التعليمية؛ بوصفها دولة جاذبة للأنظار وذلك لحصولها على المراكز الأولى في الاختبارات الدولية؛ بفضل تميز نظامها التعليمي. وأحدثت سنغافورة نقلة نوعية في التعليم وأصبحت من المنافسين والمتصدرين في التصنيفات الدولية، ولم يكن ذلك صدفة؛ وإنما نتيجة تفكير عميق ومدروس وتكاثف الجهود وتضامنها بجانب بعض في شتى المجالات؛ مما أحدث تغييراً جذرياً في التحصيل الدراسي لدى طلابها.

وعلى الجانب الآخر تصدر طلاب الصف الرابع في سنغافورة قائمة أفضل القراء في العالم وفقًا للمعايير الدولية للقراءة PIRLS وأظهرت نتائج عام ٢٠٢٣أن الطلاب في سنغافورة أقوياء في المهارات القرائية الأساسية مقارنة بأقرانهم الدوليين. ويمكنهم أيضًا التنقل في النصوص الرقمية واستخلاص الأفكار المركزية واتخاذ قرارات بسيطة حول مصداقية المعلومات

وعرفت وزارة التعليم في سنغافورة دراسة PIRLS أنها دراسة دولية تقيس معرفة القراءة لدى الطلاب في الصف الرابع، وهي نقطة انتقائية مهمة في نمو الأطفال كقرَّاء يتعلم من خلالها كيفية القراءة وممارسة القراءة نحو التعلم. وأقيم الاختبار الذي رعته الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي، بتقييم مهارات القراءة والفهم لدى الطلاب، مثل استرجاع وربط أجزاء من المعلومات، وعمل استنتاجات من النص.

كما شاركت سنغافورة في كل دورة من دورات PIRLS منذ عام ٢٠٠١واحتلت سنغافورة المرتبة الرابعة عالمياً من بين ٤٥ نظامًا تعليميًا بمعدل نقاط بلغ ٥٦٧ نقطة في PIRLS 2011، وشاركت في PIRLS2016 وحصلت على المرتبة الثانية، كما شاركت في الدورة الأخيرة لدورة 2021 وحصلت على المركز الأول وحقق طلابها المعيار الدولي المتقدم، وتمثلت عينة ممثلة من ٦,٧١٩ طالبًا من الصف الرابع من جميع المدارس الابتدائية الـ ١٨٣ في سنغافورة (Cue, 2023).

وتم تنفيذ دراسة PIRLS في سنغافورة بهدف قياس مهارات القراءة والفهم لطلاب المدارس الابتدائية. وتُعد هذه الدراسة جزءًا من سلسلة من الدراسات الدولية التي تهدف إلى تقييم أداء الطلاب في مجالات التعلم الأساسية مثل القراءة والرياضيات والعلوم (Today, 2023).

المبادرات الوطنية لتعزيز مهارة القراءة في سنغافورة

تتعاون وزارة التعليم مع الشركاء الاستراتيجيين وتدعم المبادرات التي تساعد على زيادة الوعي وتعزيز القراءة للمتعة بين الشباب والبالغين. أحد الشركاء الرئيسيين هو المجلس الوطني للمكتبة في سنغافورة. وتدعم وزارة التعليم المبادرات

التي تقدمها المجلس الوطني للمكتبة مثل Read School والحركة الوطنية للقراءة لتنمية مجتمع قوي للقراءة، يستخدم Read School أيضًا التكنولوجيا من خلال بوابته القراءة التفاعلية عبر الإنترنت، discovered، التي تهدف إلى تشجيع الطلاب على التواصل مع بعضهم البعض بناءً على حبهم للكتب.

ولتعزيز القراءة والتعلم ومحو الأمية يقدم المعهد الوطني للقراءة مجموعة من برامج القراءة المصممة خصيصاً للسنغافوريين في جميع الفئات العمرية مثل برنامج القراءة (NLB) الذي يشجع على القراءة المبكرة للأطفال حتى ٦ سنوات. (National Library Board, Singapore, 2022).

كما قدمت برنامج (Mind Champs reading) والذي يركز على تعليم الأطفال كيفية القراءة في سنوات ما قبل المدرسة، ومساعدتهم على نطق الكلمات وفهم معاني الكلمات والجمل وربطها بالحياة الواقعية؛ وهذا انعكس على أداء الطلاب في المرحلة وعزز من الكفاءات اللغوية والمهارات القرائية. كما عزز البرنامج أساسها في علم الصوتيات، مما حسن قدراتها الإملائية بشكل كبير

وقدمت سنغافورة برامج لتعزيز مهارة القراءة للطلاب يتم تنفيذهما في جميع المدارس الابتدائية هما برنامج الدعم التعليمي لطلاب الصفين الأول والثاني وبرنامج تصحيح القراءة لطلاب الصفين الثالث والرابع كما يقدم ذوي الاختصاص في القراءة الدعم المباشر للمعلمين المدربين على تنفيذ هذه البرامج. ويقدمون نصائح للمدارس بشأن دعم الطلاب لذوي الصعوبات في القراءة في جميع المراحل الدراسية (Ministry of Education, Singapore, 2014).

وتعمل وزارة التعليم أيضًا بالتعاون مع الوكالات المتخصصة المعتمدة في المجتمع لتوفير الدعم والتدخل الإضافي لتلبية احتياجات التعلم للطلاب. أحد هذه الوكالات هو جمعية صعوبات القراءة في سنغافورة، التي توفر لها وزارة التعليم منحًا لبرامج العلاج الخاص بصعوبات القراءة (Ministry of Education, Singapore, 2021).

دولة أستراليا

الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS

تنص سياسة القراءة ومحو الأمية في أستراليا على أن الطلاب يجب أن يحققوا معياراً محدداً في محو الأمية أو القراءة، كما تنص الحكومة الأسترالية على أن "نظامنا التعليمي يجب أن يوفر استحقاقاً تعليمياً أساسياً لجميع الأطفال ودعم المدرسة بالمهارات القرائية التي يحتاجون إليها.

وتعد دراسة PIRLSهو تقييم واسع النطاق مصمم لإبلاغ السياسة والممارسة التعليمية من خلال توفير منظور دولي للتعليم والتعلم في محو الأمية القرائية.

وقد عرفت وزارة التعليم الأسترالية دراسة PIRLS بأنه تقييم دولي تديره الجمعية الدولية لتقييم تحصيل الطلاب (IEA) يقيس تحصيل القراءة لطلاب السنة ٤. وهو يركز على الفهم والقدرة على العثور على المعلومات في جزء من النص، وجعل الاستدلالات مما قرأوه، وتفسير ودمج الأفكار والمعلومات، وتقييم النصوص. وتهدف دراسة PIRLS في أستراليا أنها توفر معلومات عن أداء الطلاب الأستراليين المشاركين في الدراسة مقارنة بأقرانهم في جميع أنحاء العالم،
(Australian Government Department of Education,2023)

يتم تنفيذ دراسة PIRLSمن قبل المجلس الأسترالي للبحوث التربوية (ACER) وهو ممثل أستراليا في الوكالة الدولية للطاقة، كما تُعد دراسة PIRLSجزءاً من برنامج التقييم الوطني في أستراليا NAPLAN. يتم تقييم معرفة القراءة والكتابة لدى الطلاب من خلال مطالبة الطلاب المشاركين بقراءة نصوص مختارة والإجابة على مجموعة متنوعة من الأسئلة التي تتمحور حول النصوص التي تمت قراءتها؛ لتعكس مجموعة واسعة من متطلبات معرفة القراءة والكتابة.

وشاركت أستراليا في ثلاث دورات من دراسة PIRLS عام ٢٠١١و ٢٠١٦ و٢٠٢١، في PIRLS للحصول على معلومات حول أداء طلاب المدارس الابتدائية في القراءة مقارنةً بزملائهم في جميع أنحاء العالم. وحصلت على المركز التاسع في الدورة الأخيرة لعام ٢٠٢١
(PIRLS 2021 - an International Assessment of Reading) Literacy, n.d.-b

المبادرات الوطنية لتعزيز مهارة القراءة للطلاب في أستراليا

وفرت الحكومة الأسترالية كتب مواضيع غير الخيالية للقراءة أسبوعيًا لـ ٨٣ % من الطلاب، وتم تعيين مقالات غير الخيال للقراءة لـ ٦٠ % من الطلاب، وتم تعيين نصوص غير مستمرة مثل الرسوم التوضيحية والخرائط والرسوم التوضيحية والصور أو الجداول لتعليم القراءة ولم تكن هناك اختلافات في الأداء المتوسط في تقييم PIRLS المرتبطة بتعيين الأنواع المختلفة من النصوص المعلوماتية بشكل منتظم (Hillman et al., 2023).

كما ساهمت في وضع خطط واستراتيجيات لفهم القراءة على أساس أسبوعي على الأقل. تُطلب من جميع طلاب الصف الرابع في أستراليا إما تحديد مواقع المعلومات داخل النص، أو تحديد الأفكار الرئيسية، وشرح أو دعم فهمهم لما يقرؤونه في دروسهم. وتشجع غالبية طلاب الصف الرابع في أستراليا على مناقشة النصوص التي يقرونها وتعميق فهمهم لتلك النصوص في كل

درس أو في معظم دروس القراءة. عدد أقل بكثير من طلاب الصف الرابع تشجع على قراءة النصوص بآراء متعددة أو تحدي الرأي المعبر عنه في النص في كل درس (Hillman et al., 2023).

وإشارة إلى ذلك سهلت الوصول إلى مكتبات الفصول الدراسية في أستراليا، بحيث تحتوي على مكتبة أو ركن للقراءة، تشمل على ٥٠ كتابًا أو أكثر. كما سهلت الوصول إلى الأجهزة الرقمية والأنشطة الرقمية في دروس القراءة، وتبين أن الغالبية العظمى من طلاب الصف الرابع الأستراليين يمتلكون وصولًا إلى الأجهزة الرقمية (أجهزة الكمبيوتر المكتبية وأجهزة الكمبيوتر المحمولة أو الأجهزة اللوحية) خلال تعليم القراءة. كانت هذه الأجهزة تستخدم بشكل شائع للبحث عن الحقائق والتعاريف (٧٧ % من الطلاب يفعلون ذلك مرة واحدة في الأسبوع أو أكثر) أو لقراءة النصوص الرقمية (٧٤ % من الطلاب) (Hillman et al., 2023).

النتائج والتوصيات

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

١- وضعت سنغافورة وأستراليا معايير وطنية للتصدر بالدراسة الدولية PIRLS لتحسين من أداء طلابها في معرفة القراءة والكتابة، حيث دعمت طلابها بالعديد من البرامج التعليمية لتعزيز ورفع مهارة القراءة، كما فعلت العديد من الاستراتيجيات التي تُسهم من رفع المهارات القرائية.

٢- تقوم كل سنغافورة وأستراليا بتحديد أهداف مشاركة الطلاب في الدراسات الدولية بما فيها دراسة PIRLS لتحسين من النتائج الأكاديمية للطلاب.

٣- تعمل كل سنغافورة وأستراليا على وضع آليات لتنفيذ الدراسة الدولية PIRLS وتفعيل دور كل من الكادر التعليمي التي تساعد الطلاب من تحقيق المهارات اللغوية ومهارات الفهم القرائي.

٤- تؤكد كلاً من سنغافورة وأستراليا على ضرورة التواصل الفعال والشراكات المجتمعية بين المدرسة والأسرة وأهمية دور الأسر في إشراك الطلاب في المبادرات التعليمية والمشاركات الدولية للتعليم.

٥- تهتم كل من سنغافورة وأستراليا بتقديم التدريب والتطوير للطلاب وإقامة الدورات التدريبية وتقديم النصوص المشابهة للدراسات الدولية PIRLS للتسهيل على الطلاب والتعرف على طريقة الاختبارات.

٦- تجري كل المملكة العربية السعودية ودولتي المقارنة تقييمات مستمرة لتعزيز مهارة القراءة للطلاب والتدريب على النصوص المشابهة في الاختبارات الدولية والتأكد من فهم الطلاب لمهارة الفهم والاستيعاب لتطوير أدائهم.

٧- تتعاون كل سنغافورة وأستراليا مع ذوي الاختصاص لتقديم المساعدات لذوي صعوبات القراءة وتقديم الدعم لهم، كما وفرت كلتا الدولتين على برامج دعم لذوي صعوبات القراءة وتقديم كافة الطرق العلاجية لهم.

في ضوء ما استخلصته الباحثة من نتائج فإنها توصي بالأخذ بالمقترحات الآتية لتحسين من أداء الطلاب في الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS للدورات القادمة:

١- أن تعمل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على وضع استراتيجيات وطنية تدعم دراسة PIRLS على مدى ١٠ سنوات.

٢- صياغة الأهداف العامة لدراسة PIRLS وفق أهداف التنمية المستدامة ورؤية المملكة ٢٠٣٠

٣- إنشاء فرق وطنية بحثية للأبحاث والتطوير الخاصة بدراسة PIRLS، يشرف عليها مجموعة من ذوي الاختصاص من معلمين ومشرفين تربويون ويكون مركز للتميز البحثي لتطوير القراءة بهدف رصد التحسن في الأداء الطلابي والتعثر في تنفيذها في الميدان التربوي، واقتراح أبرز الحلول التي تعوق تطبيق دراسة PIRLS

٤- ان تعمل وزارة التعليم في المملكة بالشراكة مع هيئة تقويم التعليم والتدريب في بناء قاعدة معلومات قوية عن دراسة PIRLS تتضمن مشاركات المملكة في الدورات السابقة وأبرز الصعوبات التي واجهت الطلاب والعمل على إصلاحها.

٥- نشر ثقافة الاختبارات الدولية على مستوى وزارة التعليم ومؤسسات إعداد المعلمين وتفعيل الشراكات المجتمعية وتثقيف المجتمع بالشراكات الوطنية والدولية.

٦- تدريس مقرر عن الاختبارات الدولية لطلاب الدراسات العليا التربويين حيث يسهم ذلك في التعرف على الأنظمة التعليمية في كافة مستوى العالم وتسليط الضوء عن التجارب العالمية والاستفادة من خبرات الدول.

٧- تخصيص معلم خاص بالقراءة وتأهيله وتدريبه في برامج مكثفه أثناء فتره تكليفه بالقطاع التعليمي، تستهدف تصحيح تصورات المعلمين حول الدراسة الدولية للتقدم بالقراءة PIRLS، وكيفية تطوير أداء الطلاب في القراءة.

المراجع

المراجع العربية

أبو راس، د. أمل عبد الله. (٢٠٢١). *الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية في ضوء مؤشرات الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة (PIRLS) من وجهة نظر المشرفين التربويين. كلية التربية.* مجلة الفتح.

إدارة الاختبارات الوطنية والدولية. (٢٠٢١). *الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم.*

الإطار المعرفي لدراسة (PIRLS,2021). الإمارات العربية المتحدة: وزارة التربية والتعليم. تم الاسترجاع من PIRLS 2021الإطار المعرفي pdf. (moe.gov.ae)

آل سفران، محمد حسن، ومطري، إدريس. (٢٠٢٠): *تقويم منهج الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير مناهج الدول المتقدمة في الدراسة الدولية للتقدم في القراءة.* (رسالة ماجستير جامعه الملك خالد) مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر.

برنامج التحول الوطني. (٢٠٢٠). الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني. المملكة العربية السعودية. تم الاسترجاع من برنامج التحول الوطني(mep.gov.sa)

برنامج التقييم الوطني (NAP). (٢٠٢٢). اختبارNAPLAN. تم الاسترجاع من NAPLANتقييمات عينة خطة العمل الوطنية(nap.edu.au)

بني نعيم، رهيف محمد. (٢٠٢٢). *أثر استراتيجية التفكير الناقد في تنمية المهارات القرائية المتضمنة في اختبار PIRLS من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظتي جرش وعجلون.* المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث- مجلة العلوم التربوية والنفسية.

حواس، نجلاء يوسف. (٢٠٢٠): *تقويم مهارات الفهم القرائي في البرنامج القرائي لكتاب اللغة العربية بالصف الأول الثانوي التجاري على ضوء المعايير الدولية للتنوير القرائي.PIRLS المجلة التربوية لكلية التربية.* جامعة سوهاج.

الحصين، البتول محمد. (٢٠٢٢). *تصور مقترح لتفعيل دور المكتبات المدرسية بمراكز مصادر التعلم لتنمية مهارات الطلاب القرائية للصف الرابع الابتدائي في ضوء متطلبات اختبارات PIRLS الدولية.* بحوث عربية في مجالات التربية النوعية.

خميس، مرفت إبراهيم. (٢٠٢٢): *مهارات القراءة اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء معايير بيرلز الدولية. مصر: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.*

رؤية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠٣٠). *التقرير السنوي لرؤية المملكة*. تم الاسترجاع من الصفحة الرئيسية - ٢٠٣٠ رؤية السعودية(vision2030.gov.sa)

الزكي، احمد. وفلية، فاروق. (٢٠٠٤م). *معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً*. دار الوفاء للطباعة والنشر.

شحاته، حسن. والنجار، زينب. (٢٠٠٣ه). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشنقيطي، أمامه محمد. (٢٠٢٠). *فاعلية برنامج تدريبي في توعية معلمات اللغة العربية بالممارسات المثلى لرفع المقدرة القرائية للطلاب وفق معايير الاختبار الدولي للتقدم في القراءة PIRLS واتجاهاتهن نحوه*. المجلة التربوية. (رسالة ماجستير) جامعة سوهاج.

الضويحي، الهنوف، والنشوان، أحمد. (٢٠٢٠). *تصور مقترح لتضمين النصوص والأنشطة القرائية في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع في ضوء متطلبات الدراسة الدولية للتقدم في القراءة Pirls*. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

عبد الجواد، الشيماء السيد محمد. (٢٠٢١). *تقويم مستويات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في التمكن من عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات التقدم في الدراسة الدولية للتنور القرائي PIRLS*. المجلة التربوية – جامعة سوهاج

عبد العزيز، خالد علي عايد، والنعناعة، إبراهيم. (٢٠٢١). *أثر استراتيجية مستندة إلى مهارات ما وراء الاستيعاب في تنمية الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن*. مجلة رماح للبحوث والدراسات.

علي، محمد السيد. (١٤٣٢ه). *موسوعة المصطلحات التربوية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

القحطاني، د. عادل، والأحمدي، سارة. (٢٠٢٢). *أسباب تدني نتائج الطلاب السعوديين في اختبار بيرلز*. المجلة العلمية، كلية التربية. جامعة جدة.

كناني، د. رشيد. وأتزكي، د. احمد. (٢٠١٧). *القراءة من منظور الدراسة الدولية بيرلز*. دراسات بيداغوجية. دار أبي رقراق للطباعة والنشر.

مركز الدراسات والاختبارات الدولية. (٢٠١٦). *الإطار العام للدراسة الدولية لقياس التقدم في مهاراه القراءة*.

مطري، إدريس بن علي. (٢٠٢٠). *مهارات تدريس القراءة في ضوء الاختبارات الدولية لدى معلمي اللغة العربية المؤتمر الدولي للغة العربية وآدابها ٢٠٢٠*. إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث.

المخلافي، توفيق. (٢٠١٠). *دراسة التقويم الدولية واسعة النطاق- TIMSS -PISA PIRLS – تحليل مقارن في الأهداف والمنهج والمحتوى وتضميناتها الثقافية. الرياض:* مكتبة التربية العربي لدول الخليج.

المعهد الأسترالي للصحة والرعاية الاجتماعية. (٢٠٢٢). *محو الأمية والحساب*. (aihw.gov.au).

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠). *نبذة عن الاختبارات الدولية PIRLS TIMSS PISA. المملكة العربية السعودية*. مسترجع من: الاختبارات الدولية PIRLS (etec.gov.sa)

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٣). *نتائج طلبة المملكة العربية السعودية في الدراسة الدولية لقياس تقدم مهارات القراءة PIRLS*. تم الاسترجاع من PIR2021.pdf (etec.gov.sa)

المراجع الأجنبية:

AL Hashmi, shefa (2019). *Parent Involvement and Student Achievement in the Gulf Cooperation Council Countries*: Evidence from PIRLS 2016 Data. Knowledge E

Australian Government Department of Education. (2023). Australian Education system. Australian Curriculum - Department of Education, Australian Government

نظام التعليم (studyaustralia.gov.au)

Cue. (2023, May 16). Singapore's Primary 4 pupils are world's best in reading. *The Straits Times*. https://www.straitstimes.com/singapore/singapore-s-primary-school-pupils-are-world-s-best-in-reading

Government Of Singapore. (2023). The free Encyclopedia. https://en.wikipedia.org

Hillman, K., O'Grady, E., Rodrigues, S., Schmid, M., & Thomson, S. (2023). Progress in International Reading Literacy Study: Australia's results from PIRLS 2021. Australian Council for Educational Research. https://doi.org/10.37517/978-1-74286-693-2

International Literacy Association (2015). Reading Today Conference. Mar/Apr. Retrieved in 23-4-2015. Available on: www.Literacy

IEA PIRLS (2021). Singapore PIRLS 2021 ENCYCLOPEDIA. TIMSS & PIRLS International Study Center-Lynch School of Education - BOSTON COLLEGE.

Martin, Mulis, V, S & Stanco, G, Foy. (2015*) Matias's and procedures receiving the TIMSS and PIRLS 2011 achievement*

itein statistics. Chestnut Hill: Boston College. Retrieved from http: tirssandpirls.bc.edu.

Ministry of Education, Singapore. (2014). School-based dyslexia remediation programme (SDR). Retrieved from https://www.schoolbag.sg/story/school-based-dyslexia-remediation-programme-(sdr)#.V85rd_kaZuE

Ministry of Education, Singapore. (2021). Special educational needs support at mainstream primary schools. Retrieved from https://www.moe.gov.sg/special-educational-needs/school-support/primary-schools

Mind Champs Reading. (2000). Raising an Avid Reader and Confident Learner. https://www.mindchamps.org/the-mindchamps-story/

Morocco, Joao. (2020). What make a good reader? Worldwide insights from Pirls 2016.

National Library Board, Singapore. (2022). About national reading movement. Retrieved from https://readingnation.nlb.gov.sg/about-us/about-national-reading-movement

PIRLS 2021 - An international assessment of reading literacy. (n.d.-b). ACER UK. https://www.acer.org/gb/pirls

Progress in International Reading Literacy Study. (2016). PIRLS 2016 International Database. Boston, MA: PIRLS. https://www.iea.nl.

Today. (2023, June 26). Commentary: How parents, schools can help kids in Singapore derive joy from reading. TODAY. https://www.todayonline.com/

Zimmerman, L. (2014). Lessons learnt; Observation of Grade 4 reading comprehension teaching in South African Schools across the progress in International Reading Literacy Study PIRLS 2006 achievement spectrum. Reading & Writing – Journal of the Reading Association of South Africa.

تقنين مقياس تقدير طيف التوحد ASRS لدى الأطفال من سن ٢ – ٥ سنوات في مدينة مكة المكرمة

Codification of the Autism Spectrum Rating Scale (ASRS) for children aged 2-5 years in the city of Mecca.

إعداد

فهد محمد احمد هجران الغامدي

Fahd Muhammad Ahmed Hijran Al-Ghamdi

باحث بكلية التربية – قسم علم النفس- جامعة أم القرى

د/ عبدالرحمن بن عبدالله النفيعي

Dr. Abdul Rahman Abdullah Al-Nafai

أستاذ القياس والتقويم المشارك - كلية التربية – قسم علم النفس- جامعة أم القرى

Doi: 10.21608/jasep.2024.333579

استلام البحث: ١٢ / ٩ / ٢٠٢٣

قبول النشر: ٢٥ / ٩ / ٢٠٢٣

الغامدي، فهد محمد احمد هجران و النفيعي، عبدالرحمن بن عبدالله (٢٠٢٤).تقنين مقياس تقدير طيف التوحد ASRS لدى الأطفال من سن ٢ – ٥ سنوات في مدينة مكة المكرمة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٦) يناير، ٤٢٣ – ٤٦٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

تقنين مقياس تقدير طيف التوحد ASRS لدى الأطفال من سن ٢ – ٥ سنوات في مدينة مكة المكرمة

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقنين مقياس (ASRS) تشخيصي يهدف إلى معرفة الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد للفئة العمرية من عمر (٢-٥) سنوات بمدينة مكة المكرمة، حيث ركز الدراسة على التعرف على الخصائص السيكومترية للمقياس بعد تطبيقه على عينة التقنين ومدى اتفاقه مع خصائص الاختبار الجيد، ثم بناء معايير الأداء التي تفسر على ضوئها الدرجات الخام. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق المقياس (ASRS) على عينة ممثلة للمجتمع بلغ عدد أفرادها (١٩٩) طفلاً بمدينة مكة المكرمة باستخدام طريقة العينة العشوائية البسيطة. وللإجابة على تساؤلات الدراسة تم إجراء العديد من التحليلات الإحصائية حيث تم استخراج المؤشرات الكمية للخصائص السيكومترية (الصدق - الثبات) للمقياس، من خلال إيجاد دلالات صدق المقياس حيث تم استخدام التحليل العاملي التوكيد باستخدام الأرجحية القصوى لتأكد من البنية العاملية للمقياس وهل هي ملائمة جيدة للبيانات بالإضافة إلى المؤشرات الكمية للصدق التقاربي والصدق التباعدي، كذلك معرفة مدى فاعلية المقياس على تمييز الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد من الأطفال العاديين من خلال تحليل الانحدار اللوجستي الثنائي حيث تم استخدام طريقة الأرجحية العظمى لتقدير معالم الانحدار اللوجستي، كما تم إيجاد معاملات الثبات بطريقة شملت إيجاد معامل ثبات اوميجا ومعامل ثبات اوميجا الموزونة، كما تم التحقق من تمتع عبارات المقياس لفعالية تتفق مع خصائص المقياس الجيد تم إيجاد تشبعات العبارات على عواملها باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، كما تم إيجاد معاملات ثبات العبارات والمتمثل في مربع معاملات تشبعات العبارات على عواملها، وأخيرا تم إيجاد معاملات ثبات أوميجا للبعد (العامل) في حالة حذف العبارة من البعد، كما تم إيجاد معايير الأداء والمتمثلة في الدرجات التائية والمئينيات وفترة الثقة ٩٥% على مستوى المقياس. وبناءً على نتائج التحليلات الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية: تمتع مقياس تقدير طيف التوحد ASRS بدلالات صدق كافية دلت عليها المؤشرات الكمية التي تم الحصول عليها من تحقيق البنية العاملية للمقياس والصدق التقاربي والصدق التباعدي ومدى فاعلية الفقرات لتمييز بين الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد والأطفال العاديين، وكذلك تمتعه بدرجة عالية من الثبات دلت عليه معاملات الثبات التي تم استخدامها معامل ثبات أوميجا ومعامل ثبات أوميجا الموزونة، وتمتع مقياس ASRS بفعالية تتفق مع خصائص المقياس الجيد.

الكلمات المفتاحية: تقنين – تقدير – طيف التوحد – أطفال التوحد.

Abstract:

The current study aimed to standardize a diagnostic scale to identify children with autism spectrum disorder (ASD) in the age group of 2-5 years in the city in Makkah. The study focused on exploring the psychometric properties of the scale after its application to a standardization sample and assessing its agreement with established good test characteristics. Additionally, performance criteria were established to interpret raw scores.To achieve the study objective, the scale was administered to a representative sample of the community consisting of (199) children in the city in Makkah, using random sampling.To answer the study's research questions, various statistical analyses were conducted. Quantitative indicators of the psychometric properties (reliability and validity) of the scale were extracted. Confirmatory factor analysis using maximum likelihood estimation was employed to confirm the factorial structure of the scale and assess its goodness-of-fit. Proximity validity and discriminant validity indicators were used to assess the effectiveness of the scale in distinguishing between children with ASD and typically developing children, utilizing binary logistic regression analysis with maximum likelihood estimation. Stability coefficients were also computed, including omega and weighted omega coefficients. Furthermore, the factorial validity of scale items and their saturations on the factors were examined using confirmatory factor analysis. The stability coefficients (omega) of each dimension (factor) were calculated in case an item was deleted from the factor. Performance criteria, including percentile ranks, deciles, and 95% confidence intervals, were established at the scale level.**The study found:** The Autism Spectrum Rating Scale (ASRS) demonstrated sufficient validity as indicated by the quantitative indicators obtained from the confirmatory factor analysis, proximity validity, discriminant validity, and item effectiveness in distinguishing between

children with ASD and typically developing children, The ASRS exhibited a high degree of stability, as evidenced by the stability coefficients (omega and weighted omega) employed, The ASRS demonstrated effective performance consistent with the characteristics of a good scale.

key words: Validation – Rating - Autism Symptom - Children of the autism spectrum

مقدمة:

يعتبر اضطراب طيف التوحد أحد الاضطرابات النمائية العصبية والتي تظهر أعراضه على شكل عجز أو قصور في التفاعل والتواصل الاجتماعي وكذلك تظهر على شكل أنماط متكررة من السلوكيات المحددة.)(الجمعية الامريكية للطب النفسي ،٢٠١٥). وقد ظهر مفهوم اضطراب التوحد حديثاً نسبياً مقارنةً بالاضطرابات الأخرى، وأول من أطلق عليه هذا المصطلح العالم الأمريكي ليوكانر سنة ١٩٤٣ (الزريقات، ٢٠١٦).

وقد تناول الباحثون اضطراب التوحد بشكل كبير بسبب حداثته ونسبة انتشاره حيث أشار مركز الوقاية من الأمراض والتحكم بها عام ٢٠١٦ إلى أن نسبة انتشار التوحد حول العالم تتراوح بين ١% إلى ٢% (جلال، ٢٠١٨)، وكما أشار العتيبي (٢٠٢١) أن معدل انتشاره المتوسط حول العالم هو ٦٢ لكل ١٠٠٠٠. مما يجعله أكثر اضطرابات النمو العصبية انتشاراً حيث يتراوح انتشار اضطراب طيف التوحد في الخليج العربي بين ١,٤ - ٢٩ / ١٠٠٠٠. (Haiat, 2019).

ويذكر العتيبي (٢٠٢١) أن إحدى الدراسات المحلية أشارت أن معدل انتشار اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية يبلغ ١٨ لكل ١٠٠٠٠ طفل. لا يوجد فحوصات طبية أو دلالات جسدية يمكن الاستناد عليها في تشخيص التوحد ومن أكثر الأدوات استخداماً لتشخيص التوحد قوائم ومقاييس التقدير (يوسف، ٢٠١٤).

وقد أولت المملكة العربية السعودية اهتماما كبيرا بدعم وتطوير خدمات التربية الخاصة بشكل عام وبالتوحد بشكل خاص وذلك بإنشاء مراكز خاصة لهذه الفئة (الحيدر، ٢٠١٤). وحيث تعتبر الطفولة المبكرة لطفل التوحد هي المرحلة الجوهرية من ناحيتي التشخيص والتأهيل، ونظراً لتداخل أعراض طيف التوحد مع بعض الاضطرابات الأخرى الأمر الذي يتطلب وجود أدوات قياس تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة ومعايير دقيقة تناسب المجتمع والأفراد الذين ستطبق عليهم لنستطيع الوصول إلى التشخيص السليم للطفل (موريس، ١٩٩٥/ ٢٠١٦). ولقلة المقاييس التشخيصية المقننة على البيئة السعودية التي تهتم بتشخيص أطفال طيف التوحد في

الطفولة المبكرة من عمر ٢-٥ سنوات وفق الدليل الإحصائي والتشخيصي الخامس تأتي فكرة تقنين مقياس لتشخيص طيف التوحد للأطفال من عمر ٢ - ٥ سنوات.

مشكلة الدراسة:

لقد ازداد اهتمام الدول المتقدمة باستخدام تقنيات القياس لتساعدها على الكشف عن الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد والاعتماد على نتائجهم في معرفة التدخلات المناسبة لهم وفق قدراتهم وإمكانياتهم.

والمتتبع لحركة القياس يلاحظ أن هناك محاولات متعددة لتقنين مقاييس أثبتت قدرتها على التشخيص والتوجيه وكذلك التنبؤ، مثل مقياس تقدير التوحد الطفولي CARS (مصطفى والشربيني، ٢٠١٤)، ومقياس الملاحظة التشخيصية للتوحد ADOS (الزريقات، ٢٠٠٤)، كما تسهم تلك الأدوات لصاحب القرار في صنع القرار وتطوير الخدمات المقدمة لهذه الفئة، ولكي ينجح مجتمعنا المحلي شأنه شأن المجتمعات المتقدمة لابد أن يولي أدوات القياس اهتمام بالغاً. والمطلع على حركة القياس في العالم العربي بشكل عام وفي المملكة العربية السعودية بشكل خاص يلاحظ قلة المقاييس المقننة على أطفال طيف التوحد.

ولندرة المقاييس التي تعنى بتشخيص اضطراب طيف التوحد للفئة العمرية من ٢ - ٥ سنوات المقننة على البيئة السعودية وعدم تخصيص مقاييس خاصة بهذه الفئة تناسب خصوصيتها، وذلك بعد الرجوع إلى محركات البحث العالمية وإلى قواعد المعلومات والمتمثل في المكتبة الرقمية السعودية بما تحتويه من مصادر معرفة، ومكتبة الملك فيصل للبحوث والدراسات، ومكتبة الملك فهد الوطنية. وبناءً على ما تقدم فالبحث الحالي محاولة من الباحث للمساهمة في مجال تقنين مقاييس تشخيص اضطراب طيف التوحد، حيث سيركز الباحث على تقنين مقياس تقدير طيف التوحد للفئة العمرية من عمر ٢ - ٥ سنوات بمكة المكرمة وإيجاد المعايير المحلية له حتى يمكن الاستفادة منها. ومما سبق ينبثق لنا التساؤل الرئيسي وهو " ما مدى فاعلية الصورة المقننة من مقياس تقدير طيف التوحد (ASRS) في تشخيص اضطراب طيف التوحد للفئة العمرية من ٢ - ٥ سنوات بمكة المكرمة " والذي يتفرع عنه التساؤلات التالية:

١- هل يتمتع مقياس تقدير طيف التوحد (ASRS) بعد تطبيقه على عينة التقنين بدلالات صدق تتفق مع خصائص المقياس الجيد؟

ويتفرع عنه التساؤلات التالية:

١-١ هل تحقق البنية العاملية لمقياس تقدير طيف التوحد (ASRS) مطابقة (ملائمة) جيدة للبيانات؟

١-٢ هل يتمتع مقياس تقدير طيف التوحد (ASRS) بدلالات صدق تقاربيConvergent Validity تتفق مع خصائص المقياس الجيد؟

١-٣ هل يتمتع مقياس تقدير طيف التوحد (ASRS) بدلالات صدق تباعدي (تمايزي) Discriminant Validity تتفق مع خصائص المقياس الجيد؟

٢. هل يتمتع مقياس تقدير طيف التوحد (ASRS) بعد تطبيقه على عينة التقنين بدلالات ثبات تتفق مع خصائص المقياس الجيد، وذلك وفقاً لنتائج حساب معامل الثبات العاملي باستخدام:

٢-١ معامل ثبات أوميجا (ω) Omega Coefficient .

٢-٢ معامل ثبات أوميجا الموزونة (الثبات الأقصى) Weighted Omega (Maximal Reliability) (Ωw).

٣ هل تتمتع عبارات مقياس تقدير طيف التوحد (ASRS) بعد تطبيقه على عينة التقنين بفاعلية تتفق مع خصائص المقياس الجيد، والمتمثلة في:

٣-١ قيم معاملات تشبعات الفقرات على أبعادها.

٣-٢ قيم معاملات ثبات عبارات المقياس لكل بعد من الأبعاد.

٣-٣ قيم معاملات ثبات أوميجا لأبعاد المقياس في حالة حذف الفقرات المتشبعة على البعد.

٤ ما معايير تفسير الأداء على مقياس تقدير طيف التوحد (ASRS) بعد تطبيقه على عينة التقنين؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى توفير مقياس يمكن استخدامه لتشخيص طيف التوحد بمدينة مكة المكرمة وذلك بتقنين مقياس (ASRS) تقدير طيف التوحد من سن ٢ - ٥ سنوات، ولتحقيق هذا الهدف ركزت الدراسة على الآتي:

١. التعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير طيف التوحد (ASRS) من سن(٢ - ٥) سنوات بعد تطبيقه على أطفال مشخصين باضطراب طيف التوحد بمكة المكرمة ومدى اتفاقه مع خصائص الاختبار الجيد، لتوفير أداة تساعد على التشخيص المبكر وتساعد على تحديد التدخلات المناسبة للطفل.

٢. توفير معايير خاصة وملائمة للمجتمع المحلي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في جانبين:

- **الجانب النظري:**

١. تستمد أهميتها في توجيه أنظار المختصين إلى مواكبة التطور في المقاييس التشخيصية، وحثهم على استخدام المقاييس الحديثة والمتوافقة مع الثقافة المحلية.

٢. منطلقاً لدراسات أخرى في نفس المجال، كما تعد إضافة إلى الدراسات المحلية التي اهتمت بمقاييس طيف التوحد.

- **الجانب التطبيقي:**

١- تزويد الميدان بأداة قياس تتوفر فيها خصائص سيكومترية مناسبة.
٢-تنبع أهمية المقياس كونه يغطي الفئة العمرية من ٢- ٥ سنوات التي تساعد على الاكتشاف المبكر الذي بدوره يساعد على التدخل المبكر للحالة.

مصطلحات الدراسة:

- **اضطراب طيف التوحد:**

تعرفه الجمعية الامريكية للأطباء النفسيين (٢٠١٥) على أنه اضطراب تطوري عصبي معقد يتميز بضعف في المهارات النمائية والتواصل الاجتماعي، كما يتميز بسلوكيات مقيدة ومكررة.

يعرفه الباحث إجرائياً استجابة الطفل على فقرات المقياس التي من خلالها يحدد درجة التوحد.

- **التقنين Validation:**

يعرفه الهويدي (٢٠٠٤) " بأنه توحيد إجراءات التطبيق على جميع المشاركين، وكذلك توحيد طريقة تقدير الدرجات، إضافة إلى منع تأثير المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر على الدرجات، وكذلك تحديد الخصائص السيكومترية التي تدل على جودة الاختبار، وتوحيد طريقة تفسير الدرجات "

يعرفه الباحث إجرائياً " بأنه عملية توحيد إجراءات وتطبيق مقياس تقدير طيف التوحد (ASRS) من سن ٢ - ٥ سنوات على عينة ممثلة من أطفال طيف التوحد بمكة المكرمة.

- **الصدق Validity :**

يعرفه كل من الن وين (Yen & Allen 1979) بأنه " قدرة الاختبار على أن يقيس ما وضع لقياسه " (الطريري ٢٠١٤).

يعرفه الباحث إجرائياً " بأنها القيم التي تم استخراجها باستخدام طرق الصدق المختلفة لمقياس تقرير طيف التوحد (ASRS) الذي صممه جويدستون (٢٠٠٩)".

- **الثبات Reliability:**

يعرفه (Anastasi 1982) بأنه " الاتساق في الدرجات التي يحصل عليها نفس الأفراد بتطبيق نفس الاختبار" (الطريري ٢٠١٤).

يعرفه الباحث إجرائياً " بأنها القيم التي تم استخراجها باستخدام طرق الثبات المختلفة لمقياس تقرير طيف التوحد (ASRS) الذي صممه جويدستون (٢٠٠٩)"

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على تقنين مقياس تقدير طيف التوحد ASRS الذي صممه جويدستون(٢٠٠٩) للفئة العمرية من (٢ – ٥) سنوات، وتم تطبيق هذه الدراسة خلال سنة واحدة من ١٤٤٣هـ -١٤٤٤هـ على الأطفال الذين تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد من خلال مركز اضطرابات النمو والسلوك بمستشفى الولادة والأطفال بمدينة مكة المكرمة.

الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة

اهتم علماء النفس بموضوع اضطراب طيف التوحد منذ ما يقارب الثمانين عام، واتفقوا على أهمية قياسه، واختلفوا في مفهومه وخصائصه واسبابه.

ومما يُبرز أهمية ودور مقاييس اضطراب طيف التوحد ومدى الحاجة إليها، ذلك الاهتمام المتزايد والكبير الذي توليه الدول المتقدمة في تصميم هذه المقاييس واستخدامها من قبل معظم المؤسسات التعليمية والصحية، لدرجة أن هذه الدول قامت بإنشاء مؤسسات وهيئات مستقلة وظيفتها تصميم وبناء وتقنين الاختبارات والمقاييس وفقاً لمعايير وضوابط علمية.

وحيث أن الدراسة الحالية تسعى لتقنين أحد مقاييس طيف التوحد الذي يهتم بتشخيص الفئة العمرية من ٢ – ٥ سنوات، وهو مقياس تقدير طيف التوحد ASRS ، لذلك فإن الإطار النظري لهذه الدراسة سيطلعنا على نظرة تاريخية لبدايات اكتشاف هذا الاضطراب، ثم يتناول مفهوم طيف التوحد، يلي ذلك عرض لأسباب طيف التوحد، ثم عرض لخصائص أطفال طيف التوحد ثم ننتقل إلى معرفه مكونات الدماغ ومدى تأثيرها على سلوكيات أطفال التوحد، ثم بعد ذلك ننتقل إلى أنواع سلالم التقدير، يليه نلقي نظرة على المحكات والمقاييس التشخيصية لاضطراب طيف التوحد، بعد ذلك سيتم التطرق لعملية تقنين المقاييس والخطوات التي يمر بها، ثم نتطرق لخصائص القياس الجيد والتركيز على مفهوم الصدق وأنواعه وكذلك مفهوم الثبات وأساليب حسابه.

علاوة على ما تقدم سيتم عرض وتحليل الدراسات السابقة التي تناولت مقياس تقدير طيف التوحد ASRS للفئة العمرية من ٢ – ٥ سنوات.

مفهوم طيف التوحد:

يصعب إيجاد مفهوم متفق عليه لاضطراب طيف التوحد وذلك لتعدد الباحثين الذين اهتموا به ولاختلاف تخصصاتهم وخلفياتهم العلمية، إلا أن معظمها تركز على وصف الأعراض وتصف التوحد كمتلازمة وليس كمرض أو كاضطراب في السلوك أو اضطراب في التصرف أو كإعاقة عقلية، ويعتبر كانر أول من قدم مفهوم واضحاً للتوحد باعتباره اضطراب ينشأ منذ الولادة ويؤثر على التواصل مع الآخرين وعلى اللغة ويتميز بالروتين ومقاومة التغير (الشيخ، ٢٠٠٥).

ويشير عبدالله (٢٠٠٢) بأن الجمعية الأمريكية ترى أن التوحد يظهر بمظاهره الأساسية في الثلاثين شهرا الأولى من العمر وتمس الاضطرابات كل من:

- نسبة النمو والتطور وما يتبعها.
- الاستجابة للمثيرات الحسية.
- النطق واللغة والقدرات المعرفية.
- القدرات المرتبطة بالناس والأحداث والأشياء.

وكما يشير بخش (٢٠٠٢) إلى أن كلاً من آرونز و جيتينز يرون وجود مجموعة من الاضطرابات المصاحبة للتوحد والتي تظهر قبل أن يصل عمر الطفل إلى ثلاثين شهراً تتمثل في اضطرابات في الاستجابة الحسية للمثيرات واضطرابات في الكلام واللغة والسعة المعرفية واضطراب في التعلق بالأشخاص أو بالأشياء أو الأحداث أو الموضوعات.

المحكات والمقاييس التشخيصية لاضطراب طيف التوحد:

أولاً: المحكات التشخيصية:

- **للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس لاضطرابات العقلية DSM – 5**

تورد (الجمعية الامريكية للطب النفسي، ٢٠١٥) محكات تشخيص اضطراب طيف التوحد وفق التالي: (ص ٧٥ - ٧٧).

أ - عجز ثابت في التواصل والتفاعل الاجتماعي في سياقات متعددة، في الفترة الراهنة أو كما ثبت عن طريق التاريخ وذلك من خلال ما يلي، الأمثلة توضيحية، وليست شاملة:

١ -عجز عن التعامل العاطفي بالمثل، يتراوح، على سبيل المثال، من الأسلوب الاجتماعي الغريب، مع فشل الأخذ والرد في المحادثة، إلى تدين في المشاركة بالاهتمامات، والعواطف، أو الانفعالات، يمتد إلى عدم البدء أو الرد على التفاعلات الاجتماعية.

٢ -العجز في سلوكيات التواصل غير اللفظية المستخدمة في التفاعل الاجتماعي، يتراوح من ضعف تكامل التواصل اللفظي وغير اللفظي، إلى الشذوذ في التواصل البصري ولغة الجسد أو العجز في فهم واستخدام الإيماءات، إلى انعدام تام للتعابير الوجهية والتواصل غير اللفظي.

٣ -العجز في تطوير العلاقات والمحافظة عليها وفهمها، يتراوح، مثلا من صعوبات تعديل السلوك لتلائم السياقات الاجتماعية المختلفة، إلى صعوبات في مشاركة اللعب التخيلي أو في تكوين صداقات، إلى انعدام الاهتمام بالأقران.

تحديد الشدة الحالية:

تستند الشدة على ضعف التواصل الاجتماعي وأنماط السلوك المحددة المتكررة (انظر للقائمة الثانية).

ب- أنماط متكررة محددة من السلوك، والاهتمامات، أو الأنشطة وذلك بحصول اثنين مما يلي على الأقل، في الفترة الراهنة أو كما ثبت عن طريق التاريخ، الأمثلة توضيحية، وليست شاملة:

١ -نمطية متكررة للحركة أو استخدام الأشياء، أو الكلام (مثلا، أنماط حركية بسيطة، صف الألعاب أو تقليب الأشياء، والصدى اللفظي، وخصوصية العبارات).

٢ -الإصرار على التشابه، والالتزام غير المرن بالروتين، أو أنماط طقسية للسلوك اللفظي أو غير اللفظي (مثلا، الضيق الشديد عند التغييرات الصغيرة، والصعوبات عند التغيير، وأنماط التفكير الجامدة وطقوس التحية، والحاجة إلى سلوك نفس الطريق أو تناول نفس الطعام كل يوم).

٣ - اهتمامات محددة بشدة وشاذة في الشدة أو التركيز (مثلا، التعلق الشديد أو الانشغال بالأشياء غير المعتادة، اهتمامات محصورة بشدة مفرطة المواظبة).

٤ -فرط أو تدني التفاعل مع الوارد الحسي أو اهتمام غير عادي في الجوانب الحسية من البيئة (مثلا، عدم الاكتراث الواضح للألم /درجة الحرارة، والاستجابة السلبية الأصوات أو الأنسجة محددة، الإفراط في شم ولمس الأشياء، الانبهار البصري بالأضواء أو الحركة.

تحديد الشدة الحالية:

تستند الشدة على ضعف التواصل الاجتماعي وأنماط السلوك المحددة، المتكررة

ج- تظهر الأعراض في فترة مبكرة من النمو (ولكن قد لا يتوضح العجز حتى تتجاوز متطلبات التواصل الاجتماعي القدرات المحدودة أو قد تحجب بالاستراتيجيات.

د - تسبب الأعراض تدنية سريريا هاما في مجالات الأداء الاجتماعي والمهني الحالي، أو في غيرها من المناحي المهمة.

هـ- لا تفسر هذه الاضطرابات بشكل أفضل بالإعاقة الذهنية (اضطراب النمو الذهني) أو تأخر النمو الشامل. إن الإعاقة الذهنية واضطراب طيف التوحد يحدثان معا في كثير من الأحيان، ولوضع التشخيص المرضي المشترك للإعاقة الذهنية واضطراب طيف التوحد، ينبغي أن يكون التواصل الاجتماعي دون المتوقع للمستوى التطوري العام.

ملاحظة: الأفراد الذين لديهم تشخيصات ثابتة حسب الدليل الرابع لاضطراب التوحد، واضطراب اسبرجر، أو اضطراب النمو الشامل غير المحدد في مكان آخر، ينبغي منحهم تشخيص اضطراب طيف التوحد. الأفراد الذين لديهم عجز واضح في

التواصل الاجتماعي، ولكن أعراضهم لا تلبي المعايير لاضطراب طيف التوحد، ينبغي تقييمهم لاضطراب التواصل الاجتماعي (العملي)

جدول (١) درجات الشدة لاضطراب طيف التوحد

مستوى الشدة	التواصل الاجتماعي	السلوكيات النمطية المتكررة
المستوى ٣ يحتاج إلى دعم كبير جداً	عجز شديد في مهارات التواصل اللفظي والغير لفظي مسببا تدني شديد في الأداء، مع بدء محدود جدا للتفاعل الاجتماعي، مع أقل الاستجابات الاستهلالات الغير، مثلا شخص لديه كمية قليلة من الكلام الواضح والذي نادرا ما يبدأ التفاعلات وإذا فعل فإنه يعتمد مقاربات غير مألوفة لتلبية الاحتياجات فقط وللاستجابة للمقاربات الاجتماعية المباشرة بشدة فقط.	انعدام المرونة في السلوك، وصعوبة شديدة في التأقلم مع التغيير، أو أن السلوكيات النمطية المتكررة تتداخل بوضوح مع الأداء في جميع المناحي. إحباط / صعوبة كبيرة التغيير التركيز أو الفعل.
المستوى ٢ يحتاج لدعم كبير	جز واضح في مهارات التواصل اللفظي والغير لفظي، الاختلالات الاجتماعية ظاهرة حتى مع الدعم في المكان مع بدء محدود للتفاعل الاجتماعي مع استجابات منقوصة أو شاذة لاستهلالات الغير فمثلا شخص يتكلم جملا بسيطة وتفاعلاته محددة باهتمامات ضيقة، ولديه تواصل غير لفظي غريب.	انعدام المرونة في السلوك. وصعوبة التأقلم مع التغيير، أو أن السلوكيات النمطية المتكررة تظهر بتكرار كاف ليبدو ظاهرا للمراقب الخارجي وتتداخل بالأداء في العديد من السياقات. إحباط / صعوبة لتغيير التركيز أو الفعل.
المستوى ١ يحتاج إلى دعم	دون دعم في المكان فالعجز في التواصل الاجتماعي يسبب تدني ملحوظا. صعوبة بدء التفاعلات الاجتماعية مع أمثلة واضحة للاستجابات غير الناجحة أو غير المعتادة لاستهلالات الغير، وقد يبدو انخفاض الاهتمام بالتفاعلات الاجتماعية، فمثلا شخص لديه القدرة على الكلام بجمل كاملة ينخرط باتصال ولكن محادثة من وإلى الآخرين ستفشل، ومحاولاته لتكوين أصدقاء تكون غريبة وغير ناجحة عادة.	انعدام المرونة يسبب تداخلا واضحاً مع الأداء في واحد أكثر من السياقات. صعوبة التغيير بين الأنشطة. مشكلات التنظيم والتخطيط تعرقل الاستقلالية.

(الجمعية الامريكية للطب النفسي، ٢٠١٣/ ٢٠١٥، ص٧٨)

الاضطرابات العقلية والسلوكية في التصنيف الدولي الحادي عشر للأمراض ICD-11

تورد (منظمة الصحة العالمية، ٢٠١٩) محكات تشخيص اضطراب طيف التوحد وفق التالي: (ص ص٨٢-٨٦).

اضطراب طيف التوحد 6A02

الوصف:

يتسم اضطراب طيف التوحد بالعجز المستمر في القدرة على بدء واستدامة التفاعل الاجتماعي المتبادل والتواصل الاجتماعي، وبمجموعة من أنماط السلوك والاهتمامات المحدودة والمتكررة وغير المرنة. يبدأ الاضطراب خلال فترة النمو، عادة في مرحلة الطفولة المبكرة، ولكن قد لا تظهر الأعراض بشكل كامل حتى وقت متأخر، وذلك عندما تتجاوز المطالب الاجتماعية القدرات المحدودة، يكون العجز

شديد بما يكفي لإحداث تدني في المجالات الشخصية أو الأسرية أو الاجتماعية أو التعليمية أو المهنية أو غيرها من المجالات المهمة، وعادة ما تظهر تلك السمات في أداء الفرد والذي يمكن ملاحظته في جميع السياقات، على الرغم من أنها قد تختلف وفقا للسياقات الاجتماعية أو التعليمية أو غيرها. يظهر الأفراد على طول الطيف مجموعة كاملة من الوظائف الذهنية والقدرات اللغوية.

مشتملات: اضطراب التوحد / تأخر النمو الشامل

استثناءات:

- اضطراب اللغة النمائية(6A01.2)
- الفصام أو الاضطرابات الذهانية الأولية الأخرى (6A20-6A2Z)

اضطراب طيف التوحد دون اضطراب في النماء الذهني مع ضعف طفيف أو دون ضعف في اللغة الوظيفية 6A02.0

الوصف:

استوفيت جميع المتطلبات التعريفية لاضطراب طيف التوحد، ويوجد الأداء الذهني والسلوك التكيفي ضمن النطاق المتوسط على الأقل (أكبر تقريبا من ٢.٣ في المئين)، ولا يوجد سوى ضعف طفيف أو لا يوجد ضعف في قدرة الفرد على استخدام وظائف اللغة (المنطوقة أو لغة الإشارة) لأغراض مفيدة، كالتعبير عن الاحتياجات والرغبات الشخصية.

اضطراب طيف التوحد مع اضطراب النماء الذهني مع ضعف طفيف أو دون ضعف في اللغة الوظيفية 6A02.1

الوصف:

استوفيت جميع المتطلبات التعريفية لاضطرابي طيف التوحد واضطراب النماء الذهني، ولا يوجد سوى ضعف طفيف أو لا يوجد ضعف في قدرة الفرد على استخدام وظائف اللغة (المنطوقة أو لغة الإشارة) لأغراض مفيدة، كالتعبير عن الاحتياجات والرغبات الشخصية.

اضطراب طيف التوحد دون اضطراب في النماء الذهني مع ضعف في اللغة الوظيفية 6A02.2

الوصف:

استوفيت جميع المتطلبات التعريفية لاضطراب طيف التوحد، كما يوجد الأداء الذهني والسلوك التكيفي ضمن النطاق المتوسط على الأقل (أكبر تقريبا من ٢.٣ في المئين)، وهنالك ضعف ملحوظ في اللغة الوظيفية (المنطوقة أو لغة الإشارة) بالنظر إلى عمر الفرد، مع عدم قدرة الفرد على استخدام أكثر من كلمات مفردة أو عبارات بسيطة لأغراض مفيدة، مثل التعبير عن الاحتياجات والرغبات الشخصية.

اضطراب طيف التوحد مع اضطراب في النماء الذهني مع ضعف في اللغة الوظيفية 6A02.3

الوصف:

استوفيت جميع المتطلبات التعريفية لاضطرابي طيف التوحد واضطراب النماء الذهني، وهنالك ضعف ملحوظ في اللغة الوظيفية (المنطوقة أو لغة الإشارة) بالنظر إلى عمر الفرد، مع عدم قدرة الفرد على استخدام أكثر من كلمات مفردة أو عبارات بسيطة لأغراض مفيدة، مثل التعبير عن الاحتياجات والرغبات الشخصية.

اضطراب طيف التوحد دون اضطراب في النماء الذهني مع غياب اللغة الوظيفية 6A02.4

الوصف:

استوفيت جميع المتطلبات التعريفية لاضطراب طيف التوحد، كما يوجد الأداء الذهني والسلوك التكيفي ضمن النطاق المتوسط على الأقل (أكبر تقريبا من ٢.٣ في المئين)، وهنالك غياب كامل أو شبه كامل في قدرة الفرد على استخدام اللغة الوظيفية (المنطوقة أو لغة الإشارة) بالنظر إلى عمر الفرد، الأغراض مفيدة، مثل التعبير عن الاحتياجات والرغبات الشخصية.

اضطراب طيف التوحد مع اضطراب في النماء الذهني مع غياب اللغة الوظيفية 6A02.5

الوصف:

استوفيت جميع المتطلبات التعريفية لاضطراب طيف التوحد واضطراب النماء الذهني، وهنالك غياب كامل أو شبه كامل في قدرة الفرد على استخدام اللغة الوظيفية (المنطوقة أو لغة الإشارة) بالنظر إلى الفرد، لأغراض مفيدة، مثل التعبير عن الاحتياجات والرغبات الشخصية.

اضطراب طيف التوحد محدد آخر 6A02.Y

هذه الفئة هي فئة متبقية " محددة أخرى "

اضطراب طيف التوحد غير محدد A02.Z٦

هذه الفئة هي فئة متبقية " غير محددة "

ثانياً: المقاييس التشخيصية

١-قائمة الأطفال التوحديين في سن المشي Checklist for Autism in Toddlers (CHAT)

تم تطويرها على يد سيمون بارون كوهين في بداية التسعينيات من أجل ملاحظة السلوكيات التحذيرية المبكرة للإصابة بالتوحد ابتداء من عمر ١٨ شهرا، تساعد هذه القائمة في مسح - وليس تشخيص - حالات التوحد ظهور معظم الأعراض الأخرى كما وردت في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع Diagnostic and

Statistical Manual of Mental Disorders: Fourth Edition: DSM - IVTR إلا أن واضعي هذا الاختبار يؤكدون على عدم استخدامه كوسيلة لتشخيص التوحد، ولكنه يكفي الإنذار المختصين مبكرة بالحاجة إلى تحويل الحالة إلى اختصاصي متمرس.

ويتم استخدام استبانة قصيرة، فهو يركز على مجالات مثل التظاهر باللعب، مراقبة النظرات وتصوير التأشير التوضيحي (اللعب التمثيلي، المشاركة والاهتمام، الاهتمامات الاجتماعية، اللعب الجماعي، الانتباه المشترك) (عبدالرحمن وحسن، ٢٠٠٤، ص ص ٣٩-٤٠).

٢-**أداة مسح للاضطرابات النمائية الشاملة** Pervasive Developmental Disorders Screening Test (PDDST)

طورت الدكتورة بيرنا سيقيل أداة مسح لاضطرابات النمائية الشاملة وهي عبارة عن قائمة أسئلة يتعين على الأهل الإجابة عليها لتحديد ما إذا كان الطفل يعاني أحد الاضطرابات النمائية الشاملة أم لا. وينقسم الاستقصاء إلى عدة مراحل ركز كل منها على مرحلة عمرية محددة. وبالرغم من أن هذه الأداة لم يتم نشرها بعد، إلا أنها تعتبر أداة مسح جيدة (الزارع، ٢٠١٢، ص٩٤)

٣-**القائمة التشخيصية للأطفال ذوي السلوك المضطرب Diagnostic Checklist for Behavior-Disturbed Children**

طورها العالم ريملاند عام ١٩٧١ في معهد أبحاث التوحد الأمريكي، وهي قائمة لتشخيص أعراض التوحد، تتكون من (٧٩) سؤالا، تتناول موضوعات عن تاريخ الحالة، الأعراض، نماذج الكلام، حيث يقوم الوالدان أو الأشخاص والمقربين من حياة الطفل بالإجابة عن الأسئلة، وتركز على صفات الطفل منذ الميلاد وحتى عمر ٦ سنوات، وتم استخدامها في أكثر من ٤٠ دولة. وتهدف هذه القائمة إلى مساعدة المختصين إلى التعرف على الأطفال الذين يحتمل أن لديهم توحد، أو صفات توحدية أو تأخر نهائي أو فصام طفولة أو أية اضطرابات مشابهة. ويتم من خلال القائمة بيان فئات التوحد المختلفة بالإضافة إلى تقسيم الأطفال التوحديين إلى ثلاث فئات رئيسية هي: متلازمة كارنر، التوحد، الصفات التوحدية (الملك، ٢٠٠٧، ص ٩٩)

٤- **أداة مسح التوحد للأطفال في عمر سنتين: Screening Test for Autism in Two-Year-Olds (STAT)**

تم تطوير هذا المقياس على يد ويندي ستون (Wendy Stone)، لكي يستطيع أن يميز التوحد عن غيرها من إعاقات النمو وتستطيع هذه الأداة التمييز بين التوحد واضطرابات تطورية أخرى مثل الإعاقة العقلية لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سنتين إلى ثلاث سنوات، يستغرق التقييم مدة (٢٠) دقيقة يتم خلالها ملاحظة الفاحص للطفل خلال فترة اللعب ويقوم بتقييم الجوانب التالية:

- اللعب التمثيلي والاجتماعي.
- المحاكاة الحركية.
- تطور التواصل غير اللفظي.

كما تم التحقق من مصداقية وثبات الأداة (الزارع، ٢٠١٢)

٥-مقياس تقدير التوحد الطفولي (Childhood Autism Rating Scale- CARS)

طوره العالم سكوبلر واخرون (١٩٨٠) يعتبر من أكثر المقاييس استخدام وانتشارا في تشخيص اضطراب التوحد وتحديد شدته. وهو مقياس سلوكي مكون من خمسة عشر بندا ويستغرق ما بين ٣٠- ٤٥ دقيقة لإكماله. ويتم تقويم حالة الطفل في الجوانب السلوكية التالية:

يمنح الطفل الدرجة المناسبة لكل جانب من الجوانب الخمسة عشر والتي توضح مدى (١) مقدرته على التقليد. (٢) التفاعل مع الآخرين، (٣) استجاباته العاطفية (٤) استخدامه لجسده، (٥) استجاباته البصرية، (٦) استخدامه للأشياء، (٧) استجابة حاسة الذوق والشم، (٨) اللمس لديه واستخدامه لها، (٩) التواصل اللغوي، (٩) مستوى نشاطه، (١٠) تكيفه مع التغيير، (١١) استجاباته السمعية، (١٢) الخوف والتوتر العصبي، (١٣) التواصل غير اللغوي، (١٤) ثبات استجابته الإدراكية، (١٥) الانطباع العام عن الطفل.

ويمنح الاختصاصي كل بند درجة تتراوح بين ١-٤ ويمكن أيضا إعطاء نصف درجة وتشير الدرجة (١) إلى أن سلوك الطفل يطابق الحدود الطبيعية لمستوى عمره الزمني، والدرجة (٢) تشير إلى وجود انحراف ضئيل عن الحدود السوية، والدرجة (٣) إلى وجود انحراف متوسط، و(٤) إلى وجود انحراف شديد عن المستوى الطبيعي.

ولكي يطبق المقياس، لابد أن يكون المختص على معرفة مسبقة وتامة بجميع بنود الاختبار قبل إجرائه. وهناك عدة طرق للحصول على المعلومات اللازمة لتعبئة بنود المقياس وتشمل مراقبة الطفل ومقابلة الأهل ومراجعة تاريخ حالته" ما دامت هذه الوسائل تنتج المعلومات اللازمة لوضع درجات القياس (مصطفى والشربيني، ٢٠١٤).

كما قامت العطوي (٢٠١٥) بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير التوحد الطفولي الطبعة الثانية لذوي الأداء المرتفع HF- 2 HF- CARS2 على البيئة السعودية وقد بلغت عينة البحث (١٧٠) مفحوصاً وتمتع بدلالات صدق تتمثل في صدق المحتوى، الصدق التلازمي، صدق البناء، ودلالات ثبات تمثلت في إعادة الاختبار، اتفاق المحكمين.

قائمة تقدير السلوك التوحدي: (Autism Behavior Checklist - ABC)

تم إعداد قائمة تقدير السلوك التوحدي على يد ثلاثة من علماء النفس هم كرج، أريك، الموند عام ١٩٨٠ وتقيس هذه القائمة عددا من الأبعاد تمثلت في الاستجابات الحسية، وفهم لغة الجسد، والمهارات اللغوية، ومهارات خدمة الذات، والمهارات الاجتماعية. وتشتمل القائمة على (٥٧) بند تتم الإجابة عليها من خلال مقابلة منظمة مع الوالدين أو المربين.

وهذه القائمة لا تستخدم كأداة للتشخيص، ولكنها تعتبر جيدة في توثيق تقدم الطفل واستجابته للمعالجة والخطة التعليمية.

وتم تقنينه على البيئة الأردنية من خلال دراسة أجراها الصمادي (١٩٨٥) Smadi هدفت إلى تطوير صورة أردنية من قائمة تقدير السلوك التوحدي (ABC) تتوفر فيها دلالات صدق وثبات ملائمة للبيئة الأردنية، وهدفت أيضاً إلى مقارنة أداء الأطفال الأردنيين التوحديين والأطفال الأمريكيين التوحديين على تلك القائمة. وقد تم التوصل إلى دلالات صدق لهذه القائمة ممثلة بالصدق التمييزي، أسلوب تحليل التباين الأحادي وشيفيه. كما توفرت دلالات عن صدق المحتوى، وتوفرت أيضا دلالات عن ثبات الصورة الأردنية من خلال استخدام معادلة رونباخ ألفا، وأيضا باستخدام أسلوب اتقان المقيمين. (الزارع، ٢٠١٢)

٦-**مقياس الملاحظة التشخيصية للتوحد:** The Autism Diagnostic Observation Schedule, (ADOS)

طوره لورد(١٩٨٩) بهدف إيجاد ملاحظة معيارية للسلوكيات الاجتماعية والتواصلية للأشخاص المتوحدين والاضطرابات الأخرى، وأيضا التكوين أداة تشخيصية لتمييز التوحد عن المعاقين عقلية والأفراد ذوي التطور الطبيعي، أنها اختبار تطوري نمائي أكثر مما هي مقياس تقديري تشخيصي وتركز على التعبير النوعي للأشياء والتواصل والسلوكيات الاجتماعية. يجب على الفاحص أن يسلك بشكل محدد خلال تطبيق الاختبار، التفاعل مع الأشياء باستعمال ثمان مهمات لاستثارة السلوك المحددة أو المستهدفة، مدة الاختبار من ٣٠-٢٠ دقيقة وترمز السلوكيات خلال المقابلة، كما وتعطى علامات من الوضع الطبيعي إلى الوضع الشاذ (غير الطبيعي) وتحدد لكل واحدة مع نهاية المقابلة وبين الجدول التالي المهمات وما يقابلها من سلوكيات مستهدفة:

١- المهمة البنائية.
٢- عرض غير منتظم للألعاب.
٣- رسم ألعاب.
٤- عرض المهمات.
٥- مهمة الكتاب.
٦- المحادثة.

٧- أسئلة انفعالية واجتماعية.

وقد بلغت عينة البحث (٨٠) مفحوصاً للفئة العمرية من ٦-١٨ سنة وقد تم التوصل إلى دلالات ثبات لهذه المقياس ممثلة في الاتساق الداخلي، وإعادة الاختبار (الزريقات، ٢٠٠٤، ص ص ١٤٣- ١٤٤).

وفي المملكة العربية السعودية قامت الحربي (٢٠١٨) بتقنين نموذج رقم واحد من النماذج الأربعة من المقياس على عينه قوامها (١٧٢) طفل من مدينة الرياض، وتمتع المقياس بدلالات صدق تتمثل في الصدق التلازمي، ودلالات ثبات تمثلت في الاتساق الداخلي، اتفاق المحكمين.

التقنين:

تعريف التقنين:

وقد عرف العديد من الباحثين (عبدالخالق، ٢٠٠٠؛ العبيدي والجبوري، ١٩٨١) عملية التقنين بتعاريف متشابهة في المعنى وتؤكد جميعها أنها عملية تقنية يتم خلالها ضبط كافة ظروف الاختبار والتحكم في العوامل التي يمكن أن تؤثر على عملية القياس، وتقليل أخطاء القياس إلى أدنى حد من خلال اختيار عينة ممثلة للمجتمع وتوحيد فقرات الاختبار وإجراءات تطبيقه وتصحيحه بشكل يوفر خصائص السيكومترية المتفقة مع خصائص الاختبار الجيد، ومن ثم توفير المعايير المناسبة لتفسير الدرجات المستحقة.

خطوات عملية التقنين :

يرى كلاً من (الدهلاوي، ٢٠٠٩؛ النفيعي، ٢٠٠١) أن الخطوات الأساسية بعملية التقنين تمر بعدة خطوات هي:

١- تحديد مجتمع التقنين بشكل إجرائي دقيق، وذلك بتحديد الخصائص والسمات الديموغرافية للمجتمع، مثل العوامل السكانية والاقتصادية والفئات العمرية والتعليمية.

٢- اختيار عينة ممثلة لمجتمع التقنين باستخدام أسلوب محدد مسبقًا.

٣- وضع خطة شاملة لتطبيق الاختبار، تتضمن الإجراءات والخطوات المتبعة وتجهيز الأدوات اللازمة، مع تحديد زمان ومكان التطبيق.

٤- تطبيق الاختبار في ظروف موحدة لجميع أفراد العينة، وذلك لضمان أن الفروق بين الأفراد تعود إلى الفروق في الأداء فقط.

٥- تحليل فقرات الاختبار، وذلك لتقييم فاعلية الاختبار وفقراته، وتحديد صعوبة كل فقرة وقدراتها التمييزية، وفاعلية المشتتات، ويفيد تحليل الفقرات في معرفة مدى فائدتها في الحصول على الخصائص السيكومترية، مثل الصدق والثبات، التي تتفق مع خصائص الاختبار الجيد.

٦- إيجاد الخصائص السيكومترية للاختبار، وذلك للتأكد من أن الاختبار يقيس فعلاً ما وضع لقياسه فقط، وأن الفرق بين أداء الأفراد ناتج عن الأداء الحقيقي لهم، ولا يعود إلى الأخطاء العشوائية في القياس.

٧- إيجاد معايير الأداء من خلال أداء مجموعة التقييم، وذلك بغرض توفير إطار مرجعي يمكن من خلاله الحكم على أداء الفرد في الاختبار، وذلك عن طريق إيجاد المعايير اللازمة لتفسير الدرجات وتحديد الأداء الجيد والضعيف.

خصائص أداة القياس الجيدة:

يشير الثبيتي (٢٠١٦) أن هناك العديد من الشروط الواجب توفرها في أدوات القياس حتى تكون صالحة للتطبيق ومن ثم الوثوق في نتائجها وأهم هذه الشروط:

١-الشمولية والتمثيل:

أدوات القياس مجموعة من الفقرات التي تمثل السمة التي نريد قياسها وهي عينة مختارة من مجموع مكونات هذه السمة، وكلما كانت العينة أكثر تمثيل للمجتمع الأصلي وشاملة لجميع مكوناته دل ذلك على أن الأداة جيدة.

٢-الموضوعية:

يقصد بالموضوعية أن تبنى أداة القياس بالاعتماد على الأساليب العلمية الموضوعية بحيث يضمن عدم تدخل العوامل الذاتية.

٣-حساسية الأداة:

وهي أن تكون الأداة مناسبة لما تقيس تحت الظروف الراهنة للقياس.

٤-الصدق:

يرى علام (٢٠١١) بأن الصدق يعد من أهم خصائص الاختبارات والمقاييس النفسية، فصدق الاختبار يتعلق بالهدف الذي بنى عليه الاختبار.

وعلى الرغم من أن الثبات يعني اتساق الدرجات فإن الصدق يتعلق بدرجة تحققنا من تفسير الدرجات واستخدامها، فصدق الاختبار يتأثر بكل من مصادر الأخطاء العشوائية والأخطاء المنتظمة أو الثابتة ولا يمكن أن يتسم الاختبار بالصدق دون أن تكون درجاته متسقة.

فالصدق إذاً يتعلق بمدى فائدة أداة القياس عند اتخاذ قرارات معينة، ولكي نحدد مدى ملائمة المقياس للغرض المراد منه ينبغي جمع معلومات تتعلق بصدق الاختبار.

وقد عرف ساكس١٩٨٠ الصدق "بأنه الدرجة التي تكون فيها المقاييس ذات فائدة في اتخاذ القرارات المتعلقة بهدف او غرض من الأغراض"(الطريري، ٢٠١٤).

كما عرفه كرونباك (١٩٧١) " بأنه العملية التي يبحث من خلالها مطور الاختبار عن دليل يدعم به الاستبانات التي من الممكن أن يصل إليها من خلال درجات الاختبار"(الطريري، ٢٠١٤).

وكما يرى عبدالرحمن (٢٠٠٨) أن هناك عدة مفاهيم للصدق بمعنى أنه لا يكون الاختبار صادقاً إلى إذا توفرت هذه الشروط:

أ- أن يكون الاختبار قادراً على قياس ما وضع لقياسه، بمعنى أنه يكون ذا صلة وثيقة بالقدرة التي يقيسها.

ب- أن يكون الاختبار قادراً على قياس ما وضع لقياسه فقط، بمعنى أنه يستطيع أن يفرق بين القدرة المراد قياسها وبقية القدرات.

ت- أن يكون الاختبار قادر على التمييز بين قدرات أفراد العينة، بمعنى أنه يستطيع أن يميز بين الأداء العالي والمتوسط والضعيف.

أنواع الصدق:

١-صدق المحتوى:

يدل صدق المحتوى على مدى تمثيل محتوى الاختبار للقدرات التي نريد الاستدلال عليها ويجب أن يكون المحتوى ممثلا تمثيل جيد لنطاق المفردات ونقصد بها (المعارف والمهارات والعمليات التي يتم معاينتها بواسطة مفردات الاختبار (الطريري، ٢٠١٤).

ويشير علام (٢٠١١) أن طرق تقدير صدق المحتوى تستند إلى ثلاثة فروض هي:

أ- يجب أن يكون المجال الذي يختبر فيه الأفراد محدود بنطاق شامل للمفردات الذي تبدو أهميته لهم ويمكن تعريفة تعريفا دقيقا.

ب- نستطيع انتقاء عينة من المفردات بطريقة هادئة ومناسبة.

ج-يمكن تحديد عينة المفردات وتعريفها بدقة حتى يستطيع مستخدم الاختبار من الحكم على مدى تمثيل عينه المفردات للنطاق السلوكي الشامل الذي تقيسه.

٢-الصدق المرتبط بمحك:

يهتم مستخدمو الاختبارات ومتخذو القرارات بالتنبؤ بمستوى أداء فرد في إحدى المهن بعد الانتهاء من دورته التدريبية أو التنبؤ بنجاح أحد الطلاب من الجامعة ففي هذه الحالات ينصب التنبؤ بالأداء المستقبلي باستخدام درجات اختبار يطبق في الوقت الحاضر؛ فتقييم القرارات التنبؤية يعتمد على مدى صلاحية الاختبارات والمقاييس من أجل اتخاذ قرارات عملية.

فالصدق المرتبط بمحك يتناسب مع المواقف التي نريد قياس سلوك ذي دلالة، وهذا السلوك خارج نطاق الاختبار ولكن يكون بمثابة المحك، مثل معدل الطالب في نهاية السنة الأولى في إحدى الكليات يعتبر محك.

نجد أن الصدق المرتبط بمحك يعتمد على الأسلوب الامبريقي في دراسة العلاقة بين درجات الاختبار او المقياس وتعد بمثابة منبئات ودرجات مقاييس خارجية مستقلة وتعد بمثابة محكات.

والمشكلة الأساسية في الصدق المرتبط بمحك هو في إيجاد محكات مناسبة تساعد في دقة التنبؤ(علام،٢٠١١).

أنواع الصدق المرتبط بمحك:

الصدق التنبؤي: ترتبط أدلة الصدق التنبؤي بتقدير مدى قدرة الاختبار على التبؤ بأداء الفرد المستقبلي وما سيكون عليه الفرد في خاصية أو صفة ما مستقبلاً، ولذلك المحك الذي نستدل عليه ليس لمعرفة صدق الاختبار ليس في نفس الوقت ولكن بعد فترة من الزمن قد تكون أشهراً أو سنيناً، ومن أبرز الأمثلة على الصدق التنبؤي للاختبارات الاختبار الذي يعقد لطلاب الدراسات العليا والذي يعمل لتنبؤ بنجاح ورسوب طلاب الدراسات العليا والذي على ضوئه يتم قبولهم في برامج الدراسات العليا.

ولذلك فإن مؤشر الصدق التنبؤي هو العلاقة بين درجات الاختبار والبيانات التي في المحك، وكلما ارتفع معامل الارتباط بينهما دل ذلك على أن الاختبار والمحك يقيسان نفس الخاصية أو الصفة، أما لو انخفض معامل الارتباط دل ذلك على أن كل منهما يقيس شيء مختلف عن الآخر (الطريري، ٢٠١٢).

الصدق التلازمي: يتعلق الصدق التلازمي بدرجة اقتران تباين درجات اختبار مع تباين درجات آخر طبق في نفس الوقت نجد أن الصدق التنبؤي يهتم بالتنبؤ أما الصدق التلازمي فيهتم بالوصف.

مثال: أن يقارن المعلم بين درجات اختبار تحصيلي مقنن في المجال المدرسي وبين اختبار تحصيلي يعده بنفسه لتلاميذه في مجال معين. ونجد أن الصدق التلازمي يستخدم بشكل أكبر في المجال الصناعي والتشخيص الاكلينيكي (علام ،٢٠١١).

صدق التكوين الفرضي (صدق المفهوم): يهدف صدق التكوين الفرضي إلى تحديد التكوينات الفرضية التي يعزى إليها التباين الأداء في الاختبار، أي أن التكوينات الفرضية هي التي نهتم بها وليست درجات اختبار المحك أو سلوك الفرد (علام، ٢٠١١).

يعرفه الطريري (٢٠١٤) " أنه الحكم والقناعة العلمية التي تتولد لدي مطور المقياس حول مناسبة الاستنتاجات التي يتوصل إليها من خلال الدرجات على الاختبار إزاء مستوى ووضع الفرد في صفة أو خاصية من الخصائص"، ويشير الطريري إلى أنه يمكن التحقق من صدق التكوين الفرضي بعدة طرق وأساليب منها:

١) الاتساق الداخلي أو التجانس:

يتحقق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين المقاييس الفرعية المكونة للاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وكذلك بحساب معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية، ومما يدعم تجانس الاختبار أيضا تحليل الفقرات من خلال مقارنة أداء الأفراد على الاختبار بشكل عام والأداء على كل بند.

٢) التحليل العاملي :

يتم من خلاله تحديد العوامل التي تشكل الظاهرة النفسية وتؤثر في الأداء على الاختبار، وينتج عن التحليل العاملي تحديدا للعامل الرئيسي أو مجموعة العوامل المؤثرة في الظاهرة، وفي حالة تعدد المقاييس الفرعية للاختبار ينتج معاملات الارتباط الموجودة بين مجموعة الدرجات الناتجة من الاختبارات.

٣) التمييز بين المجموعات المختلفة :

الأدلة التي تدعم صدق التكوين الفرضي للاختبار هو قدرته على التمييز بين المجموعات، أما إذا من لم يتمكن الاختبار من التمييز بين المجموعات المختلفة فذلك يعني عدم تحقق صدق التكوين الفرضي للاختبار. ومن المفترض أن الأفراد المختلفين في سمة أو خاصية من الخصائص يفترض أن يحصلوا على درجات مختلفة في الاختبار الذي يقيس هذه السمة أو الخاصية.

٤) أسلوب التشابه والاختلاف مع خصائص أخرى:

ويتمثل في العلاقة التي يمكن حدوثها أو عدمه مع مقاييس يحددها الباحث على أنها تقيس نفس الخاصية التي تقيسها. بمعنى أن المقياس الذي طوره الباحث له معاملات ارتباط دالة مع مقاييس مفترض أن تقسيماتها وخصائصها تختلف عما يقيسه الاختبار المطور.

٥) صدق التكوين الفرضي من خلال التغيرات النمائية :

من المتوقع وجود فروقات بين درجات المفحوصين في مرات التطبيق المتعددة وهذه الفروقات تفسر الوضع الذي تؤول إليه الخاصية المقاسة والتغيرات التي طرأت عليها بفعل التقدم في العمر والنمو.

ونظراً لتعدد مؤشرات التي تستخدم في الصدق فسيكتفي الباحث بذكر بعض مؤشرات الصدق، الصدق التقاربي، الصدق التباعدي، صدق التحليل العاملي.

أ- الصدق التقاربي:

يمكن تعريف الصدق التقاربي بأنه المدى الذي يرتبط به المتغير المقاس بشكل إيجابي بمتغيرات مقاسة أخرى لنفس المتغير الكامن.

ويطلق على حجم التشبعات الخارجية عادة ثبات المؤشر (Indicator Reliability) حيث ينبغي أن تكون التشبعات الخارجية لجميع المتغيرات المقاسة ذات دلالة إحصائية. ومن الممكن أن تكون التشبعات ضعيفة حتى وإن كانت ذات دلالة إحصائية فإن القاعدة الأساسية هي أن قيمة التشبع ينبغي أن تكون أكبر من (٠.٧٠٨) أو تساويها. ويفهم السبب المنطقي من ذلك أن مربع التشبع للمتغير والذي يشار إليه بالشيوع (communality) يمثل مربع التشبع مدى التباين المفسر من قبل المتغير الكامن ويوصف بأنه التباين المستخلص من المتغير المقاس. والقاعدة المعمول بها أن المتغير الكامن يجب أن يفسر جزء كبير من

تباين كل متغير مقاس يكون عادة بنسبة ٥٠% على الأقل، وهذا يعني أن قيمة التشبع يجب أن تكون أعلى من (٠.٧٠٨) لأن تربيع (٠.٧٠٨) يساوي (٠.٥٠) (الحارثي،٢٠٢٢، ص٩٢).

يمكن التحقق من الصدق التقاربي من خلال فحص تشبعات المؤشرات، والتي يجب أن يتجاوز متوسط تشبعاتها (٠.٧٠٨) وهذا لأن مربع هذه القيمة يشير إلى أن هذه البنية العاملية تفسر أكثر من ٥٠% من التباين، ويتم حساب متوسط التباين باستعمال الصيغة الرياضية التالية:

$$AVE = \frac{\sum \lambda^2}{\sum \lambda^2 + \sum var(\varepsilon)}$$

حيث أن: AVE: متوسط التباين المستخلص

$\sum var(\varepsilon)$: مجموع تباين أخطاء القياس

ب- الصدق التباعدي:

يشير الحارثي (٢٠٢٢) بأن مفهوم الصدق التباعدي هو المدى الذي يكون فيه المتغير الكامن متمايزا بالفعل عن المتغيرات الكامنة الأخرى وفقا لمعايير تطبيقية. ولإثبات الصدق التباعدي بمعنى أن المتغير الكامن متفرد في تقاطعه مع المتغيرات الكامنة الأخرى.

حيث يمكن التأكد من الصدق التباعدي من خلال توفر الشروط التالية:

- أن تكون قيمة متوسط التباين المستخلص لكل عامل أكبر من مربع التباين الأقصى المشترك مع العوامل الأخرى (MSV < AVE)، وأن تكون قيمة التباين المستخلص لكل عامل أكبر من متوسط مربع التباين المشترك مع العوامل الأخرى، (ASV < AVE)
- وبطريقة التشبعات المتقاطعة (Cross Loading)، أن تكون تشبعات المؤشرات على عاملها أكبر منها على العوامل الأخرى.
- أن تكون القيم القطرية في مصفوفة الارتباط للعوامل أكبر من القيم الموجودة في الصفوف والأعمدة ذات الصلة بنفس العامل، وهذا مؤشر يؤكد الصدق التمييزي.

صدق التحليل العاملي:

مفهوم التحليل العاملي:

عرف كل من النعيمي والبياتي (٢٠٠٦) التحليل العاملي بأنه من ضمن التحاليل الإحصائية التي تهدف إلى وضع مجموعة من المتغيرات أو الاختبارات من أصل عدد كبير منها تحت مسمى عامل.

ويرى أبو علام (٢٠٠٩) بأن التحليل العاملي يعتبر أسلوب إحصائي يسهم في تخفيض أكبر عدد من الملاحظات إلى عدد قليل بحيث يسهل قياسها

وكما يرى النفيعي (٢٠٢٠) بأن التحليل العاملي أسلوب إحصائي متعدد المتغيرات يمكن استخدامه مع المتغيرات ذات مستويات قياس متنوعة (اسمي، رتبي، فتري، نسبي) حيث يعتمد على مصفوفة معاملات الارتباط شرط استخدام معامل الارتباط المناسب لمستوى القياس ويهدف استخدام التحليل العاملي إلى:

- تلخيص العلاقة بين المتغيرات بشكل منظم وذلك من خلال اختزال عدد كبير من المتغيرات واستخلاص أكبر قدر منها.
- العمل على تصنيف المتغيرات المتجانسة على شكل مجاميع يحسب تشبعها على متغير كامن مشترك من خلال التحليل العاملي الاستكشافي.
- اختبار مطابقة البيانات للنماذج النظرية دفعة واحدة دون تجزئتها

مميزات التحليل العاملي:

يرى كل من زكريا (١٩٩٤) و عبدالخالق (١٩٩٤) وفرج (١٩٩١) و علام (٢٠٠٣) بأنه يمكن حصر ميزات التحليل العاملي في

١-مرن يمكن تطبيقه على مدى واسع من التصميمات البحثية مما يؤكد كفاءته والثقة في استعماله.

٢-يمكن التنبؤ بالسلوك من خلال استخدام الصورة الرياضية لوضع نظريات السلوك.

٣-يتعامل مع الظواهر الاجتماعية في مواقعها الفعلية ولذلك لا يشترط اختيار بعض المتغيرات للدراسة.

٤-تعود الأسس الرياضية للتحليل العاملي إلى نظيراتها المستخدمة في معامل بيرسون وتحليل التباين وتحليل التغاير والتحليل القانوني (الاختزال) والارتباط الجزئي والارتباط المتعدد.

٥-يستخدم التمثيل الهندسي للأبعاد مجال الدراسة وهو يسهل إدراك العلاقات السلوكية التي يصعب إدراكها من خلال الدوال الرياضية.

٦-يحلل الارتباطات المعقدة بين الظواهر في صورة وحدات وظيفية أو أنماط سلوكية منفصلة.

٧-يتميز بتطبيقاته الواسعة في أغلب المجالات العلمية مما يؤكد كفاءة الأسلوب والثقة في استعماله.

أنواع التحليل العاملي:

أولاً: التحليل العاملي الاستكشافي:

يعتبر من أهم الأساليب الإحصائية متعددة المتغيرات والتي تسهم في الكشف على البنية العاملية لأدوات القياس.

مفهوم التحليل العاملي الاستكشافي:

هو أسلوب متعدد الاستخدامات يهدف إلى تصميم وتقنين أدوات القياس، في عدة مجالات مثل علم النفس، وعلم الاجتماع، العلوم الصحية والسلوكية(Liu, 2012)

كما يعرفه زهانج Zhang (2015) بأنه أسلوب إحصائي متعدد الاستخدامات في العلوم الإنسانية والسلوكية، ويستعمله الباحثون عند دراسة المتغيرات الكامنة (الحارثي، ٢٠٢٢).

أهمية التحليل العاملي الاستكشافي:

تكمن أهمية التحليل العاملي الاستكشافي عند تصميم أدوات القياس، ولم تكن هناك نظرية محددة لعدد العوامل التي تسهم في تفسير التباين المشترك بين الفقرات (Courteny, 2013).

مخرجات التحليل العاملي الاستكشافي:

أشار الحارثي (٢٠٢٢) بأن أهم مخرجات التحليل العاملي الاستكشافي ما يلي:

١-البنية العاملية (عدد العوامل).

٢-الشيوع.

٣-تشبعات الفقرات على العوامل.

٤-نسبة التبيان المفسر.

ثانياً: التحليل العاملي التوكيدي:

يرى الحارثي (٢٠٢٢) بأن التحليل العاملي من أهم تطبيقات نمذجة المعادلة البنائية، ويعتبر دليل على صدق البنية الداخلية وذلك من خلال تأكيد أو رفض البنية العاملية لأدوات القياس.

مفهوم التحليل العاملي التوكيدي:

هو أحد أنواع نمذجة المعادلات البنائية وهو يهتم بنماذج القياس من خلال تحليل العلاقة بين متغيرات الملاحظة أو المؤشرات وبين المتغيرات الكامنة، وهو موجة نحو الفروض (Brown, 2006).

ويُعرف أيضاً بأنه أسلوب إحصائي يستخدم لفحص العلاقة بين المتغيرات الكامنة، وهو عكس التحليل العاملي الاستكشافي حيث يحدد مسبقاً العلاقة المفترضة بين المتغيرات (Jackson, 2009)

أهمية التحليل العاملي التوكيدي:

تكمن أهمية التحليل العاملي التوكيدي في تقويم الخصائص السيكومترية لأدوات القياس، فهو يسبق دراسات نمذجة المعادلات البنائية.

طرق التقدير في التحليل العاملي التوكيدي:

يرى برون Brown (٢٠٠٦) إلى أن كل نماذج التحليل العاملي التوكيدي تحتوي على تشبعات على المتغيرات الكامنة وهي عبارة عن ميول الانحدار للتنبؤ بهذه المؤشرات على المتغيرات الكامنة، وتتمثل أهم طرق التقدير في التحليل العاملي التوكيدي فيما يلي:

١-طريقة الأرجحية القصوى.
٢-طريقة المحور الرئيسي.
٣-طريقة المربعات الصغرى غير الموزونة.
٤-طريقة المربعات الصغرى المعممة.
٥-طريقة التحليل العاملي ألفا.
٦-أسلوب التحليل العاملي لصور المتغيرات.

٥-الثبات:

يشير إلى أنه الدرجة الحقيقية التي تعبر عن أداء الفرد على اختبار ما وبمعنى آخر أن المفحوص يحصل على الدرجة في كل مرة يختبر فيها سواء بالاختبار نفسه أو بصورة مكافأة له تقيس الخاصية نفسها، وسواءً أختبر في الظروف نفسها أو اختلفت الظروف ولا تتدخل فيها عوامل عشوائية، غير أن الملاحظ هو أن أداء الفرد يتذبذب ارتفاعا وانخفاضا ، ومن صورة إلى أخرى من صور الاختبار، وأحياناً وعلى امتداد بنود الاختبار الواحد، ومن هنا تظهر ضرورة إيجاد السبل للكشف عن حجم هذا الأداء الحقيقي أي التباين الحقيقي وكذلك تحديد الدرجة الزائفة من الدرجة أي تباين الخطأ الذي يرجع إلى عوامل عشوائية متعددة تؤدي إلى تذبذب الأداء.

ويظهر الثبات من خلال تحليل مكونات الاختبار المختلفة التي تعود لأكثر من مصدر، وتحليل العلاقة بين هذه المكونات وصياغتها منطقيا وإحصائيا بحيث تمكننا في النهاية من تحديد نسبة التباين الحقيقي لدرجات على الاختبار؛ ونظراً لأننا لا نملك مقاييس سيكولوجية دقيقة وتعطي إحكام مطلقة، ولعدم قدرتنا على التحكم التام والضبط الدقيق لمواقف القياس، والتي يتخللها بعض المتغيرات الدخيلة المؤثرة في الظاهرة.

معنى هذا أن الدرجة المستخلصة من أي اختبار لا تعبر تماما عن الأداء الحقيقي أو التباين الحقيقي للفرد نتيجة الشوائب الدخيلة موجبة أو سالبة، فإن هذه الشوائب هي التي نطلق عليها اسم الخطأ؛ وحتى نتمكن من التعرف على الدرجة الحقيقية أو التباين الحقيقي للمقياس فلابد من حساب ثباته (الفراج، ٢٠٠٧).

أساليب حساب الثبات:

يفيد الثبات في الكشف عن مصادر الخطأ التي أثرت في الاختبار ونستطيع أيضا معرفة حجم التباين الحقيقي ونسبته من التباين الكلي في الدرجات التي نتوصل إليها عند تطبيق الاختبار. ولا يمكن استعمال الاساليب المختلفة كلها في نفس الوقت لحساب الثبات ومع ذات الظروف لمعرفة مصادر الخطأ في الأداة القياسية. وحتى نعرف أنسب الطرق والأساليب لمعرفة ثبات الأداة لابد أن نعرف طبيعة الاختبار والغرض منه (الطريري، ٢٠١٤).

عوامل تؤثر في معامل الثبات:

يرى علام (٢٠١١) أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر في معامل الثبات منها:

١-مدى تجانس عينة المختبرين.

تعتمد القيمة التقديرية لمعامل الثبات على مدى الفروق بين المفحوصين، فكلما زادت الفروق زاد التباين في الدرجات الحقيقية للأفراد، وبالتالي تزيد قيمة معامل الثبات.

٢-عدد مفردات الاختبار.

كلما زاد عدد مفردات الاختبار أي طول الاختبار كلما زادت قيمة معامل ثبات درجات الاختبار والسبب في ذلك هو أنه كلما زادت المفردات زادت نسبة الأخطاء العشوائية الموجبة والسالبة في التلاشي عن بعضها البعض فتقترب درجة الفرد من الدرجة الحقيقية.

٣-مستويات قدرات المختبرين.

يؤثر مستوى قدرات الأفراد في قيم معامل الثبات الذي نحصل علية فتباين درجات الخطأ يزيد لدى المجموعة المنخفضة في الدرجات حيث يلعب التخمين والصدفة دور كبير في درجاتهم.

ولا يجب استخدام درجات مجموعة من مستوى لهم قدرة معين للتنبؤ بثبات درجات الاختبار إذا طبق على مجموعة من مستوى آخر.

٤-درجة صعوبة مفردات الاختبار.

تؤثر درجة صعوبة مفردات الاختبار في قيم معامل الثبات، إذا كانت المفردات غاية في الصعوبة او السهولة فلا نستطيع قياس الفروق الفردية، وتختلف الاختبارات في مدى سهولتها وصعوبتها مثل الاختبارات المرجعية الجماعية التي تصمم لقياس الفروق الفردية نلاحظ أن مفرداتها متوسطة الصعوبة حتى تبرز الفروق بين الأفراد وتحقيق الهدف من الاختبار وصعوبة المقياس قد يدخل فيه التخمين الذي يؤدي إلى الخطأ العشوائي.

أما الاختبارات مرجعية المحك التي تصمم للاختبارات التحصيلية والتي تهدف إلى معرفة تمكن الطلاب من مجال دراسي معين ربما تتميز بالسهولة النسبية لتقلل من التخمين الذي يؤدي إلى الخطأ العشوائي ويقلل من قيمة معامل الثبات.

٥-موضوعية التصحيح.

نلاحظ أنه كلما تأثر تصحيح الاختبار بعوامل ذاتية أو متحيزة انخفضت قيمة معامل ثبات الدرجات. أما تصحيح الاختبارات التي تشمل مفردات مثل الصح والخطأ أو الاختيار من متعدد يكون التصحيح موضوعي سواءً كان يدويا أو آليا، والمشكلة تبدو واضحة أكثر في الاختبارات المقالية حيث إن التصحيح يكون بأحكام فردية على نوعية الاستجابة وهذا يؤثر تأثير بالغاً في ثبات التقديرات.

٦- خصائص مفردات الاختبار:

تؤثر مفردات الاختبار في ثبات الاختبار فكلما كانت المفردات أكثر وضوحاً وحدد الهدف كلما كان الاختبار أكثر ثباتاً، فخلو مفردات الاختبار من الخطأ يعتمد على طريقة بناء هذه المفردات، أم إذا كانت مفردات الاختبار أكثر غموضاً وغير واضحة وربما تشمل المفردات على إجابات لمفردات أخرى في نفس الاختبار وهذا يقلل من قيمة معامل الثبات.

الدراسات والبحوث السابقة:

أول من قام بعملية التقنين لمقياس تقدير طيف التوحد ASRS هو (Cunningham, 2012)هدفت دراسته إلى معرفة مدى مصداقية مقياس تقدير طيف التوحد ASRS حيث بلغ عدد أفراد العينة ٦٧ طفلاً تتراوح أعمارهم بين ٢ و٥ سنوات، تمت إحالتهم لخدمات التربية الخاصة الممكنة. تم تقسيم المشاركين إلى مجموعتين: أولئك الذين لديهم ASD (ن = ٣٧) وآخرون يشتبه في وجود إعاقة تطورية عامة (DD) (ن = ٣٠). تم تقييم المشاركين باستخدام ASRS لفحص قدرة الأداة على تصنيفهم على أنهم لديهم اضطراب طيف التوحد (ASD) أو إعاقة تطورية عامة .(DD) فحص الاختبار الإضافي التأثيرات المختلفة لمستويات المهارات الفكرية والتكيفية واللغوية على قدرة مقياس (ASRS) على تصنيف الأطفال. تم فحص قدرة التصنيف ومعدلات الخطأ في مقياس(ASRS) ، وأيضًا فيما يتعلق بالمعدلات الأساسية وقبول الخطأ حسب السياق، وتشير النتائج إلى أنه مع استخدام نقط القطع الموصى بها والتي تبلغ ٧٠، سجل مقياس (ASRS) للوالدين معدل إصابة إجمالي بنسبة ٦٤٪. وكان معدل الخطأ من النوع الأول (أي إيجابي كاذب) بنسبة ١٦ ٪ ومعدل الخطأ من النوع الثاني (أي سلبي كاذب) بنسبة ١٩ ٪. وبالنسبة لـ مقياس (ASRS) للمعلمين، كان معدل الإصابة ٦٢٪. حيث كان لدى المعلمين معدل خطأ من النوع الأول يبلغ ١٥٪ ومعدل خطأ من النوع الثاني يبلغ ٢٣٪، كما تم فحص الحساسية والنوعية والقيمة التنبئية الإيجابية والقيمة التنبؤية

السلبية ونسبة الاحتمالية الإيجابية ونسبة الاحتمالية السلبية لمقياس (ASRS) لاكتساب نظرة ثاقبة على فائدة التدبير. وحددت تحليلات المساحة تحت منحنى خصائص تشغيل الاستقبال (ROC) المنطقة الواقعة تحت المنحنى (AUC) لمقياس (ASRS)، وهي النقطة المثلى للحساسية والنوعية.

ثم قام زهو وآخرون (Zhou et al., 2018) بدراسة هدفت إلى استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس تقرير طيف التوحد (ASRSp-2-5) لنسخة الصينية المترجمة من الجزء الخاص بالمعلمين والمربين (مقدمي الخدمة) (C_ASRS)حيث تم تجنيد مقدمي الرعاية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٢-٥ سنوات من ١٧ روضة أطفال وحالات اضطراب طيف التوحد (ASD) من خمس مدارس التربية الخاصة في خمس مدن لإكمال C_ASRS تم تضمين ١٩١٠ استبيانات صالحة من رياض الأطفال و١٩٢ من حالات ASD للتحليل، وأشارت النتائج إلى ارتفاع قيمة ثبات (ألفا كرونباخ) حيث كانت أكبر من ٠.٨٠ في مقياس الفرز ومقياس DSM-5 و (٠.٥١ - ٠.٨١) في مقياس العلاج. سجلت حالاتASD درجات أعلى في إجمالي الدرجات ومعظم الفروع الفرعية مقارنة بأطفال رياض الأطفال تراوحت درجة (د كوهين) (بين ١.٣٤ إلى ٣.٣٧). أظهر مقياس C_ASRSصلاحية تمييزية جيدة بالمساحة تحت منحنى خاصية تشغيل المستقبل بقيمة ٠.٨٥٠ (وذلك بفترة ثقة ٩٥٪ يتراوح بين: ٠.٨١٩-٠.٨٨١). وعند استخدام نقطة القطع ٦٠ بلغت نسبة الحساسية ٦٥.٦٣٪ والخصوصية ٨٥.٦٣٪ في تمييز أطفال التوحد عن عامة المجتمع، وخرجت النتائج إلى أنه يمكن استخدام C_ASRS لعمر (٢-٥) سنوات كأداة فحص مبكرة من المستوى ٢ لفحص التوحد في الصين ويجب تنقيحها لمزيد من الفحص من المستوى ١.

وقد قام الباحث زهو (Zhou et al., 2018) بتنقيح وتعديل مقياس ASRS المقنن على البيئة الصينية وشارك في هذه الدراسة مجموعه (٢١٨١) طفلاً في رياض الأطفال و(٢٠٧) حالة توحد، وأشارت النتيجة أن ٦٢ عنصرًا تتألف من هيكل عاملين، تضمن العامل ١ (التواصل الاجتماعي، SC) ٢١ عنصرًا، والعامل ٢ (السلوك غير العادي، UB) شمل ٤١ عنصرًا. تراوحت ألفا كرونباخ من ٠.٨٧ إلى ٠.٩١ في RC_ASRS. كانت النتيجة الإجمالية ودرجات SC وUB أعلى بكثير في حالات ASD منها في عينات رياض الأطفال (تراوحت قيمة كوهين Cohen's من ٠.٨٢ إلى ٢.٧٢). أظهرت النتيجة الإجمالية RC_ASRS مساحة المنطقة تحت المنحنى (AUC) بقيمة ٠.٩٥ بفترات ثقة ٩٥٪ (0.97 - 0.93 :CI). وذلك عند نقاط القطع ٦٠، يعد RC_ASRS أداة ممتازة لتحديد حالات ASD من أطفال رياض الأطفال الصينية (الحساسية = ٨٨.٦٪، الخصوصية = ٨٤.٥٪)، وخرجت النتيجة إلى تمتع مقياس تقدير طيف التوحد المعدل RC_ASRS بخصائص

سيكومترية ممتازة وهو أداة موثوقة ومفيدة لفحص ASD المبكر بين الأطفال الصينيين.

بعد ذلك قام ين واخرون (Yan et al., 2021) بدراسة الخصائص السيكومترية للنسخة الصينية المنقحة نموذج الوالدين وفق تحليل راش والذي شمل ١٥٩٣ من الحالات غير المشخصة بالتوحد (٤٢٠) طفلًا تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد، وخلصت النتائج إلى أن جداول التحويل الناتجة استخدام درجات حقيقية أحادية البعد ومستوى الفاصل الزمني لإجمالي النقاط وثلاثة جداول فرعية. كانت الموثوقية عالية حيث تراوحت قيم مؤشر تصنيف الأشخاص من ٠.٨٣ إلى ٠.٨٩ للمقاييس الفرعية الثلاثة و٠.٧٩ للمقياس الإجمالي.

وقدم كاموديكا و والكوت (Camodeca& Walcott, 2021) دراسة هدفت إلى استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس تقرير طيف التوحد (ASRSp-2-5) الخاص بجزء الآباء في عينة سريرية من ٢٣٨ طفلاً (متوسط العمر = ٣.٦٦؛ التوحد =84؛ عدم وجود التوحد=154). تم تشخيص الأطفال من خلال تقييم شامل لملاحظة تشخيص التوحد. تم استخدام تحليل ANCOVAs / t، والانحدار اللوجستي (مع المتغيرات المشتركة وبدونها)، وتحليل المنحنى ROC (مع درجات t والاحتمالات المتوقعة لحساب المتغيرات المشتركة). وكانت نتائج درجات (ASRSp-2-5) المخصصة للاستخدام في التشخيص الإجمالي و(DSM-5) غير ذات دلالة إحصائية في جميع التحليلات. تم العثور على درجات أعلى في مجموعة عدم التوحد للسلوك غير العادي والصلابة السلوكية. ومع ذلك كانت الفروق المتوسطة غير ذات دلالة مع إدراج متغيرات التحكم (معدل الذكاء والعمر). أظهر التفاعل الاجتماعي والتفاعل بين الأقران والمعاملة بالمثل الاجتماعية والعاطفية أقوى النتائج. حصلت مجموعة ASD على درجات أعلى بشكل ملحوظ في هذه المقاييس، وتضمنت النتائج التي تم إجراؤها مع المتغيرات المشتركة (IQ for Social، عمر التفاعل بين الأقران). ومع ذلك كانت نسب الأرجحية صغيرة سواءً تم تضمين المتغيرات المشتركة أم لا، وكانت AUCs ضعيفة بقيم (٠.٦٩ إلى ٠.٧٠). كما لا يمكن تحسين كل من الحساسية والخصوصية عند أي نقطة قطع، وخرجت الاستنتاجات بأن النتائج لم تكن قوية أو متسقة كما هو متوقع. حيث تشير النتائج إلى أن (ASRSp-2-5) مفيد للغاية في استبعاد ASD اضطراب طيف التوحد في حالات الدرجات المنخفضة (أقل من ٦٠). وعند استخدام (ASRSp-2-5)، يجب مراعاة المشكلات السلوكية والاجتماعية والعاطفية المرتبطة بالاضطرابات الأخرى عند تفسير الدرجات. ولذلك أوصت الدراسة بضرورة إجراء بحث إضافي حول هذا الإجراء.

أما على المستوى العربي فقد قامت (القدومي، ٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى تطوير صورة أردنية من مقياس تقدير اضطراب طيف التوحد للأطفال من الفئة العمرية (٢ - ٥) سنوات نموذج تقديرات الآباء (Autism Spectrum Disorder Rating Scale - ASRS)، وذلك من خلال التحقق من الخصائص السيكومترية للصورة المعربة. تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طفلا، منهم (٥٠) من الأطفال المشخصين بالإصابة باضطراب طيف التوحد، و (٥٠) من ذوي الإعاقة العقلية، و (٥٠) من الأطفال العاديين ضمن الفئة العمرية (٢-٥) سنوات، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، تم التحقق من صدق المقياس بعدت طرق، حيث تم حساب صدق المحتوى للمقياس بتقدير نسبة اتفاق المحكمين على سلامة الترجمة، والصياغة اللغوية للفقرات حيث بلغت (٩٥%). كما تم التوصل إلى دلالات الصدق التلازمي بعد تطبيق الصورة الأردنية (مقياس تقدير اضطراب طيف التوحد)، والصورة المعربة من (قائمة تقدير السلوك التوحدي) على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) طفلا من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ومن ثم حساب معامل الارتباط بين الأداء على المقياسين حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٦٤٥). وتم التوصل أيضا إلى دلالات الصدق التميزي حسب متغير الحالة التصنيفية: الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والأطفال ذوي الإعاقة العقلية، والأطفال العاديين، وذلك عن طريق استخدام تحليل التباين الأحادي بدلالات اختلاف المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الخام عند مستوى الدلالة (a=0,01)، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كل مجال من مجالات المقياس، وعلى الدرجة الكلية تعزى لمتغير الحالة التصنيفية. كما أشارت نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (g =0,01) بين كل حالتين من الحالات التصنيفية الثلاث، كما تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية بهدف التوصل إلى دلالات ثبات مقبولة للمقياس، فقد حسب ثبات المقياس بطريقة الإعادة والاتساق الداخلي، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون لثبات المقيمين على تشخيص الطفل الواحد بين (٠.٥٤٤-٠.٦٢١) على مجالات المقياس والمقياس الكلي. وتم أيضا حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٦٩٩٤- ٠.٩٢٦٨)، وتوفر للمقياس دلالات ثبات بطريقة كرونباخ ألفا.

أما على المستوى المحلي على حد علم الباحث لا يوجد أي دراسة قامت بتقنين مقياس تقدير طيف التوحد ASRS للفئة العمرية من عمر ٢ - ٥ سنوات، وذلك بعد الرجوع إلى محركات البحث العلمية وإلى قواعد المعلومات والمتمثل في المكتبة الرقمية السعودية بما تحتويه من مصادر.

وما يميز هذه الدراسة أنها اختلفت عن جميع الدراسات السابقة من حيث الأسبقية في استخدام الأساليب الإحصائية الحديثة في التحقق من دلالات الصدق،

حيث تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي باستخدام طريقة الارجحية القصوى للتحقق من ملائمة البيانات من خلال جودة المطابقة للنموذج وتقدير معالم النموذج، واستخدم الصدق التقاربي، والصدق التباعدي (التمايزي)، واستخدم تحليل الانحدار اللوجستي باستخدام طريقة الارجحية العظمى لتحقق من افتراضات تحليل الانحدار اللوجستي الثنائي، والتحقق من ملائمة النموذج للبيانات الكلية.

كذلك اختلفت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة من حيث الأسبقية في استخدام الأساليب الإحصائية الحديثة في التحقق من دلالات الثبات، حيث تم استخدام معامل ثبات أوميجا، ومعامل ثبات أوميجا الموزونة.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي وذلك لقدرته على توضيح المعلومات الضرورية التي تطلبها موضوع الدراسة ويعرف المنهج الوصفي بأنه "هو كل منهج مرتبط بظاهرة معاصرة يقصد وصفها وتفسيرها ". (العساف،٢٠٠٣: ١٨٩).

مجتمع الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة الحالية فإن مجتمع الدراسة يتكون من جميع الأطفال الذين تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد بمركز اضطرابات النمو والسلوك بمستشفى الولادة والأطفال بمكة المكرمة وتتراوح أعمارهم بين عمر ٢ - ٥ سنوات، والبالغ عددهم (١٩٧) طفل توحدي، بناءً على إحصائية مركز اضطرابات النمو والسلوك بمستشفى الولادة والأطفال بمكة المكرمة خلال عامي ٢٠٢٠م - ٢٠٢١م.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بأسلوب العينة العشوائية البسيطة لاختيار الأطفال الذين تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد بمركز اضطرابات النمو والسلوك بمستشفى الولادة والأطفال، حيث تكونت العينة من:

(٩٨) طفل مشخص باضطراب طيف التوحد

(١٠١) طفل لم يشخصوا باضطراب طيف التوحد

أداة الدراسة:

قام الباحث بتقنين مقياس تقدير طيف التوحد نموذج الوالدين للفئة العمرية من ٢ - ٥ سنوات والذي أعده كلاً من جولدستن وناجليري (Goldsten ،٢٠٠٩)، وذلك بهدف التعرف على الخصائص السيكومترية للمقياس، ثم إيجاد معايير التشخيص للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٢ – ٥ سنوات في مدينة مكة المكرمة.

وصف المقياس:

يتكون مقياس تقدير طيف التوحد " نموذج الوالدين" للفئة العمرية من ٢ - ٥ سنوات من ثلاث أجزاء:

الجزء الأول: ويختص بمعايير تشخيص طيف التوحد ويتكون من مجالين:
المجال الأول: معيار التواصل والتفاعل الاجتماعي ويتكون من ٤٥ فقرة.
المجال الثاني: معيار الحركات النمطية والروتينية ويتكون من ٢٥ فقرة.
الجزء الثاني: ويتكون من محكات التشخيص الصادرة عن الدليل الإحصائي والتشخيصي الخامس ويتكون من ٤١ فقرة
الجزء الثالث: يتكون من الأبعاد التي تحدد الخدمات التي يحتاجها طفل التوحد ويتكون من ٨ أبعاد وهي:
١-بعد الاختلاط مع الأطفال في نفس السن ومكون من ٩ فقرات.
٢-بعد الاختلاط مع الكبار ومكون من ٥ فقرات.
٣-بعد التبادل الاجتماعي والعاطفي ومكون من ١٢ فقرة.
٤-بعد اللغة الغير مخصصة ومكون من ٦ فقرات.
٥-بعد النمطية ومكون من ٦ فقرات.
٦-بعد السلوك الغير مرن ومكون من ٨ فقرات.
٧-بعد الحساسية الحسية ومكون من ٦ فقرات.
٨-بعد الانتباه وتنظيم الذات ومكون من ١٠ فقرات.

وتتراوح درجات كل فقرة من (٠-٤) وتجمع الدرجات الخام لكل بعد ثم يتم مقابلها مع الدرجة التائية والرتب المئينية .

جدول (٢) تصنيف اضطراب طيف التوحد وفق دليل المؤلف (Goidstein)

الدرجات التائية	الرتب المئينية	درجة اضطراب طيف التوحد
٨٦-٧٠	٩٩-٩٨	درجة عالية من طيف التوحد
٦٩-٦٥	٩٧-٩٣	درجة عالية من طيف التوحد
٦٤-٦٠	٩٢-٨٤	درجة متوسطة من طيف التوحد
٥٩-٤٠	٣٨-١٦	درجة بسيطة من طيف التوحد
أقل من ٤٠	أقل من ١٦	درجة منخفضة من طيف التوحد

صدق المقياس:

قام فريق البحث بإيجاد صدق المقياس وذلك من خلال دلائل الصدق التالية:

١- الصدق المرتبط بمحك:

يعتبر الصدق المتعلق بمحك ذو أهمية خاصة لأنه يمكن أن يفي تحديد ما إذا كان ASRS يمكن أن يميز بشكل فعال بين الأفراد الذين تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد، وأولئك الذين لديهم تشخيص سريري آخر. تم تقييم الصدق المتعلق بمحك من ASRS من خلال فحص الانحرافات المعيارية لهذه المجموعات، والتحليلات المتعلقة بالتغاير (MANCOVAS وANCOVAs)، وتحليلات الوظائف التمييزية (DFAs)، والارتباطات بين درجات ASRS مع الدرجات من

اختبارات أخرى بشكل عام، تقدم نتائج هذه التحليلات دليلًا قويًا على أن النتائج في ASRS يمكن أن تميز بدقة حالات ASD عن أفراد العينة الذين لديهم تشخيصات سريرية أخرى.

تمت مقارنة تصنيفات ASRSسنوات 5-2 للأطفال الذين تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد مع تلك التي تم الحصول عليها للأطفال دون تشخيص سريري (وهم المجموعة الممثلة لعامة السكان) ومجموعة تضم أطفالًا لديهم تشخيص غير ASD (أي تشخيص سريري آخر، يشمل الأطفال الذين يعانون من تأخر في النمو المعرفي وتأخر تطوير آليات التواصل). تم وصف الخصائص الديموغرافية للعينات الثلاث كانت مستويات تعليم الوالدين (PEL) متاحة فقط لتلك الحالات التي صنفها أحد الوالدين. كانت العينات تتكون بشكل كبير من الذكور (حوالي ٧٠٪). تم تضمين جميع المجموعات العرقية ومع ذلك، كانت العينات تتكون من تصنيفات معظمها من الأطفال البيض (حوالي ٥٥٪)، مع عدد كبير من الأطفال ذوي الأصول الأسبانية (حوالي ١٤٪) والأمريكيين من أصل أفريقي (حوالي ٢٠٪).

تم تضمين جميع المجموعات العرقية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٢ و٥ سنوات، تضمنت العينات تصنيفات معظمها من الأطفال البيض (حوالي ٦٥ ٪) مع عدد كبير من التصنيفات من أصل إسباني (حوالي ١٣ ٪) والأمريكيين من أصل أفريقي (حوالي ١٥٪) أطفال. أظهرت مستويات تعليم الوالدين عبر المجموعات الأربع الاتساق، حيث جاءت أقل الحالات من الآباء ذوي المستوى التعليمي الأدنى.

متوسط الدرجات المعدلة (أي المعدلة بناء على الاختلافات الديموغرافية بين المجموعات) للمجموعات المدرجة على أنها ASD، وغيرها من المجموعات السريرية، وللأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٢-٥ سنوات والتي تم تصنيفها من قبل الآباء أو المعلمين / مقدمي الرعاية.

توضح هذه النتائج دعم الصدق المتعلق بمحك لـ ASRS لكل أفراد العينة، حصل الأطفال المصابون باضطراب طيف التوحد على درجات عالية جدًا على جميع المستويات. تجاوزت جميع القيم الحد الأقصى الموصى به وهو ٦٠، الأهم من ذلك، أن مجموع نقاط ASRS كان أكثر من ٧٠ لكل من أفراد العينة، مما يشير إلى أن الأطفال حصلوا في المتوسط على مجموع نقاط يزيد عن ٢ انحراف معياري فوق المتوسط العام. توضح هذه النتيجة أن الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد يحصلون على درجات مختلفة جدًا عن غيرهم وحصلت عينة ASD أيضًا على درجات مختلفة تمامًا عن المجموعة السريرية الأخرى، والتي كانت درجاتها متشابهة إلى حد كبير مع المجموعة العامة، توضح الدرجات الخاصة بالمجموعة السريرية الأخرى أن خصائصهم الخاصة ليست مثل تلك الخاصة بأفراد العينة الذين تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد.

كما تم استخدام محكات أخرى للحصول على الصدق المتعلق بالمحك إذا ثبت أن الدرجات مرتبطة بمحك خارجي محدد مثل الأداء في مقياس آخر ذي صلة. من أجل فحص العلاقة بين ASRS ومقاييس ASD الأخرى، أكملت عينات من أولياء الأمور والمعلمين نماذج ASRS، جنبًا إلى جنب مع مقياس (GARS-2) ومقياس (GADS) ، بالإضافة إلى مقياس تقييم التوحد في مرحلة الطفولة الذي أكمله الطبيب (CARS)، تم تشخيص جميع الأطفال سابقًا بإصابة باضطراب طيف التوحد. تمت مقارنة مجموع النقاط (M = 50 ،T (SD = 10 من ASRS بالدرجات القياسية (M = 100، SD = 15) من GARS وGADS والنتائج الأولية من CARS. الارتباطات (التي تم الحصول عليها وتصحيحها لعدم استقرار المدى الذي من المفترض أن تقع فيه النتائج بحيث يمكن الوثوق من صدقها.

٢- صدق المفهوم:

يتم توفير الدليل على صحة محتوى ASRS من خلال حقيقة أن عناصر ASRS متوافقة من حيث المفهوم مع مجالات الأعراض الرئيسية لـ ASDS وفقًا لمصادر متعددة (على سبيل المثال، DSM، ICD-10، ADOS، ADIR). تمت كتابة العناصر لتعكس مجالات المحتوى الرئيسية التالية: التنشئة الاجتماعية (الطفل والبالغ)، والمعاملة بالمثل الاجتماعية والعاطفية، والصور النمطية للغة، والصلابة السلوكية، والحساسية الحسية، والانتباه، والتنظيم الذاتي. تمت كتابة العناصر التي التقطت كل من مجالات المحتوى هذه.

٣- صدق البناء

تم إجراء العديد من التحليلات لتحديد إلى أي مدى تشكل عناصر ASRS مجموعات تمثل فئات واسعة مرتبطة بـ ASDs. تشمل التحليلات التي تم إجراؤها التحليل العاملي الاستكشافي، وتحليل التطابق (لاختبار تشابه هيكل المقياس عبر المجموعات الديموغرافية)، والتحليلات عبر العرق والارتباطات عبر المحكم (لتقييم الاتساق عبر هذه المتغيرات المهمة).

التحليل العاملي الاستكشافي:

تم استخدام البيانات من عينة ASRS الإجمالية لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لفحص بنية العوامل الأساسية لعناصر ASRS. تمت إدارة البيانات المفقودة عن طريق حذف القائمة. تم تضمين جميع عناصر التوحيد الأصلية من ASRS في التحليل العاملي الاستكشافي، تم استخدام رسم Scree وقيم eigenvalues (< 0.1) وتفسير العوامل لتحديد حل العامل الأكثر ملاءمة. تم استبعاد عدد قليل من العناصر من المحصلة النهائية بناءً على محتوى العنصر وتناسب العامل. ومع ذلك، كقاعدة عامة، تم استبعاد العناصر إذا كانت تشبعاتها أقل من ٠.٣٠ على أي عامل، أو تم تشبعها على أكثر من عامل واحد (يُعرف على أنه

فارق التشبع < ٠.٢٠). تم أيضًا استبعاد العناصر التي ظهرت على مقياس لمقيم الوالدين، ولكن ليس المحكم الآخر.

أشارت النتائج إلى أن الحل ذو العاملين كان أكثر ملائمة لكل من إصدارات الوالدين والمعلم/ مقدم رعاية الأطفال من ASRS للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٢-٥ سنوات. تضمن العامل الأول في المقام الأول العناصر المتعلقة بكل من التنشئة الاجتماعية والتواصل (على سبيل المثال، استمر في المحادثة، ومحاوله فهم كيفية شعور شخص آخر). تم تسمية هذا العامل باسم / Social Communication. تضمن العامل الثاني العناصر المتعلقة بالصلابة السلوكية وتعنى الالتزام بنمط سلوكى يتسم بالثبات (على سبيل المثال، الإصرار على القيام بالأشياء بنفس الطريقة في كل مرة)، والسلوكيات النمطية (على سبيل المثال، رفرف يديه عند الإثارة)، والتفاعلات المفرطة مع التحفيز الحسي (على سبيل المثال، المبالغة في رد الفعل تجاه الروائح الشائعة). تم تسمية هذا العامل بالسلوكيات غير العادية.

ثبات المقياس:

كما قام مؤلف المقياس بإيجاد ثبات الاختبار باستخدام:

- التناسق الداخلي بواسطة كرونباخ الفا تشير نتائج ASRS إلى أن المقاييس يتمتع بقيم ثبات داخلية ممتازة وبالنظر إلى أعمدة المتوسط المحتمل في الجدول كانت معاملات مجموع النقاط المحكمين الآباء ٠.٩٧؛ هذه تتجاوز قيمة ٠.٩٠ للحصول على مجموع النقاط التي اقترحها Bracken (١٩٨٧) (Goldsten، ٢٠٠٩). تتميز مقاييس ASRS القائمة على العوامل باستمرار بأعلى قيم ثبات، حيث تتراوح من ٠.٨٥إلى ٠.٩٨ (التواصل الاجتماعي / التواصل لأطفال العينة السريرية الذين تتراوح أعمارهم بين ٢-٥ سنوات).
- ثبات المقياس من خلال الاختبار (إعادة الاختبار)، تم حساب ثبات الاختبار-إعادة الاختبار من خلال ارتباط الدرجات التي تم الحصول عليها مرتين لنفس العينة بواسطة نفس المحكم خلال فترة زمنية محددة. تم تقييم هذا النوع من ثبات الاختبار على مدار فترة تتراوح من ٢ إلى ٤ أسابيع من خلال الحصول على الارتباط بين درجات T.
- الاتساق الداخلي بين أفراد العينة: تم حساب ثبات الاختبار بين أفراد العينة من خلال درجة الاتفاق بين اثنين من أفراد العينة. تم فحص درجة الاتفاق بين تصنيفات الوالدين على مدى فترة زمنية من ٣ – ٩ أيام.

تشير هذه النتائج إلى أن ASRS يتمتع بثبات جيدة بين المحكم لجميع أفراد العينة. تم العثور على مستويات قوية للغاية من اتفاق المحكم عبر جميع المقاييس المحكمين الآباء (المصححة / تراوحت من ٠.٧٣ إلى ٠.٩٢).

وتم تقييم الاتساق بين أفراد العينة من خلال حساب الفرق بين درجات T لـ Rater1 وRater2 بمستوى الثقة ٩٥٪.

وتشير النتائج إلى أن الدرجات على ASRS لها اتساق ممتاز بين أفراد العينة الأصلية، بالنسبة لغالبية المقاييس، يقع أكثر من ٩٠٪ من الاختلافات ضمن انحراف معياري واحد (أي +/- ١٠ درجات T).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

للإجابة عن التساؤل الرئيسي الأول والذي نصه " هل يتمتع مقياس تقدير طيف التوحد (ASRS) بعد تطبيقه على عينة التقنين بدلالات صدق تتفق مع خصائص المقياس الجيد؟" تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي، حيث تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام طريقة الأرجحية القصوى Maximum Likelihood Estimation (ML) لتقدير المعالم ومن خلال برمجتي (R and RStudio) وباستخدام مكتبة seminr (2.3.2) .

حيث تم الإجابة عن التساؤل الفرعي الأول للتساؤل الرئيس الأول والذي نصه " هل تحقق البنية العاملية لمقياس تقدير طيف التوحد (ASRS) مطابقة (ملائمة) جيدة للبيانات؟" تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي لبيانات العينة والبالغ حجمها (١٩٩) طفلاً وفقاً للخطوات التالية:

١-تم توصيف النموذج وفقاً لنتائج التحليل العاملي الاستكشافي الواردة في الدليل يوضح البنية العاملية للمقياس. وتشير نتائج استخدام التحليل العاملي الاستكشافي أن المجالين أكثر ملائمة وهي نتيجة تتفق مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (Zhou et al., 2018).

٢-تم تقدير مؤشرات جودة المطابقة Model fit للنموذج ووضعت النتائج في جدول (١)

جدول (١) مؤشرات جودة مطباقة النموذج للبيانات

مؤشرات المطابقة	الرمز	القيمة الحرجة لقبول المطابقة	القيمة المقدرة	التفسير
مربع كاي مقسوماً على درجات الحرية	CMIN\DF	>3	3.89	مقبول
الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب	RMSEA	<0.08	0.07	مقبول
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية	SRMR	<0.06	0.045	مقبول
مؤشر المطابقة المقارن	CFI	>0.94	0.980	مقبول
مؤشر تاكر - لويس	TLI	>0.94	0.994	مقبول
مؤشر المطابقة التزايدي	IFI	>0.94	0.965	مقبول

يوضح جدول (١) نتائج مؤشرات مطابقة النموذج للبيانات، وقد وقعت جميع القيم في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يؤكد أن مقياس تقدير طيف التوحد (ASRS) يحقق مطابقة (ملاءمة) جيدة للبيانات، وأن المقياس صادق عامليًا.

٣. تم تقدير معالم النموذج Model Estimation حيث تم إيجاد مصفوفة التباين المشترك بين العوامل الكامنة للمجالين ووضعت النتائج في جدول (٢)

جدول (٢) تقدير معالم النموذج

أزواج العوامل الكامنة	التباين المشترك المقدر	الخطأ المعياري للتقدير
التواصل الاجتماعي ↔ السلوكيات غير العادية	٠.٧٢٣	٠.٠١٢

ولم نحصل على دراسة سابقة استخدمت تقدير معالم النموذج لكي يتم مقارنتها مع الدراسة الحالية والتي تتمثل إيجاد تشبعات العبارات على عواملها الكامنة والاخطاء المعيارية لتقديراتها حيث أن جميع الدراسات كانت توجد الصدق بالطرق التقليدية، مما يعطي هذه الدراسة ميزة كبيرة تتمثل في استخدام الطرق الحديثة والأكثر فاعلية في ايجاد مؤشرات الصدق.

للإجابة عن التساؤل الفرعي الثاني والذي نصه " هل يتمتع مقياس تقدير طيف التوحد (ASRS) بدلالات صدق تقاربي تتفق مع خصائص المقياس الجيد؟" تم استخدام نتائج التحليل العاملي التوكيدي لحساب قيم الصدق التقاربي للعاملين الكامنين ووضعت النتائج في جدول (٣)

جدول (٣) قيم الصدق التقاربي للعاملين الكامنين لمقياس تقدير طيف التوحد

العوامل الكامنة	متوسط التباين المستخرج (AVE)	ثبات المفهوم (CR) (أوميجا)	محك الصدق المقبول
التواصل الاجتماعي	٠.٥٩٢	٠.٩٦٢	CR > AVE
السلوكيات غير العادية	٠.٥٨٨	٠.٩٢٥	AVE > 0.5

يتضح من نتائج الصدق التقاربي للمقياس أن قيمتي الثبات المركب (CR) للعاملين أكبر من درجة القطع (٠.٧٠) بالإضافة إلى ذلك هي أكبر من قيم متوسطات التباين المستخرج لكل عامل (AVE)، كما بينت النتائج أن قيم (AVE) متوسط التباين المستخرج أكبر من درجة القطع (٠.٥٠) وهذا مؤشر على تمتع مقياس تقدير طيف التوحد (ASRS) بدلالات صدق تقاربي تتفق مع خصائص المقياس الجيد

ولم نحصل على دراسة سابقة استخدمت الصدق التقاربي لكي يتم مقارنتها مع الدراسة الحالية والتي تتمثل في إيجاد دلالات الصدق للمقياس من خلال إيجاد الصدق التقاربي حيث إن جميع الدراسات كانت توجد الصدق بالطرق التقليدية، مما يعطي هذه الدراسة ميزة كبيرة تتمثل في استخدام الطرق الحديثة والأكثر فاعلية في ايجاد مؤشرات الصدق.

للإجابة عن التساؤل الفرعي الثالث والذي نصه " هل يتمتع مقياس تقدير طيف التوحد بدلالات صدق تباعدي (تمايزي) تتفق مع خصائص المقياس الجيد؟" تم استخدام نتائج التحليل العاملي التوكيدي لحساب قيم الصدق التباعدي للعاملين الكامنين ووضعت النتائج في جدول (٤)

جدول (٤) قيم الصدق التباعدي للعاملين الكامنين لمقياس تقدير طيف التوحد

العوامل الكامنة	متوسط التباين المستخرج (AVE)	الجذر التربيعي لمتوسط التباين المستخرج (AVE)	أقصى مربع التباين المشترك MSV	معاملات الارتباط بين العوامل		محك الصدق المقبول
				١	٢	
التواصل الاجتماعي	٠.٥٩٢	٠٧٧٠	٠.٥٦١			MSV<AVE
السلوكيات غير العادية	٠.٥٨٨	٠.٧٦٧	٠.٥٢٨	٠.٧٢٣		

يوضح الجدول (٤) قيم الصدق التباعدي للعاملين الكامنين للمقياس وفقاً لمعيار فورنيل لاركر Fornel and Larcker (1981). وذلك من خلال مقارنة الجذر التربيعي لقيم متوسط التباين المستخرج (AVE) مع معامل الارتباط للعاملين الكامنين، حيث يجب أن يكون الجذر التربيعي لقيم متوسط التباين المستخرج (AVE) لكل عامل أكبر من معامل الارتباط، كما أن قيم متوسط التباين المستخرج (AVE) لكل عامل أكبر من قيم أقصى مربع التباين المشترك MSV لنفس العامل.

بالنسبة للعامل الأول (التواصل الاجتماعي): قيمة متوسط التباين المستخرج (AVE)تبلغ (٠.٥٩٢) وهي أكبر من قيمة أقصى مربع التباين المشترك MSV لنفس العامل والبالغة (٠.٥٦١)، والجذر التربيعي له (٠٧٧٠)، وهي قيمة أكبر من قيمة معامل الارتباط بين العاملين البالغة (٠.٧٢٣).

بالنسبة للعامل الثاني (السلوكيات غير العادية) قيمة متوسط التباين المستخرج (AVE) تبلغ (٠.٥٨٨) وهي أكبر من قيمة أقصى مربع التباين المشترك MSV لنفس العامل والبالغة (٠.٥٢٨)، والجذر التربيعي له (٠٧٦٧)، وهي قيمة أكبر من قيمة معامل الارتباط بين العاملين البالغة (٠.٧٢٣).

والنتائج السابقة تؤكد تمتع مقياس تقدير طيف التوحد بدلالات صدق تباعدي (تمايزي) تتفق مع خصائص المقياس الجيد طبقًا لمعيار فورنيل لاركر.

ولم نحصل على دراسة لكي يتم مقارنتها مع الدراسة الحالية والتي تتمثل في إيجاد دلالات الصدق للمقياس من خلال إيجاد الصدق التباعدي حيث أن جميع الدراسات كانت توجد الصدق بالطرق التقليدية، مما يعطي هذه الدراسة ميزة كبيرة تتمثل في استخدام الطرق الحديثة والأكثر فاعلية في إيجاد مؤشرات لصدق.

للإجابة عن تساؤل الدراسة الثاني والذي نصه " هل يتمتع مقياس تقدير طيف التوحد (ASRS) بعد تطبيقه على عينة التقنين بدلالات ثبات تتفق مع خصائص المقياس الجيد؟ " تم استخدام نتائج التحليل العاملي التوكيدي لحساب معامل الثبات العاملي للعاملين الكامنين لمقياس تقدير طيف التوحد بنوعيه معامل ثبات أوميجا، ومعامل ثبات أوميجا الموزونة ووضعت النتائج في جدول (٥)

جدول (٥) معاملات ثبات أوميجا وأوميجا الموزونة للعاملين الكامنين لمقياس تقدير طيف التوحد

العاملان الكامنان	معامل ثبات أوميجا	معامل ثبات أوميجا الموزونة
التواصل الاجتماعي	٠.٩٦٣	٠.٩٥٨
السلوكيات غير العادية	٠.٩٢٥	٠.٩٢٣

تشير النتائج الموضحة بالجدول أعلاه إلى أن قيمة معامل أوميجا وأوميجا الموزونة للعاملين أكبر من القيمة (٠.٩٠) وهي قيم كبيرة تدل على أن عبارات المقاس لكل عامل كامن تتمتع بدرجة عالية من الثبات وفقا لمعيار Nunnally (1994) والذي جعل القيمة (٠.٧٠) الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات.

ولم نحصل على دراسة لكي يتم مقارنته مع الدراسة الحالية والتي تتمثل في إيجاد معامل الثبات عن طريق معامل ثبات أوميجا، ومعامل ثبات أوميجا الموزونة حيث إن جميع الدراسات كانت توجد الثبات بطريقة معامل كرونباخ الفا، مما يعطي هذه الدراسة ميزة كبيرة تتمثل في استخدام الطرق الحديثة والأكثر دقة في حساب الثبات.

للإجابة عن التساؤل الثالث والذي نصه " هل تتمتع عبارات مقياس تقدير طيف التوحد (ASRS) بعد تطبيقه على عينة التقنين بفاعلية تتفق مع خصائص المقياس الجيد؟". تم الإجابة على التساؤلات الفرعية الثلاثة من خلال إيجاد تشبعات العبارات على عواملها باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، كما تم إيجاد معاملات ثبات العبارات والمتمثل في مربع معاملات تشبعات العبارات على عواملها، وأخيرا تم إيجاد معاملات ثبات أوميجا للبعد (العامل) في حالة حذف العبارة من البعد، وقد اتضح أن تشبعات العامل الكامن الأول " التواصل والتفاعل الاجتماعي" تراوحت بين (٠.٧٠٢- ٠.٨٩٩) وبمتوسط حسابي قدره (٠.٧٦٨) وبذلك نجد أن جميع التشبعات دالة إحصائيًا لأنها أكبر من نقطة القطع (٠.٤٠)؛ مما يدل على أن العبارات ترتبط بعاملها الكامن ارتباطاً جيداً ؛ وأن تشبعات العامل الكامن الثاني " السلوكيات غير العادية" تراوحت بين (٠.٦٨٩- ٠.٨٨٧) وبمتوسط حسابي قدره (٠.٧٦٥) وبذلك نجد أن جميع التشبعات دالة إحصائيًا لأنها أكبر من نقطة القطع (٠.٤٠)؛ مما يدل على ان العبارات ترتبط بعاملها الكامن ارتباطاً جيداً.

بناءً على ما تقدم يمكن القول بأنه تم الحصول على عدد من المؤشرات الكمية وبطرق مختلفة يمكن اعتبارها دلائل تؤكد بأن مقياس تقدير طيف التوحد والمقنن على الفئة العمرية من عمر ٢ - ٥ سنوات بمدينة مكة المكرمة يتمتع بدرجة عالية من الفاعلية، ولم نحصل على دراسة لكي يتم مقارنته مع الدراسة الحالية والتي تتمثل في إيجاد تشبعات العبارات على عواملها و إيجاد معامل ثبات العبارات أو مربع معاملات تشبعات العبارات على عواملها و إيجاد معامل أوميجا للبعد (العامل)

في حال حذف عبارة، حيث إن جميع الدراسات لم تتطرق لهذه الطرق، مما يعطي هذه الدراسة ميزة كبيرة تتمثل في استخدام الطرق الحديثة والأكثر فاعلية في معرفة جودة المقياس.

للإجابة عن التساؤل الرابع من تساؤلات الدراسة والذي نصه " ما معايير تفسير الأداء على مقياس تقدير طيف التوحد (ASRS)؟

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة عددها (١٩٩) طفلاً تتراوح أعمارهم من عمر ٢ الى ٥ سنوات وبعد الانتهاء من التطبيق تم الحصول على الدرجات الخام لكل مجال ولكل بعد من أبعاد المقياس من خلال جمع الدرجات التي حصل عليها.

وقدم مطور المقياس (Camodeca& Walcott, ٢٠٠٩)بإيجاد درجات معيارية للمقياس. وتوصلت الدراسة إلى تمتع فقرات مقياس تقدير طيف التوحد ASRS بدلالات صدق كافية دلت عليها المؤشرات الكمية التي حصل عليها من جراء استخدام فاعلية الفقرات على المقياس لتحقق من البنية العاملية للمقياس وهل هي مطابقة (ملائمة) جيدة للبيانات، وبدلالات الصدق التقاربي، وبدلالات الصدق التباعدي، ومدى فاعلية فقرات المقياس على التمييز بين الأطفال العاديين وأطفال طيف التوحد، ويتمتع أيضاً بمعاملات ثبات كافية دلت عليها المؤشرات الكمية التي حصل عليها من جراء استخدام نتائج التحليل العاملي التوكيدي لحساب معامل الثبات العاملي للعاملين الكامنين لمقياس تقدير طيف التوحد بنوعيه معامل ثبات أوميجا، ومعامل ثبات أوميجا الموزونة، كما تتمتع فقرات المقياس بفعالية فقرات المقياس وأنها فعالة وتتناسب مع الغرض الأساسي للمقياس من جراء إيجاد تشبعات العبارات على عواملها، إيجاد معامل ثبات العبارات أو مربع معاملات تشبعات العبارات على عواملها، إيجاد معامل اوميجا للبعد (العامل) في حال حذف أي عبارة، وبتالي صلاحية المقياس للاستخدام في تشخيص الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد للفئة العمرية من ٢- ٥ سنوات بمدينة مكة المكرمة وذلك باستخدام المعايير التي تم إعدادها واستخراجها.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة التي توصلت إليها، ومن خلال قدرة المقياس على التمييز بين الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد وبين الأطفال الطبيعيين، يوصي الباحث باستخدام مقياس تقدير طيف التوحد ASRS للفئة العمرية من ٢-٥ سنوات نسخة الوالدين والمقنن في مدينة مكة المكرمة في تشخيص الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد في مستشفيات مكة المكرمة، كذلك استخدام المقياس في مراكز وعيادات اضطرابات النمو والسلوك التابعة لوزارة الصحة، وفي مراكز القياس التابعة لوزارة التعليم، كأداة من الأدوات الفعالة للكشف على الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، علاء. (٢٠١١). *اضطراب التوحد الاوتيزم: اعراضه - أسبابة وطرق علاجه*. عالم الكتب.

أبو علام، رجاء محمد. (٢٠٠٩). *التحليل الاحصائي للبيانات باستخدام SPSS*. (ط٣)، دار النشر للطابعات.

الأنصاري، بدر. (٢٠٠). *قياس الشخصية*. دار الكتاب الحديثة.

بخش، أميرة. (٢٠٠٢). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال التوحديين. *مجلة العلوم التربوية بجامعة القاهرة*.

تيغزة، أحمد بوزيان. (٢٠٠٩). البنية المنطقية لمعامل ألفا كرونباخ، ومدى دقته في تقدير الثبات في ضوء افتراضات نموذج القياس. *مجلة العلوم التربية والدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود* ٢١(٣)، ٦٣٧ – ٦٨٨.

جلال، سلام احمد. (٢٠١٨). المشكلات السلوكية لاضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*.

جمال الدين، جهاد؛ الحبشي، نجلاء. (٢٠١٣). الصعوبات النيوروسيكلوجية لاضطراب التوحد وتباينها طبقاً لكم وشدة الاعراض: *دراسات عربية في التربية وعلم النفس (٥٢٦٥٤٤)* [رابطة التربويين العرب]. قاعدة بيانات دار المنظومة، بحوث ومقالات.

الجمعية الامريكية للطب النفسي. (٢٠١٥). *خلاصة الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس للاضطرابات العقلية* (أنور الحمادي، مترجم). الدار العربية للعلوم ناشرون. (نشر العمل الأصلي ٢٠١٣).

الحارثي، فيصل علي. (٢٠٢٢). مقارنة دقة تقدير الخصائص السيكومترية القائمة على التحليل العاملي للمقاييس ثناية الاستجابة في ضوء اختلاف طرق التحليل العاملي وعدد عوامل النموذج وحجم العينة ، *[رسالة دكتوراه غير منشورة]* . جامعة ام القرى، كلية التربية.

الحربي، عبير. (٢٠١٨). الخصائص السيكومترية لمقياس جدول الملاحظات التشخيصية للتوحد (ADOS) على عينة من أطفال التوحد بمنطقة الرياض: المجلة العربية لعلوم تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة (٩٢٦٧٥٥) *[المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية]*. قاعدة بيانات دار المنظومة، بحوث ومقالات.

الحفني، عبد المنعم. (١٩٩٤). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*، (ط٤). مصر: مكتبة مدبولي.

الحمادي، أنور. (٢٠١٥). خلاصة الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس للاضطرابات العقلية. الدار العربية للعلوم.
الحمدان، عبدالله. (٢٠٠٠). *حقائق عن التوحد*. اكاديمية التربية الخاصة.
الحيدر، محمد. (٢٠١٤، ٤ مارس). إقرار خطة عمل البرنامج الوطني لاضطرابات النمو والسلوك. *صحيفة الرياض*، (١٦٦٨٩)
https://www.alriyadh.com/٩١٥١١٧
الدهلاوي، نوف. (٢٠٠٩). تقنين مقياس تقييم السمات السلوكية للموهوبين على عينة من طالبات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة *[رسالة ماجستير غير منشورة]* . كلية التربية، جامعة ام القرى.
رشيدة، غوافرية. (٢٠١٩). التوحد بين ضرورة التشخيص المبكر وصعوبة التشخيص. *مجلة الحكمة لدراسات التربوية والنفسية*، (ص ص ١٤٣ - ١٥٨)، ج ٧، ع ١. مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.
رياض، سعد. (٢٠٠٨). *اسرار الطفل التوحدي وكيف نتعامل معه*. دار النشر للجامعات.
الزارع، نايف. (٢٠١٢). *المدخل إلى اضطراب التوحد: المفاهيم الأساسية وطرق التدخل*. دار الفكر.
الزارع، نايف؛ عبيدات، يحيى. (٢٠١٠). *الطلاب ذوو اضطراب طيف التوحد*. دار الفكر.
زارع، نسرين محمد. (٢٠٢١). *مقارنة معاملات ثبات درجات الاختبار في ظل مجموعة من الاشتراطات وهي دراسة محاكاة (مونت كارلو)*. المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج.
الزريقات، إبراهيم. (٢٠٠٤). *التوحد: الخصائص والعلاج*. دار وائل.
الزريقات، إبراهيم. (٢٠١٦). *التوحد: السلوك والتشخيص والعلاج*. دار وائل.
زكريا، عبدالجبار. (١٩٩٤). *المدخل إلى التحليل العاملي*. مديرية دار الكتب للطباعة والنشر.
زمام، عبداللطيف. (٢٠٠٨). *التوحد الذاتي عند الأطفال*. دار زهران.
الشيخ، رائد. (٢٠٠٥). *الدورة الأولية في التوحد*. مؤسسة كريم رضا سعيد.
الطريري، عبد الرحمن. (٢٠١٤). *القياس النفسي والتربوي: نظريته ـ اسسه ـ تطبيقاته (ط٢)*. مكتبة الرشد ناشرون.
عبد الرحمن، سعد. (٢٠٠٨). *القياس النفسي: النظرية والتطبيق (ط٥)*. هبة النيل العربي للنشر والتوزيع.
عبدالخالق، احمد. (١٩٩٤). *الأبعاد الرئيسية للشخصية*، (ط٦). دار المعرفة الجامعية.

عبدالخالق، أحمد. (٢٠٠٠). *قياس الشخصية*. دار المعرفة الجامعية.
عبدالرحمن، محمد؛ حسن، منى. (٢٠٠٤). *دليل الإباء والمختصين في العلاج السلوكي المكثف والمبكر للطفل التوحدي*. دار الفكر العربي.
عبدالله، عادل. (٢٠٠٢). *الأطفال التوحديون*. دار الرشاد.
العبيدي، غانم؛ الجبوري، حنان. (١٩٨١). *أساسيات القياس والتقويم في التربية والتعليم*. دار العلوم.
العتيبي، عبدالله. (٢٠١٥). *المهارات الحياتية لدى الأطفال التوحديين*. دار المسيلة للنشر والتوزيع.
العتيبي، عبدالله[@Abdullah_o_]. (٢٠٢١). الخصائص الاجتماعية والديموغرافية والسريرية واستخدام الخدمة للأطفال الصغار المصابين باضطراب طيف التوحد في مركز أبحاث التوحد في المملكة العربية السعودية [تغريدة]
https://twitter.com/abdullah_0_/status/1422587425445093379?s=48&t=iaZqmyXokK9SfurL8KVC2A
العثمان، إبراهيم؛ البلاوي، إيهاب؛ بدوي، لمياء. (٢٠١٢). *مدخل إلى اضطراب التوحد*، (ط١). دار الزهراء.
العثمان، إبراهيم؛ الزارع، نايف. (٢٠١٩). *الاضطرابات المصاحبة لدى الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد*. دار جامعة الملك سعود.
العساف، صالح محمد. (٢٠٠٣). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (ط٣)*. مكتبة العبيكان.
عسيلة، كوثر. (٢٠٠٦). *التوحد*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
العطوي، رويدا. (٢٠١٥). *حساب الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير التوحد الطفولي ـ الطبعة الثانية " CARS2 -HF 2 -HF" لتشخيص حالات اضطراب طيف التوحد في عينة سعودية*: مجلة التربية (٨٦٣٦٥٧)[جامعة الازهر] . قاعدة بيانات دار المنظومة، بحوث ومقالات.
علام، صلاح الدين. (٢٠٠٣). *تحليل البيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*، (ط٣). دار الفكر العربي.
علام، صلاح الدين. (٢٠١١). *القياس والتقويم التربوي والنفسي: اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. دار الفكر العربي.
عمر، محمود؛ فخرو،حصة.(٢٠١٠).*القياس النفسي والتربوي*. دار المسرة للنشر والتوزيع.
الغامدي، صالح؛ الغامدي، احمد. (١٤٤٣). *التوحد ليس حكماً بالإعدام*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

الغرير، احمد؛ عودة، بلال. (٢٠٠٩). *سيكولوجية أطفال التوحد*. دار الشروق.
فراج، عثمان. (٢٠٠٢). *الإعاقة الذهنية في مرحلة الطفولة*. المجلس العربي للطفولة والتنمية.
فرج، صفوت. (١٩٩١). *التحليل العاملي في العلوم السلوكية*، (ط٢). مكتبة الانجلو المصرية.
القدومي، خولة؛ المقابلة، جمال. (٢٠١٧). تطوير صورة معربة من مقياس تقدير طيف التوحد: نموذج تقدير الوالدين للفئة العمرية من ٢ - ٥ سنوات: *مجلة التربية* (٩٩٤٩٩١)[جامعة اربد الاهلية] . قاعدة بيانات دار المنظومة، بحوث ومقالات.
قطامي، يوسف؛ عدس، عبد الرحمن. (٢٠٠٥). *علم النفس العام(ط٢)*. دار الفكر للطباعة والنشر.
محمد، عادل. (٢٠١٤). *مدخل إلى اضطراب التوحد: النظرية والتشخيص وأساليب علاجه*. الدار المصرية اللبنانية.
مراد، صلاح احمد. (٢٠١١). *الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. مكتبة الانجلو المصرية.
مصطفى، أسامة؛ الشربيني، السيد كامل. (٢٠١٤). *التوحد: الأسباب - التشخيص - العلاج*(ط٢). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
مصطفى، أسامة؛ الشربيني، السيد كامل. (٢٠١٦). *سمات التوحد*(ط٢). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
الملك، أشرف. (٢٠٠٧). *التوحد والاضطرابات النمائية العامة: ماهيته - اسبابه - مظاهره - تشخيصه - علاجه*. دار الزمان: المدينة المنورة.
منظمة الصحة العالمية. (٢٠٢١). *التصنيف الإحصائي للاضطرابات النفسية والعقلية الجمعية الامريكية للطب النفسي ICD-11* (أنور الحمادي، مترجم). (نشر العمل الأصلي ٢٠١٩)
https://books.google.com.sa/books/about/%D%٨A%٧D%٨٤%٩D%٨A%٧D%٨B%٦D%٨B%٧D%٨B%١D%٨A%٧D%٨A%٨D%٨A%٧D%٨AA_%D%٨A%٧D%٨٤%٩D%٨B%٩D%٨٢%٩D%٨٤%٩D٨%٩A%D%٨A٩_%D%٨٨%٩D%٨A٧.html?id=n١٤hEAAAQBAJ&redir_esc=y
موريس، كاترين؛ جرين، جينا؛ لوس، ستيفن سي. (١٩٩٥). *التدخل السلوكي لدى أطفال التوحد الصغار: دليل أولياء الأمور والأخصائيين* (أحمد جمعة، مترجم). (نشر العمل الأصلي ١٩٩٥).
نصر، سهى. (٢٠٠٢). *الاتصال اللغوي للطفل التوحدي: البرامج العلاجية*. دار الفكر للطباعة والنشر.

النعيمي، محمد عبدالعال؛ البياتي، حسين مراد. (٢٠٠٦). *الإحصاء المتقدم في العلوم التربوية والتربية البدنية مع تطبيقات SPSS*. مؤسسة الوراق النشر والتوزيع.

النفيعي، عبدالرحمن. (٢٠٠١). تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة على طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة مكة المكرمة: *[رسالة ماجستير]* (٥٣٣٦٥٩) [جامعة ام القرى]. قاعدة بيانات دار المنظومة: رسائل جامعية.

النفيعي، عبدالرحمن. (٢٠٠٨). *تقويم الأداء باستخدام القواعد*[ورشة عمل]. وحدة التطوير الجامعي والجودة، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

النفيعي، عبدالرحمن. (٢٠٢١). *الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات*[المحاضرة الاولى]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=zq-GiKWFaj٠

الهويدي، زيد. (٢٠٠٤). *أساسيات القياس والتقويم التربوي*. دار الكتاب الجامعي.

يوسف، علي كامل. (٢٠١٤). *اشتقاق معايير أداء على الصورة الأردنية قائمة السلوك التوحدي الطبعة الثالثة (ABC-3) للفئة العمرية من عمر ٢ - ١٣ سنة ومقارنتها بالمعايير الامريكية للمقياس*. رسالة دكتوراه(٨٦٥٩٣١) [جامعة العلوم الإسلامية العالمية]. قاعدة بيانات دار المنظومة، رسائل جامعية.

Brown, T. A.(2006). Confirmatory Factor Analysis for Applied Research. *New York, NY: The Guilford Press*.http://www.kharazmistatistics.ir/Uploads/Public/book/Methodology%20in%20the%20Social%20Sciences.pdf

Camodeca. A, & Walcott. K.(2021). Criterion validity of the Autism Spectrum Rating Scales 2-5 *parent report. ScienceDirect, 86.* https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1750946721000957

Cunningham, Sean.(2012). EXAMINING THE VALIDITY OF THE AUTISM SPECTRUM RATING SCALES WITH A PRESCHOOL POPULATION REFERRED FOR SPECIAL EDUCATION EVALUATION. [A dissertation submitted to the of Department of Educational Psychology, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, The University of Utah]. https://core.ac.uk/download/pdf/276266602.pdf

Goidstein. S, & Naglieri. J. (2009). *Autism Spectrum Rating Scales (ASRS)*. Technical Manual. USA, P.O.Box 950,North Tonawanda,

NY 14120-0950. https://www.proedinc.com/Products/14103/asrs-autism-spectrum-rating-scale-complete-handsc.aspx?bCategory=ASD

Jackson, D. L., Gillaspy, Jr., J. A., & Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: An overview and some recommendations. *Psychological Methods, 14(1), 6-23*. https://doi10,1037/a0014694.

Liu, Y., Zumbo, B., D., & Wu, A. D.(2012). A demonstration of the impact of outliers on the decisions about the number of factors in exploratory factor analysis. *Educational and Psychological Measurement,181, (20) 72-199.* https://doi.10,1177/0013164411410878

Yan, W., Siegert, R. J., Zhou, H., Zou, X., Wu L, Luo. X., Li, T., Huang, Y., Guan, H., Chen, X., Mao, M., Xia, K., Zhang, L., Li, E., Li, C., Zhang, X., Zhou, Y., Shih, A., Fombonne, E., Zheng, Y., Han, J., Sun, Z., Jiang, Y. & Wang, Y. (2021). Psychometric properties of the Chinese Parent Version of the Autism Spectrum Rating Scale: Rasch analysis. *SAGE JOURNALS 25 (7), 1872-1884.* https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/13623613211004054

Zhou, H., Li, C., Huang, Y., Zou, X., Luo, X., Wu, L., Zhang, L., Xu, X., Yan, W. & Wang, Y. (2018). Reliability and validity of the translated Chinese version of Autism Spectrum Rating Scale (2–5 years).*Springer Link, 15, (49–56).* Reliability and validity of the translated Chinese version of Autism Spectrum Rating Scale (2–5 years) | SpringerLink

Zhou, H., Li, C., Luo, X., Wu, L., Huang, Y., Zhang, L., Zou, X., Xu, X., Jiang, Y., Yan, W. & Wang, y. (2018). Cross-Cultural Revision and Psychometric Properties of the Chinese Version of the Autism Spectrum Rating Scale (2–5 Years). *Frontiers, 9-2018.* https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fneur.2018.00460/full

مدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الكليات الأهلية بمدينة جدة

Possibility the Extent of the application of T.Q.M in the private colleges in Jeddah City

إعداد

لما بنت حسن بن علي الحكاري

Lama Hasan AL-Hakkari

كلية التربية بمكة المكرمة - جامعة أم القرى

د. سلطان بن سعيد مقصود بخاري

Dr. Sultan Saeed Maqsoud Bukhari

كلية التربية بمكة المكرمة - جامعة أم القرى

Doi: 10.21608/jasep.2024.333580

استلام البحث: ٢١ / ٩ / ٢٠٢٣

قبول النشر: ٨ / ١٠ / ٢٠٢٣

الحكاري، لما بنت حسن بن علي و بخاري، سلطان بن سعيد مقصود (٢٠٢٤). مدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الكليات الأهلية بمدينة جدة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٦) يناير، ٤٦٩ – ٥١٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

مدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الكليات الأهلية بمدينة جدة

المستخلص:

تهدف الدراسة إلى التعرف على مدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية بمدينة جدة, والتعرف على مدى أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية بمدينة جدة, والتعرف على أبرز الصعوبات التي تواجهها الكليات الأهلية بمدينة جدة لتطبيقها إدارة الجودة الشاملة.استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لوصف تحليل البيانات التي تم الوصول إليها, وقد تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة تدريس وإداريين الكليات الأهلية بمدينة جدة, وقد أعدت الباحثة استبانة كأداة للدراسة, كما استخدمت الباحثة الأسلوب الإحصائي في تحليل ومعالجة البيانات عن طريق حساب التكرارات, والنسب المئوية, والمتوسط الحسابي, والانحراف المعياري, واختبار تحليل التباين الأحادي, واختبار"ت". وأهم نتائج الدراسة: إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية ممكنة بدرجة عالية . وأهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية بدرجة عالية جدا. ووجود معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على الكليات الأهلية كانت بدرجة متوسطة.

ABSTRACT:

The researcher used the survey research to describe and analyze the data. The study population consists of the academic and administrative staff of the private colleges in Jeddah. A questionnaire was used to collect the data . Also, the researcher used statistical tests to analysis and processing the data such as Frequency distribution, percentages, means, standard deviation, A N O V A ,and (T) test. Study Results: Following are some of the most important results the study had reached: Possibility of applying the T.Q.M in the private colleges is very high. of applying the T.Q.M in the private colleges is very important.many obstacles were found in applying T.Q.M in private colleges. There are no statistical differences between the study population opinion about the possibility of application, attributed to the difference of college and job except the first and third item, in addition there are no differences as a result of sex difference, number experience years, and the nature of qualification except the third item.

المقدمة:

لقد تميزت المملكة بتجربتها في التعليم حتى أصبح إنجازا من الإنجازات التي تفخر بها المملكة. ورغم التوسع في إنشاء الجامعات والكليات في المملكة ، إلا أن الطاقة الاستيعابية لهذه الجامعات والكليات لم تعد تكفي لقبول كل الراغبين في الالتحاق بالتعليم العالي الأمر الذي تطلب إيجاد قنوات جديدة تتيح فرص التعليم العالي لخريجي الثانوية العامة وخريجاتها ، ويعد التعليم العالي الأهلي واحدا من أهم هذه القنوات لاستيعاب هؤلاء الخريجين والخريجات وإتاحة فرص التعليم العالي لهم.
ويمثل رفع مستوى التعليم العالي في المملكة إلى مستوى الدول المتقدمة وزيادة معدلات الالتحاق أحد التحديات الرئيسية التي ينبغي مواجهتها لتضييق الفجوة القائمة بين مخرجات نظام التعليم ومتطلبات سوق العمل في المملكة .

ومن مؤشرات عدم ملائمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل في المملكة العربية السعودية نتائج دراسة (القحطاني , ١٤١٩هـ , ص١٥٤) التي أثبتت أن هناك قصورا في ملائمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل وهذا يعتبر من المؤشرات الدالة على أن التعليم العالي لا يزال يتمسك بمنهج الإدارة التقليدية التي يؤخذ عليها مقاومتها للتغيير أحيانا.

فمن الضروري أن تنهج الإدارة في مؤسسات التعليم العالي في المملكة وبالأخص الكليات والجامعات الأهلية في المملكة ذلك النهج الذي انتهجته الدول المتقدمة بالسعي في إلغاء دور الفردية, والتخصصية في العمل, والسلطة التقليدية, والمنظمة الهرمية العمودية, وإحلال محلها فرق العمل, والتعاون, والتفويض, والمنظمة الأفقية, إضافة إلى الاستجابة السريعة لمتطلبات البيئة المحيطة بالمنظمة.
ولهذا فإن التعليم في ظل هذا النوع من الإدارة يحتاج إلى المزيد من العناية النوعية التي تعتبر من أولوية أهداف تطبيق إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأهلي, لأن المفهوم الأساسي لإدارة الجودة هو التحسين المستمر في الجامعات والكليات بالشكل الذي يمكن العاملين من تحديد المجالات التي تحتاج لتحسين ودراسة العمليات بشكل مستمر لتقويم مدى جودة الجامعة (الشنبري,١٤٢٢هـ,ص٤).

وبناء على ما سبق فقد برز دور الدراسة الحالية في معرفة مدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الكليات الأهلية ومعرفة أهميتها, وتحديد الصعوبات والمعوقات في الكليات الأهلية عند تطبيقها إدارة الجودة الشاملة. ولتحقيق تلك الغاية استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات للإجابة على أسئلة الدراسة والخروج بنتائج يمكن أن تسهم بإذن الله في مساعدة المهتمين في مجال تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الكليات الأهلية.

مشكلة الدراسة:

خلال السنوات العشر الأخيرة حاز مفهوم إدارة الجودة الشاملة على اهتمام المفكرين والمهنيين في الدول الأجنبية كنموذج يستحق الدراسة والتطبيق في إدارات التعليم العالي, و ذلك لأن مفهوم إدارة الجودة الشاملة يعد من أهم المفاهيم الإدارية الحديثة التي تتطلب تحولا رئيسيا في القيم, والعمليات, والنهج الإداري المتبع, و أيضا تعمل على إيجاد فرص التعاون, والمشاركة بين الأفراد لمناقشة الأهداف, واتخاذ القرارات, وإيجاد الروح الجماعية المتماسكة,أما في الدول العربية رأى العلوي (١٤١٨هـ) أن برامج الجودة الشاملة يصعب تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي وذلك لعدة أسباب منها:

١-تقادم الهياكل الإدارية والتشبث بقيم إدارية وثقافة تنظيمية يصعب الانفكاك منها.

٢-هيمنة القطاع الإداري على القطاع الأكاديمي.

٣-التعليم المعتمد على التلقين والاستظهار بدلا من التحليل والاستنتاج والابتكار (ص ص ١٦-١٧).

وأورد درباس (١٤١٤هـ) المعوقات التالية:

- ضعف بنية نظام المعلومات في القطاع التربوي, واعتماده على أساليب تقليدية.
- المركزية في صنع السياسات التربوية, أي الاعتماد على الفرد وإضعاف دور مجموعات العمل (ص٤٣).
- كما ذكر المديرس نقلا عن الجضعي (١٤٢٦هـ) بعض المعوقات أيضا وهي:
- "عدم توافر الكفاءات المؤهلة في إدارة الجودة.
- مقاومة التغيير, فالانتقال من النظام القديم إلى نظام جديد أمر لا يمكن قبوله في بعض المؤسسات.
- محدودية الموارد المالية" (ص٤٣).

ومن المعروف أن تطبيق أي منهج جديد كإدارة الجودة الشاملة قد يواجه بعض الصعوبات و المعوقات. ولذلك برزت الحاجة إلى هذه الدراسة لمعرفة مدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الكليات الأهلية بمدينة جدة.

وتتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي **ما مدى إمكانية وأهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الكليات الأهلية بمدينة جدة, وما الصعوبات التي يتوقع أن تواجهها الكليات الأهلية بمدينة جدة في تطبيقها لإدارة الجودة الشاملة؟**

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من المتغيرات المتلاحقة الذي يفرض على الكليات تغيير أساليبها الإدارية التقليدية وتبني مفاهيم إدارية حديثة كإدارة الجودة الشاملة لمواكبة التغيرات وذلك لأنها مبنية على مبادئ أساسية تهتم برضا المستفيدين وتحقيق

النجاح بالتخطيط وتحسين الأداء وتحقيق الأهداف بدرجة عالية من الكفاءة, وتكمن أهميتها أيضا فيما يلي:

- إلقاء الضوء على مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاته في مجال التعليم العالي الأهلي.
- حاجة الكليات الأهلية لتطبيق أساليب إدارة الجودة الشاملة للاستعانة بها في إعادة هيكلة وتطوير النظام التعليمي في الكليات.
- نتائج هذه الدراسة قد تفيد الكليات الأهلية حديثة النشأة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

١)التعرف على إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية بمدينة جدة.

٢)التعرف على أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية بمدينة جدة.

٣)التعرف على أهم الصعوبات التي ستواجهها الكليات الأهلية بمدينة جدة في تطبيقها لإدارة الجودة الشاملة.

مصطلحات الدراسة:

١-الجودة:

"مجموعة سمات ومواصفات أي منتج أو خدمة, والتي تضمن إرضاء احتياجات معلومة ومحددة للعميل" (ويليامز,١٩٩٩م,ص١٠٣).

٢-إدارة الجودة:

" تمثل إحدى وظائف الإدارة ككل والتي تحدد وتطبق خطة الجودة" (ويليامز, ١٩٩٩م, ص١٠٣).

٣-إدارة الجودة الشاملة:

" هي فلسفة إدارة الشركة للوصول إلى إرضاء العميل من خلال برنامج شامل من الأدوات والتقنيات والتدريب" (ويليامز, ١٩٩٩م, ص١٠٤).

٤-إدارة الجودة الشاملة إجرائيا:

لأغراض هذه الدراسة تعرف الباحثة إدارة الجودة الشاملة إجرائيا بما يتناسب مع دراسته بأنها عبارة عن مجموعة من المبادئ وضعها رائد إدارة الجودة الشاملة (ديمينج) ومن خلال تطبيقها على الكليات الأهلية فإنها تؤدي إلى إرضاء أعضاء هيئة التدريس والإداريين بتحقيق رغباتهم وتوقعاتهم ورضاهم من كلياتهم.

٥-الكليات الأهلية:

" مؤسسات تعليمية غير حكومية يقوم بإنشائها شخص أو مجموعة من الأفراد المؤهلين علميا وشخصيا أو هيئة أو جمعية, ويعتمد تمويلها على المصروفات التي

يدفعها الطلاب وما قد تسهم به الدولة والمؤسسات المختلفة والمساعدات والهبات" (مصطفى, ١٤٠٣هـ, ص٢٢) نقلا عن (السليمي, ١٤٢٣هـ, ص١٢).

٦-إمكانية التطبيق:القدرة والإمكانية بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على الكليات الأهلية.

٧-أهمية التطبيق: الفوائد التي سوف تعود عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الكليات الأهلية.

٨-صعوبات التطبيق: المشاكل التي تعيق تنفيذ وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية.

أدبيـــات الـدراســـة

أولا: التعليم العالي في المملكة العربية السعودية

إن النظام التعليمي السعودي نموذج فريد بمقارنته مع النظم التعليمية السائدة في سائر الأقطار العربية والإسلامية , وقد لعبت مجموعة من القوى الثقافية وعلى رأسها الإسلام دورها في تفرد النظام التعليمي السعودي .

فالدين الإسلامي يحتل المرتبة الأولى بين القوى المؤثرة في النظام التعليمي السعودي فهو يقوم على تعليم القرآن واستيعاب مبادئ ومفاهيم العقيدة الإسلامية.

والسياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية التي وضعتها اللجنة العليا لسياسة التعليم اشتقت أهدافها وأغراضها من الفكر الإسلامي, فالعلوم الدينية أساسية في جميع سنوات التعليم العام والثقافة الإسلامية مادة أساسية في جميع جامعات المملكة.

وذكر سنبل وآخرون (١٤١٩هـ) أن التعليم الجامعي بمعناه الحديث إدارة وتنظيما وتمويلا حديث عهد في البلدان العربية عموما وبالتالي في المملكة العربية السعودية, إذ تأسست في مصر أول جامعة مصرية عام ١٩٠٨م وكانت أهلية في بداية ظهورها ثم أصبحت حكومية عام ١٩٢٥م. وفي عام ١٩٢٣م ظهرت جامعة دمشق, ثم توالى ظهور الجامعات الوطنية في البلدان العربية.

وفي المملكة العربية السعودية أنشئت كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بمكة المكرمة عام ١٣٦٩هـ/١٩٤٩م, كما تم افتتاح كلية الشريعة بالرياض عام ١٣٧٣هـ وكلية اللغة العربية في الرياض عام ١٣٧٤هـ.

ويعد عام ١٣٧٧هـ/١٩٥٧م علامة بارزة في تاريخ التعليم العالي السعودي إذ أنشئت جامعة الملك سعود بالرياض وذلك نتيجة لتوفر أعداد كافية من الطلاب الحاصلين على الثانوية العامة وتوافر كوادر سعودية للعمل في الإدارة إلى جانب توافر المال اللازم(ص ص٣٠١-٣٠٢).

التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية

ترجع تجارب الدول المتقدمة في التعليم العالي الأهلي إلى فترة بعيدة, ففي الولايات المتحدة الأمريكية ظهرت الكليات الأهلية منذ أكثر من مائتي عام واعتمدت

الكليات على نموذج التعليم الجامعي الأهلي غير الربحي إضافة إلى وجود استقلالية كبيرة للجامعات سواء كانت حكومية أم أهلية (الحامد وآخرون, ١٤٢٥هـ,ص٢١٥).
ولقد شهدت التسعينات من القرن العشرين في منطقة الشرق الأوسط الكثير من التحولات في المجالات المختلفة التي من بينها التعليم العالي الأهلي حيث سارعت بعض البلدان العربية بفتح المجال أمام القطاع الخاص للإسهام في التعليم العالي(السليمي,١٤٢٣هـ,ص١٧) ,ففي مصر التعليم الخاص ليس بالأمر الجديد فجامعة الأزهر الشريف كانت تعتمد اعتمادا كاملا على التبرعات والهبات والأوقاف, والجامعة المصرية في عام ١٩٠٨م كانت ثمرة جهود أهلية خالصة وظلت كذلك حتى تحولت إلى جامعة حكومية في عام ١٩٢٥م. وفي المغرب افتتحت أو مؤسسة للتعليم العالي الخاص عام ١٩٨٤م بالدار البيضاء, وفي الإمارات العربية المتحدة ترجع بداية نشأة مؤسسات التعليم العالي الخاصة إلى عام ١٩٨٩/١٩٩٠م ولكن دون وجود ضوابط حاكمة أو جهة إشرافية على تلك المؤسسات إلا أنه في سنة ١٩٩٣م أصدر مجلس الوزراء الإماراتي تراخيص للكليات الأهلية, أما في الأردن فقد تم إنشاء أول جامعة خاصة عام ١٩٩٠م (أوماليل, ١٩٩٥-١٩٩٦م ص ص).

أما البداية الفعلية للتعليم الجامعي الأهلي بمفهومه ونظمه الحديثة في المملكة العربية السعودية كانت عام ١٣٨٧هـ عندما قامت جامعة الملك عبد العزيز بجدة ثم تحولت إلى حكومية عام ١٣٩١هـ (الغامدي,١٤٢٠هـ,ص٣٠).

وذكر غبان(١٤٢٢هـ) أن النشأة الحديثة للتعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية بـ"صدور قرارات لمجلس الوزراء في ١٨ صفر ١٤١٨هـ بشأن تنظيم وترشيد القبول في الجامعات وما في حكمها", وذكر اللقماني(١٤٢٤هـ) القرارات التي تضمنتها مجلس الوزراء وهي كالتالي:

-أن تقوم وزارة التعليم العالي بإعداد تصور لإنشاء كليات أهلية في ضوء أحكام نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ورفعا للمجلس.

-تمكين القطاع الأهلي من إقامة مؤسسات تعليمية لا تهدف إلى الربح للمساهمة في تلبية احتياجات التنمية, مكملة بذلك ما تقوم به الجامعات الحكومية.

-تشجيع القطاع الأهلي على الإسهام في تمويل برامج ومراكز ومنح دراسية في الجامعات وفق ضوابط تنظم ذلك (ص٢٦).

وفي عام ١٤١٩هـ بدأت الكليات الأهلية في المملكة العربية السعودية بالظهور , ومن أوائل هذه الكليات كلية عفت الأهلية للبنات بجدة, ثم تلتها كلية دار الحكمة الأهلية بجدة, كلية الأمير سلطان بن عبد العزيز الأهلية بالرياض, كلية الأمير سلطان لعلوم السياحة والفندقة بأبها, كلية إدارة الأعمال الأهلية (CBA) بجدة, كلية ابن سينا الأهلية للعلوم الطبية بجدة.

ثانيا: إدارة الجودة الشاملة

إن النمو الاقتصادي الهائل في أمريكا في الستينات والسبعينات أدى إلى وجود إنتاجية عالية, فهناك تأكيد متزايد في صناعات كثيرة على كمية البضائع المنتجة أكثر من جودة المنتجات والخدمات. ولكن الجودة المحسنة في البضائع نفسها القادمة من أقطار أخرى كاليابان مثلا, تؤدي على الفور إلى اختلال هائل في التوازن التجاري, ولكي تنافس أمريكا هذه الواردات لجأت إلى الاهتمام بالجودة, لأن الجودة الشاملة هي عملية إيجاد بيئة يسعى فيها كل من الإدارة والموظفين إلى تحسين الجودة باستمرار, ومن ثم ظهر مصطلح إدارة الجودة الشاملة وأصبح الآن أكثر الكلمات الشائعة ليس في أمريكا فقط بل في العالم أجمع (ويليامز,١٩٩٩م,ص١,٢).

- نشأة إدارة الجودة الشاملة:

نشأت إدارة الجودة الشاملة مع الابتكار الياباني الذي كان يسمى بـ"دوائر الجودة", كان الهدف من دوائر الجودة هو أن يجتمع كل الموظفين في لقاءات اسبوعية منتظمة لمناقشة سبل تحسين موقع العمل وجودة العمل, نجحت دوائر الجودة بشكل ملحوظ في اليابان وكان لها تأثير إيجابي على تحسين الجودة في الصناعات اليابانية. ومن ثم انتقلت فكرة دوائر الجودة إلى أمريكا في السبعينات وحققت رواجا كبيرا في الثمانينات إلاّ أنه قلّ استخدام دوائر الجودة في أواخر الثمانينات واختفت تقريبا بنفس السرعة التي ظهرت بها.ويرجع فشلها إلى الطريقة التي استخدمت بها (ويليامز,١٩٩٩م,ص٦).

إدوارد ديمنج:

يعمل إدوارد ديمنج مهندس تصنيع, أدرك ديمنج أن الموظفين هم وحدهم الذين يتحكمون بالفعل في عملية الإنتاج, ابتكر ديمنج ما يسمى بدائرة ديمنج:خطط, ونفذ, وافحص, وتصرف. إلا أنه تم تجاهله من قادة الصناعة الأمريكية في أوائل الأربعينيات, وقام إيشيروا إشيكاوا رئيس الاتحاد الياباني بدعوة ديمنج لإلقاء سلسلة من المحاضرات أمام قادة العمل الياباني, وقد تقبل صفوة المديرين اليابانيين أفكار ديمنج. وفي الخمسينيات والستينيات تبنت معظم الشركات اليابانية بسرعة كبيرة مبادئ ديمنج لرقابة الجودة, وفي خلال عشرين عاما أصبحت الصناعة اليابانية رمزاً للجودة الدائمة (وليامز,١٩٩٩م,ص٧).

النقاط الأربع عشرة لنظرية ديمنج:

خلال مشواره المهني ركز ديمنج قليلا على الأدوات والتقنيات والتدريب ومن ثم ابتكر ديمنج نظريته الشهيرة ذات الأربع عشرة نقطة وهي كما ذكرها (الجضعي,١٤٢٤هـ) كالآتي:

١-وضع هدف دائم يتمثل في تحسين الإنتاج والخدمات, والتخطيط الجيد للمستقبل بما يضمن البقاء في ميدان المنافسة.

٢-تبني فلسفة جديدة, بحيث تكون الجودة هي المبدأ الجديد على أن يشارك فيها ويتحمل مسئوليتها كل فرد في المنظمة.
٣-وقف الاعتماد على التفتيش النهائي, لأن المنتجات المعطوبة يتم التخلص منها, أو يعاد إصلاحها, وكلا الأمرين مكلف, وعوضا عن ذلك ينبغي الاهتمام ببناء الجودة من الخطوات الأولى.
٤-إلغاء تقييم الأعمال على أساس السعر فقط, فاختيار العروض على أساس أقل سعر عادة ما يكون على حساب الجودة.
٥-التطوير المستمر لجودة الخدمات والمنتجات, فعلى المديرين تشجيع جميع أفراد المنظمة للاشتراك في التحسين المستمر للعمليات.
٦-العناية والاهتمام بتدريب العاملين أثناء الخدمة لما له من أثر كبير في حسن الأداء, وضبط جودة المنتجات والخدمات.
٧-القيادة الفعالة الهادفة إلى تقديم المساعدة للأفراد والآلات والأدوات لتأدية المهام على نحو أفضل.
٨-طرد الخوف, يجب أن يشعر جميع أفراد التنظيم بالأمان حتى تتحقق الفاعلية في الأداء وذلك من خلال الثقة المتبادلة بين العاملين.
٩-إزالة العوائق بين الإدارات والأقسام, فالأفراد لابد أن يعملوا كالفريق الذي يؤمن بأن الجودة هي الهدف وليس الهدف هو منافسة الزملاء.
١٠-التخلص من الشعارات والنصائح, لأنها تولد الإحباط والامتعاض والعلاقات السيئة بين العاملين والتي تنشأ من خلال ضعف الجودة أو ضعف الإنتاجية.
١١-استبعاد الحصص العددية, وأسلوب الإدارة بالأهداف, والإدارة بالأرقام, والأهداف الرقمية, فالتركيز على الكمية سوف يكون على حساب الجودة النوعية.
١٢-إزالة المعوقات التي قد تحول دون افتخار العامل بصنعته, وذلك بإلغاء التقويم السنوي للأداء, وإلغاء كافة أشكال تصنيف العاملين أو ترتيبهم حسب أدائهم.
١٣-إعداد برامج قوية في التعليم والتحسين الذاتي.
١٤- على الإدارة العليا الالتزام بإستراتيجية الجودة, وعلى كل موظف في المنظمة أن يعمل على تحقيق هذه الإستراتيجية, فالجودة هي هدف الجميع وليست هدف الأغلبية (ص ص٧٩-٨٠).

تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

"إن إدارة الجودة الشاملة هي طريقة حياة جديدة داخل الجامعة أو الكلية تنظر إلى التنظيم الجامعي على أنه سلسلة جودة مستمرة تبدأ من المنتج إلى المستهلك مارة بعمليات الإنتاج نفسها, وهي شاملة لأنها تشمل كل جوانب العملية التعليمية: الطلاب

كمدخلات وكمخرجات , والبيئة والبرامج التعليمية, ومستويات الأداء." (عمار ,١٩٩٩م, ص٥٦).

فعندما أثبتت إدارة الجودة الشاملة فعاليتها كأسلوب إداري حديث في عالم الصناعة والإنتاج تبنت الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية هذا الأسلوب (الحربي,١٤٢٢هـ,ص٥٠) لأن الأخذ بإدارة الجودة في تعليمنا يساعدنا على تجاوز الدور الأكاديمي الضيق داخل جامعاتنا وكلياتنا ومعالجة المشاكل والروتين الإداري الذي تعيشه مؤسسات التعليم العالي.

أما عن تبني المؤسسات التعليمية والجامعات لإدارة الجودة الشاملة في الوطن العربي والمملكة العربية السعودية بصفة خاصة فقد ذكرت الحربي (١٤٢٢هـ) بأنه "لايوجد أي مصدر يمكن الاستناد عليه للقول بأنها تطبق بالفعل فيها, عدا المحاولات الجادة لتطبيق معايير الجودة النوعية في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن, وكذلك مساعي جامعة الملك عبد العزيز الحثيثة لتطبيق TQM بها" (ص٥٠).

مبررات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

ذكر النجار(١٩٩٩م) العديد من المشكلات التي تستدعي أن تتبنى الجامعات العربية إدارة الجودة الشاملة والعمل على تطبيقها بكل الإدارات والأقسام الأكاديمية وصولا بالقاعات الدراسية, وتتلخص هذه المشكلات في الآتي:

١-زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي.
٢-زيادة تكاليف التعليم الجامعي مقابل قلة الموارد المادية.
٣-زيادة أعداد الخريجين من الجامعات في تخصصات لا يطلبها سوق العمل.
٤-تدني مهارات الخريجين عن المهارات المطلوبة في سوق العمل.
٥-تغليب المصالح الشخصية أحيانا على المصالح العلمية التعليمية.
٦-الروتين وتدني مستويات الأداء لدى الموظفين والعاملين بالجامعة.
٧-انخفاض الروح المعنوية وغياب التعاون الجماعي بين الموظفين بالجامعة.
٨-التغيير الاقتصادي والمعرفي والتكنولوجي الذي يتطلب سرعة مواجهته.
٩-غياب الرقابة على أعضاء هيئة التدريس.
١٠-فقدان الاتصال الفعال ما بين الأساتذة والطلبة.
١١-ضعف التنسيق والتعاون بين الأقسام الأكاديمية وإدارات الخدمات المساندة بالجامعة.
١٢-ضعف الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس.
١٣-ضعف دور الجامعة في خدمة المجتمع وتلبية احتياجاته.
١٤-سوء استخدام الموارد المادية والبشرية من خلال الأخطاء وتكرار إعادة إجراءات العمل.
١٥-تحسين الوضع التنافسي للجامعة بين مؤسسات التعليم العالي الأخرى.

١٦-مشكلات القبول وإجراءات التسجيل للمقررات الدراسية.
١٧-مشكلات البنية الأساسية الجامعية(السكن الجامعي, المعامل, المكتبة, الهواتف, أجهزة الحاسب الآلي, وسائل تكنولوجيا التعليم, التكييف).
١٨-قصور أساليب التقويم المستخدمة وما نجم عنها من مشاكل تصحيح الاختبارات والتأخير في تسليم النتائج.
١٩-سوء تخطيط المناهج الدراسية, حيث لا يوجد ربط بين النظريات والتطبيق العملي.
٢٠-غياب الدعم المالي من رجال الأعمال والمستثمرين للجامعات.
٢١-التغيير والتطوير في معايير الترقية لأعضاء هيئة التدريس.
٢٢-المركزية في الإدارة الجامعية.
٢٣-ضعف كفاءة الإداريين والقيادات الإدارية.
٢٤-نظم الحوافز والعلاوات السنوية التي لا تؤكد على تحسين الأداء والعمليات.
٢٥-غياب تخطيط القوى العاملة بالأقسام الأكاديمية والإدارات المساندة.
٢٦-غياب السلوك الحضاري عند العديد من الطلبة في قاعات الدراسة وفي المواقع المختلفة بالجامعة.
٢٧-ضعف القدرة لدى الطلبة على التعامل مع طرق وقواعد البحث العلمي.

الدراسات السابقة

دراسة برهمين (١٤٢٢/١٤٢٣هـ) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأساليب السائدة لقياس الجودة النوعية في مؤسسات التعليم العالي الأهلي. والكشف عن الأساليب الملائمة لقياس الجودة النوعية بكلية الأمير سلطان الأهلية. والتوصل إلى نموذج مقترح لقياس الجودة النوعية بكلية الأمير سلطان الأهلية. مجتمع الدراسة: الكليات الأهلية القائمة بالمملكة العربية السعودية والتي بدأت نشاطها التعليمي فعليا في العام الدراسي ١٤٢٠/ ١٤٢١هـ وتبلغ أربع كليات موزعة على كل من جدة , الرياض, أبها , وعينة الدراسة هي كلية الأمير سلطان الأهلية بالرياض.أهم نتائج الدراسة: التوصل إلى أهم الأساليب الكفيلة بتحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي وهي: الاعتماد الأكاديمي, مؤشرات الأداء(الجودة) , التقويم الذاتي, وتقدير الرتب.

دراسة الغامدي (١٤٢٠هـ) هدفت الدراسة إلى واقع القدرة الاستيعابية للتعليم العالي بمنطقة الباحة. ومدى احتياج منطقة الباحة لتعليم عالي. واتجاهات مجتمع منطقة الباحة نحو إنشاء جامعة أهلية ومعرفة اتجاهاتهم نحو البدائل المتاحة للوفاء باحتياج المنطقة لتعليم عالي. اختار الباحث مجتمع الباحة من أولياء أمور طلاب الثالث ثانوي وأعضاء هيئة التدريس ورجال الأعمال مجتمعا لهذه الدراسة, وقد اشتمل مجتمع الدراسة على الفئات التالية: جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين

وكلية التقنية والبالغ عددهم (١٢٧) عضو. وجميع أعضاء الغرفة التجارية والصناعية بالباحة من رجال أعمال الدرجة الممتازة والأولى والثانية وعددهم (١١٩) رجل أعمال. وأولياء أمور طلاب الصف الثالث ثانوي بمدارس المنطقة والبالغ عددهم (١٧٥٤) ولي أمر. وأهم نتائج الدراسة: يؤكد أكثر أفراد مجتمع الدراسة على الإيجابيات التي تتميز بها الجامعة الأهلية. ويؤكد أفراد مجتمع الدراسة على أن الجامعة الأهلية ستركز على التخصصات التي يحتاجها سوق العمل.

دراسة الحربي (١٤٢٢هـ) هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الهيئة الأكاديمية السعودية نحو تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية. والتعرف على مدى إسهام تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في تطوير الجامعات من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية السعودية. ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الهيئة الأكاديمية السعودية نحو تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وفقا للمتغيرات التالية: الجنس, العمر, الدرجة العلمية, مدة الخبرة, الجامعة التي ينتمون إليها, نوع الكلية, المنصب الإداري. تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس السعوديين الحاصلين على درجة الدكتوراه من الذكور والإناث والمتواجدين على رأس العمل في جامعات المملكة العربية السعودية بما فيهم العمداء ورؤساء أقسام ومن يقوم مقامهم في القسم الخاص بالطالبات. وأهم نتائج الدراسة: مالت اتجاهات الهيئة الأكاديمية (عينة الدراسة) إلى الموافقة بدرجة فوق المتوسط على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالجامعات السعودية. وأجمعت عينة الدراسة على أن تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة يسهم في تطوير الجامعات السعودية بدرجة فوق المتوسط.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة نرى أنها تتلخص في الموضوعات التالية:

١) التعرف على درجة أهمية وإمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية, ومعوقات تطبيقها(دراسة الحربي ودراسة الشنبري ودراسة اليحيوي).

٢) التعرف على التطبيقات التربوية لنظرية ديمينج ومدى إمكانية العمل بها في مدارس التعليم العام للبنين(دراسة الجضعي ودراسة السكتاوي ودراسة درباس).

٣) إيضاح مفهوم إدارة الجودة الشاملة ومعايير تطبيقها في القطاعين العام والخاص(دراسة السكتاوي ودراسة عبد الفتاح ودراسة درباس).

٤) التعرف على الأساليب والأنظمة السائدة والملائمة لقياس الجودة في مؤسسات التعليم العالي(دراسة برهمين ودراسة السليمي).

٥) التعرف على بعض التجارب العربية والأجنبية في مجال التعليم العالي الأهلي(دراسة السليمي ودراسة الجضعي).
٦) التعرف بمبادئ إدارة الجودة الشاملة المطبقة في المستشفيات السعودية(العمر).
٧) التعرف على مدى ملائمة برامج الكليات الأهلية لسوق العمل(اللقماني).
٨) توضيح أدوار ومهام عضو هيئة التدريس بالجامعة مع بيان وسائل لتطويره المهني(شاهين).

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من الإداريين والإداريات وأعضاء وعضوات هيئة التدريس في الكليات الأهلية بمدينة جدة والبالغ عددهم(٣٨٨) وهم موزعون على الكليات التالية:

جدول رقم (١) مجموع إداريين وإداريات وأعضاء وعضوات هيئة التدريس في الكليات الأهلية

الكلية	الإداريين	الإداريات	أعضاء هيئة التدريس	عضوات هيئة التدريس
عفت	-	٧٦	-	٤٤
دار الحكمة	-	٥٢	-	٤٧
إدارة الأعمال	٨٣	٢٤	٤٨	٤٥
ابن سينا	٨	٤	١٥	١٤
المجموع	١٩	١٥٦	٦٣	١٥٠

وقامت الباحثة بتسليم الاستبانات إلى عمداء الكليات الأهلية بعد أن حصلت الباحثة على خطاب من عميد كلية التربية بجامعة أم القرى موجه لعمداء الكليات ويتضمن تسهيل مهمة الباحثة بتطبيق الاستبانة.

وبعد توزيع الاستبانات (٣٨٨) عاد منها(١٠٠) استبانة, (٩٨) استبانة صالح للاستخدام في الدراسة. ويرجع السبب في قلة عدد الاستبانات التي عادت هي أن بعض أعضاء هيئة التدريس في الكليات الأهلية بدوام جزئي,مما يعني فترة وجودهم بالكليات قليلة جدا وبالتالي تطول مدة متابعتهم خاصة وأن التأخير في الوقت يحسب على الباحثة.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكون من ٦٣عبارة مقسمة إلى قسمين الأول يتعلق بإمكانية وأهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة ويشتمل على ٥٠عبارة وهو مقسم أيضا إلى ثمانية محاور وهي: أهداف الكلية, التدريب, نظام الاتصال, توفر

الإمكانات, تنمية عضو هيئة التدريس, تنمية الإداريين, تنمية الطلاب, التطوير المستمر لجودة الخدمات التعليمية, والثاني يتعلق بمعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة, ويشتمل على ١٣ عبارة.

أما مقياس الإجابة على فقرات الاستبانة فهو مقياس خماسي وهو(ممكن بدرجة كبيرة-ممكن-ممكن بدرجة متوسطة-ممكن بدرجة ضعيفة-غير ممكن)هذا بالنسبة لإمكانية التطبيق. (مهم جدا-مهم-مهم بدرجة متوسطة-مهم بدرجة ضعيفة-غير مهم) هذا بالنسبة لأهمية التطبيق. (موافق بشدة-موافق-موافق إلى حد ما-غير موافق-غير موافق بشدة) هذا بالنسبة لمعوقات التطبيق.

حساب صدق وثبات الأداة:

١- صدق الأداة:للتحقق من صدق أداة الدراسة المستخدمة لجمع المعلومات (الاستبانة)

قامت الباحثة بـ:

*تحكيم الاستبانة بعرضها على مجموعة من أعضاء وعضوات هيئة التدريس في جامعة أم القرى بمكة المكرمة وجامعة الملك عبد العزيز بجدة وكلية التربية بالرياض.وإجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون بإعادة صياغتها.

٢- ثبات الأداة:

من الأشياء المهمة في مجال البحوث هو تقنين أدوات القياس المستخدمة في قياس متغيرات البحث ، وبما أن الثبات يعني إستقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه، أي أن المقياس يعطي نفس النتائج تقريباً إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة.

ولمعرفة ثبات الأداة تم تطبيق معامل ألفا كرونباخ على استجابات مجتمع الدراسة حيث بلغت للاستبانة الخاصة بإمكانية التطبيق (٩٦%), للاستبانة الخاصة بأهمية التطبيق (٩٤%), وبلغت للاستبانة الخاصة بمعوقات التطبيق (٩٥%), وهي تدل جميعها على الثبات الكبير للأداة.

تحليل بيانات الدراسة

الإجابة على أسئلة الدراسة: ما مدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية بمدينة جدة ؟

جدول رقم (٢) قيمة المتوسط ودرجة التقدير لأهداف الكلية في إمكانية التطبيق

١. امكانية التطبيق (أهداف الكلية)	المتوسط	درجة التقدير	ترتيب الأهمية
وضع أهداف للكلية تتلائم مع الواقع وتتكيف مع المتغيرات.	4.5	ممكن بدرجة كبيرة	١
وضع أهداف تحقق تطلعات المجتمع.	4.2	ممكن بدرجة كبيرة	٥
وضع أهداف تحقق متطلبات سوق العمل.	4.3	ممكن بدرجة كبيرة	٢
قيام إدارة الكلية بإيضاح الغاية من الجودة الشاملة للإداريات.	4.1	ممكن	٧
قيام إدارة الكلية بإيضاح الغاية من الجودة الشاملة لعضوات هيئة	4.3	ممكن بدرجة كبيرة	٢

التدريس.			
قيام إدارة الكلية بإيضاح الغاية من الجودة الشاملة للطالبات.	4.0	ممكن	٨
التأكيد على النوعية التعليمية وليس على الكمية.	4.3	ممكن بدرجة كبيرة	٢
تغيير بيئة الكلية من بيئة سلبية إلى بيئة إيجابية.	4.2	ممكن بدرجة كبيرة	٥
اجمالي	4.2	ممكن بدرجة كبيرة	

المحور الأول [أهداف الكلية] في إمكانية التطبيق: إجمالي قيمة المتوسط (٤,٢) ودرجة التقدير (ممكن بدرجة كبيرة), أي أن متوسط أفراد العينة يرون أن تطبيق أهداف الكلية ممكنة بدرجة كبيرة.

جدول رقم(٣) قيمة المتوسط ودرجة التقدير للتدريب في إمكانية التطبيق

٣. امكانية التطبيق (التدريب)	المتوسط	درجة التقدير	ترتيب الأهمية
إلحاق الإداريات وعضوات هيئة التدريس ببرامج تدريبية على الجودة لدى جهات متخصصة.	4.2	ممكن بدرجة كبيرة	١
عقد اللقاءات مع المتخصصين في إدارة الجودة لإلقاء الدروس والتجارب العلمية.	4.0	ممكن	٢
تشجيع إدارة الكلية الإداريات وعضوات هيئة التدريس والطالبات على المشاركة في ندوات إدارة الجودة الشاملة.	3.8	ممكن	٤
تدريب عضوات هيئة التدريس على أساليب جمع البيانات وتحليلها.	4.0	ممكن	٢
اجمالي	4.0	ممكن	

المحور الثاني [التدريب] في إمكانية التطبيق: إجمالي قيمة المتوسط (٤,٠) ودرجة التقدير (ممكن), أي أن متوسط أفراد العينة يرون أن تطبيق التدريب ممكنة.

جدول رقم (٤) قيمة المتوسط ودرجة التقدير لنظام الاتصال في إمكانية التطبيق

٥. امكانية التطبيق (نظام الاتصال)	المتوسط	درجة التقدير	ترتيب الأهمية
وجود نظام اتصال فعال بين أجزاء الكلية يتيح سريان الأوامر والمعلومات بسهولة.	4.4	ممكن بدرجة كبيرة	٢
استخدام صندوق اقتراحات في الكلية يتيح للطالبات الادلاء باقتراحاتهن حول تحسين جودة الخدمات التعليمية.	4.4	ممكن بدرجة كبيرة	٢
عقد إدارة الكلية لقاءات دورية مع عضوات هيئة التدريس لمعرفة المشكلات التي تواجههم.	4.5	ممكن بدرجة كبيرة	١
اجمالي	4.4	ممكن بدرجة كبيرة	

المحور الثالث [نظام الاتصال] في إمكانية التطبيق: إجمالي قيمة المتوسط (٤,٤) ودرجة التقدير (ممكن بدرجة كبيرة), أي أن متوسط أفراد العينة يرون أن تطبيق نظام الاتصال ممكنة بدرجة كبيرة.

جدول رقم(٥) قيمة المتوسط ودرجة التقدير لتوفر الإمكانات في إمكانية التقدير

٧. امكانية التطبيق (توفر الامكانات)	المتوسط	درجة التقدير	ترتيب الأهمية
تأمين المستلزمات التعليمية بناء على جودتها وليس على انخفاض سعرها.	4.3	ممكن بدرجة كبيرة	٣
تأمين الوسائل والأدوات اللازمة لعضوات هيئة التدريس.	4.5	ممكن بدرجة كبيرة	١
وجود قاعات دراسية كافية.	4.5	ممكن بدرجة كبيرة	١
تهيئة الظروف البيئية المناسبة للإداريات وعضوات هيئة التدريس والطالبات.	4.2	ممكن بدرجة كبيرة	٤
اجمالي	4.4	ممكن بدرجة كبيرة	

المحور الرابع [توفر الإمكانات] في إمكانية التطبيق: إجمالي قيمة المتوسط (٤,٤) ودرجة التقدير (ممكن بدرجة كبيرة), أي أن متوسط أفراد العينة يرون أن تطبيق توفر الإمكانات ممكنة بدرجة كبيرة.

جدول رقم (٦) قيمة المتوسط ودرجة التقدير لتنمية عضو هيئة التدريس في إمكانية التطبيق

٩. امكانية التطبيق (تنمية عضو هيئة التدريس)	المتوسط	درجة التقدير	ترتيب الأهمية
تهئ الكلية الفرصة لتطوير عضوات هيئة التدريس ذاتيا.	4.1	ممكن	٦
تشجيع عضوات هيئة التدريس على البحث العلمي.	4.1	ممكن	٦
تقوم عضوة هيئة التدريس دوريا.	4.2	ممكن بدرجة كبيرة	٤
وجود ضوابط ولوائح للتأكد من حسن إدارة عضوات هيئة التدريس للوقت.	4.0	ممكن	٩
تأدية عضوات هيئة التدريس أعمالهن بأساليب جديدة ومبتكرة.	4.3	ممكن بدرجة كبيرة	١
توفر الحماس والدافعية لدى عضوات هيئة التدريس لإنجاز الأعمال الموكلة إليهن.	4.2	ممكن بدرجة كبيرة	٤
أن تكون غاية عضوة هيئة التدريس تحسين الخدمة التعليمية.	4.1	ممكن	٦
التأكيد على العمل الجماعي وخلق روح المنافسة الشريفة بين عضوات هيئة التدريس.	3.9	ممكن	١١
اعطاء عضوة هيئة التدريس الزمن الكافي للحديث والمناقشة الجماعية.	4.0	ممكن	٩
تنوير عضوة هيئة التدريس الجديدة بما يتعلق بثقافة الكلية وتوقعاتها منها.	4.3	ممكن بدرجة كبيرة	١
توفير المناخ المناسب لمساعدة عضوة هيئة التدريس على آداء عملها بشكل أفضل.	4.3	ممكن بدرجة كبيرة	١
اجمالي	4.1	ممكن	

المحور الخامس [تنمية عضو هيئة التدريس] في إمكانية التطبيق: إجمالي قيمة المتوسط (٤,١) ودرجة التقدير (ممكن), أي أن متوسط أفراد العينة يرون أن تطبيق تنمية عضو التدريس ممكنة.

جدول رقم(٧) قيمة المتوسط ودرجة التقدير لتنمية الإداريين في إمكانية التطبيق

١١. امكانية التطبيق (تنمية الاداريين)	المتوسط	درجة التقدير	ترتيب الأهمية
أن تكون غاية الإداريات تحسين الخدمة الإدارية المقدمة لعضوات هيئة التدريس والطالبات.	4.2	ممكن بدرجة كبيرة	١
تفويض الصلاحيات من القيادات الإدارية للإداريات بحرية التصرف لإنجاز الأعمال.	3.8	ممكن	٧
الاستفادة من الأفكار البناءة التي يقدمها كل فرد في الكلية من أجل التطور والتغيير.	3.9	ممكن	٦
التعامل بالمساواة مع جميع عضوات هيئة التدريس.	3.9	ممكن	
التعامل بالمساواة مع جميع الطالبات.	4.1	ممكن	٢
عقد اختبارات دقيقة لضمان توافر الكفاءات اللازمة للإداريات الراغبات بالعمل في الكلية.	4.0	ممكن	٣
على إدارة الكلية أن تكون مستشارا بدلا من أن تكون مصدرا للأحكام.	3.8	ممكن	٧
عندما لا تتحقق أهداف الكلية لابد من الإداريات فحص النظام .	4.0	ممكن	٣
التأكيد على العمل الجماعي بين الإداريات وتشجيع الابتكار.	4.0	ممكن	٣
اجمالي	4.0	ممكن	

المحور السادس [تنمية الإداريين] في إمكانية التطبيق: إجمالي قيمة المتوسط (٤,٠) ودرجة التقدير (ممكن), أي أن متوسط أفراد العينة يرون أن تطبيق تنمية الإداريين ممكنة.

جدول رقم (٨) قيمة المتوسط ودرجة التقدير لتنمية الطلاب في إمكانية التطبيق

١٣. امكانية التطبيق (تنمية الطلاب)	المتوسط	درجة التقدير	ترتيب الأهمية
تحفيز الطالبات على الإبداع والتجديد والبحث العلمي.	4.1	ممكن	٤
مساعدة الطالبات على تقييم عملها وتطورها التعليمي.	4.1	ممكن	٤
عدم تقويم الطالبات بناء على نتائج الاختبارات فقط.	3.9	ممكن	٦
بناء علاقة قوية بين الطالبات وعضوات هيئة التدريس.	4.2	ممكن بدرجة كبيرة	٢
تشجيع الطالبات على إبداء انطباعاتهم.	4.3	ممكن بدرجة كبيرة	١
تقديم الفرص التي تشعر الطالبات من خلالها بالرضا عن انجاز عمل ما.	4.2	ممكن بدرجة كبيرة	٢
اجمالي	4.1	ممكن	

المحور السابع [تنمية الطلاب] في إمكانية التطبيق: إجمالي قيمة المتوسط (٤,١) ودرجة التقدير (ممكن), أي أن متوسط أفراد العينة يرون أن تطبيق تنمية الطلاب ممكنة.

جدول رقم (٩) قيمة المتوسط ودرجة التقدير للتطوير المستمر لجودة التعليم في إمكانية التطبيق

١٥. امكانية التطبيق (التطوير المستمر لجودة التعليم)	المتوسط	درجة التقدير	ترتيب الأهمية
العمل على تطوير الكلية بخطط طويلة المدى.	4.2	ممكن بدرجة كبيرة	١
التطوير المستمر للبرامج والخدمات التربوية بما يحقق جودتها.	4.2	ممكن بدرجة كبيرة	١
تحديث أدوات تقنية المعلومات المتطورة في مكتبة الكلية بشكل مستمر.	4.2	ممكن بدرجة كبيرة	١
متابعة نمو عمليات التطوير في الكلية بشكل مستمر.	4.1	ممكن	٤
المرونة والتغيير في المواقع الإدارية من أجل التحسين والتطوير.	3.9	ممكن	٥
اجمالي	4.1	ممكن	

المحور الثامن [التطوير المستمر لجودة التعليم] في إمكانية التطبيق: إجمالي قيمة المتوسط (٤,١) ودرجة التقدير (ممكن), أي أن متوسط أفراد العينة يرون أن تطبيق التطوير المستمر لجودة التعليم ممكنة.

الإجابة على السؤال الثاني: ما مدى أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية بمدينة جدة ؟

جدول رقم (١٠) قيمة المتوسط ودرجة التقدير لأهداف الكلية في أهمية التطبيق

٢. أهمية التطبيق(أهداف الكلية)	المتوسط	درجة التقدير	ترتيب الأهمية
وضع أهداف للكلية تتلائم مع الواقع وتتكيف مع المتغيرات.	4.8	مهم جدا	١
وضع أهداف تحقق تطلعات المجتمع.	4.8	مهم جدا	١
وضع أهداف تحقق متطلبات سوق العمل.	4.8	مهم جدا	١
قيام إدارة الكلية بإيضاح الغاية من الجودة الشاملة للإداريات.	4.5	مهم جدا	٧
قيام إدارة الكلية بإيضاح الغاية من الجودة الشاملة لعضوات هيئة التدريس.	4.6	مهم جدا	٦
قيام إدارة الكلية بإيضاح الغاية من الجودة الشاملة للطالبات.	4.3	مهم جدا	٨
التأكيد على النوعية التعليمية وليس على الكمية.	4.8	مهم جدا	١
تغيير بيئة الكلية من بيئة سلبية إلى بيئة إيجابية.	4.7	مهم جدا	٥
اجمالي	4.7	مهم جدا	

المحور الأول [أهداف الكلية] في أهمية التطبيق: إجمالي قيمة المتوسط (٤,٧) ودرجة التقدير (مهم جدا), أي أن متوسط أفراد العينة يرون أن تطبيق أهداف الكلية مهمة جدا.

جدول رقم(١١) قيمة المتوسط ودرجة التقدير للتدريب في أهمية التطبيق

٤. أهمية التطبيق (التدريب)	المتوسط	درجة التقدير	ترتيب الأهمية
إلحاق الإداريات وعضوات هيئة التدريس ببرامج تدريبية على الجودة لدى جهات متخصصة.	4.5	مهم جدا	١
عقد اللقاءات مع المتخصصين في إدارة الجودة لإلقاء الدروس والتجارب العلمية.	4.4	مهم جدا	٢

تشجيع إدارة الكلية الإداريات وعضوات هيئة التدريس والطالبات على المشاركة في ندوات إدارة الجودة الشاملة.	4.2	مهم جدا	٣
تدريب عضوات هيئة التدريس على أساليب جمع البيانات وتحليلها.	4.2	مهم جدا	٣
اجمالي	4.3	مهم جدا	

المحور الثاني [التدريب] في أهمية التطبيق: إجمالي قيمة المتوسط (٤,٣) ودرجة التقدير (مهم جدا), أي أن متوسط أفراد العينة يرون أن تطبيق التدريب مهمة جدا.

جدول رقم (١٢) قيمة المتوسط ودرجة التقدير لنظام الاتصال في أهمية التطبيق

٦. أهمية التطبيق (نظام الاتصال)	المتوسط	درجة التقدير	ترتيب الأهمية
وجود نظام اتصال فعال بين أجزاء الكلية يتيح سريان الأوامر والمعلومات بسهولة.	4.8	مهم جدا	١
استخدام صندوق اقتراحات في الكلية يتيح للطالبات الادلاء باقتراحاتهن حول تحسين جودة الخدمات التعليمية.	4.3	مهم جدا	٣
عقد إدارة الكلية لقاءات دورية مع عضوات هيئة التدريس لمعرفة المشكلات التي تواجههم.	4.7	مهم جدا	٢
اجمالي	4.6	مهم جدا	

المحور الثالث [نظام الاتصال] في أهمية التطبيق: إجمالي قيمة المتوسط (٤,٦) ودرجة التقدير (مهم جدا), أي أن متوسط أفراد العينة يرون أن تطبيق نظام الاتصال مهمة جدا.

جدول رقم (١٣) قيمة المتوسط ودرجة التقدير لتوفر الإمكانات في أهمية التطبيق

٨. أهمية التطبيق (توفر الامكانات)	المتوسط	درجة التقدير	ترتيب الأهمية
تأمين المستلزمات التعليمية بناء على جودتها وليس على انخفاض سعرها.	4.5	مهم جدا	٤
تأمين الوسائل والأدوات اللازمة لعضوات هيئة التدريس.	4.7	مهم جدا	٢
وجود قاعات دراسية كافية.	4.8	مهم جدا	١
تهيئة الظروف البيئية المناسبة للإداريات وعضوات هيئة التدريس والطالبات.	4.7	مهم جدا	٢
اجمالي	4.7	مهم جدا	

المحور الرابع [توفر الإمكانات] في أهمية التطبيق: إجمالي قيمة المتوسط (٤,٧) ودرجة التقدير(مهم جدا), أي أن متوسط أفراد العينة يرون أن تطبيق توفر الإمكانات مهمة جدا.

جدول رقم (١٤) قيمة المتوسط ودرجة التقدير لتنمية عضو هيئة التدريس في أهمية التطبيق

١٠. أهمية التطبيق (تنمية عضو هيئة التدريس)	المتوسط	درجة التقدير	ترتيب الأهمية
تهئ الكلية الفرصة لتطوير عضوات هيئة التدريس ذاتيا.	4.6	مهم جدا	٢
تشجيع عضوات هيئة التدريس على البحث العلمي.	4.6	مهم جدا	٢

تقوّم عضوة هيئة التدريس دوريا.	4.5	مهم جدا	٩
وجود ضوابط ولوائح للتأكد من حسن إدارة عضوات هيئة التدريس للوقت.	4.3	مهم جدا	١١
تأدية عضوات هيئة التدريس أعمالهن بأساليب جديدة ومبتكرة.	4.6	مهم جدا	٢
توفر الحماس والدافعية لدى عضوات هيئة التدريس لإنجاز الأعمال الموكلة إليهن.	4.7	مهم جدا	١
أن تكون غاية عضوة هيئة التدريس تحسين الخدمة التعليمية.	4.7	مهم جدا	١
التأكيد على العمل الجماعي وخلق روح المنافسة الشريفة بين عضوات هيئة التدريس.	4.6	مهم جدا	٢
اعطاء عضوة هيئة التدريس الزمن الكافي للحديث والمناقشة الجماعية.	4.5	مهم جدا	٩
تنوير عضوة هيئة التدريس الجديدة بما يتعلق بثقافة الكلية وتوقعاتها منها.	4.6	مهم جدا	٢
توفير المناخ المناسب لمساعدة عضوة هيئة التدريس على آداء عملها بشكل أفضل.	4.6	مهم جدا	٢
اجمالي	4.6	مهم جدا	

المحور الخامس [تنمية عضو هيئة التدريس] في أهمية التطبيق: إجمالي قيمة المتوسط (٤,٦) ودرجة التقدير (مهم جدا), أي أن متوسط أفراد العينة يرون أن تطبيق تنمية عضو هيئة التدريس مهمة جدا.

جدول رقم(١٥) قيمة المتوسط ودرجة التقدير لتنمية الإداريين في أهمية التطبيق

١٢. أهمية التطبيق (تنمية الاداريين)	المتوسط	درجة التقدير	ترتيب الأهمية
أن تكون غاية الإداريات تحسين الخدمة الإدارية المقدمة لعضوات هيئة التدريس والطالبات.	4.6	مهم جدا	١
تفويض الصلاحيات من القيادات الإدارية للإداريات بحرية التصرف لإنجاز الأعمال.	4.2	مهم جدا	٨
الاستفادة من الأفكار البناءة التي يقدمها كل فرد في الكلية من أجل التطور والتغيير.	4.4	مهم جدا	٧
التعامل بالمساواة مع جميع عضوات هيئة التدريس.	4.6	مهم جدا	١
التعامل بالمساواة مع جميع الطالبات.	4.6	مهم جدا	١
عقد اختبارات دقيقة لضمان توافر الكفاءات اللازمة للإداريات الراغبات بالعمل في الكلية.	4.5	مهم جدا	٥
على إدارة الكلية أن تكون مستشارا بدلا من أن تكون مصدرا للأحكام.	4.5	مهم جدا	٥
عندما لا تتحقق أهداف الكلية لابد من الإداريات فحص النظام .	4.6	مهم جدا	١
التأكيد على العمل الجماعي بين الإداريات وتشجيع الابتكار.	4.6	مهم جدا	١
اجمالي	4.5	مهم جدا	

المحور السادس [تنمية الإداريين] في أهمية التطبيق: إجمالي قيمة المتوسط (٤,٥) ودرجة التقدير (مهم جدا), أي أن متوسط أفراد العينة يرون أن تطبيق تنمية الإداريين مهمة جدا.

جدول رقم(١٦) قيمة المتوسط ودرجة التقدير لتنمية الطلاب في أهمية التطبيق

١٤. أهمية التطبيق (تنمية الطلاب)	المتوسط	درجة التقدير	ترتيب الأهمية
تحفيز الطالبات على الإبداع والتجديد والبحث العلمي.	4.7	مهم جدا	١
مساعدة الطالبات على تقييم عملها وتطورها التعليمي.	4.7	مهم جدا	١
عدم تقويم الطالبات بناء على نتائج الاختبارات فقط.	4.5	مهم جدا	٣
بناء علاقة قوية بين الطالبات وعضوات هيئة التدريس.	4.4	مهم جدا	٥
تشجيع الطالبات على إبداء انطباعاتهم.	4.4	مهم جدا	٥
تقديم الفرص التي تشعر الطالبات من خلالها بالرضا عن انجاز عمل ما.	4.5	مهم جدا	٣
اجمالي	4.5	مهم جدا	

المحور السابع [تنمية الطلاب] في أهمية التطبيق: إجمالي قيمة المتوسط (٤,٥) ودرجة التقدير (مهم جدا), أي أن متوسط أفراد العينة يرون أن تطبيق تنمية الطلاب مهمة جدا.

جدول رقم(١٧) قيمة المتوسط ودرجة التقدير للتطوير المستمر لجودة التعليم في أهمية التطبيق

١٦. أهمية التطبيق (التطوير المستمر لجودة التعليم)	المتوسط	درجة التقدير	ترتيب الأهمية
العمل على تطوير الكلية بخطط طويلة المدى.	4.7	مهم جدا	٢
التطوير المستمر للبرامج والخدمات التربوية بما يحقق جودتها.	4.6	مهم جدا	٣
تحديث أدوات تقنية المعلومات المتطورة في مكتبة الكلية بشكل مستمر.	4.8	مهم جدا	١
متابعة نمو عمليات التطوير في الكلية بشكل مستمر.	4.6	مهم جدا	٣
المرونة والتغيير في المواقع الإدارية من أجل التحسين والتطوير.	4.3	مهم جدا	٥
اجمالي	4.6	مهم جدا	

المحور الثامن [التطوير المستمر لجودة التعليم] في أهمية التطبيق: إجمالي قيمة المتوسط (٤,٦) ودرجة التقدير (مهم جدا), أي أن متوسط أفراد العينة يرون أن تطبيق التطوير المستمر لجودة التعليم مهمة جدا.

الإجابة على السؤال الثالث: ما أبرز الصعوبات التي ستواجهها الكليات الأهلية بمدينة جدة في تطبيقها لإدارة الجودة الشاملة ؟

جدول رقم(١٨) قيمة المتوسط ودرجة التقدير لمعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة

معوقات تطبيق ادارة الجودة الشاملة	المتوسط	درجة التقدير	ترتيب الأهمية
التنظيم الإداري في الكلية قائم على التنظيم الرأسي الذي يهتم بالجوانب الرسمية.	3.4	موافق	١
الاهتمام بنتائج العمل دون الاهتمام بطريقة تأدية العمل.	3.2	موافق إلى	٤

		حد ما	
التركيز على العمل بصفة دائمة مع إهمال النواحي الاجتماعية والوجدانية.	2.8	موافق إلى حد ما	١٣
توزيع الأعمال والمسؤوليات في صورة واجبات رسمية يؤدي إلى عدم تشجيع الإداريين وأعضاء هيئة التدريس على الإبداع والتجديد.	3.3	موافق إلى حد ما	٣
تمسك التنظيم الإداري باللوائح والقوانين وافتقاره للمرونة.	3.1	موافق إلى حد ما	٧
قصور في التخطيط والتنظيم بين إدارات الكلية.	3.2	موافق إلى حد ما	٤
انفراد إدارة الكلية باتخاذ القرارات الخاصة بتحسين الجودة دون مشاركة أعضاء هيئة التدريس.	3.0	موافق إلى حد ما	١٠
عدم الاهتمام بمعالجة الكثير من المشاكل القائمة بين العاملين في الكلية.	3.1	موافق إلى حد ما	٧
يتم تقييم الطلاب بناء على نتائج الاختبارات فقط دون استخدام الملاحظة غير الرسمية والتقويم الذاتي.	2.9	موافق إلى حد ما	١١
مقاومة التغيير والتطوير لدى بعض الإداريين وأعضاء هيئة التدريس خشية النتائج المجهولة.	3.1	موافق إلى حد ما	٧
عدم الموائمة بين أهداف الكلية وأهداف إدارة الجودة الشاملة.	2.9	موافق إلى حد ما	١١
تدني الإنتماء الوظيفي لدى بعض الإداريين وأعضاء هيئة التدريس.	3.2	موافق إلى حد ما	٤
ضعف الثقافة الإدارية فيما يتعلق بإدارة الجودة الشاملة لدى بعض الإداريين وأعضاء هيئة التدريس.	3.4	موافق	١
إجمالي	3.1	موافق إلى حد ما	

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة: إجمالي قيمة المتوسط (٣,١) ودرجة التقدير (موافق إلى حد ما) , أي أن متوسط أفراد العينة موافقين إلى حد ما على أن تكون هذه الأسباب من معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية.

الإجابة على السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية نتيجة لاختلاف الكليات؟

أولا: لإختبار إذا كان هناك فرق بين آراء عينة الدراسة حسب الكلية حول محاور الدراسة (امكانية التطبيق) ، قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين في إتجاه واحد (إختبار ف عند مستوى معنوية ٥%) كالتالي:

جدول رقم (١٩) تطبيق اختبار ف على محاور إمكانية التطبيق حسب الكلية

المحور	الكلية	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ف	الإحتمال	الدلالة
١. امكانية التطبيق (أهداف الكلية)	ابن سينا	14	4.393	0.407	5.346	0.002	دال
	ادارة الأعمال	25	4.315	0.430			
	دار الحكمة	37	4.345	0.440			
	عفت	22	3.875	0.644			
	المجموع	98	4.239	0.519			
٢. امكانية التطبيق (التدريب)	ابن سينا	14	3.804	0.666	0.881	0.454	غير دال
	ادارة الأعمال	25	3.990	0.815			
	دار الحكمة	37	4.135	0.588			
	عفت	22	3.977	0.645			

	المجموع	98	4.015	0.674			
٣. امكانية التطبيق (نظام الاتصال)	ابن سينا	14	4.524	0.386	3.191	0.027	دال
	ادارة الأعمال	25	4.480	0.528			
	دار الحكمة	37	4.568	0.407			
	عفت	22	4.136	0.774			
	المجموع	98	4.442	0.556			
٤. امكانية التطبيق (توفر الامكانات)	ابن سينا	14	4.554	0.462	2.263	0.086	غير دال
	ادارة الأعمال	25	4.400	0.617			
	دار الحكمة	37	4.453	0.506			
	عفت	22	4.091	0.785			
	المجموع	98	4.372	0.614			
٥. امكانية التطبيق (تنمية عضو هيئة التدريس)	ابن سينا	14	4.078	0.561	0.777	0.509	غير دال
	ادارة الأعمال	25	4.189	0.502			
	دار الحكمة	37	4.211	0.585			
	عفت	22	3.983	0.735			
	المجموع	98	4.135	0.598			
٦. امكانية التطبيق (تنمية الاداريين)	ابن سينا	14	3.722	0.820	2.596	0.057	غير دال
	ادارة الأعمال	25	4.218	0.465			
	دار الحكمة	37	4.084	0.635			
	عفت	22	3.727	1.014			
	المجموع	98	3.986	0.747			
٧. امكانية التطبيق (تنمية الطلاب)	ابن سينا	14	3.893	0.605	2.588	0.058	غير دال
	ادارة الأعمال	25	4.187	0.526			
	دار الحكمة	37	4.315	0.597			
	عفت	22	3.902	0.862			
	المجموع	98	4.129	0.666			
٨. امكانية التطبيق (التطوير المستمر لجودة الخدمات التعليمية)	ابن سينا	14	3.857	0.774	2.601	0.057	غير دال
	ادارة الأعمال	25	4.144	0.555			
	دار الحكمة	37	4.362	0.673			
	عفت	22	3.909	0.927			
	المجموع	98	4.133	0.744			

يتضح من هذا الجدول فيما يخص جانب الإمكانية ما يلي:

ليس هناك فرق معنوي بين آراء عينة الدراسة حول جميع المحاور يعزى لاختلاف الكلية ما عدا محوري أهداف الكلية ونظام الاتصال. ولتحديد الكليات التي بينها فروق في الآراء حول محور إمكانية التطبيق (أهداف الكلية) و(نظام الاتصال) تم إجراء اختبار LSD وهو مجموعة من اختبارات ت بين كل كليتين.

جدول رقم (٢٠) تطبيق اختبار LSD لتحديد الكليات التي بينها فروق حول أهداف الكلية ونظام الاتصال

المحور	الكلية (١)	الكلية (٢)	فروق المتوسطات	الخطأ المعياري	الاحتمال	الدلالة
إمكانية التطبيق (أهداف الكلية)	ابن سينا	عفت	0.518	0.166	0.002	دال
	إدارة الأعمال	عفت	0.440	0.142	0.003	دال
	دار الحكمة	عفت	0.470	0.131	0.001	دال
إمكانية التطبيق (نظام الاتصال)	ابن سينا	عفت	0.387	0.184	0.038	دال
	إدارة الأعمال	عفت	0.344	0.157	0.031	دال
	دار الحكمة	عفت	0.431	0.145	0.004	دال

ثانيا: لاختبار إذا كان هناك فرق بين آراء عينة الدراسة حسب الكلية حول محاور الدراسة (أهمية التطبيق) ، قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين في اتجاه واحد (اختبار ف عند مستوى معنوية ٥%) كالتالي:

جدول رقم(٢١) تطبيق اختبار ف على محاور أهمية التطبيق حسب الكلية

المحور	الكلية	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ف	الإحتمال	الدلالة
١. أهمية التطبيق (أهداف الكلية)	ابن سينا	14	4.571	0.267	2.026	0.116	غير دال
	إدارة الأعمال	25	4.680	0.311			
	دار الحكمة	37	4.743	0.300			
	عفت	22	4.568	0.322			
	المجموع	98	4.663	0.308			
٢. أهمية التطبيق (التدريب)	ابن سينا	14	4.000	0.546	1.588	0.197	غير دال
	إدارة الأعمال	25	4.240	0.727			
	دار الحكمة	37	4.432	0.642			
	عفت	22	4.330	0.633			
	المجموع	98	4.298	0.657			
٣. أهمية التطبيق (نظام الاتصال)	ابن سينا	14	4.667	0.292	1.267	0.290	غير دال
	ادارة الأعمال	25	4.520	0.431			
	دار الحكمة	37	4.694	0.396			
	عفت	22	4.515	0.542			
	المجموع	98	4.605	0.432			
٤. أهمية التطبيق (توفر الإمكانات)	ابن سينا	14	4.661	0.515	0.544	0.653	غير دال
	إدارة الأعمال	25	4.720	0.349			
	دار الحكمة	37	4.709	0.336			
	عفت	22	4.591	0.440			
	المجموع	98	4.679	0.390			
٥. أهمية التطبيق (تنمية عضو هيئة	ابن سينا	14	4.396	0.463	1.373	0.256	غير دال
	إدارة الأعمال	25	4.625	0.362			
	دار الحكمة	37	4.614	0.383			

التدريس)	عفت	22	4.512	0.403			
	المجموع	98	4.563	0.397			
٦. أهمية التطبيق (تنمية الإداريين)	ابن سينا	14	4.310	0.409	1.646	0.184	غير دال
	إدارة الأعمال	25	4.591	0.392			
	دار الحكمة	37	4.547	0.370			
	عفت	22	4.510	0.432			
	المجموع	98	4.516	0.400			
٧. أهمية التطبيق (تنمية الطلاب)	ابن سينا	14	4.310	0.546	2.448	0.069	غير دال
	إدارة الأعمال	25	4.607	0.430			
	دار الحكمة	37	4.635	0.396			
	عفت	22	4.447	0.419			
	المجموع	98	4.539	0.443			
٨. أهمية التطبيق (التطوير المستمر لجودة الخدمات التعليمية)	ابن سينا	14	4.457	0.411	0.672	0.571	غير دال
	إدارة الأعمال	25	4.624	0.448			
	دار الحكمة	37	4.649	0.470			
	عفت	22	4.545	0.528			
	المجموع	98	4.592	0.468			

يتضح من هذا الجدول فيما يخص جانب الأهمية :

ليس هناك فرق معنوي بين آراء عينة الدراسة حول جميع المحاور يعزى لاختلاف الكلية.

ثالثا : لاختبار إذا كان هناك فرق بين آراء عينة الدراسة حسب الكلية حول محاور الدراسة (المعوقات) ، قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين في اتجاه واحد (اختبار ف عند مستوى معنوية ٥%) كالتالي:

جدول رقم(٢٢) تطبيق اختبار ف على محور المعوقات حسب الكلية

	الكلية	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ف	الاحتمال	الدلالة
المعوقات	ابن سينا	14	3.247	0.881	0.976	0.407	غير دال
	إدارة الأعمال	25	3.271	1.152			
	دار الحكمة	37	2.906	0.905			
	عفت	22	3.241	0.940			

يتضح من هذا الجدول : ليس هناك فرق معنوي بين آراء عينة الدراسة حول المعوقات يعزى لاختلاف الكلية .

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية نتيجة لاختلاف الجنس؟

أولا : لاختبار إذا كان هناك فرق بين آراء عينة الدراسة حسب الجنس حول محاور الدراسة (إمكانية التطبيق) ، قامت الباحثة بإجراء (اختبار ت عند مستوى معنوية ٥%) كالتالي:

جدول رقم(٢٣) تطبيق اختبار ت على محاور إمكانية التطبيق حسب الجنس

المحور	الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الإحتمال	الدلالة
إمكانية التطبيق (أهداف الكلية)	سيدات	77	4.209	0.548	-1.064	0.290	غير دال
	رجال	21	4.345	0.383			
٢. إمكانية التطبيق (التدريب)	سيدات	77	4.000	0.674	-0.428	0.669	غير دال
	رجال	21	4.071	0.690			
٣. إمكانية التطبيق (نظام الاتصال)	سيدات	77	4.442	0.558	-0.021	0.983	غير دال
	رجال	21	4.444	0.561			
٤. إمكانية التطبيق (توفر الإمكانات)	سيدات	77	4.318	0.650	-1.692	0.094	غير دال
	رجال	21	4.571	0.412			
٥. إمكانية التطبيق (تنمية عضو هيئة التدريس)	سيدات	77	4.104	0.619	-1.000	0.320	غير دال
	رجال	21	4.251	0.511			
٦. إمكانية التطبيق (تنمية الإداريين)	سيدات	77	3.954	0.773	-0.825	0.412	غير دال
	رجال	21	4.106	0.645			
٧. إمكانية التطبيق (تنمية الطلاب)	سيدات	77	4.119	0.690	-0.289	0.773	غير دال
	رجال	21	4.167	0.587			
٨. إمكانية التطبيق (التطوير المستمر لجودة الخدمات التعليمية)	سيدات	77	4.106	0.783	-0.665	0.508	غير دال
	رجال	21	4.229	0.584			

يتضح من هذا الجدول ما يلي:

ليس هناك فرق معنوي بين آراء عينة الدراسة حول جميع المحاور يعزى إلى الجنس.

ثانيا :لاختبار إذا كان هناك فرق بين آراء عينة الدراسة حسب الجنس حول محاور الدراسة (أهمية التطبيق) ،قامت الباحثة بإجراء (اختبار ت عند مستوى معنوية ٥%) كالتالي:

جدول رقم(٢٤) تطبيق اختبار ت على محاور أهمية التطبيق حسب الجنس

المحور	الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الإحتمال	الدلالة
١. أهمية التطبيق (أهداف الكلية)	سيدات	77	4.677	0.320	0.839	0.403	غير دال
	رجال	21	4.613	0.262			
٢. أهمية التطبيق (التدريب)	سيدات	77	4.344	0.648	1.324	0.189	غير دال
	رجال	21	4.131	0.678			

٣. أهمية التطبيق (نظام الاتصال)	سيدات	77	4.632	0.424	1.170	0.245	غير دال
	رجال	21	4.508	0.455			
٤. أهمية التطبيق (توفر الإمكانات)	سيدات	77	4.662	0.409	-0.788	0.433	غير دال
	رجال	21	4.738	0.311			
٥. أهمية التطبيق (تنمية عضو هيئة التدريس)	سيدات	77	4.584	0.397	1.020	0.310	غير دال
	رجال	21	4.485	0.393			
٦. أهمية التطبيق (تنمية الإداريين)	سيدات	77	4.547	0.376	1.481	0.142	غير دال
	رجال	21	4.402	0.468			
٧. أهمية التطبيق (تنمية الطلاب)	سيدات	77	4.576	0.430	1.580	0.117	غير دال
	رجال	21	4.405	0.476			
٨. أهمية التطبيق (التطوير المستمر لجودة الخدمات التعليمية)	سيدات	77	4.592	0.482	0.015	0.988	غير دال
	رجال	21	4.590	0.427			

يتضح من هذا الجدول : ليس هناك فرق معنوي بين آراء عينة الدراسة حول جميع المحاور يعزى إلى الجنس .

ثالثا : لاختبار إذا كان هناك فرق بين آراء عينة الدراسة حسب الجنس حول محاور الدراسة (المعوقات) ،قامت الباحثة بإجراء (اختبار ت عند مستوى معنوية ٥%) كالتالي:

جدول رقم(٢٥) تطبيق اختبار ت على محور المعوقات حسب الجنس

المعوقات	الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الاحتمال	الدلالة
	سيدات	77	2.998	0.990	-2.491	0.014	دال
	رجال	21	3.582	0.797			

يتضح من هذا الجدول :

هناك فرق معنوي بين آراء عينة الدراسة حول المعوقات يعزى إلى الجنس لصالح الرجال.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية نتيجة لاختلاف الوظيفة؟

أولا : لاختبار إذا كان هناك فرق بين آراء عينة الدراسة حسب الوظيفة حول محاور الدراسة (إمكانية التطبيق) ، قامت الباحثة بإجراء (اختبار ت عند مستوى معنوية ٥%) كالتالي:

جدول رقم(٢٦) تطبيق اختبار ت على محاور إمكانية التطبيق حسب الوظيفة

المحور	الوظيفة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الاحتمال	الدلالة
١. إمكانية التطبيق (أهداف الكلية)	إداري	43	4.052	0.552	-3.298	0.001	دال
	عضو هيئة تدريس	55	4.384	0.444			
٢. إمكانية التطبيق (التدريب)	إداري	43	3.919	0.672	-1.259	0.211	غير دال
	عضو هيئة تدريس	55	4.091	0.672			
٣. إمكانية التطبيق (نظام الاتصال)	إداري	43	4.279	0.625	-2.648	0.009	دال
	عضو هيئة تدريس	55	4.570	0.461			
٤. امكانية التطبيق (توفر الامكانات)	اداري	43	4.320	0.591	-0.750	0.455	غير دال
	عضو هيئة تدريس	55	4.414	0.633			
٥. امكانية التطبيق (تنمية عضو هيئة التدريس)	اداري	43	4.129	0.578	-0.094	0.925	غير دال
	عضو هيئة تدريس	55	4.140	0.618			
٦. امكانية التطبيق (تنمية الاداريين)	اداري	43	3.899	0.806	-1.021	0.310	غير دال
	عضو هيئة تدريس	55	4.055	0.698			
٧. امكانية التطبيق (تنمية الطلاب)	اداري	43	4.101	0.726	-0.372	0.710	غير دال
	عضو هيئة تدريس	55	4.152	0.622			
٨. امكانية التطبيق (التطوير المستمر لجودة الخدمات التعليمية)	اداري	43	4.102	0.739	-0.355	0.723	غير دال
	عضو هيئة تدريس	55	4.156	0.754			

يتضح من هذا الجدول ما يلي:

ليس هناك فرق معنوي بين آراء عينة الدراسة حول جميع المحاور يعزى إلى الوظيفة فيما عدا محوري أهداف الكلية ونظام الاتصال.

ثانيا: لإختبار إذا كان هناك فرق بين آراء عينة الدراسة حسب الوظيفة حول محاور الدراسة (أهمية التطبيق) ،قامت الباحثة بإجراء (إختبار ت عند مستوى معنوية ٥%) كالتالي:

جدول رقم(٢٧) تطبيق اختبار ت على محاور أهمية التطبيق حسب الوظيفة

المحور	الوظيفة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الإحتمال	الدلالة
١. أهمية التطبيق (أهداف الكلية)	اداري	43	4.625	0.296	-1.087	0.280	غير دال
	عضو هيئة تدريس	55	4.693	0.317			
٢. أهمية التطبيق (التدريب)	اداري	43	4.267	0.586	-0.412	0.681	غير دال
	عضو هيئة تدريس	55	4.323	0.711			
٣. أهمية التطبيق (نظام الاتصال)	اداري	43	4.527	0.461	-1.601	0.113	غير دال
	عضو هيئة تدريس	55	4.667	0.401			
٤. أهمية التطبيق (توفر الامكانات)	إداري	43	4.599	0.382	-1.811	0.073	غير دال
	عضو هيئة تدريس	55	4.741	0.388			
٥. أهمية التطبيق (تنمية عضو هيئة التدريس)	إداري	43	4.556	0.400	-0.155	0.877	غير دال
	عضو هيئة تدريس	55	4.569	0.398			
٦. أهمية التطبيق (تنمية الاداريين)	اداري	43	4.468	0.407	-1.056	0.294	غير دال
	عضو هيئة تدريس	55	4.554	0.393			
٧. أهمية التطبيق (تنمية الطلاب)	اداري	43	4.492	0.432	-0.925	0.357	غير دال
	عضو هيئة تدريس	55	4.576	0.452			
٨. أهمية التطبيق (التطوير المستمر لجودة الخدمات التعليمية)	اداري	43	4.572	0.457	-0.367	0.714	غير دال
	عضو هيئة تدريس	55	4.607	0.481			

يتضح من هذا الجدول :

ليس هناك فرق معنوي بين آراء عينة الدراسة حول جميع المحاور يعزى إلى الوظيفة .

ثالثا: لإختبار إذا كان هناك فرق بين آراء عينة الدراسة حسب الوظيفة حول محاور الدراسة (المعوقات) ،قامت الباحثة بإجراء (إختبار ت عند مستوى معنوية ٥%) كالتالي:

جدول رقم(٢٨) تطبيق اختبار ت على محور المعوقات حسب الوظيفة

	الوظيفة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الإحتمال	الدلالة
المعوقات	إداري	43	3.444	0.848	2.982	0.004	دال
	عضو هيئة تدريس	55	2.873	1.007			

يتضح من هذا الجدول :

هناك فرق معنوي بين آراء عينة الدراسة حول المعوقات يعزى إلى الوظيفة لصالح الإداريين.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية نتيجة لاختلاف المؤهل الدراسي؟

أولا : لاختبار إذا كان هناك فرق بين آراء عينة الدراسة حسب المؤهل الدراسي حول محاور الدراسة (إمكانية التطبيق) ، قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين في اتجاه واحد (اختبار ف عند مستوى معنوية ٥%) كالتالي:

جدول رقم(٢٩) تطبيق اختبار ف على محاور إمكانية التطبيق حسب المؤهل الدراسي

المحور	المؤهل الدراسي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ف	الاحتمال	الدلالة
١. إمكانية التطبيق (أهداف الكلية)	جامعي	43	4.119	0.501	1.470	0.228	غير دال
	ماجستير	32	4.301	0.591			
	دكتوراه	19	4.368	0.426			
	أخرى	4	4.406	0.295			
	المجموع	98	4.239	0.519			
٢. إمكانية التطبيق (التدريب)	جامعي	43	3.855	0.627	2.300	0.082	غير دال
	ماجستير	32	4.164	0.742			
	دكتوراه	19	4.013	0.609			
	أخرى	4	4.563	0.515			
	المجموع	98	4.015	0.674			
٣. إمكانية التطبيق (نظام الاتصال)	جامعي	43	4.248	0.613	3.780	0.013	دال
	ماجستير	32	4.656	0.467			
	دكتوراه	19	4.526	0.420			
	أخرى	4	4.417	0.569			
	المجموع	98	4.442	0.556			
٤. امكانية التطبيق (توفر الامكانات)	جامعي	43	4.221	0.573	2.281	0.084	غير دال
	ماجستير	32	4.430	0.676			

	دكتوراه	19	4.513	0.580			
	أخرى	4	4.875	0.144			
	المجموع	98	4.372	0.614			
٥. امكانية التطبيق (تنمية عضو هيئة التدريس)	جامعي	43	4.055	0.535	1.792	0.154	غير دال
	ماجستير	32	4.202	0.633			
	دكتوراه	19	4.081	0.658			
	أخرى	4	4.727	0.433			
	المجموع	98	4.135	0.598			
٦. امكانية التطبيق (تنمية الاداريين)	جامعي	43	3.775	0.824	2.405	0.072	غير دال
	ماجستير	32	4.128	0.720			
	دكتوراه	19	4.123	0.544			
	أخرى	4	4.472	0.367			
	المجموع	98	3.986	0.747			
٧. امكانية التطبيق (تنمية الطلاب)	جامعي	43	3.992	0.727	1.476	0.226	غير دال
	ماجستير	32	4.307	0.611			
	دكتوراه	19	4.105	0.634			
	أخرى	4	4.292	0.210			
	المجموع	98	4.129	0.666			
٨. امكانية التطبيق (التطوير المستمر لجودة الخدمات التعليمية)	جامعي	43	3.926	0.777	2.356	0.077	غير دال
	ماجستير	32	4.356	0.723			
	دكتوراه	19	4.168	0.647			
	أخرى	4	4.400	0.516			
	المجموع	98	4.133	0.744			

يتضح من هذا الجدول ما يلي:

ليس هناك فرق معنوي بين آراء عينة الدراسة حول جميع المحاور يعزى إلى المؤهل الدراسي ما عدا محور نظام الاتصال. ولتحديد المؤهلات الدراسية التي بينها فروق في الآراء حول محور امكانية التطبيق (نظام الاتصال) تم اجراء اختبار ت بين مؤهلين.

جدول رقم(٣٠) تطبيق اختبار LSD لتحديد المؤهلات الدراسية التي بينها فروق في الآراء حول محور نظام الاتصال

المحور	المؤهل الدراسي (١)	المؤهل الدراسي (٢)	فروق المتوسطات	الخطأ المعياري	الإحتمال	الدلالة
٣. امكانية التطبيق (نظام الاتصال)	جامعي	ماجستير	-0.408	0.124	0.001	دال

ثانيا: لإختبار إذا كان هناك فرق بين آراء عينة الدراسة حسب المؤهل الدراسي حول محاور الدراسة (أهمية التطبيق) ،قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين في إتجاه واحد (إختبار ف عند مستوى معنوية ٥%) كالتالي:

جدول رقم(٣١) تطبيق اختبار ف على محاور أهمية التطبيق حسب المؤهل الدراسي

المحور	المؤهل الدراسي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ف	الإحتمال	الدلالة
١. أهمية التطبيق (أهداف الكلية)	جامعي	43	4.672	0.293	0.154	0.927	غير دال
	ماجستير	32	4.680	0.321			
	دكتوراه	19	4.625	0.363			
	أخرى	4	4.625	0.102			
	المجموع	98	4.663	0.308			
٢. أهمية التطبيق (التدريب)	جامعي	43	4.285	0.579	0.475	0.700	غير دال
	ماجستير	32	4.352	0.698			
	دكتوراه	19	4.184	0.781			
	أخرى	4	4.563	0.591			
	المجموع	98	4.298	0.657			
٣. أهمية التطبيق (نظام الاتصال)	جامعي	43	4.543	0.477	0.991	0.400	غير دال
	ماجستير	32	4.708	0.336			
	دكتوراه	19	4.596	0.439			
	أخرى	4	4.500	0.577			
	المجموع	98	4.605	0.432			
٤. أهمية التطبيق (توفر الامكانات)	جامعي	43	4.576	0.421	1.922	0.131	غير دال
	ماجستير	32	4.781	0.340			
	دكتوراه	19	4.724	0.390			
	أخرى	4	4.750	0.204			

	المجموع	98	4.679	0.390			
٥. أهمية التطبيق (تنمية عضو هيئة التدريس)	جامعي	43	4.537	0.368	0.519	0.671	غير دال
	ماجستير	32	4.631	0.405			
	دكتوراه	19	4.502	0.444			
	أخرى	4	4.591	0.478			
	المجموع	98	4.563	0.397			
٦. أهمية التطبيق (تنمية الاداريين)	جامعي	43	4.447	0.381	1.495	0.221	غير دال
	ماجستير	32	4.635	0.401			
	دكتوراه	19	4.468	0.418			
	أخرى	4	4.528	0.419			
	المجموع	98	4.516	0.400			
٧. أهمية التطبيق (تنمية الطلاب)	جامعي	43	4.469	0.409	1.842	0.145	غير دال
	ماجستير	32	4.688	0.401			
	دكتوراه	19	4.474	0.542			
	أخرى	4	4.417	0.481			
	المجموع	98	4.539	0.443			
٨. أهمية التطبيق (التطوير المستمر لجودة الخدمات التعليمية)	جامعي	43	4.502	0.483	1.185	0.320	غير دال
	ماجستير	32	4.681	0.476			
	دكتوراه	19	4.600	0.422			
	أخرى	4	4.800	0.400			
	المجموع	98	4.592	0.468			

يتضح من هذا الجدول :

ليس هناك فرق معنوي بين آراء عينة الدراسة حول جميع المحاور يعزى إلى المؤهل الدراسي .

ثالثا : لإختبار إذا كان هناك فرق بين آراء عينة الدراسة حسب المؤهل الدراسي حول محاور الدراسة (المعوقات) ، قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين في إتجاه واحد (إختبار ف عند مستوى معنوية ٥%) كالتالي:

جدول رقم(٣٢) تطبيق اختبار ف على محور المعوقات حسب المؤهل الدراسي

	المؤهل الدراسي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ف	الإحتمال	الدلالة
المعوقات	جامعي	43	3.329	0.935	1.957	0.126	غير دال
	ماجستير	32	2.822	1.044			
	دكتوراه	19	3.077	0.942			
	أخرى	4	3.538	0.544			
	المجموع	98	3.123	0.978			

يتضح من هذا الجدول :

ليس هناك فرق معنوي بين آراء عينة الدراسة حول المعوقات يعزى إلى المؤهل الدراسي .

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية نتيجة لاختلاف عدد سنوات الخبرة؟

أولا : لاختبار إذا كان هناك فرق بين آراء عينة الدراسة حسب الخبرة حول محاور الدراسة (إمكانية التطبيق) ، قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين في اتجاه واحد (اختبار ف عند مستوى معنوية ٥%) كالتالي:

جدول رقم(٣٣) تطبيق اختبار ف على محاور إمكانية التطبيق حسب الخبرة

المحور	الخبرة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ف	الاحتمال	الدلالة
١. إمكانية التطبيق (أهداف الكلية)	أقل من سنة	14	4.170	0.556	0.421	0.739	غير دال
	١-	41	4.296	0.533			
	٣-	21	4.256	0.491			
	٥ فأكثر	22	4.159	0.513			
	المجموع	98	4.239	0.519			
٢. إمكانية التطبيق (التدريب)	أقل من سنة	14	3.911	0.818	0.364	0.779	غير دال
	١-	41	3.970	0.683			
	٣-	21	4.107	0.610			
	٥ فأكثر	22	4.080	0.647			
	المجموع	98	4.015	0.674			
٣. إمكانية التطبيق (نظام الاتصال)	أقل من سنة	14	4.619	0.504	1.352	0.262	غير دال
	١-	41	4.407	0.589			
	٣-	21	4.286	0.617			
	٥ فأكثر	22	4.545	0.431			
	المجموع	98	4.442	0.556			
٤. إمكانية التطبيق (توفر الإمكانات)	أقل من سنة	14	4.411	0.601	0.045	0.987	غير دال
	١-	41	4.384	0.655			
	٣-	21	4.357	0.545			
	٥ فأكثر	22	4.341	0.643			

	المجموع	98	4.372	0.614			
٥. إمكانية التطبيق (تنمية عضو هيئة التدريس)	أقل من سنة	14	4.045	0.597	0.292	0.831	غير دال
	١-	41	4.133	0.607			
	٣-	21	4.104	0.620			
	٥ فأكثر	22	4.227	0.589			
	المجموع	98	4.135	0.598			
٦. إمكانية التطبيق (تنمية الإداريين)	أقل من سنة	14	4.040	0.623	0.994	0.399	غير دال
	١-	41	3.843	0.815			
	٣-	21	4.042	0.730			
	٥ فأكثر	22	4.167	0.697			
	المجموع	98	3.986	0.747			
٧. إمكانية التطبيق (تنمية الطلاب)	أقل من سنة	14	4.083	0.587	0.438	0.726	غير دال
	١-	41	4.098	0.626			
	٣-	21	4.071	0.708			
	٥ فأكثر	22	4.273	0.766			
	المجموع	98	4.129	0.666			
٨. إمكانية التطبيق (التطوير المستمر لجودة الخدمات التعليمية)	أقل من سنة	14	3.943	0.708	0.553	0.647	غير دال
	١-	41	4.161	0.719			
	٣-	21	4.076	0.714			
	٥ فأكثر	22	4.255	0.856			
	المجموع	98	4.133	0.744			

يتضح من هذا الجدول ما يلي:

ليس هناك فرق معنوي بين آراء عينة الدراسة حول جميع المحاور يعزى إلى الخبرة

ثانيا: لاختبار إذا كان هناك فرق بين آراء عينة الدراسة حسب الخبرة حول محاور الدراسة (أهمية التطبيق) ، قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين في اتجاه واحد (اختبار ف عند مستوى معنوية ٥%) كالتالي:

جدول رقم(٣٤) تطبيق اختبار ف على محاور أهمية التطبيق حسب الخبرة

المحور	الخبرة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ف	الاحتمال	الدلالة
١. أهمية التطبيق (أهداف الكلية)	أقل من سنة	14	4.563	0.342	0.740	0.531	غير دال
	١-	41	4.671	0.289			
	٣-	21	4.720	0.344			
	٥ فأكثر	22	4.659	0.292			
	المجموع	98	4.663	0.308			

٢. أهمية التطبيق (التدريب)	أقل من سنة	14	4.250	0.580	1.742	0.164	غير دال
	١-	41	4.159	0.726			
	٣-	21	4.548	0.491			
	٥ فأكثر	22	4.352	0.667			
	المجموع	98	4.298	0.657			
٣. أهمية التطبيق (نظام الاتصال)	أقل من سنة	14	4.643	0.276	0.414	0.743	غير دال
	١-	41	4.561	0.462			
	٣-	21	4.587	0.482			
	٥ فأكثر	22	4.682	0.418			
	المجموع	98	4.605	0.432			
٤. أهمية التطبيق (توفر الإمكانات)	أقل من سنة	14	4.554	0.394	0.795	0.500	غير دال
	١-	41	4.677	0.455			
	٣-	21	4.762	0.279			
	٥ فأكثر	22	4.682	0.347			
	المجموع	98	4.679	0.390			
٥. أهمية التطبيق (تنمية عضو هيئة التدريس)	أقل من سنة	14	4.455	0.480	1.119	0.346	غير دال
	١-	41	4.517	0.414			
	٣-	21	4.645	0.340			
	٥ فأكثر	22	4.640	0.351			
	المجموع	98	4.563	0.397			
٦. أهمية التطبيق (تنمية الإداريين)	أقل من سنة	14	4.444	0.447	0.472	0.703	غير دال
	١-	41	4.485	0.402			
	٣-	21	4.571	0.410			
	٥ فأكثر	22	4.566	0.368			
	المجموع	98	4.516	0.400			
٧. أهمية التطبيق (تنمية الطلاب)	أقل من سنة	14	4.571	0.573	0.309	0.819	غير دال
	١-	41	4.488	0.446			
	٣-	21	4.579	0.414			
	٥ فأكثر	22	4.576	0.391			
	المجموع	98	4.539	0.443			
٨. أهمية التطبيق (التطوير المستمر لجودة الخدمات التعليمية)	أقل من سنة	14	4.514	0.462	0.490	0.690	غير دال

	١-	41	4.576	0.456			
	٣-	21	4.695	0.446			
	٥ فأكثر	22	4.573	0.528			
	المجموع	98	4.592	0.468			

يتضح من هذا الجدول :
ليس هناك فرق معنوي بين آراء عينة الدراسة حول جميع المحاور يعزى إلى الخبرة.
ثالثا : لاختبار إذا كان هناك فرق بين آراء عينة الدراسة حسب الخبرة حول محاور الدراسة (المعوقات) ،قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين في اتجاه واحد (اختبار ف عند مستوى معنوية ٥%) كالتالي:

جدول رقم(٣٥) تطبيق اختبار ف على محور المعوقات حسب الخبرة

	الخبرة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ف	الاحتمال	الدلالة
المعوقات	أقل من سنة	14	3.341	0.824	0.294	0.829	غير دال
	١-	41	3.058	1.036			
	٣-	21	3.139	1.127			
	٥ فأكثر	22	3.091	0.839			
	المجموع	98	3.123	0.978			

يتضح من هذا الجدول :
ليس هناك فرق معنوي بين آراء عينة الدراسة حول المعوقات يعزى إلى الخبرة .

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية نتيجة لاختلاف طبيعة المؤهل؟

أولا : لاختبار إذا كان هناك فرق بين آراء عينة الدراسة حسب طبيعة المؤهل حول محاور الدراسة (إمكانية التطبيق) ، قامت الباحثة بإجراء (اختبار ت عند مستوى معنوية ٥%) كالتالي:

جدول رقم(٣٦) تطبيق اختبار ت على محاور إمكانية التطبيق حسب طبيعة المؤهل التربوي

المحور	طبيعة المؤهل	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الاحتمال	الدلالة
١. إمكانية التطبيق (أهداف الكلية)	تربوي	30	4.300	0.635	0.778	0.439	غير دال
	غير تربوي	68	4.211	0.461			
٢. إمكانية التطبيق (التدريب)	تربوي	30	4.042	0.707	0.256	0.799	غير دال
	غير تربوي	68	4.004	0.664			
٣. إمكانية التطبيق (نظام الاتصال)	تربوي	30	4.433	0.626	-0.104	0.917	غير دال
	غير تربوي	68	4.446	0.527			

٤. إمكانية التطبيق (توفر الإمكانات)	تربوي	30	4.450	0.661	0.830	0.409	غير دال
	غير تربوي	68	4.338	0.593			
٥. إمكانية التطبيق (تنمية عضو هيئة التدريس)	تربوي	30	4.103	0.756	-0.355	0.723	غير دال
	غير تربوي	68	4.150	0.519			
٦. إمكانية التطبيق (تنمية الإداريين)	تربوي	30	4.007	0.869	0.184	0.854	غير دال
	غير تربوي	68	3.977	0.694			
٧. إمكانية التطبيق (تنمية الطلاب)	تربوي	30	4.183	0.748	0.532	0.596	غير دال
	غير تربوي	68	4.105	0.631			
٨. إمكانية التطبيق (التطوير المستمر لجودة الخدمات التعليمية)	تربوي	30	4.247	0.828	1.008	0.316	غير دال
	غير تربوي	68	4.082	0.704			

يتضح من هذا الجدول ما يلي:

ليس هناك فرق معنوي بين آراء عينة الدراسة حول جميع المحاور يعزى إلى طبيعة المؤهل.

ثانيا: لاختبار إذا كان هناك فرق بين آراء عينة الدراسة حسب طبيعة المؤهل حول محاور الدراسة (أهمية التطبيق) ، قامت الباحثة بإجراء (اختبار ت عند مستوى معنوية ٥%) كالتالي:

جدول رقم(٣٧) تطبيق اختبار ت على محاور أهمية التطبيق حسب طبيعة المؤهل التربوي

المحور	طبيعة المؤهل	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الاحتمال	الدلالة
١. أهمية التطبيق (أهداف الكلية)	تربوي	30	4.721	0.306	1.230	0.222	غير دال
	غير تربوي	68	4.638	0.309			
٢. أهمية التطبيق (التدريب)	تربوي	30	4.275	0.732	-0.234	0.816	غير دال
	غير تربوي	68	4.309	0.626			
٣. أهمية التطبيق (نظام الاتصال)	تربوي	30	4.678	0.415	1.103	0.273	غير دال
	غير تربوي	68	4.574	0.438			
٤. أهمية التطبيق (توفر الإمكانات)	تربوي	30	4.783	0.333	1.786	0.077	غير دال
	غير تربوي	68	4.632	0.406			
٥. أهمية التطبيق	تربوي	30	4.655	0.352	1.526	0.130	غير

(تنمية عضو هيئة التدريس)							دال
	غير تربوي	68	4.523	0.411			
٦. أهمية التطبيق (تنمية الإداريين)	تربوي	30	4.604	0.362	1.454	0.149	غير دال
	غير تربوي	68	4.477	0.412			
٧. أهمية التطبيق (تنمية الطلاب)	تربوي	30	4.667	0.384	1.919	0.058	غير دال
	غير تربوي	68	4.483	0.458			
٨. أهمية التطبيق (التطوير المستمر لجودة الخدمات التعليمية)	تربوي	30	4.720	0.402	1.821	0.072	غير دال
	غير تربوي	68	4.535	0.487			

يتضح من هذا الجدول :

ليس هناك فرق معنوي بين آراء عينة الدراسة حول جميع المحاور يعزى إلى طبيعة المؤهل .

ثالثا : لاختبار إذا كان هناك فرق بين آراء عينة الدراسة حسب طبيعة المؤهل حول محاور الدراسة (المعوقات) ، قامت الباحثة بإجراء (اختبار ت عند مستوى معنوية ٥%) كالتالي:

جدول رقم(٣٨) تطبيق اختبار ت على محور المعوقات طبيعة المؤهل التربوي

المعوقات	طبيعة المؤهل	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الاحتمال	الدلالة
	تربوي	30	2.895	1.099	-1.546	0.125	غير دال
	غير تربوي	68	3.224	0.910			

يتضح من هذا الجدول :

ليس هناك فرق معنوي بين آراء عينة الدراسة حول المعوقات يعزى إلى طبيعة المؤهل .

التعليق على النتائج:

أظهرت نتائج الجداول السابقة أن مجتمع الدراسة والمتمثلة في أعضاء هيئة التدريس والإداريين في الكليات الأهلية بمدينة جدة يرون أن تطبيق مبادئ إدارة الجودة على الكليات الأهلية ممكنة بدرجة عالية , وأظهرت أيضا النتائج أن تطبيق مبادئ إدارة الجودة على الكليات الأهلية مهمة جدا بدرجة عالية جدا, وأظهرت أيضا أن مجتمع الدراسة موافقون إلى حد ما بوجود معوقات عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الكليات الأهلية بدرجة متوسطة.

توصيات الدراسة:

بناءًا على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١. الملائمة بين أهداف الكليات الأهلية وأهداف إدارة الجودة الشاملة لتتمكن الكليات من تطبيق إدارة الجودة الشاملة كما ينبغي.
٢. العمل على فتح قنوات للاتصال الإداري المرن بين الأقسام الأكاديمية والإدارية داخل الكليات الأهلية.
٣. صياغة رسالة الكلية في بيان مكتوب يوضح ما تريد أن تكون عليه الكلية في المستقبل.
٤. تقديم برامج تدريبية مستمرة في صورة ندوات وحلقات دراسية وتطبيقية لأعضاء هيئة التدريس والإداريين لتعريفهم بأدوات وتقنيات إدارة الجودة الشاملة وكيفية الاستفادة منها في مهامهم في رفع جودة أدائهم المهني.
٥. الاستفادة من تجارب بعض الكليات الأهلية في الدول العربية في تطبيقها لإدارة الجودة الشاملة.

المراجع

الأحمدي, حنان عبد الرحيم (١٤٢١هـ, ٢٠٠٠م). التحسين المستمر للجودة: المفهوم وكيفية التطبيق في المنظمات الصحية, الإدارة العامة, المجلد الأربعون, العدد الثالث, الرياض،المملكة العربية السعودية.

أومليل, علي(١٩٩٥/١٩٩٦م). الجامعات الخاصة في البلدان العربية, بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي.

البابطين, عبد العزيز بن عبد الوهاب (١٤١٨هـ) . أسس تقويم البرامج الأكاديمية في التعليم العالي, ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية, رؤى مستقبلية, الجزء الثالث, ٢٥-٢٨شوال.

برهمين, أميرة عبد الرحمن أحمد(١٤٢٢/١٤٢٣هـ). أساليب قياس الجودة النوعية في التعليم العالي الأهلي, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى.

الجضعي, خالد بن سعد عبد الله (١٤٢٤هـ) . نظرية ديمينج في إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها التربوية : نموذج مقترح , رسالة دكتوراه, جامعة الملك سعود.

الجضعي, خالد بن سعد (١٤٢٦هـ). إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية ,الطبعة الأولى, دار الأصحاب للنشر والتوزيع, الرياض، المملكة العربية السعودية.

الحامد وآخرون، محمد بن معجب (١٤٢٥هـ،٢٠٠٤م) . التعليم في المملكة العربية السعودية : رؤية الحاضر واستشراف المستقبل , الطبعة الثانية ، مكتبة الرشد، الرياض, المملكة العربية السعودية.

الحربي, حياة بنت محمد بن سعد (١٤٢٢هـ) . إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير الجامعات السعودية, رسالة دكتوراه غير منشورة, جامعة أم القرى.

الخرس, محمد بن جواد(١٤٢٢هـ, ٢٠٠١م). اتجاهات العاملين نحو مدى جاهزية المؤسسات المرشحة للتخصيص لتطبيق إدارة الجودة الشاملة فيها:بالتطبيق على المؤسسة العامة للخطوط الحديدية والمؤسسة العامة لصوامع الغلال ومطاحن الدقيق , رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الملك عبد العزيز.

خوقير, مها بنت جميل (١٤١٩هـ,١٩٩٨م). نموذج مقترح لإنشاء جامعة أهلية للبنات في المملكة العربية السعودية, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية للبنات بجدة.

درباس, أحمد سعيد(١٤١٤هـ,١٩٩٤م). إدارة الجودة الكلية: مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي, رسالة الخليج العربي.

السقاف, حامد (١٤١٦هـ/١٩٩٥م). المدخل الشامل والسريع لفهم وتطبيق إدارة الجودة الشاملة, مكتبة المجتمع , الخبر، المملكة العربية السعودية.

سكتاوي, عبد الملك بن محمد عيسى(١٤٢٣/١٤٢٤هـ).إدارة الجودة الشاملة وإمكانية استخدامها في إدارة مدارس تعليم البنين بمدينة مكة المكرمة, رسالة دكتوراه غير منشورة, جامعة أم القرى .

السليمي, خالد بن سعد بن محمد (١٤٢٣هـ). "نموذج مقترح لنظام التعليم العالي الأهلي في ضوء تجربة بعض الدول العربية" , رسالة دكتوراه غير منشورة, جامعة أم القرى.

سنبل وآخرون, عبد العزيز بن عبد الله (١٤١٩هـ/١٩٩٨م) . نظام التعليم في المملكة العربية السعودية, ط٦ , دار الخريجي للنشر والتوزيع.

الشامي, أحمد محمد(١٤١٩هـ,١٩٩٩م). إدارة الجودة الشاملة: المفهوم والتطبيق في الجمهورية اليمنية, الإداري, السنة ٢١, العدد٧٦.

شاهين, محمد عبد الفتاح(٢٠٠٤م). التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي, ورقة علمية لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني.

الشنبري, محسن بن علي بن سعد (١٤٢١/١٤٢٢هـ) , مبادئ إدارة الجودة الشاملة لـ(DEMING) بين الأهمية وإمكانية التطبيق على الجامعات السعودية كما يرى أعضاء مجالس الجامعات , رسالة دكتوراه غير منشورة, جامعة أم القرى.

الصاطي, محمد صالح حميد(١٤١٨هـ,١٩٩٧م). تطوير وتحديث وظائف وأهداف المراجعة الداخلية لتحقيق الجودة الشاملة: دراسة ميدانية على الشركات الصناعية السعودية, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الملك عبد العزيز.

عباس, سهيلة محمد(١٤٢٥هـ,٢٠٠٤م). علاقة رأس المال الفكري وإدارة الجودة الشاملة: دراسة تحليلية ونموذج مقترح, الإداري, السنة ٢٦,العدد ٩٧.

عبد الجواد, عصام الدين نوفل(٢٠٠٠م). ضبط الجودة: المفهوم-المنهج-الآليات والتطبيقات التربوية, مجلة التربية, العدد٣٣, السنة ١٠.

عبد الفتاح, نبيل عبد الحافظ(١٤٢١هـ,٢٠٠٠م). إدارة الجودة الشاملة ودورها المتوقع في تحسين الإنتاجية بالأجهزة الحكومية: ملخص بحث مكتبي, الإداري, السنة٢٢, العدد٨٢.

علاونة, معزوز جابر(٢٠٠٤م). مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية, ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني.

العلوي, حسين محمد علي(١٤١٨هـ). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي, جامعة الملك عبد العزيز, مركز تطوير التعليم الجامعي.

عمار, حامد(١٩٩٩م). الجامعات الخاصة في الميزان ,الطبعة الأولى, مركز المحروسة للبحوث والتدريب والنشر.
العمر, بدران بن عبد الرحمن(١٤٢٣هـ,٢٠٠٢م). مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مستشفيات مدينة الرياض: من وجهة نظر ممارسي مهنة التمريض, الإدارة العامة, المجلد ٤٢, العدد٢.
الغامدي, سالم بن مساعد بن محمد (١٤٢٠هـ) . التعليم العالي الأهلي بمنطقة الباحة "الواقع والطموحات", رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى.
غبان, محروس أحمد إبراهيم (١٤٢٢هـ) . التعليم للمهنة وإمكانية الإفادة منه في تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية, مجلة جامعة الملك عبد العزيز(العلوم التربوية).
القحطاني, سالم سعيد (١٤١٩هـ) . مدى ملائمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل , دراسة استطلاعية على جامعة الملك سعود وقطاع الأعمال بمدينة الرياض, مجلة الإدارة العامة العدد الثالث المجلد الثامن والثلاثون.
القصبي, سحر عبد العزيز (١٤١٨هـ) . أهمية التعليم الأهلي الجامعي ومدى الحاجة إليه , اللقاء السنوي السابع للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية, جامعة الملك سعود.
قوقندي, أمين إسماعيل أحمد(١٤٢١هـ,٢٠٠٠م). تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في وظائف إدارة الموارد البشرية: دراسة تطبيقية على قطاع البنوك التجارية بمحافظة جدة, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الملك عبد العزيز.
الكاشف, محمود يوسف(١٤٢١هـ,٢٠٠٠م). مدخل مقترح لتطوير دور المعلومات المحاسبية في إطار المفهوم المتكامل للجودة الشاملة, الإدارة العامة, المجلد ٤٠, العدد٣.
كعكي, سهام محمد صالح (١٤٢١هـ). تنظيم التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية مع الاستفادة من الجهات التنظيمية العالمية المعاصرة, جامعة الملك سعود.
كلية ابن سينا الأهلية للعلوم الطبية بجدة(١٤٢٦هـ,٢٠٠٥م). دليل التعليم العالي, وزارة التعليم العالي, الإصدار الأول.
كلية إدارة الأعمال الأهلية(١٤٢٦هـ,٢٠٠٥م). دليل التعليم العالي, وزارة التعليم العالي, الإصدار الأول.
كلية دار الحكمة الأهلية للبنات(١٤٢٦هـ,٢٠٠٥م). دليل التعليم العالي, وزارة التعليم العالي, الإصدار الأول.

كلية عفت الأهلية للبنات(١٤٢٦هـ,٢٠٠٥م). دليل التعليم العالي, وزارة التعليم العالي, الإصدار الأول.

اللقماني, عبد الله بن خليف بن حامد (١٤٢٤هـ). ملائمة برامج الكليات الأهلية لتنمية المهارات الأساسية المطلوبة في سوق العمل, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى.

مختار, هيفاء فؤاد(١٤٢٤هـ,٢٠٠٣م). دور إدارة الجودة الشاملة في الارتقاء بالخدمة الصحية: دراسة تطبيقية على اتجاهات المرضى ورؤساء الأقسام في مستشفى الملك فهد بمحافظة جدة, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الملك عبد العزيز.

مصطفى, يوسف عبد المعطي (١٤٠٣هـ) . وضع نظام لإنشاء جامعة أهلية بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة في هذا المجال, رسالة دكتوراه, جامعة عين شمس.

النجار, فريد (١٩٩٩/٢٠٠٠م). إدارة الجامعات بالجودة الشاملة رؤى التنمية المتواصلة, ايتراك للنشر والتوزيع القاهرة, الطبعة الأولى.

نوفل, عصام الدين(١٩٩٩م). ضبط الجودة الكلية وتطبيقاتها في مجال التربية, مجلة التربية, العدد٣٠, السنة٩.

ويليامز, ريتشارد ل (١٩٩٩م), أساسيات إدارة الجودة الشاملة ,ط١: مكتبة جرير, ترجمة الجمعية الأمريكية للإدارة.

اليحيوي, صبرية مسلم سليم(١٤٢٢هـ,٢٠٠١م). تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتطوير التعليم العام للبنات في المملكة العربية السعودية, رسالة دكتوراه غير منشورة, كلية التربية بالمدينة المنورة.

Quentin, R. Skrabec (1994). Integrating quality control and inspection into your total quality management system.

Ronald J. Fitzgerald (2004). Total quality management, www.minuteman.org/topics/tqm.html.

Wayne Turk (2005). quality management – a primer.

التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من الاغتراب النفسي وقلق المستقبل وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث

Direct and indirect effects of psychological alienation, future anxiety, and self-esteem among high school students in Al-Leith Governorate

إعداد

مشاري عبيد مكتوب المالكي

Mshary Obaid Maktoob Al-Malki

د. مغاوري عبد الحميد عيسى مرزوق

Dr. Maghawry Abdulhamid Issa Marzouk

أستاذ الصحة النفسية والإرشاد المشارك بجامعة الملك عبد العزيز

Doi: 10.21608/jasep.2024.333581

استلام البحث: ٢٨ / ٩ / ٢٠٢٣

قبول النشر: ١٣ / ١٠ / ٢٠٢٣

المالكي، مشاري عبيد مكتوب و مرزوق، مغاوري عبد الحميد عيسى (٢٠٢٤). التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من الاغتراب النفسي وقلق المستقبل وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٦) يناير، ٥١٣ – ٥٥٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من الاغتراب النفسي وقلق المستقبل وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية الى إختبار نموذج سببي للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الاغتراب النفسي وقلق المستقبل وتقدير الذات. حيث افترض النموذج وجود تأثيرات مباشرة للاغتراب النفسي على كل من قلق المستقبل وتقدير الذات، ووجود تأثيرات غير مباشرة للمتغير المستقل في النموذج وهو الاغتراب النفسي على المتغير التابع وهو تقدير الذات من خلال قلق المستقبل الذي يمثل المتغير الوسيط في النموذج. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب من المرحلة الثانوية بمحافظة الليث واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الاغتراب النفسي ومقياس قلق المستقبل ومقياس تقدير الذات، ولتحليل نتائج الدراسة تم استخدام (IBM SPSS v.23) و (AMOS v.20) وقد نتج عن الدراسة ما يلي: أن مستوى الاغتراب النفسي لدى العينة محل الدراسة (متوسط)، ومستوى قلق المستقبل لديهم كان (منخفض)، ومستوى تقدير الذات (مرتفع). ووجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيا للاغتراب النفسي على تقدير الذات لدى عينة الدراسة. وجود تأثير مباشر موجب ذو دلالة إحصائية للاغتراب النفسي على مستوى قلق المستقبل لدى عينة الدراسة، أيضاً وجود تأثير مباشر سالب لقلق المستقبل على تقدير الذات الامر الذي يدل على أن زيادة قلق المستقبل تؤدي إلى نقص مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة وبالتالي يمكن اعتبار قلق المستقبل كمتغير وسيط من خلال ابعاده التالية (التفكير السلبي تجاه المستقبل، النظرة السلبية للحياة، والمظاهر النفسية لقلق المستقبل) وبالتالي يمكن اعتبار هذه الأبعاد كمتغيرات وسيطة بين الاغتراب النفسي وتقدير الذات. وأن نموذج التأثيرات المباشرة وغير المباشرة الذي يتوسطه قلق المستقبل هو أفضل نموذج يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الاغتراب النفسي وقلق المستقبل وتقدير الذات لدى العينة محل الدراسة.

الكلمات المفتاحية: نموذج التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، الاغتراب النفسي، قلق المستقبل، تقدير الذات، المرحلة الثانوية.

Abstract:

The current study aimed to test a causal model of the direct and indirect effects of psychological alienation, future anxiety, and self-esteem. The model assumed direct effects of psychological alienation on both future anxiety and self-esteem, as well as indirect effects of the independent variable (psychological alienation) on the dependent variable (self-esteem) through the mediator variable (future anxiety).

The sample consisted of 300 high school students in Al-Leith province, and the study tools included measures of psychological alienation, future anxiety, and self-esteem. IBM SPSS v.23 and AMOS v.20 were used for data analysis. , and the results showed that:The level of psychological alienation in the study sample was average, while the level of future anxiety was low, and the level of self-esteem was high.The study also found that psychological alienation had a negative direct effect on self-esteem and a positive direct effect on future anxiety. Future anxiety had a negative direct effect on self-esteem and mediated the relationship between psychological alienation and self-esteem through its dimensions (negative thinking about the future, negative outlook on life, and psychological manifestations of future anxiety). The model with direct and indirect effects mediated by future anxiety was the best model to explain the relationships between psychological alienation, future anxiety, and self-esteem in the study sample.

Keywords: Direct and indirect effects model, psychological alienation, future anxiety, self-esteem, high school.

مقدمة:

انتشرت في هذا العصر المشكلات النفسية بشكل كبير، على الرغم من أنه كان من المتوقع تراجع أسباب معاناة الإنسان النفسية بمرور الوقت، نتيجة للتقدم العلمي والتطورات في مختلف مجالات الحياة، والنمو المستمر نحو السهولة واليسر. ومع ذلك، يبدو أن الواقع الذي نمر به اليوم يختلف تماما عن ذلك، وفقا لمؤسسة الصحة العقلية الوطنية (NIMAH) التابعة للولايات المتحدة، فإن الاضطرابات النفسية تعتبر أحد أهم المشكلات الصحية التي تواجه البشر حاليا، حيث تؤثر سلبا على حياة الأفراد وتؤدي إلى تدهور صحتهم العامة. وتضم هذه الاضطرابات عدة حالات مختلفة، بما في ذلك القلق والاكتئاب والتوتر والإجهاد والعصبية، بالإضافة إلى الاضطرابات النفسية الأخرى التي تؤثر على السلوك والمزاج والعلاقات الاجتماعية. وعلى سبيل المثال، إذا نظرنا إلى شيوع الاضطرابات النفسية في الولايات المتحدة الأمريكية، فإننا نجد أن واحدا من كل خمسة بالغين في الولايات المتحدة يعيشون مع مرض عقلي، حيث قدر عددهم بحوالي ٥٧.٨ مليون شخص في عام ٢٠٢١. ومن المهم جداً ان يتم وضع حلول حقيقية وفعالة لمعالجة هذا التحدي المتزايد في مجتمعاتنا. وتشمل الأمراض النفسية العديد من الحالات المختلفة التي

تختلف في درجة الشدة، وتتراوح بين الخفيفة والمتوسطة والشديدة. إن كثيرا من أسباب المشكلات النفسية في وقتنا الحاضر ولدت نتيجة لتلقي الطلاب لأنواع مختلفة من القيم والآراء المتناقضة المتنافرة، واختلاف المربين والمعلمين منهجيا وسلوكيا وفكريا الأمر الذي قد يكون سببا لجعل عملية التعليم صراع بين البناء والهدم تتم داخل أذهان الطلاب، بسبب تعرضهم لأفكار وسلوكيات متناحرة، كتعرضهم لأفكار الدين والأخلاق وضرورة اتباعها واتخاذها منهاجا وطريقة، وتعرضهم لأفكار تعزز ممارسة حياتهم بحرية تبعا لسير الحياة العصرية وعدم الرضوخ لأي ضوابط دينية أو ضوابط تعزى للعادات والتقاليد. إضافة إلى الفجوة الناجمة عن عدم الموائمة بين احتياجات سوق العمل ومخرجات التعليم (الجماعي، ٢٢:٢٠١٠).

ووفقًا لتقرير صادر عن مركز السيطرة على الأمراض والوقاية منها اعتبرت الاضطرابات النفسية أمر شائع بين طلاب المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية، فإن نحو ١ من كل ٦ طلاب يعانون من اضطراب نفسي، مثل القلق والاكتئاب، واضطرابات النوم، والتحديات التعليمية، والاجتماعية.

وتشير دراسة نشرت في مجلة (Pediatrics) إلى أن الطلاب الذين يعانون من اضطرابات نفسية يواجهون صعوبات في الحصول على التعليم والتحصيل الدراسي، وقد يؤدي ذلك إلى ترك المدرسة مبكرًا.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة بين الاغتراب النفسي وانخفاض تقدير الذات الأمر الذي قد ينجم عنه العديد من المشكلات مثل القلق من المستقبل وغيره من الاضطرابات النفسية الأخرى.

واشارت بعض الدراسات الى ان الاغتراب النفسي وقلق المستقبل قد تؤدي الى انخفاض تقدير الذات لديهم، والشعور بالوحدة والعزلة، وضعف التواصل مع زملائهم بشكل جيد. كذلك بعد اطلاع الباحث على الأدبيات البحثية والتراث السيكولوجي السعودي في هذا المجال، لاحظ الباحث ندرة الدراسات والأبحاث التي تتعلق بدراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة بعضها ببعض. فضلاً عن ندرتها أيضاً في الدراسات العربية والأجنبية وذلك في حدود علم الباحث؛ مع وجود بعض الدراسات التي تناولت كل متغيرين على حده مثل دراسة إبراهيم (٢٠١٩) ودراسة مدوخ (٢٠١٦) التي تناولت الاغتراب النفسي وقلق المستقبل او دراسة مرصالي (٢٠٢٢) ودراسة ال شيبان وعثمان (٢٠١٩) التي بحثت العلاقة بين الاغتراب النفسي وتقدير الذات، أو دراسات تناولت العلاقة بين قلق المستقبل وتقدير الذات مثل دراسة الحربي (٢٠١٨) ودراسة شهرزاد(٢٠١٦)، ولكن جميع هذه الدراسات كانت تبحث في العلاقة بين متغيرين دون أن تجمع المتغير الثالث في الدراسة علاوة على أنها تركزت في البحث عن العلاقات المباشرة فقط بينما الدراسة

الحالية العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الاغتراب النفسي واقلق المستقبل و تقدير الذات لدى عينة الدراسة.

مشكلة الدراسة

يتضح مما سبق أهمية دراسة الاغتراب النفسي وقلق المستقبل وتقدير الذات. لدى طلاب المرحلة الثانوية خصوصا في ظل عدم وجود دراسة تربط متغيرات الدراسة الحالية مع بعض – على حد علم الباحث كما لاحظ الباحث من خلال عمله كمعلم بمحافظة الليث أن بعض طلاب المرحلة الثانوية، يمكن ان يعانوا من مشكلات الاغتراب النفسي وقلق المستقبل، وعليه قام الباحث ببناء نموذج افتراضي لتحديد التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الاغتراب النفسي وقلق المستقبل وتقدير الذات، يفسر التأثرات المباشرة وغير المباشرة بين هذه المتغيرات.

ويسعى الباحث للإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما مستوى الاغتراب النفسي لدى عينة الدراسة؟
٢. ما مستوى قلق المستقبل لدى عينة الدراسة؟
٣. ما مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة؟
٤. ما التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للعلاقات بين الاغتراب النفسي وقلق المستقبل وتقدير الذات لدى عينة الدراسة؟
٥. ما هو أفضل نموذج تحليل مسار يفسر العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين الاغتراب النفسي وقلق المستقبل وتقدير الذات لدى عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على مستوى الاغتراب النفسي لدى عينة الدراسة.
٢. التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى عينة الدراسة.
٣. التعرف على مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة.
٤. التعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للعلاقات بين الاغتراب النفسي وقلق المستقبل وتقدير الذات لدى عينة الدراسة.
٥. التوصل الى أفضل نموذج تحليل مسار يفسر العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين الاغتراب النفسي وقلق المستقبل وتقدير الذات لدى عينة الدراسة.

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية.

١. تكمن أهمية هذه الدراسة في تركيزها على شريحة طلاب المرحلة الثانوية ما قبل الالتحاق بالجامعة كونها أهم مرحلة في حياة الطالب باعتبارها بداية لتحديد مصيره.

٢. تستمد الدراسة أهميتها من المتغيرات التي تناولتها كالاغتراب النفسي وتقدير الذات وقلق المستقبل كونها متغيراتٍ لها تأثيراتها الواضحة على حياة الطالب ومستقبله المهني.

ثانياً: الأهمية التطبيقية.

١. إمكانية استخدام نتائجها في عمل برامج إرشادية تساعد الطلاب على تجاوز المشكلات التي قد تواجههم.

٢. إن معرفة التأثيرات المباشرة بين كل من الاغتراب النفسي وتقدير الذات وقلق المستقبل يتيح لنا معرفة مواطن القوة والضعف لدى طلاب المرحلة الثانوية بحيث يتم دعمهم ليصبحوا قادرين على تجاوز كل ما يعترضهم من عقبات وفق ما يتناسب مع مشكلاتهم.

مصطلحات الدراسة

أولاً: نموذج التأثيرات المباشرة وغير المباشرة The Direct And Indirect Effect Model:

وهو أسلوب من أساليب تحليل المسار ويعرف بأنه أسلوب يستخدم لدراسة وتحديد التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات وبعضها البعض.

ثانياً: الاغتراب النفسي Psychological Alienation

هو مصطلح شامل لمجموعة من الأبعاد والمظاهر التي يعاني منها الفرد مثل فقدان الشعور بالانتماء وعدم الالتزام بالمعايير والعجز وعدم الاحساس بالقيمة وفقدان الهدف والمعنى والتمركز حول الذات (أبو العيش،٢٠١٥) وهو التعريف الذي تبناه الباحث في هذه الدراسة.

التعريف الاجرائي: الدرجة التي يتحصل عليها المستجيب من مقياس الاغتراب النفسي الذي أعدته أبو العيش (٢٠١٥).

ثالثاً: قلق المستقبل Future Anxiety

هو الشعور بعدم الارتياح والتفكير السلبي تجاه المستقبل والنظرة السلبية للحياة وعدم القدرة على مواجهة الضغوط والاحداث الحياتية وتدني اعتبار الذات وفقدان الشعور بالأمن مع عدم الثقة بالنفس. (المشيخي،٢٠٠٩). وهو التعريف الذي تبناه الباحث في هذه الدراسة.

التعريف الاجرائي: الدرجة التي يتحصل عليها المستجيب من مقياس قلق المستقبل الذي أعده غالب المشيخي (٢٠٠٩).

رابعاً: تقدير الذات Self-Esteem

تقدير الذات هو البناء الاجتماعي لذات الفرد، وهو تقدير يقوم به الفرد لذاته، بحيث يلعب دور المتغير الوسيط او يشغل المنطقة المتوسطة بين ذاته والعالم. (بلكيلاني، ٢٠٠٨). وهو التعريف الذي تبناه الباحث في هذه الدراسة.

التعريف الاجرائي:الدرجة التي يتحصل المستجيب من خلال مقياس تقدير الذات والذي أعده الدريني وسلامه (١٩٨٣) وطوره بلكيلاني (٢٠٠٨).

خامساً: المرحلة الثانوية Secondary School

وهي المرحلة التعليمة التي تتوسط النظام التعليمي الرسمي، وتقابل مرحلة المراهقة المتوسطة، وتمتد من انتهاء المرحلة المتوسطة وتنتهي عند مدخل التعليم الجامعي. والمراهقة هي تلك المرحلة التي تبدأ مع سن بداية البلوغ (أي بداية النضج الجنسي) وحتى كامل نمو العظام. وتقع هذه المرحلة عادة ما بين سن الثانية عشرة وسن الثامنة عشرة (إسماعيل، ٢٠١٠، ٥٤٥).

الإطار النظري ودراسات سابقة

(١) الاغتراب النفسي:

هي ظاهرة إنسانية يشعر فيها الإنسان بانفصاله عن ذاته أو محيطه أو مجتمعه، وتختلف درجة الإحساس بها باختلاف الظروف التي يعيشها الفرد، ويتباين الأفراد في شدة شعورهم بها (نعيسة،٢٠١٢).

ويقول ليوبولد Leopold (٢٠١٨)، يمكننا القول بأن مفهوم الاغتراب يصف نوعًا مميزًا من الاضطراب النفسي أو الاجتماعي، حيث إنه ينطوي على مشكلة الفصل بين الذات والأخرى لنفس الشخص أو المجتمع المحيط به. ويعرفه زهران (٢٠٠٤) بأنه شعور الفرد بالعزلة وعدم الانتماء وفقدان الثقة ورفض القيم والمعايير الاجتماعية والمعاناة من الضغوط النفسية، وتعرض وحدة الشخصية للضعف والانهيار بتأثير العمليات الثقافية الاجتماعية التي تتم داخل المجتمع.

أما أبكر؛ فقد عرفت الاغتراب النفسي بأنه "الابتعاد عن الله عز وجل وما ينشأ عنه من إهمال الفرد لدينه وما يفترض عليه ثم نسيانه لنفسه وانفصاله عن الآخرين وما يصاحبه من شعور بالعجز وانعدام المعنى وفقدان الإحساس بالقيمة، كما يصاحبه عدم الالتزام بالمعايير المجتمعية وعدم الشعور بالانتماء" (أبكر، ١٩٨٩). ويعرفه ولمان Wolman بأنه تدمير وانهيار العلاقات الوثيقة، وتمزيق مشاعر الانتماء للجماعة الكبيرة، كما في تعميق الفجوة بين الأجيال، أو زيادة الهوة الفاصلة بين الجماعات الاجتماعية عن بعضها البعض الآخر (خليفة،٢٠٠٣).

كذلك وضح كلٌ من عبد الحميد وكفافي، في معجم علم النفس والطب النفسي بأن الاغتراب يعني ضعف أو تلاشي أي علاقات اجتماعية أو بينيه شخصية (عباس،٢٠١٦). ويرى فروم Fromm إن الاغتراب نمط من التجربة يعيش فيها الإنسان نفسه كغريب، ويمكننا القول إنه أصبح غريباً عن نفسه انه لم يعد يعيش نفسه، كمركز لعالمه وكخالق لأفعاله، بل إن أفعاله ونتائجها تصبح سادته الذين يطيعهم، أو الذين حتى قد يعبدهم. (حماد، ٢٠٠٥: ٥٩،٦٠).

أسباب الاغتراب النفسي

يعود الاغتراب النفسي لأسباب نفسية وأخرى اجتماعية كما جاء في زهران (٢٠٠٤) وسري (٢٠٠٣) وهي كالآتي:

(أولاً) أسباب نفسية، وتتمثل في:

١. الصراع: تضارب الدوافع والرغبات والاحتياجات التي لا يمكن تلبيتها في نفس الوقت تؤدي إلى التوتر العاطفي والقلق واضطرابات الشخصية.
٢. الإحباط: يتم إعاقة رغبات الفرد أو دوافعه أو اهتماماته الأساسية، ويرتبط الإحباط بمشاعر خيبة الأمل والفشل والعجز المطلق والقهر وتحقير الذات.
٣. الحرمان: تقليل الفرص لتحقيق الدافع لتلبية الاحتياجات، على سبيل المثال في حالات الحرمان من الرعاية الأبوية والاجتماعية.
٤. الخبرات الصادمة: تؤدي هذه التجارب إلى عوامل أخرى تؤدي إلى الاغتراب، مثل: الأزمات الاقتصادية، والحروب.

(ثانياً) أسباب اجتماعية، وتتمثل في:

١. ضغوط البيئة الاجتماعية وعدم القدرة على مواكبة هذه الضغوط.
٢. الثقافة المريضة التي يسودها الهدم والتعقيد.
٣. التطور السريع للحضارة وعدم توافر القدرة النفسية على التوافق معه.
٤. معوقات التنشئة الاجتماعية حيث تسود الاضطرابات في الأسرة والمدرسة والمجتمع.
٥. قضايا الأقليات وقلة التفاعل الاجتماعي والمواقف الاجتماعية السلبية، والمعاناة من خطر التعصب وضعف التوافق المهني واختيار الوظائف على أساس الصداقة والقدرات غير الملائمة والوظائف منخفضة الأجر.
٦. الظروف الاقتصادية السيئة تجعل من الصعب الحصول على الضروريات اليومية.
٧. تدهور نظام القيم وتضارب القيم بين الأجيال.
٨. الضلال والابتعاد عن الدين والضعف الأخلاقي وتفشي الرذيلة. وترجع أسباب ومصادر الاغتراب عند اريك فروم Fromm إلى طبيعة المجتمع الحديث، وسيطرة الألة وهيمنة الآلات والتكنولوجيا الحديثة على البشر، السيطرة على السلطة والسيطرة على القيم والأفكار التسلطية، حيثما توجد السلطة وحب القوة والتحريض على العدوان، يوجد الاغتراب البشري كارين هورني Horney أسباب الاغتراب البشري هو الضغط الداخلي الذي يوجهه الفرد في معظم أنشطته نحو بلوغ أعلى مستوى من الكمال من أجل إدراك ذاته المثالية والوصول إلى صورة خياله. (زهران،٢٠٠٤).

القلق كحالة او كسمة:

الفرق بين حالة القلق وسمة القلق هو أن حالة القلق تعني أن الشخص يشعر بالقلق في بعض المواقف المحددة، مثل الخوف من الطيران أو الخوف من المحادثة العامة. بينما سمة القلق تعني أن الشخص يشعر بالقلق بشكل دائم ومستمر دون وجود مواقف محددة تسببه. وبالتالي، فإن سمة القلق هي حالة مرضية تحتاج إلى علاج طبي لتحسين جودة حياة الشخص المصاب بها، وفيما يلي جدول (١-٢) مقارنة بين القلق كسمه والقلق كحالة مرضية.

مفهوم قلق المستقبل:

ان استشعار الانسان بقيمة الوقت تكمن في استثماره له بشكل صحيح، حيث يفضي هذا إلى الإحساس بقيمته ومكانته، وهذا الامر قد يؤدي إلى الاحساس بوجود الفرد وشخصيته ونتيجة لشعور الفرد بعدم القدرة من الاستفادة من هذا الزمن، لذا فهذا الامر يصبح هاجساً مستمراً حول كفاءته وثقته (الأحمد، ٢٠٠١).

يعتقد زاليسكي أنه عندما يتطلع الناس إلى المستقبل ويفكرون في المستقبل، فإنهم بطبيعة الحال يخافون من العديد من الأشياء التي يتوقعون مواجهتها في المستقبل. كما يقول أيضًا أن جميع أنواع القلق لها بُعد زمني قصير ومحدود نسبيًا للتأثير علينا، لذا فإن تأثيرها يدوم لفترة زمنية محدودة، أما القلق من المستقبل فهو يشير إلى آثار بعيدة المدى في المستقبل البعيد. وبما ان المستقبل هو الشغل الشاغل للمراهقين والشباب، فعندما يشعر الشباب بالضبابية أو عدم اليقين بشأن مستقبلهم المهني، يكون ذلك سبباً لأن يشعروا بالقلق بشأن أنفسهم ومستقبلهم. (فراج، ٢٠٠٦).

يُعرَّف قلق المستقبل بأنه حالة من الحساسية الذاتية والحاجة التي تشغل عقل الفرد على شكل شعور مستمر بالضيق والتوتر وشعور دائم بالرهبة وعدم الارتياح بشأن المشكلات التي يتوقع حدوثها في المستقبل. (العكايشي، ٢٠٠٠). وينص تعريف الجمعية الأمريكية السيكولوجية لقلق المستقبل بأنه: خوف أو توتر أو ضيق ينتج من توقع خطر ما يكون مصدره مجهولا أو غير واضح إلى درجة كبيرة، ويصاحب كل من القلق والخوف متغيرات تسهم في تنمية الإحساس والشعور بالخطر (بلكيلاني، ٢٠٠٨، ٢٤).

ويعرف كرميان (٢٠٠٨،٧) قلق المستقبل بأنه: "شعور انفعالي يتسم بالارتباك والضيق والغموض وتوقع السوء والخوف من المستقبل وعدم القدرة على التفاعل الاجتماعي".

وهناك اخرون يعرفون قلق المستقبل على هو خلل أو اضطراب نفسي ناتج عن تجارب سابقة غير سعيدة، مع اختلاق وتحريف إدراكي معرفي لواقع الشخص وذاته واستدعاء الذكريات والتجارب غير السارة من الماضي مع المبالغة في

السلبيات ورفض الإيجابيات مما يجعل الفرد في حالة من التوتر وانعدام الشعور بالأمن، الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى تدمير الذات، والشعور بالعجز، وتعميم الإخفاقات، وتوقع حدوث الكوارث، والوصول الى حالة من التشاؤم بشأن المستقبل والخوف منه، ومن المشاكل الاجتماعية والاقتصادية المتوقعة في المستقبل، وتسمم الأفكار والقلق من الموت والشعور الدائم باليأس. (شقير، ٢٠٠٥).

كما يعّرف بأنه انفعال غير سار وشعور مكرر بتهديد أو هم مقيم وعدم راحة أو استقرار مع إحساس بالتوتر والشر وخوف دائم لا مبرر من الناحية الموضوعية وغالبا ما يتعلق هذا الخوف بالمستقبل المجهول (عبد الخالق، ١٩٨٩). ويعرفه (آل اطميش، ٢٠٠٥) بأنه حالة من التحسس الذاتي يدركها المرء على شكل شعور من الخوف والتوتر والتوجس مما تخفيه الأيام المقبلة. أيضًا هو الخوف من الشر المتوقع في المستقبل، الناتج عن تكامل قلق الماضي والحاضر والمستقبل. (صبري، ٢٠٠٣). وقد تبنى الباحث في هذه الدراسة تعريف المشيخي (٢٠٠٩) والذي عرف قلق المستقبل بأنه الشعور بعدم الارتياح والتفكير السلبي تجاه المستقبل والنظرة السلبية للحياة وعدم القدرة على مواجهة الضغوط والاحداث الحياتية وتدني اعتبار الذات وفقدان الشعور بالأمن مع عدم الثقة بالنفس.

خصائص الأفراد المصابين بـقلق المستقبل:

ووفقاً لحسانين (٢٠٠٠) فإن لدى الأشخاص المصابون باضطراب القلق من المستقبل مجموعة من الخصائص أهمها: -

١. التشاؤم، لأن من يخشى المستقبل لا يتوقع إلا الشر فهو يتصور دائماً أن الأخطار تهدده.
٢. استغلال العلاقات مع المجتمع المحيط للتأكد من تأمين مستقبله الخاص.
٣. استخدام ميكانزمات الدفاع كالإزاحة والكبت.
٤. اتخاذ الاحتياطات اللازمة للحفاظ على الوضع الراهن، بدلاً من المخاطرة لتعزيز الفرص المستقبلية.
٥. عدم الوثوق في أحد ممن حوله مما يؤدي إلي الصراع مع الآخرين.
٦. الانكفاء والتمعن في أحداث الوقت الحاضر والهروب نحو الماضي.
٧. ظهور علامات الانطواء والحزن والشك والتردد
٨. الهلع من التغيرات الاجتماعية والسياسية المتوقعة في المستقبل.
٩. المحافظة على الطرق الروتينية المعروفة للتعامل مع مواقف الحياة.
١٠. التمسك بالرأي والتعنت غير المبرر، والانفعال لأدنى الأسباب.
١١. الانتظار والتوقع السلبي لحدوث شيء ما.

وتعد العلاقة بين قلق المستقبل والمتغيرات الاخرى من الأمور الهامة التي يجب على الباحثين الاهتمام بها، حيث يؤثر القلق المستمر على حياة الافراد اليومية

ومستقبلهم. وتشير الدراسات إلى وجود علاقة بين قلق المستقبل والعديد من المتغيرات التي تمس العملية التربوية والجوانب النفسية، حيث يمكن للقلق المستقبلي أن يؤدي إلى تدهور الأداء الدراسي والعملي، وانخفاض مستوى الطموح والتحصيل الدراسي والاتزان الانفعالي. يمكن أن يكون هناك علاقة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح، حيث يمكن للأفراد الذين يشعرون بالقلق المستمر من المستقبل أن يفقدوا الثقة بأنفسهم وبقدراتهم، وبالتالي يصبحون أقل طموحًا. وعلى الجانب الآخر، يمكن للأفراد الذين لديهم مستوى عالٍ من الطموح أن يشعروا بالقلق المستمر من المستقبل، حيث يخشون عدم تحقيق أهدافهم وعدم النجاح في حياتهم، حيث اكدت ذلك دراسة بلعيشوش (٢٠١٨) التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطية بين قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية. وقد اشارت دراسة السلمي (٢٠١٩) الى أنه يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية بين طلاب المرحلة الثانوية عند مستوى معنوي ٠.٠٥ يشير إلى وجود علاقة عكسية بين قلق المستقبل والاتزان الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية. أي أن الطلاب الذين يعانون من قلق المستقبل بشكل مستمر يعانون أيضًا من نقص في الاتزان الانفعالي، حيث يصبحون أكثر عرضة للاكتئاب والتوتر والقلق والتشتت، ويفقدون القدرة على التحكم في مشاعرهم وانفعالاتهم. وبالتالي، يمكن القول إن قلق المستقبل يؤثر بشكل كبير على الاتزان الانفعالي، حيث يزيد من اضطرابات النفسية والانفعالية، ويؤثر سلبًا على العلاقات الاجتماعية والصحة النفسية للفرد تحدث عن العلاقة بين قلق المستقبل والاتزان الانفعالي واستشهد بالدراسة التالية. وعند النظر الى متغير التحصيل الدراسي وعلاقته بمتغير قلق المستقبل نجد ان دراسة العتيبي (٢٠١٦) توصلت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين متغير قلق المستقبل وانخفاض التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. ومن ذلك نستنتج ان القلق المستمر بشأن المستقبل يؤثر على تحصيل الفرد الدراسي، حيث يصبح الفرد أكثر عرضة للتشتت وعدم التركيز والإهمال في الدراسة، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الطالب وانعكاس ذلك على تدني تحصيله الدراسي مما يؤثر بشكلين سلبي على مستقبل الفرد والمجتمع.

تقدير الذات:

يعود استخدام مفهوم تقدير الذات إلى بدايات الستينات وأواخر الخمسينات حين استطاع فرض نفسه على العلماء وكان من أوائل من استخدمه كارل روجرز اثناء بحثه ضمن إطار نظريته للذات. بعد ذلك بدأ مصطلح تقدير الذات يحظى بالمكانة بين المفاهيم النفسية حيث كانت كتابات كارل روجرز Carl Rogers(١٩٥١) من أكثر الاطروحات عن الذات اكتمالاً وتنظيماً في هذا المجال كما كانت تلك الاطروحات السبب في وضع الأطر العامة لنظرية الذات من الناحية نضرياً وتطبيقياً. وكان ذلك

أشد وضوحاً في اسلوبه المعروف بالعلاج المتمركز حول العميل، حيث اعتبر الذات مفهوماً أساسياً في نظرية" كارل روجرز " للشخصية، حيث عرفها بأنها "تنظيم عقلي معرفي منظم من المدركات والمفاهيم والقيم الشعورية التي تتعلق بالسمات المميزة للفرد وعلاقاته المتعددة" (رمضان، ٢٠٠٠).

وقد ذكر رمضان (٢٠٠٠) خصائص الذات طبقاً لآراء كارل روجرز Carl Rogers وهي:

١. ينشأ نمو الذات من التفاعل بين الكائن الحي وبيئته، وخاصة البيئة المحيطة.
٢. يمكن للذات أن تستوعب وتتمثل قيم الآخرين وتدركها بطريقة مشوقة.
٣. أن الانسان في كفاح مستمر لاتباع سلوكاً يساير الذات.
٤. أن التعلم والنضج قابلة للتعديل في الذات.
٥. تصبح الذات أكثر واقعية عند تعرضها للعلاج الناجح، ويحقق الكائن ذاته، حيث يذكر روجرزRogers بأنه يرى أن أقصى درجات النمو في الشخصية تتمثل في حالة توافق تام بين المجال الظاهري (عالم الخبرة) وبين الذات، وفي حالة التحقق فإنها تحرر الفرد من التوتر الداخلي ومن القلق، وتمكنه من تحقيق استقرار نفسي.
٦. ان الشكل السلبي او السوي لتقدير الذات يبدأ في السنين الأولى من حياة الإنسان، فإذا تم تشكيلها بالشكل الصحيح أصبحت حياة الفرد إيجابية وتقديره لذاته عال. لذا فإن هذا الامر يتطلب تكويناً سليماً لشخصية الفرد في مرحلة الطفولة المبكرة ومرحلة نمو الضمير والتي تبدأ مؤشرات ظهورها في نهاية السنة الثانية من عمره، مما يعني أنه يبدأ بتعميم السلوكيات المحسوسة الخاصة بما يحب وما يكره لتشمل كل السلوكيات فيما بعد.

مفهوم تقدير الذات:

تقدير الذات هو واحد من الأبعاد الرئيسية للشخصية، ويعتقد العلماء أيضا أنه ١ من أهم أبعاد التأثير في السلوك. لا يمكننا اكتساب فهم واضح للشخصية أو السلوك البشري بشكل عام دون تضمين مفهوم تقدير الذات ضمن متغيراتنا الوسيطة.

يعتقد ألبورت Allport أن تقدير الذات هو عنصر أساسي في جميع الخصائص والجوانب العاطفية للشخص، وتقدير الذات الإيجابي ضروري للغاية، وجميع هياكل الشخصية مهمة جدا لدرجة أن جيرجين Gergan يشير أيضا إلى أن الإجراءات التي يقوم بها الفرد تعتمد على مستوى تقدير الذات. ويشير روجرز Rogers إلى أن تحقيق الذات والتحسين هما الدوافع الأساسية للإنسان. ويقرر بيكر Becher أن الرغبة في السيطرة على الفرد تعكس فقط الحاجة إلى مثل هذا تقدير الذات.

يعتقد هاياكاوا Hayakawa أن الهدف الرئيسي لأي نوع من النشاط هو محاولة لزيادة تقدير الذات، ومفهوم تقدير الذات هو إطار مرجعي يعطي القوة والمرونة للسلوك البشري. ولذلك، فإن أهمية مفهوم تقدير الذات لطلاب علم النفس

التربوي هي واحدة من الأسس التي لا جدال فيها. (ضيدان، مقدم، ٢٠٠٣). كما يشير تقدير الذات أساسًا إلى احترام الشخص لذاته والشعور بقيمة نفسه وقدارته (كفافي،١٩٨٩: ١٠٠). وقد استخدم العلماء مصطلح تقدير الذات على" أنه مجموعة من الأحكام الشخصية التي يراها الفرد عن نفسه كمحصلة خصائصه الانفعالية والعقلية والجسمية" لذا فهو أقرب إلى مصطلح" تقويم الذات" كما أشار بونر Boner (١٩٨١) في أن تقدير الذات هو الأسلوب الذي يدرك به الأفراد أنفسهم في علاقاتهم مع الآخرين (عكاشة، ١٩٨٦).

إن تقدير الذات يتمخض عن وعي ورؤية سليمة موضوعية للذات، فقد يعاني الفرد في تقديره لذاته ويصاب بما يمكن وصفه بسرطان الذات أو تضخم مرض خبيث في ذات الفرد يجعله غير مقبول من الآخرين، ويبحث عن الكلام بدون العمل، والعدوانية اللفظية وهذا التعريف قد يبين العلاقة بين تقدير الذات وأساليب العدوانية اللفظية (كامل،١٩٨٩).

إضافة إلى ما سبق يمكننا القول إنه تقدير الذات هو تقدير الشخص لنفسه، ويشمل تقدير الذات الاعتراف بالجوانب الإيجابية والسلبية للذات والاعتقاد بأن الشخص يستحق الحب والتقدير، ويتأثر تقدير الذات بالتجارب التي يمر بها الفرد، حيث يتعرض الفرد للعديد من المصادر التي تؤثر على تقديره لنفسه، بما في ذلك الأحداث التي تحدث في حياته اليومية والتجارب السابقة، والآراء العامة والأنماط الثقافية. ويمكن أن يرتبط متغير تقدير الذات بعدة متغيرات مثل السلوك العدواني أو السلوك توكيدي والاستقلال النفسي. فعلى سبيل المثال قد يكون السلوك العدواني لعدة عوامل، من بينها تقدير الذات المنخفض. فالأفراد الذين يشعرون بعدم الثقة في أنفسهم ولا يرغبون في التعامل مع الآخرين بطريقة إيجابية، قد يكونون أكثر عرضة للسلوك العدواني. وعلى الجانب الآخر، فإن الأفراد الذين يمتلكون تقدير ذات عالي يشعرون بالثقة في أنفسهم وقدراتهم، وبالتالي يكونون أقل عرضة للسلوك العدواني. وهذا ما أكدته دراسة قمر واحمد (٢٠١٥) التي اشارت الى وجود علاقة دالة إحصائياً بين جميع أبعاد تقدير الذات وأبعاد السلوك العدواني ما عدا تقدير الذات العائلي لدى طلاب جامعة دنقلا بالسودان، إذا يجب على الأفراد الذين يعانون من سلوك عدواني العمل على تحسين تقدير ذاتهم، من خلال تحديد نقاط قوتهم وتطويرها والعمل على تحسين نقاط ضعفهم. كما يجب عليهم العمل على تحسين مهارات التواصل والتعامل مع الآخرين بطريقة إيجابية ومحترمة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للأفراد الذين يعانون من قلق المستقبل العمل على تحسين تقدير ذاتهم أيضًا، من خلال تحديد أهداف واضحة وتحقيقها وتطوير مهارات جديدة والعمل على تحسين الذات. كما يمكن لهم الحصول على الدعم اللازم من الأصدقاء والعائلة والاستشارة مع المختصين في حالة

الحاجة. وأكدت دراسة القرني (٢٠١٢) ان العلاقة بين السلوك التوكيدي وتقدير الذات إيجابية، حيث يساعد السلوك التوكيدي على تعزيز تقدير الذات وبناء الثقة بالنفس. وعلى العكس، عدم القدرة على التعبير عن الرأي بطريقة محترمة والحرص على إرضاء الآخرين قد يؤدي إلى تقليل تقدير الذات والثقة بالنفس. لذلك، يجب أن يكون السلوك التوكيدي موجودًا بشكل إيجابي في حياتنا لتحسين تقدير الذات والعلاقات الإيجابية مع الآخرين. ويعد الاستقلال النفسي أحد المتغيرات التي ارتبطت بتقدير الذات بشكل كبير، حيث يعرف الاستقلال النفسي بانه القدرة على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات بشكل مستقل، بينما يعد تقدير الذات انعكاساً للشعور بالثقة في النفس والاعتماد عليها. وعندما يكون لدى الإنسان استقلال نفسي عالي، فإنه يكون قادرًا على التحكم في حياته واتخاذ القرارات المهمة بشكل مستقل، مما يزيد من ثقته في النفس وتقديره لذاته. وبالتالي، فإن الاستقلال النفسي يساعد على تحسين تقدير الذات. وعلى الجانب الآخر، فإن تقدير الذات يساعد على تحسين الاستقلال النفسي، حيث يشعر الشخص بالثقة في قدرته على اتخاذ القرارات والتحكم في حياته بشكل مستقل، مما يزيد من استقلاليته النفسية. وبالتالي، فإن الاستقلال النفسي وتقدير الذات يتكاملان معًا لتحسين شخصية الإنسان وجعله قادرًا على التعامل مع الحياة بشكل إيجابي ومتوازن وهذا بالضبط ما أظهرته نتائج دراسة سعدي (٢٠١٩) حيث إشارة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين تقدير الذات والاستقلال النفسي.

دراسات سابقة

دراسات تناولت العلاقة بين الاغتراب النفسي وقلق المستقبل.

دراسة عبدالباري (٢٠٢١) ركزت حول التعرف الى نوع العلاقة بين الاغتراب النفسي ومستوى الطموح وقلق المستقبل لدى الطلاب المغتربين بالمدن الجامعية. وتكونت عينة الدراسة من الطلاب المغتربين بالمدن الجامعية، بلغ عددهم ٢٢٢ طالبًا وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية. وكانت ادوات الدراسة المستخدمة هي مقاييس الاغتراب النفسي ومستوى الطموح وقلق المستقبل من اعداد الباحثين. ارتفاع مستوى الاغتراب النفسي لدى الطلبة المغتربين وايضاً ارتفاع مستوى قلق المستقبل لديهم. كما تبين وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الاغتراب النفسي وقلق المستقبل لدى أفراد العينة. ما يعني انه كلما ازداد مستوى قلق المستقبل لدى الطلبة ازداد مستوى الاغتراب النفسي لديهم والعكس صحيح.

دراسة ابراهيم (٢٠١٩) هدفت الى معرفة مستوى الاغتراب النفسي وقلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم، وتحديد العلاقة بينهما. وتكونت عينة الدراسة من جميع طلبة جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم بلغ عددهم ٣٠٠ طالبًا وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية. وكانت ادوات الدراسة المستخدمة هي مقياس الاغتراب النفسي ومقياس قلق المستقبل من

اعداد الباحث وتطويره لمقاييس سابقة. أظهرت النتائج أن مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة كان متوسطًا، كما جاء مستوى قلق المستقبل لديهم متوسطًا أيضًا. كما تبين وجود علاقة ارتباطية بين الاغتراب النفسي وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة، حيث جاءت العلاقة طردية موجبة، بمعنى أن كلما ازداد مستوى الاغتراب النفسي، ازداد مستوى قلق المستقبل لدى الطلبة.

دراسة مدوخ (٢٠١٦) هدفت الى التعرف على مستوى الاغتراب النفسي وقلق المستقبل لدى مجتمع الدراسة ونوع العلاقة بينهما، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطالبات في المرحلة الجامعية لأسر مغتربة وافدة الى قطاع غزة من اجل تلقي التعليم بلغ عددهم ١٣٩ طالبة تم اختيارهن بالطريقة المسحية. وكانت ادوات الدراسة المستخدمة هي مقياس الاغتراب النفسي من اعداد د.اقبال الحمداني، ومقياس قلق المستقبل من اعداد الباحثة. واسفرت نتائج الدراسة عن انخفاض مستوى الاغتراب النفسي وقلق المستقبل لدى افراد العينة، ووجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاغتراب النفسي وقلق المستقبل لدى افراد العينة، أي انه كلما زاد مستوى الاغتراب النفي لدى افراد العينة يزيد بذلك مستوى قلق المستقبل والعكس صحيح.

دراسات تناولت العلاقة بين الاغتراب النفسي وتقدير الذات.

دراسة مرصالي (٢٠٢٢) هدفت إلى التعرف على نوع العلاقة الارتباطية بين الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى الطلبة. وتكونت عينة الدراسة من طلبة قسم علم النفس بجامعة البليدة، وبلغ عدد افراد العينة ١٣٠ طالب وطالبة. وكانت ادوات الدراسة المستخدمة هي مقياس الاغتراب النفسي من إعداد هاني أبو عمرة ومقياس روزنبيرغ لتقدير الذات. أسفرت الدراسة عن انه توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى الطلبة.

دراسة العنزي (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف إلى علاقة الاغتراب النفسي بتقدير الذات من خلال قياس معدلات الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدي عديمي الجنسية، والتعرف الى الفروق بين عديمي الجنسية والكويتيين. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلاب الكويتيين والطلاب عديمي الجنسية الذين يدرسون بالمرحلة الثانوية بوزارة التربية الكويتية، وبلغ عدد افراد العينة (240)طالب، (١٢٠) منهم من الكويتيين، و(١٢٠) منهم من عديمي الجنسية. وكانت ادوات الدراسة المستخدمة هي مقياس الاغتراب النفسي من اعداد الباحث ومقياس روزنبيرغ لتقدير الذات. اسفرت الدراسة عن عدة نتائج أهمها أن متغير الاغتراب النفسي يرتبط ارتباطا دالاً سلبياً مع متغير تقدير الذات لدى أفراد العينة.

دراسات تناولت العلاقة بين قلق المستقبل وتقدير الذات.

دراسة شي، شين، تشن وجانج Xie, Xin, Chen, & Zhang (٢٠١٩) هدفت إلى استكشاف الفروق بين الجنسين وتأثير تقدير الذات على القلق من الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طالبات المرحلة الإعدادية والثانوية بالصين واللائي تراوحت أعمارهم مابين ١٢ الى ١٨ سنه، وبلغ عدد افراد العينة ٤٥٠ طالبة. وكانت ادوات الدراسة المستخدمة هي مقياس تقدير الذات من لروزنبرغ، ومقياس قلق الاختبارات لساراسون ومقياس قلق الرياضيات من اعداد هوبكو وآخرون، وتم استخدام النسخة الصينية المعدلة لمقياس السيطرة على المعتقدات ومقياس القلق للأطفال لرينولدز وريتشموند. أسفرت الدراسة إلى تقييم وتحديد أصل الفروق بين الجنسين في القلق من الرياضيات. أظهرت النتائج أن القلق من الرياضيات لدى الشابات كان أعلى من قلق الشبان. بالنسبة للشباب، كان لتقدير الذات تأثير مباشر على القلق من الرياضيات، وكان له تأثيرات غير مباشرة على القلق من الرياضيات من خلال المعتقدات الضابطة، وقلق الاختبار، والقلق العام. بالنسبة للشابات، أثر تقدير الذات على القلق من الرياضيات فقط من خلال القلق من الاختبار والقلق العام، ولكن ليس بشكل مباشر. من هذا نستنتج أن الدراسة أظهرت أن تقدير الذات يرتبط سلبًا بالقلق من الرياضيات وقلق الاختبار والقلق العام.

دراسة الحربي (٢٠١٨) هدفت الى قياس مستوى قلق المستقبل ومعرفة علاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى افراد العينة. وتكونت عينة الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وبلغ عدد افراد العينة ٥٢٠ طالبة من المرحلة الثانوية. وكانت ادوات الدراسة المستخدمة هي مقياس مستوى الطموح لمحمد عبد التواب وآخرون، ومقياس قلق المستقبل لزينب شقير، ومقياس تقدير الذات لمجدي الدسوقي. ونتج عن الدراسة عدة نتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة بين قلق المستقبل وتقدير الذات الطالبات في مجتمع البحث كما توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.

التعقيب على الدراسات السابقة:

قامت هذه الدراسات بالبحث في العلاقة بين متغيرات الاغتراب النفسي وقلق المستقبل وتقدير الذات كلا من هم على حدي مع بعض المتغيرات والعوامل النفسية والاجتماعية التي تؤثر على الصحة العامة للإنسان، واتبعت الدراسات الحالية المنهج الوصفي ومنهج تحليل المسار. وأظهرت هذه الدراسات العلاقة بين المتغيرات الثلاثة مع غيرها من المتغيرات وفق نماذج تصورية تصف اتجاه ونوع العلاقات في هذه الدراسات.

الطريقة والإجراءات:

أولاً: منهج الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي وذلك لمناسبته مع الاهداف والفروض التي وضعت في هذا البحث، حيث يستخدم أسلوب تحليل المسار (Path Analysis) الذي يعتمد على بناء نموذج افتراضي للعلاقات بين المتغيرات الثلاثة للبحث (الاغتراب النفسي، قلق المستقبل، تقدير الذات) وهو من الأساليب الإحصائية المستخدمة لإيجاد العلاقات أو التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات.

ثانياً: مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع البحث من طلاب المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لإدارة التعليم بمحافظة الليث للعام الدراسي ١٤٤٤هـ. وفي الجدول (١) تفصيل لأعداد الطلاب وصفوفهم الدراسية

جدول ١ يوضح عدد طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث

عدد طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث	
عدد طلاب الصف الأول ثانوي	1214
عدد طلاب الصف الثاني ثانوي	1129
عدد طلاب الصف الثالث ثانوي	1197
المجموع	٣٥٤٠

ثالثاً: عينة الدراسة

تم تطبيق الدراسة على مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية في الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٤٤هـ، بمحافظة الليث بمنطقة مكة المكرمة، على مقاييس الدراسة الثلاثة للبحث (الاغتراب النفسي، قلق المستقبل، تقدير الذات). تكونت عينة الدراسة من (300) تلميذ من المرحلة الثانوية من مجتمع البحث المحدد في الدراسة وقد تم إرسال الاستبانة إلى مجموعة من المدارس التابعة لإدارة التعليم بمحافظة الليث.

الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على (٣٠٠) طالب من طلاب المرحلة الثانوية. وتوزعت العينة على خمس مدارس ثانوية بنسب متساوية تقريباً ٢٠% لكل مدرسة. وكانت النسبة الأكبر من طلاب الصف الثاني الثانوي ١٨٥ طالب بنسبة (٦١.٧%)، وأقل نسبة من طلاب الأول الثانوي ٣٤ طالب بنسبة (١١.٣%). وبناء على ذلك فقد كان متوسط أعمار الطلاب أفراد العينة ١٧.١٩ وبانحراف معياري ٠.٧٨. الجدول (٣-٢). والأشكال (٣-١ و٣-٢). والجدول ٣-٢ يوضح التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية (N=300).

أدوات الدراسة

١. مقياس الاغتراب النفسي من اعداد هيا أبو العيش (2015) :

اختيار المقياس:

بعد القيام بمراجعة ما جاء في الإطار النظري ولعدة أبحاث أخرى، وفي اطار البحث عن مقياس مناسب قام الباحث بفحص بعض الاختبارات والمقاييس التي تعنى بقياس الاغتراب النفسي مثل مقياس (الكبيسي ٢٠٠٢) و مقياس (نعيسة ٢٠١٢) ومقياس (عباس ٢٠١٦) واخيراً تم الاستقرار على استخدام مقياس (ابوالعيش ٢٠١٥).

مبررات اختيار المقياس:

ارتفاع ثباته وصدقة إضافة الى انه تم اعداده واستخدامه في البيئة السعودية وتطبيقه على عينة تشابه عينة الدراسة من ناحية المنطقة الجغرافية والمرحلة الدراسية والعمر. كما ان عبارته تميزت بسهولتها مما يمكن الطلاب من فهمها والإجابة على الأسئلة بكل سهولة ويسر، وقد لاحظ الباحث ان المقياس تميز بالشمولية فقد غطى المقياس جميع جوانب الاغتراب النفسي وهي سبعة ابعاد الاول فقدان الشعور بالانتماء والثاني العدوان اللفظي والثالث العجز والرابع عدم الإحساس بالقيمة والخامس فقدان الهدف والسادس فقدان المعنى والسابع مركزية الذات.

وصف المقياس:

لتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المقياس الذي اعدته أبو العيش (٢٠١٥) وهو مقياس يعنى بقياس الاغتراب النفسي لدى عينة الدراسة والذي تكون من (٤٢) فقرة، موزعة على ابعاد أساسية مثل، فقدان الشعور بالانتماء وعدم الالتزام بالمعايير والعجز وعدم الإحساس بالقيمة وفقدان الهدف وفقدان المعنى وفقدان الذات وأخيرا مركزية الذات، وتطلبت الإجابة على كل فقرة أربع مستويات وفق طريقة ليكرت المستوى الاول موافق تماماً، والمستوى الثاني موافق، والمستوى الثالث غير موافق، واخيراً المستوى الرابع غير موافق مطلقاً.

تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (٤) درجات في حالة استجابته موافق تماماً، و(٣) في حالة استجابته موافق، و(٢) إذا كانت استجابته غير موافق، و(١) إذا كانت استجابته غير موافق مطلقاً.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

(١) الصدق

صدق المقياس في الدراسة الاصلية:

للتحقق من دلالات الصدق قامت (أبو العيش ٢٠١٦) بعرض الاداة على نخبة من المحكمين، والمختصين في علم النفس التربوي، الإرشاد النفسي، والقياس

والتقويم من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل، وبناءً على ما جاء في أراء وملاحظات المحكمين، تم تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية، استقرت فقرات المقياس على (٤٢) فقرة، وقد أجمع المحكمون على مناسبتها لقياس ما أعدت له لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية.

صدق مقياس الاغتراب النفسي في الدراسة الحالية:

أظهرت النتائج في الجدول رقم (١) أن معاملات ارتباط فقرات الاغتراب النفسي مع الدرجة الكلية للبعد تراوحت بين ٠.٣٦٥ و٠.٨٠٨ وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($a < 0.01$). ويعتبر هذا المقياس مناسباً وصادقاً لما وضع لقياسه. وتمتع هذا المقياس بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي والجدول ٣-٣ يحتوي معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الاغتراب النفسي مع الدرجة الكلية لهذا المقياس.

جدول (٢) يوضح معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الاغتراب النفسي مع الدرجة الكلية لهذا المقياس

رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
1	.669**	15	.698**	29	.704**
2	.718**	16	.741**	30	.767**
3	.639**	17	.641**	31	.754**
4	.423**	18	.743**	32	.763**
5	.568**	19	.792**	33	.639**
6	.685**	20	.739**	34	.795**
7	.698**	21	.779**	35	.699**
8	.529**	22	.766**	36	.774**
9	.435**	23	.676**	37	.716**
10	.652**	24	.808**	38	.631**
11	.638**	25	.761**	39	.365**
12	.592**	26	.755**	40	.731**
13	.474**	27	.733**	41	.489**
14	.690**	28	.709**	42	.654**

** معنوي على مستوى ١%

(٢) الثبات:

ثبات المقياس في الدراسة الاصلية:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، قامت (أبو العيش ٢٠١٦) بالتحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (٥٠) طالبا وطالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة. وبلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا (٠.٨٩) وبلغ ثبات الاعادة (٠.٨٤) واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

لمعرفة ثبات أداة الدراسة المستخدمة في هذه الدراسة قام الباحث باحتساب معامل الفا كرونباخ وهو مقياس للموثوقية الداخلية لأداة القياس. يتراوح قيمة معامل الفا بين ٠ و١، حيث تكون القيم الأعلى دالة على مستوى أعلى من الثبات والموثوقية الداخلية. وكانت قيمة هذا المعامل بالنسبة لمقياس لاغتراب النفسي ٠.٩٦٦ فماذا وهذا يعني أن أداة القياس التي تم استخدامها في هذه الحالة لديها مستوى عالٍ من الثبات. وبالتالي، يمكن الاعتماد على نتائج هذه الأداة في تحليل البيانات واتخاذ القرارات المستندة إليها.

٢. مقياس قلق المستقبل من اعداد المشيخي (2009):

اختيار المقياس:

قبل تحديد المقياس المستخدم لهذا المتغير في هذه الدراسة قام الباحث بعد الاطلاع على الإطار النظري الخاص بمتغير قلق المستقبل ومجموعة من الدراسات السابقة التي استخدمت هذا المتغير، ووجد الباحث عدت مقاييس استخدمت لغرض قياس مستوى قلق المستقبل مثل مقياس (مسعود، ٢٠٠٦) ومقياس (المشيخي، ٢٠٠٩) الذي اختاره الباحث ليكون الأداة المستخدمة لقياس متغير قلق المستقبل في هذه الدراسة.

مبررات اختيار المقياس:

لقد قام الباحث في هذه الدراسة بتبني مقياس (المشيخي، ٢٠٠٩) لقياس متغير قلق المستقبل وذلك لأسباب عده أهمها شيوع استخدام هذا المقياس في أبحاث تتناول نفس المتغير في البيئة السعودية وتشابه كثير من العينات المستخدمة في تلك الأبحاث مع العينة المستخدمة في هذا البحث، اعتماد المشيخي على العديد من الدراسات والبحوث في اعداد المقياس مما انعكس ايجاباً على صدق وثبات المقياس. إضافة الى شمولية المقياس ووجود توزيع واضح لأبعاد المقياس فالأول هو بعد التفكير السلبي تجاه المستقبل وبعد النظرة السلبية للحياة وبعد القلق من أحداث الحياة الضاغطة وبعد المظاهر النفسية لقلق المستقبل واخيراً بعد المظاهر النفسية لقلق المستقبل حيث اتسقت هذه الابعاد مع أسلوب البحث في هذه الدراسة.

وصف المقياس:

استخدم الباحث مقياس قلق المستقبل من اعداد (المشيخي، ٢٠٠٩) والذي تكون من ٤٣ عبارة موزعة على خمسة ابعاد وهي التفكير السلبي تجاه المستقبل والنظرة السلبية للحياة والقلق من احداث الحياة الضاغطة والمظاهر النفسية للقلق والمظاهر الجسمية. تكون الإجابة على فقرات المقياس على ثلاث مستويات وفق طريقة ليكرت المستوى الاول تنطبق، والمستوى احياناً، والمستوى الثالث لا تنطبق.

تصحيح المقياس:

تكون المقياس من ٤٣ عبارة تم توزيعها على خمسة ابعاد يتم احتساب درجة المستجيب فيها بالشكل التالي:

(١) التفكير السلبي تجاه المستقبل: ويتضمن ثماني فقرات هي الفقرات ذوات الأرقام (١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٦، ٣١، ٣٦)، وتكون أعلى درجة يحصل عليه المستجيب على المقياس (٢٤) وأدنى درجة (٨).

(٢) النظرة السلبية للحياة: ويتضمن تسع فقرات هي الفقرات ذوات الأرقام (٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٧، ٣٢، ٣٧، ٤١)، وتكون أعلى درجة يحصل عليه المستجيب على المقياس (٢٧) وأدنى درجة(9) .

(٣) القلق من الأحداث الحياتية الضاغطة: ويتضمن تسع فقرات هي الفقرات ذوات الأرقام (٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٨، ٣٣، ٣٨، ٤٢)، وتكون أعلى درجة يحصل عليه المستجيب على المقياس (٢٧) وأدنى درجة(9) .

(٤) المظاهر النفسية لقلق المستقبل: ويتضمن ثماني فقرات هي الفقرات ذوات الأرقام (٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣٤، ٣٩)، وتكون أعلى درجة يحصل عليه المستجيب على المقياس (٢٤) وأدنى درجة(8) .

(٥) المظاهر الجسمية لقلق المستقبل: ويتضمن تسع فقرات هي الفقرات ذوات الأرقام (٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣٥، ٤٠، ٤٣)، وتكون أعلى درجة يحصل عليه المستجيب على المقياس (٢٧) وأدنى درجة (٩).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

(١) الصدق

صدق المقياس في الدراسة الاصلية:

في إطار التحقق من صدق المقياس قام (المشيخي، ٢٠٠٩) بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها ٦٠ طالب وذلك لإيجاد معامل الاتساق الداخلي وتراوحت معاملات ارتباط كل بعد من الابعاد الخمسة بالدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل ما بين (٠.٥٩ – ٠.٨٨) وأشارت تلك النتائج الى ارتفاع كافي ويمكن الوثوق به لصدق المقياس.

صدق المقياس في الدراسة الحالية:

تكون هذا المقياس من ٤٣ فقرة تم تقسيمها إلى خمسة أبعاد، حيث يظهر الجدول رقم (٣) معاملات ارتباط كل عبارة من العبارات مع البعد الذي تنتمي له ومع الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل وقد أظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط المدروسة معنوية عند مستوى دلالة ($a < 0.01$). ويعتبر هذا المقياس مناسباً وصادقاً لما وضع لقياسه. وتمتع هذا المقياس بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي. وفي الجدول (٤) نرى معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس قلق المستقبل مع البعد الذي تنتمي له ومع الدرجة الكلية لهذا المقياس.

جدول ٣ يوضح معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس قلق المستقبل مع البعد الذي تنتمي له ومع الدرجة الكلية لهذا المقياس

التفكير السلبي تجاه المستقبل			النظرة السلبية للحياة			القلق من الأحداث الحياتية الضاغطة			المظاهر النفسية لقلق المستقبل			المظاهر الجسمية لقلق المستقبل		
م	الارتباط مع البعد	الارتباط مع المقياس الكلي	م	الارتباط مع البعد	الارتباط مع المقياس الكلي	م	الارتباط مع البعد	الارتباط مع المقياس الكلي	م	الارتباط مع البعد	الارتباط مع المقياس الكلي	م	الارتباط مع البعد	الارتباط مع المقياس الكلي
1	.815**	.777**	2	.721**	.675**	3	.485**	.447**	4	.854**	.820**	5	.807**	.809**
6	.883**	.823**	7	.815**	.796**	8	.696**	.613**	9	.814**	.788**	10	.763**	.696**
11	.856**	.801**	12	.814**	.758**	13	.792**	.675**	14	.858**	.858**	15	.693**	.625**
16	.784**	.741**	17	.870**	.827**	18	.735**	.785**	19	.842**	.818**	20	.648**	.574**
21	.785**	.755**	22	.823**	.769**	23	.623**	.519**	24	.841**	.803**	25	.714**	.713**
26	.743**	.745**	27	.608**	.601**	28	.800**	.825**	29	**.835**	**.827**	**30**	**.828**	**.708**
31	**.769**	**.790**	**32**	**.839**	.804**	33	.722**	.637**	34	.856**	.831**	35	.756**	.674**
36	.832**	.795**	37	.754**	.733**	38	.750**	.713**	39	.839**	.835**	40	.705**	.524**
			41	.756**	.761**	42	.805**	.737**				43	.633**	.514**

** معنوي على مستوى ١%

(٢) الثبات

ثبات المقياس في الدراسة الاصلية:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، قام (المشيخي، ٢٠٠٩) تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام معادلة الفا كرونباخ للاتساق الداخلي حيث بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا (٠.٩٠) واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

الثبات يعني الاتساق في النتائج المتحصل عليها، واستقرار النتائج بمرور الوقت، وينتج عن الاختبار المستمر نفس النتائج إذا تم تطبيقه على نفس المجموعة

من الأفراد مرة أخرى، ولقد تم التأكد من مدى ثبات الأداة المستخدمة في قياس المتغيرات التي تشتمل عليها الاستبانة، من خلال احتساب قيمة (Chroanbach's Alpha) حيث تكون النتيجة مقبولة إحصائيا إذا كانت قيمته أكبر من (٠٦٠) وكلما اقتربت القيمة من الواحد الصحيح دل هذا على ثبات أعلى للدراسة. وتراوحت قيم أبعاد هذا المقياس بين ٠.٨٨٤ و٠.٩٢٨ كما هو موضح في الجدول (٤).

جدول (٤) يوضح معامل ثبات مقياس قلق المستقبل

مقياس قلق المستقبل	معامل *Chroanbach's Alpha*
البعد الأول: التفكير السلبي تجاه المستقبل	٠.٩٢٢
البعد الثاني: النظرة السلبية للحياة	٠.٩١٠
البعد الثالث: القلق من الأحداث الحياتية الضاغطة	٠.٨٨٤
البعد الرابع: المظاهر النفسية لقلق المستقبل	٠.٩٢٨
البعد الخامس: المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	٠.٨٩٠
المجموع العام لأبعاد المقياس	٠.٩٧٧

(٢) مقياس تقدير الذات من اعداد بلكيلاني (2008) :

اختيار المقياس:

لكي يختار الباحث مقياس لتقدير الذات، قام بمراجعة الإطار النظري، والدراسات السابقة المتعلقة بتقدير الذات، ثم قام بالاطلاع على بعض الاختبارات والمقاييس، الخاصة بتقدير الذات مثل مقياس (كوبر سميث Cooper Smith ١٩٦٧) الذي ترجمه (فاروق عبد الفتاح ١٩٨١) ومقياس (محمد ١٩٩٥) ومقياس (الدريني وآخرون) الذي قام لاحقاً (بلكيلاني ٢٠٠٨) بتطويره وإضافة ثلاث عبارات بعد عرضه على مجموعة من المحكمين وبذلك أصبح مجموع فقرات المقياس (٣٣) فقرة.

مبررات اختيار المقياس:

ان من الأمور التي شجعت الباحث على تبني هذا المقياس، ملائمته للبيئة السعودية وتطبيقه فيها من قبل (الحربي ٢٠١٧) على عينة من طلاب المرحلة الثانوية في حائل مشابهة لعينة البحث الحالي من حيث المنطقة الجغرافية ومن حيث المرحلة الدراسية ومن حيث العمر كذلك فقد أشارت الدراسات السابقة إلى ارتفاع ثباته وصدقة وامتيازه بخصائص سيكومترية متمثلاً بشكل جيد. ثبوت فعالية المقياس ومناسبته لقياس متغير تقدير الذات، كما ان المقياس امتاز بوضوح مفرداته مما يمكن الطالب من ادائه بسهولة.

وصف المقياس:

بعد تبنيهم لتعريف كوبر سميث Cooper Smith قام(الدريني وآخرون) بإعداد مقياس تقدير الذات الذي تم استخدامه في هذا البحث والذي يعنى بتحديد درجة

الأهمية في المجالات المتعددة مثل الصحة الجسمية والنفسية والقدرات العقلية والعلاقات الأسرية و علاقات الأصدقاء وتحقيق السعادة والاستمتاع في وقت الفراغ وتكوين الفلسفة الشخصية، وقد تم اختيار المجالات بناءً على متطلبات مراحل النمو في المراهقة المبكرة و المتأخرة ويتطلب المقياس أن يحدد المستجيب درجة تقديره لنفسه في المجالات السابقة وتكون وحدات القياس تتكون من ٣٣ عبارة و أمام كل عبارة ثلاثة إجابات هي غالبا، أحيانا، نادرا.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

(١) الصدق

صدق المقياس في الدراسة الاصلية:

لحساب صدق المقياس قام (الدريني وآخرون) باستخدام الصدق التكويني كمؤشر لصدق المقياس حيث ويتم قياس ارتباط المقياس بكل من:

(١)الخجل: مع مقياس الخجل الذي أعده (الدريني وآخرون) وكانت قيمة الارتباط (-٠.٢٨٨٦) وهو دال عند (٠.٠٥) و (ن=٤٩).

(٢)الاتزان الانفعالي: حيث استخدم (الدريني وآخرون) مقياس البروفيل الشخصي وكانت قيمة الارتباط (٠.٥٠) وهو دال عند (٠.٠١)

(٣)البعد الاجتماعي وكانت قيمة الارتباط (٠.١٥١٩) وهو دال عند (٠.٠٥). وقد قام (بلكيلاني ٢٠٠٨) بالتحقق من الصدق بطريقة صدق المحك من وذلك بعرضه على عدد من المحكمين وبناء أن على ملاحظاتهم قام بإضافة ثلاث فقرات.

(٤)وفي البيئة السعودية قام (الحربي ٢٠١٧) بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس حيث كانت العبارات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠١.٠) باستثناء العبارات رقم (٨-١٠-١١-١٥-١٧) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

صدق المقياس في الدراسة الحالية:

تكون هذا المقياس من ٣٣ فقرة وقد كانت معاملات ارتباط هذه الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً على مستوى دلالة ٠.٠١. باستثناء الفقرات ٣، ١٧، ٢٦ التي أظهرت معاملات ارتباط موجبة مع درجة المقياس الكلية، ولكنها غير دالة احصائياً. ويعتبر هذا المقياس مناسباً وصادقاً لما وضع لقياسه. وتمتع هذا المقياس بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي. الجدول (٥).

جدول (٥) يوضح معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس تقدير الذات مع الدرجة الكلية لهذا المقياس

رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
1	.381**	12	.702**	23	.551**
2	.634**	13	.689**	24	.337**
3	.182	14	.416**	25	.610**
4	.594**	15	.640**	26	.105
5	.304**	16	.330**	27	.704**
6	.277**	17	.182	28	.719**
7	.653**	18	.528**	29	.410**
8	.693**	19	.604**	30	.014
9	.392**	20	.308**	31	.422**
10	.611**	21	.284**	32	.344**
11	.450**	22	.566**	33	.547**

** معنوي على مستوى ١%

(٢) الثبات

ثبات المقياس في الدراسة الاصلية:

لحساب ثبات المقياس قام (الدريني وآخرون) عن طريق التجزئة النصفية حيث كانت نتيجة الثبات قبل التصحيح (٠.٦١) وبعده بمعادلة سبيرمان (٠.٧٦)، (ن=١٢٢) وهو معامل ثبات مرتفع ودال، أما في البيئة السعودية فقد قام (الحربي ٢٠١٧) التحقق من ثبات المقياس بطريقتين ثبات كرونباخ ألفا وثبات التجزئة النصفية حيث بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا (٠.٨٨٧) وبلغ ثبات التجزئة النصفية (٠.٩٠٧) و (ن=١١٠) وتعتبر مؤشرات الثبات هذه جيدة وكافية لأغراض البحث الحالي.

ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

بعد احتساب معامل الفا كرونباخ لهذا المقياس تبين للباحث أن المقياس موثوق وثابت في قياس تقدير الذات، حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا ٠.٨٨٤، مما يشير إلى اتساق الأداة في قياس المتغير وثباتها. وبالتالي، يمكن الاعتماد على نتائج هذا المقياس في تحليل البيانات واتخاذ القرارات المستندة إليها بثقة عالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

لدراسة النتائج تم تقسيم الدراسة إلى ثلاثة مقاييس رئيسية: مقياس الاغتراب النفسي وأشتمل على ٤٢ عبارة. أما المقياس الثاني مقياس قلق المستقبل وتكون من

٤٣ عبارة وتقيس مستوى قلق المستقبل لدى الأفراد عينة الدراسة، تقسمت لقياس خمسة ابعاد، بينما تكون المقياس الثالث من ٣٣ عبارة وضعت بهدف قياس مستوى تقدير الذات لدى الطلاب في عينة الدراسة.

(١) نتائج ومناقشة السؤال الأول من أسئلة الدراسة وهو (ما مستوى الاغتراب النفسي لدى عينة الدراسة؟)

تكون هذا المقياس من ٤٢ عبارة تقيس مستوى الاغتراب النفسي لدى عينة الدراسة، وقد اعتمدت هذه العبارات مقياس ليكرت الرباعي بحيث تأخذ الإجابة" لا أوافق مطلقاً" القيمة ١، والإجابة " أوافق بشدة". حيث تراوحت درجات هذا المقياس من ٤٢ إلى ١٦٨. وقد كان المتوسط العام لمستوى الاغتراب النفسي لدى عينة الدراسة.٨٢.٤٩ بانحراف معياري ٢٤.٧٦. وقيمة الوسيط ٨٣ والمدى بين الربيعين الأول والثالث ٣٤ (٦٣.٧٥-٩٧) انظر الى (الجدول٦).

جدول (٦) يوضح مقاييس مستويات الاغتراب النفسي بالنسبة لعينة الدراسة

المقاييس	المعرفة الانفعالية
المتوسط	82.49
الوسيط	٨٣
الانحراف المعياري	٢٤.٧٦
القيمة الدنيا	٤٢
القيمة العليا	١٦٨
الربيع الأول	٦٣.٧٥
الربيع الثالث	٩٧

ولمعرفة توزع أفراد العينة بحسب مقياس الاغتراب النفسي، تم تقسيم المقياس إلى ثلاث درجات من ٤٢-٨٤ " مستوى منخفض من الاغتراب النفسي " من ٨٥- ١٢٦ مستوى متوسط من الاغتراب النفسي " من ١٢٧-١٦٨ مستوى عالي من الاغتراب النفسي. حيث أظهرت النتائج أن ١٦٠ من الطلاب (٥٣.٣%) لديهم مستوى منخفض من الاغتراب النفسي. بينما ٤٢ % كان لديهم مستويات متوسطة من الاغتراب النفسي وفقط ٤.٧% من أفراد العينة كانوا يعانون من مستويات عالية من الاغتراب النفسي .

من ناحية أخرى لم تظهر هناك فروق معنوية بمستويات الاغتراب النفسي من حيث اختلاف المدارس الثانوية والصف الدراسي حيث أظهرت النتائج ان متوسط الاغتراب النفسي في ثانوية الأمير نايف كان الأعلى (٨٧.٧١)، بينما كان المتوسط العام للاغتراب النفسي الأقل في ثانوية الخالدية. (الشكل ٤-٢). الجدول (٤-٢)

جدول (٧) يوضح توزع مستويات الاغتراب النفسي بحسب المدرسة الثانوية

المدرسة الثانوية	اغتراب نفسي منخفض (N=160)	اغتراب نفسي متوسط (N=126)	اغتراب نفسي عالي (N=14)	المجموع	مربع كاي ومستوى الدلالة
أحمد بن حنبل	34	24	2	60	٥.٦٨ مستوى الدلالة ٠.٦٨٢
الأمير نايف	25	31	4	60	
الأندلس	36	22	1	59	
الخالدية	36	21	3	60	
ثانوية الليث	29	28	4	61	
المجموع	160	126	14	٣٠٠	

وفي نفس السياق كان المتوسط العام للاغتراب النفسي بحسب الصفوف الدراسية متساوي تقريبا حيث كان الأعلى في الصف الثاني الثانوي بمتوسط ٨٢.٢٥ ومن ثم الصف الأول الثانوي ٨٢.١٠ والصف الثالث الثانوي ٨١.٨٨. ولم تظهر هناك فروق معنوي لمستويات الاغتراب النفسي بحسب الصفوف الدراسية الجدول (٨).

جدول (٨) يوضح توزع مستويات الاغتراب النفسي بحسب الصف الدراسي

الصف الدراسي	اغتراب نفسي منخفض (N=160)	اغتراب نفسي متوسط (N=126)	اغتراب نفسي عالي (N=14)	المجموع	مربع كاي ومستوى الدلالة
الأول الثانوي	20	12	2	34	٤.٦٠٧ مستوى الدلالة ٠.٣٣٠
الثاني الثانوي	93	86	6	185	
الثالث الثانوي	47	28	6	81	
المجموع	160	126	14	٣٠٠	

اظهرت النتائج ان مستوى الاغتراب لدى العينة محل الدراسة كان يتراوح ما بين متوسط الى منخفض، وهذا يعني ان هناك توافق بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج دراسة إبراهيم (٢٠١٩) التي أظهرت أن مستوى الاغتراب النفسي لدى عينة الدراسة فيها كان متوسطًا وكانت عينة الدراسة من الطلاب أيضاً وهي مشابهة للعينة في الدراسة الحالية، ودراسة كورزيك وسالسكفيتش (٢٠١٥) التي اظهر افراد العينة فيها مستوى متوسط للاغتراب النفسي، الا انها تختلف عن الدراسة الحالية في نوع العينة اذ ان عينة الدراسة المستخدمة هناك كانت من المرضى النفسيين المشخصين بالاكتئاب او اضطراب القلق، كما تشابهت الدراسة الحالية في نتائجها ونوع العينة مع نتائج دراسة مدوخ (٢٠١٦) التي اظهر افراد العينة فيها انخفاضاً في الشعور بالاغتراب النفسي، والتي تكونت العينة فيها من مجموعة من الطالبات، اما بالنسبة

لدراسة كرماش(٢٠١٦) فكانت عينة الدراسة فيها تتشابه نوعاً ما مع عينة الدراسة الحالية، الا ان مستوى الاغتراب النفسي اظهر ارتفاعاً ملحوظا، ودراسة عبدالباري وآخرون (٢٠٢١) التي كان مستوى الاغتراب النفسي لدى افراد العينة فيها مرتفع، وقد يكون ذلك بسبب ان افراد تلك العينة كانوا من الطلاب المغتربين بالمدن الجامعية، حيث يواجه الطلاب في تلك العينة الاغتراب عن اسرهم. ودراسة مرصالي (٢٠٢٢) التي تكونت عينة الدراسة من طلبة قسم علم النفس بجامعة البليدة، حيث اظهر افراد العينة في تلك الدراسة مستوى مرتفع للاغتراب النفسي، ايضاً دراسة بوشعراية (٢٠١٩) التي تشابهت عينة الدراسة فيها مع العينة في الدراسة الحالية كونها جميعها من مرتادي مقاعد الدراسة من الطلاب، الا ان هناك اختلاف طفيف لربما كان هو أحد أسباب ارتفاع مستوى الاغتراب النفسي في دراسة بوشعراية (٢٠١٩) وذلك لان العينة هي من الطلبة الجامعيين المقيمين بالسكن الجامعي. واظهرت النتائج أن الأغلبية العظمى من الطلاب في محافظة الليث يعانون من مستويات متوسطة ومنخفضة من الاغتراب النفسي، ولا يوجد فروق معنوية بمستويات الاغتراب النفسي بحسب المدارس الثانوية والصف الدراسي. ومع ذلك فإن ٤٢ % من افراد العينة كان لديهم مستويات متوسطة من الاغتراب النفسي و٤.٧% من أفراد العينة كانوا يعانون من مستويات عالية من الاغتراب النفسي.

من الصعب تحديد الأسباب الدقيقة التي تؤدي إلى انخفاض مستوى الاغتراب النفسي بين طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الليث، ويمكن أن يشعر الطلاب في هذه المناطق بأنهم جزءٌ من مجتمع قوي ومتماسك يسوده الانتماء الاجتماعي والثقافي القوي. كما أنهم يقضون معظم وقتهم في أنشطة ترتبط بالأسرة والمجتمع، مما يتيح لهم فرصًا كثيرة للتواصل والاحتكاك بأفراد المجتمع وتبادل الخبرات والأفكار. علاوة على ذلك، يتمتع سكان القرى بسلوكيات وقيم مشتركة تشجع على التعاون والتضامن في مواجهة الصعاب وأزمات الحياة، مما يساعد على تقوية العلاقات الاجتماعية وتقليل مشاعر الاغتراب النفسي. كما تتمتع مجتمعات الريف بطبيعة عملها التعاوني ومشاركة المجتمع في كل المسائل التي تؤثر على حياتهم اليومية، مثل العمل الزراعي، والرعاية الصحية، والتعليم، وغيرها.

على النقيض من ذلك، يمكن أن يعود انخفاض مستوى الاغتراب النفسي في المناطق الريفية إلى ضعف الحضور الحضري وعدم التواجد الكثيف للأشخاص والثقافة الحضرية، الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى شعور الطلاب بالعزلة والفراغ. وبالإضافة إلى ذلك، قد تكون المناطق الريفية تفتقر إلى المرافق والخدمات الضرورية الحديثة التي يحتاجها الشباب، مثل المدارس الحديثة والمراكز الثقافية ووسائل النقل وغيرها من المرافق التي يمكن أن تساعد في تعزيز الصلة بالعالم الخارجي.

وبالنسبة لتواجد المدن الكبيرة المجاورة لمحافظة الليث، فإن هذا العامل قد يؤثر سلبًا على ممارسة الطلاب لأنشطة الاجتماعية والترفيهية في المنطقة، وبالتالي يمكن أن يؤدي إلى شعور الإحجام والفقر بهم لأنشطة الحياة والرفاهية التي تتوفر في المدن الكبيرة.

وفي النهاية، يشير كل هذا إلى أنّ العديد من العوامل يمكن أن تؤثر على مستوى الإغتراب النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في المناطق الريفية، ومن المهم إجراء دراسات مستفيضة حول هذه العوامل بشكل أكبر لفهمها بشكل أفضل وتحسين جودة حياة الشباب في المناطق الريفية.

(٢) نتائج ومناقشة السؤال الثاني من أسئلة الدراسة وهو (ما مستوى قلق المستقبل لدى عينة الدراسة؟)

تكون قلق المستقبل من ٤٣ عبارة وتراوحت قيم هذا المقياس بين ٤٣ و١٢٩ وكان المتوسط العام لهذا المقياس ٦٨.٥١ وبانحراف معياري٢٢.٢٢. وكانت قيمة الوسيط٦٣. والمدى بين الربيعين الأول والثالث ٣٨(٤٨-٨٦) مما يدل على أن أكثر من ٥٠% من أفراد العينة كانت لديهم مستويات منخفضة من قلق المستقبل. (الجدول ٤-٥). ولمعرفة توزع أفراد العينة بحسب مقياس قلق المستقبل تم تقسيم المقياس إلى ثلاث درجات من ٤٣-٨٢ " مستوى منخفض من القلق " من ٨٣- ١٠١ مستوى متوسط من قلق المستقبل " من ١٠١-١٢٩ مستوى مرتفع من قلق المستقبل. حيث أظهرت النتائج أن ١٩٧ من الطلاب (٦٥.٧%) لديهم مستوى منخفض من قلق المستقبل. بينما ٢٦.٧ % كان لديهم مستويات متوسطة و٧.٧% كان مستوى قلق المستقبل مرتفع لديهم .

من ناحية أخرى لم تظهر هناك فروق معنوية بمستويات قلق المستقبل من حيث اختلاف المدرسة الثانوية والصف الدراسي حيث تراوحت متوسطات هذا المقياس بالنسبة للمدارس بين ٦٥.٦٧ و ٧٠.٤٤ وهي تشير إلى مستويات منخفضة من القلق (الشكل ٤-٤) . أما بالنسبة للصف الدراسي حيث أظهرت النتائج ان متوسط قلق المستقبل لطلاب الثالث الثانوي كان الأعلى ٧٠.٧٤والأقل كان لطلاب الأول الثانوي ٦٣.٦٩. تكون هذا المقياس من ٤٣ عبارة، وتم تقسيم هذا المقياس إلى خمسة أبعاد الجدول (٩)

جدول (٩) يوضح مقاييس مستويات قلق المستقبل وابعاده بالنسبة لعينة الدراسة

المقاييس	التفكير السلبي تجاه المستقبل	النظرة السلبية للحياة	القلق من الأحداث الحياتية الضاغطة	المظاهر النفسية لقلق المستقبل	المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	مقياس قلق المستقبل
المتوسط	١٣.١٣	14.24	١٥.٢٢	١٢.٥٩	١٣.٣٣	٦٨.٥١
الوسيط	١٢	13	١٥	١١	١٢	٦٣
الانحراف المعياري	٤.٧٢	4.98	٤.٩٢	٤.٦٦	٤.٣٧	٢٢.٢٢
القيمة الدنيا	٨	9	9	٨	9	٤٣
القيمة العليا	٢٤	27	27	٢٤	27	١٢٩
الربيع الأول	٩	10	١١	٨	٩	٤٨
الربيع الثالث	١٧	18	١٩	١٦	١٧	٦٦

البعد الأول: التفكير السلبي تجاه المستقبل

تكون هذا البعد من ٨ عبارات تقيس مستوى التفكير السلبي تجاه المستقبل لدى الطلاب أفراد العينة، حيث تراوحت مستويات هذا البعد لدى عينة الدراسة بين ٨-٢٤. بينما كان المتوسط العام لهذا البعد ١٣.١٣ بانحراف معياري ٤.٧٢. بينما كان الوسيط١٢والمدى بين الربيعين الأول والثالث ٨ (٩-١٧).

البعد الثاني: النظرة السلبية للحياة

تكون هذا البعد من ٩ عبارات تقيس مستوى النظرة السلبية للحياة لدى الطلاب أفراد العينة، حيث تراوحت مستويات هذا البعد لدى عينة الدراسة بين ٩ و٢٧. بينما كان المتوسط العام لهذا البعد ١٤.٢٤ بانحراف معياري ٤.٩٨. بينما كان الوسيط ١٣ والمدى بين الربيعين الأول والثالث ٨ (١٠-١٨) مما يدل على أن ٧٥ % من أفراد العينة كان مستوى النظرة السلبية للحياة كان أقل من الوسط.

البعد الثالث: القلق من الأحداث الحياتية الضاغطة

تكون هذا البعد من ٩ عبارات تقيس مستوى القلق من الاحداث الحياتية الضاغطة لدى الطلاب أفراد العينة، حيث تراوحت مستويات هذا القلق لدى عينة الدراسة بين ٩ و٢٧. بينما كان المتوسط العام لهذا البعد ١٥.٢٢ بانحراف معياري ٤.٩٢. بينما كان الوسيط ١٥ والمدى بين الربيعين الأول والثالث ٨ (١١-١٩) مما يدل على أن ٧٥ % من أفراد العينة كان مستوى القلق من الاحداث لحياتية الضاغطة كانت بمستوى منخفض إلى متوسط .

البعد الرابع: المظاهر النفسية لقلق المستقبل

تكون هذا البعد من ٨ عبارة تقيس مستوى المظاهر النفسية لقلق المستقبل لدى الطلاب أفراد العينة، حيث تراوحت مستويات هذه المظاهر لدى عينة الدراسة بين ٨ و٢٤. بينما كان المتوسط العام لهذا البعد ١٢.٥٩ بانحراف معياري ٤.٦٦. بينما كان الوسيط ١١ والمدى بين الربيعين الأول والثالث ٨ (٨-١٦) مما يدل على أن ٧٥% من أفراد العينة كان مستويات المظاهر النفسية لقلق المستقبل بمستويات منخفضة .

البعد الخامس: المظاهر الجسمية لقلق المستقبل:

تكون هذا البعد من ٩ عبارات تقيس مستوى المظاهر الجسمية لقلق المستقبل لدى الطلاب أفراد العينة، حيث تراوحت مستويات هذه المظاهر لدى عينة الدراسة بين ٩ و٢٧. بينما كان المتوسط العام لهذا البعد ١٣.٣٣ بانحراف معياري ٤.٣٧. بينما كان الوسيط ١٢ والمدى بين الربيعين الأول والثالث ٨ (٩-١٧) مما يدل على أن ٧٥ % من أفراد العينة كان مستوى المظاهر الجسمية لديها منخفضة إلى متوسطة.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (مدوخ، ٢٠١٦) التي اظهرت انخفاض في قلق المستقبل لدى عينة الدراسة، كما تشابهت معها في نوع العينة. اما في دراسة إبراهيم (٢٠١٩) فقد كان قلق المستقبل لدى افراد العينة متوسط، الا انها تشابهت في نوع العينة مع الدراسة الحالية، كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كرماش (٢٠١٦) التي أظهرت مستوىً مرتفعاً في قلق المستقبل لدى عينة الدراسة، وكانت عينة الدراسة فيها من الطلبة النازحين بجامعة بابل، واختلفت ايضاً نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (عبدالباري وآخرون، ٢٠٢١) في نتائجها وتشابهت العينة المستخدمة مع العينة في الدراسة الحالية كونها جميعا تعد للطلاب الى انها اختلفت عنها في الظروف الاجتماعية والنفسية كون افراد العينة يعانون من ارتفاع مستوى الاغتراب النفسي الذي قد يكون منبئ عن ارتفاع مستوى قلق المستقبل.

بالنظر الى نتائج البعد الاول والثاني يمكن استنتاج أن المشاركين في الدراسة يميلون إلى التفكير السلبي تجاه المستقبل بشكل عام، وينظرون للحياة بصورة سلبية، اما بالنسبة للبعد الثالث الذي يرمز إلى مستوى القلق الذي يشعر به الأفراد من الأحداث الحياتية الضاغطة، فإن النتائج تشير إلى أن معظم افراد العينة في الدراسة يشعرون بمستوى منخفض إلى متوسط من القلق تجاه الأحداث الحياتية الضاغطة. ووفقاً لنتائج البعد الرابع الذي يشير الى المظاهر النفسية التي يظهرها الأفراد نتيجة للقلق من المستقبل، فإن مستوى القلق من المستقبل لدى الأفراد في العينة كان معتدلاً، ولكن مثل هذا القلق يمكن أن يؤثر على المظاهر النفسية العامة للأفراد. ما يعني ان

معظم أفراد العينة ليس لديهم مظاهر نفسية عالية نتيجة للقلق من المستقبل. ويعكس البعد الخامس المظاهر الجسمية التي يعاني منها الأفراد نتيجة للقلق من المستقبل، التي قد تشمل الصداع والألم في المعدة والتعرق الزائد والهزات العضلية وغيرها من الأعراض الجسدية التي يمكن أن تحدث نتيجة للقلق. يشير النتائج أن مستوى المظاهر الجسمية للقلق المستقبلي لدى الأفراد في العينة كان معتدلاً الى منخفض. ويجب ملاحظة أن هذه النتائج تنطبق فقط على العينة التي تم دراستها ولا يمكن تعميمها على المجتمع بشكل عام.

وبناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن غالبية الطلاب في محافظة الليث لا يعانون من قلق المستقبل بشكل كبير، وأن معظمهم يشعرون بالاطمئنان والثقة تجاه مستقبلهم. ويمكن أن يرجع ذلك إلى الظروف الإيجابية ويمكن عزو هذه النتائج إلى عدة عوامل، منها:

١. توفر فرص التعليم والتدريب في المحافظة، حيث يشعر الطلاب بالثقة بمستقبلهم بسبب تحصيلهم للمعرفة والمهارات اللازمة لتحقيق أهدافهم.
٢. وجود دعم وتشجيع من قبل الأسرة والمجتمع المحلي، حيث يشعر الطلاب بالثقة والدعم النفسي من قبل أسرهم وأفراد المجتمع المحلي، مما يزيد من اطمئنانهم وثقتهم بأنفسهم.
٣. توفر بعض فرص العمل في المحافظة وفي أماكن قريبة منها لكون المحافظة تقع بالقرب من مدن كبرى مثل مدينة مكة وجدة، حيث يستطيع الطلاب العمل في قطاعات مختلفة إضافة الى التكسب من المهن في بيئتهم الخاصة مثل الزراعة ورعي الأغنام والحرف اليدوية. مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على تحقيق النجاح في حياتهم.
٤. عدم وجود فروقات اجتماعية أو اقتصادية كبيرة بين ابناء المحافظة، حيث يعيش الطلاب في بيئة مستقرة وملائمة لتحقيق أهدافهم، مما يزيد من اطمئنانهم وثقتهم بأنفسهم.

(٣) نتائج ومناقشة السؤال الثالث من أسئلة الدراسة وهو (ما مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة؟)

تكون هذا المقياس من ٣٣ عبارة تقيس مستوى تقدير الذات لدى الطلاب في عينة الدراسة. حيث تراوحت قيم هذا المقياس لدى عينة الدراسة بين ٣٣-٩٩. تراوحت مستويات تقدير الذات لدى عينة الدراسة بين ٤٥ و٩٩ بمتوسط ٧٥.٠٦ وانحراف معياري ١١.٣٩. وقد كانت قيم الوسيط ٧٢ما يدل على أن حوالي أكثر من ٥٠% من أفراد العينة لديهم مستوى متوسط إلى عالي من تقدير .

جدول (١٠) يوضح مقاييس مستويات تقدير الذات بالنسبة لعينة الدراسة

المقاييس	مقياس تقدير الذات
المتوسط	٧٠.٠٦
الوسيط	٧٢
الانحراف المعياري	١١.٣٩
القيمة الدنيا	٤٥
القيمة العليا	٩٩
الربيع الأول	٦٦
الربيع الثالث	٨٥

ولمعرفة توزع أفراد العينة بحسب مقياس تقدير الذات تم تقسيم المقياس إلى ثلاث درجات من ٣٣-٥٥ " مستوى منخفض من تقدير الذات " من ٥٥-٧٧ مستوى متوسط من تقدير الذات " من ٧٨-٩٩ مستوى عالي من تقدير الذات. حيث أظهرت النتائج أن ١٧٤ من الطلاب (٥٨%) لديهم مستوى متوسط من تقدير الذات. بينما ٤٠ % كان لديهم مستويات عالية من تقدير الذات وفقط ٢% كان لديهم مستوى منخفض من تقدير الذات.

من ناحية أخرى لم تظهر هناك فروق معنوية بمستويات تقدير الذات من حيث اختلاف المدارس الثانوية و الصف الدراسي حيث أظهرت النتائج ان قيم كاي مربع بالنسبة للمدارس الثانوية والصفوف الدراسية كانت ٦.٦٤ و٤.٦٠ وهي قيم غير دالة احصائيا مما يدل على عدم وجود فروق في مستويات تقدير الذات باختلاف المدرسة او أصف الدراسة (الجداول ١١ و ١٢).

جدول (١١) يوضح توزع مستويات تقدير الذات بحسب المدرسة الثانوية

المدرسة الثانوية	تقدير ذات منخفض (N=6)	تقدير ذات متوسط (N=174)	تقدير ذات عالي (N=120)	المجموع	مربع كاي ومستوى الدلالة
أحمد بن حنبل	2	29	29	60	6.64 مستوى الدلالة 0.757
الأمير نايف	3	34	23	60	
الأندلس	0	51	8	59	
الخالدية	0	27	33	60	
ثانوية الليث	1	33	27	61	
المجموع	٦	174	120	٣٠٠	

جدول (١٢) يوضح توزع مستويات تقدير الذات بحسب الصف الدراسي

الصف الدراسي	تقدير ذات منخفض (N=6)	تقدير ذات متوسط (N=174)	تقدير ذات عالي (N=120)	المجموع	مربع كاي ومستوى الدلالة
الأول الثانوي	2	19	13	34	٤.٦٠٧ مستوى الدلالة ٠.٣٣٠
الثاني الثانوي	4	108	73	185	
الثالث الثانوي	0	47	34	81	
المجموع	6	174	120	٣٠٠	

ومما سبق نلاحظ ان نتيجة مستوى تقدير الذات المتوسطة لدى عينة الدراسة الحالية توافقت مع نتيجة دراسة بوشعراية (٢٠١٩) التي كان تقدير الذات فيها لدى افراد العينة متوسط، وبالنظر الى دراسة بودربالة (٢٠١٧)، نجد ان هناك تشابه في نوع العينة كون الدراستين تناولت عينة طلاب المرحلة الثانوية، الا انها اختلفت عنها في مستوى تقدير الذات الذي كان مرتفعاً لدى افراد عينة الدراسة، ايضاً دراسة ال شيبان (٢٠١٩) التي اشارت الى ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى السوريين المهاجرين بسبب العمل، وانخفاضه لدى السوريين المهاجرين بسبب الحرب، و بالنسبة لدراسة مرصالي (٢٠٢٢) فقد تشابهت مع الدراسة الحالية في الفئة العمرية للعينة واختلفت عنها في النتائج، فبعد قياس الباحث أظهرت عينة الدراسة انخفاضاً في تقدير الذات، وبالنظر الى دراسة العنزي (٢٠٢١) التي قامت بإيجاد الفروق بين الكويتيين وعديمي الجنسية، نجد ان مستوى تقدير الذات لدى عديمي الجنسية كان منخفض، وعلى العكس تماماً نجد ان الكويتيين اظهروا ارتفاع في مستوى تقدير الذات.

تشير نتائج المقياس إلى أن طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الليث لديهم مستوى متوسط الى مرتفع من تقدير الذات، أي أنهم يرون أنفسهم بشكل إيجابي ومؤكد على قدراتهم وإمكانياتهم. وعلى الرغم من أنه لم يظهر فرق كبير في التقدير بين المدارس الثانوية والصفوف الدراسية، إلا أن البيئة المدرسية والعائلية ربما تؤثر على ذلك. على سبيل المثال، إذا كانت العائلات المحيطة بالطلاب تحثهم على الثقة بأنفسهم وتشجعهم على تحقيق النجاح، فقد يؤدي ذلك إلى تحسين تقدير الذات لديهم. وبالمثل، إذا كانت البيئة المدرسية تشجع الطلاب على التحدث بثقة والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية والتفاعل مع الآخرين بشكل إيجابي، فقد يؤدي ذلك إلى تحسين تقدير الذات لديهم. ويعتبر تقدير الذات الجيد أمراً هاماً للأفراد من أجل تحسين جودة الحياة النفسية والعلاقات الاجتماعية والأداء الأكاديمي. فعلى سبيل المثال، يميل الأشخاص الذين لديهم تقدير ذاتي جيد إلى الشعور بالسعادة والثقة بالنفس وتحقيق الأهداف، كما يميلون إلى إثبات هويتهم وتعزيز علاقاتهم الاجتماعية. ومن هذا

المنطلق، فإن الاهتمام بتعزيز تقدير الذات لدى الطلاب من خلال البيئة المدرسية والأسرية يمثل أمراً هاماً لتحسين حياتهم في كافة المستويات.

(٤) نتائج ومناقشة السؤال الرابع من أسئلة الدراسة وهو (ما التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للعلاقات بين الاغتراب النفسي وقلق المستقبل وتقدير الذات لدى عينة الدراسة؟)

جدول (١٣) يوضح التأثيرات المباشرة للمتغير ات وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة

المقاييس المتأثرة	مقياس تقدير الذات				مقياس قلق المستقبل	
	التأثير المباشر		التأثير غير المباشر		التأثير المباشر	
المقاييس المؤثرة	قيمة التأثير	مستوى الدلالة	قيمة التأثير	مستوى الدلالة	قيمة التأثير	مستوى الدلالة
مقياس الاغتراب النفسي	-٠.٠٧٤	٠.٠٠٦	-٠.١١٩	٠.٠٠٤	٠.٦٣٦	٠.٠١
مقياس قلق المستقبل	-١٨٤	٠.٠١				
التفكير السلبي تجاه المستقبل	-٠.٢	٠.٠٠٤				
النظرة السلبية للحياة	-٠.٠٦	٠.٠٠٤				
القلق من الأحداث الحياتية الضاغطة	٠.١٢	٠.١٦				
المظاهر النفسية لقلق المستقبل	-٠.٦٩	٠.٠٠٤				
المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	٠.٦٥	٠.١٥				

يوضح الجدول (١٣) النتائج التالية:

١. وجود تأثير مباشر ذو دلالة إحصائية للاغتراب النفسي على مستوى قلق المستقبل لدى عينة الدراسة (٠.٦٣٦) وهذا التأثير موجب، بمعنى أن زيادة الاغتراب النفسي يزيد من قلق المستقبل لدى عينة الدراسة، وقد اتفقت نتائج دراسة عبدالباري مع نتائج الدراسة الحالية (٢٠٢١) التي اثبتت وجود علاقة ارتباطية بين موجبة مستوى الاغتراب النفسي وقلق المستقبل لدى أفراد العينة، كما أظهرت نتائج دراسة إبراهيم (٢٠١٩) توافقاً مع نتائج الدراسة الحالية، حيث اكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاغتراب النفسي وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة، كذلك دراسة مدوخ (٢٠١٦) التي بحثت في العلاقة بين الاغتراب النفسي وقلق المستقبل لدى الطالبات لأسر مغتربة في الجامعات بقطاع غزة واسفرت عن وجود علاقة موجبة بين المتغيرين، ودراسة كورزيك وسالكيتشفتش (٢٠١٥) التي جاءت نتائجها لتؤكد أن الاغتراب هو منبئ مهم لكل من اضطراب القلق العام وحساسية القلق.

٢. وجود تأثير مباشر دال إحصائيا للاغتراب النفسي على تقدير الذات لدى عينة الدراسة (-٠.٧٤) وهذا التأثير سالب وهو ما يدل على أنه كلما زاد مستوى الاغتراب النفسي لدى عينة الدراسة ينخفض مستوى تقدير الذات لديهم وقد تكرر إيجاد نفس هذا التأثير في الدراسات السابقة التي تناولت الاغتراب النفسي وتقدير الذات، مثل دراسة مرصالي (٢٠٢٢) التي هدفت إلى التعرف على نوع العلاقة الارتباطية بين الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين، ونتج عنها وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى الطلبة. كما اكدت على ذلك دراسة العنزي (٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الاغتراب النفسي وتقدير الذات من خلال قياس معدلات الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدي عديمي الجنسية، والتعرف الى الفروق بين عديمي الجنسية والكويتيين، ودراسة ديلون (2019) التي توصلت الى إن تقدير الذات له علاقة سلبية يعتد بها إحصائيًا مع الاغتراب النفسي لدى المعلمين.

٣. وجود تأثير مباشر لقلق المستقبل على تقدير الذات وهو دال إحصائيا (-٠.١٨٤) وتشير القيمة السالبة لهذا التأثير الى أن زيادة قلق المستقبل تؤدي إلى نقص مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة ومن الدارسات التي اتفقت مع هذه النتيجة، دراسة الحربي (٢٠١٨) التي توصلت وجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة بين قلق المستقبل وتقدير الذات لدى عينة الدراسة المستخدمة، ودراسة العتيبي (٢٠١٦) التي نتج عنها وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين قلق المستقبل بجميع أبعاده وتقدير الذات. ودراسة خضر (٢٠١٠) التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطيه عكسية سالبة دالة إحصائيا بين إبعاد مقياس قلق المستقبل ومقياس تقدير الذات لدى افراد العينة.

٤. أظهرت النتائج وجود تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائياً للاغتراب النفسي على تقدير الذات من خلال ابعاد قلق المستقبل التالية (التفكير السلبي تجاه المستقبل، النظرة السلبية للحياة والمظاهر النفسية لقلق المستقبل) وبالتالي يمكن اعتبار قلق المستقبل كمتغير وسيط وهذه الأبعاد كمتغيرات وسيط بين الاغتراب النفسي وتقدير الذات.

٥. اثبتت نتائج الدراسة أن هناك علاقة مباشرة وغير مباشرة بين الاغتراب النفسي وقلق المستقبل وتقدير الذات. وتؤكد النتائج أن الاغتراب النفسي يؤثر سلباً على تقدير الذات، ويزيد من مستوى قلق المستقبل لدى الأفراد. كما توضح النتائج إلى أن قلق المستقبل يلعب دوراً وسيطاً بين الاغتراب النفسي وتقدير الذات. وتعد هذه الدراسة مفيدة في معرفة علاقة الاغتراب النفسي بالقلق وتقدير الذات، ويمكن أن تساعد في تطوير استراتيجيات العلاج والتدخل لأولئك الذين يعانون من مشاكل الاغتراب النفسي وقلق المستقبل وتدهور تقدير الذات. حيث تناولت

هذه الدراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للعلاقات بين الاغتراب النفسي وقلق المستقبل وتقدير الذات. وتم استخدام أسلوب تحليل المسار باستخدام برنامج (IBM SPSS v.23) وبرنامج (AMOS v.20) وتحليل المسار. كما تناولت فرضية الدراسة وجود مطابقة للنموذج المقترح للعلاقة السببية بين هذه المتغيرات. بعد ذلك تم استخدام مؤشرات المطابقة للتحقق من حسن المطابقة للنموذج وكانت نتائج المؤشرات تتحقق من صحة فرضية الدراسة بأنه يمكن بناء نموذج سببي لمتغيرات الدراسة. قلق المستقبل كعامل وسيط بين الاغتراب النفسي وتقدير الذات.

(٥) نتائج ومناقشة السؤال الخامس من أسئلة الدراسة وهو (ما هو أفضل نموذج تحليل مسار يفسر العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين الاغتراب النفسي وقلق المستقبل وتقدير الذات لدى عينة الدراسة؟)

نص فرض الدراسة على أنه توجد مطابقة للنموذج المقترح للعلاقة السببية بين الاغتراب النفسي (كمتغير مستقل)، وقلق المستقبل (كمتغير وسيط)، وتقدير الذات (المتغير التابع). لدى عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية. وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام أسلوب نمذجة المعادلات البنائية باستخدام برنامج (IBM SPSS v.23) وبرنامج (AMOS v.20) وذلك لإجراء تحليل المسار (Path analysis). بطريقة الأرجحية العظمى (Maximum Likelihood Estimation) لمعرفة تأثير الاغتراب النفسي على قلق المستقبل (كتغير وسيط) وتقدير الذات كمتغير تابع. وتم بناء نموذج سببي بناء على الأساس النظري واستقراء النماذج والدراسات ذات الصلة (الجدول ١٤).

جدول (١٤) يوضح مقاييس حسن مطابقة النموذج

م	المؤشر الاحصائي	قيمة المؤشر
١	اختبار Chi-square	٢٠.٢٢
٢	مؤشر حسن المطابقة Gfi	٠.٨٩
٣	مؤشر حسن المطابقة المعدل AGFI	٠.٩٦

من أجل التحقق من حسن المطابقة للنموذج تم استخدام مؤشرات المطابقة مثل (كاي تربيع) وبلغت (٢٠.٢٢) ودرجات الحرية ١٠. وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يعطي مؤشر بقبول النموذج ككونه ملائم وفقاً لهذا المؤشر. بينما كانت قيمة مؤشر حسن المطابقة Gfi ٠.٨٩ ومؤشرات حسن المطابقة المعدل ٠.٩٦ وهي قيمة تقترب من الواحد الصحيح مما يعطي مؤشراً قويا على أن النموذج ملائم.

ومن نتائج المؤشرات السابقة تتحقق صحة فرضية الدراسة أنه يمكن بناء نموذج سببي لمتغيرات الدراسة حيث يعتبر قلق المستقبل كعامل وسيط بين الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى عينة الدراسة.

التوصيات

(١) تنظيم العديد من الأنشطة الاجتماعية المختلفة التي تساعد على تحسين العلاقات الاجتماعية وتخفيف الاغتراب النفسي للطلاب. يمكن القيام برحلات ميدانية إلى الأماكن السياحية السعودية، أو تنظيم أنشطة رياضية، أو فنية، أو الاحتفال بالمناسبات الاجتماعية والثقافية.

(٢) توفير التوجيه المهني: يشعر الكثير من الطلاب بالقلق حول اختياراتهم المهنية ومستقبلهم الوظيفي. يمكن تقديم التوجيه المهني للطلاب، وتوفير المعلومات حول الوظائف المختلفة والمسارات الوظيفية، وذلك يمكن أن يساعد في تخفيف قلق المستقبل وزيادة الثقة بالنفس.

(٣) توفير الدعم الأكاديمي للطلاب من خلال توفير الدروس الخصوصية، أو دورات تدريبية عبر الإنترنت، أو تقديم النصائح والإرشادات للطلاب حول كيفية تحسين درجاتهم الدراسية. يمكن أن يشعر الطلاب بالراحة والاطمئنان عندما يشعرون بأنهم يتلقون الدعم اللازم لتحسين مستواهم الأكاديمي.

(٤) تشجيع المشاركة في الأنشطة الخارجية: يمكن تشجيع الطلاب على المشاركة في الأنشطة الخارجية، مثل العمل التطوعي أو الانخراط في الأندية الرياضية أو الثقافية المختلفة، وذلك يمكن أن يساعد في تحسين تقدير الذات والشعور بالانتماء إلى المجتمع.

(٥) توفير الموارد النفسية: يمكن توفير الموارد النفسية للطلاب، مثل الاستشارات النفسية أو العلاج النفسي، وذلك يمكن أن يساعد في تحسين الصحة النفسية وتخفيف الاغتراب النفسي وقلق المستقبل.

(٦) تعزيز العلاقات الأسرية: يمكن تعزيز العلاقات الأسرية للطلاب من خلال تنظيم الأنشطة العائلية مثل الرحلات والاحتفالات، وذلك يمكن أن يساعد في تحسين العلاقات الأسرية وبالتالي تقليل الاغتراب النفسي للطلاب.

المراجع

إبراهيم، أشرف حج. (٢٠١٩). الاغتراب النفسي وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة - فرع طولكرم (ماجستير). جامعة القدس المفتوحة. كلية الدراسات العليا، فلسطين.
http://search.shamaa.org/fullrecord?ID=259374

إبراهيم، رضا السيد. (٢٠٢١). نمذجة العلاقات السببية بين اليقظة العقلية والتنظيم الانفعالي وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، https://journals.ekb.eg/article_208300.html

أبو العيش، هيا سليمان محمود. (٢٠١٥). الاغتراب النفسي وعلاقته بظهور السلوك العدواني لدى طلبة المدارس الحكومية والخاصة: دراسة ميدانية على عينة من طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية من كلا الجنسين في منطقة حائل السعودية. مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر. مج. ٣٤، ع. ١٦٤، ج. ٤، يوليو ٢٠١٥. ص.

الأحمد، أمل. (٢٠٠١). بحوث ودراسات في علم النفس. لبنان، بيروت: مؤسسة الرسالة.

اسماعيل، محمد عماد الدين (٢٠١٠) الطفل من الحمل الى الرشد. دار الفكر. عمان. الاردن.

آل اطميش، سناء بدر. (٢٠٠٥). القلق من المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الإعدادية رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، العراق. https://iqdr.iq/search?view=dfadc5e732631c0e1304f0639df52eba

آل شيبان، البتول طلال هاشم، وعثمان، مريم صالح حسن. (٢٠١٩). الاغتراب النفسي وعلاقته بتقدير الذات والرضا عن الحياة لدى عينة من السوريين المهاجرين بسبب العمل والمهاجرين بسبب الحرب في المملكة العربية السعودية. مجلة البحث العلمي في التربية، ع٢٠, ج٦ ، ٦٣١ - ٦٥٠.

بلعيشوش، أمينة، (٢٠١٨)، قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح: دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي بمتقن الأخوين حيدرة بيلل. (رسالة ماجستير غير منشورة). المركز الجامعي أحمد زبانة، غليزان، الجزائر.
http://search.mandumah.com/Record/1101909

بلكيلاني، إبراهيم. (٢٠٠٨م). تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أوسلو في النرويج. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الآداب والتربية الأكاديمية العربية المفتوحة الدنمارك، الدنمارك.
https://cutt.us/OOvc7C

بودربالة،شهرزاد. (٢٠١٧). قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي. مقالة علمية منشورة. جامعة ابن خلدون. تيارت.
بوشعراية، صالحة محمد. (٢٠١٩). الاغتراب النفسي وعلاقته بتقدير الذات لدى عيّنة من طلبة الجامعة المقيمين بالسكن الجامعي، رابطة الأدب الحديث. ١٢٨، ٢٥١-٢٩٧.
الجماعي، صلاح الدين. (٢٠١٠). الاغتراب النفسي الاجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي. ط(٢)، عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.
الحربي، تهاني محمد. (٢٠١٨). قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. ع. ٨، مارس ٢٠١٨. ص ص. ٦٨-٨٨.
حسانين، أحمد محمد. (٢٠٠٠). قلق المستقبل وقلق الامتحان في علاقتهما ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، مصر، جامعة المنيا.
https://cutt.us/fkshdfksejkgdhfisudrghNvpO
حسن، مريم إسماعيل، و عبدالله، وفاق علي. (٢٠١٨). الاغتراب النفسي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب كلية الآداب جامعة النيلين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النيلين، الخرطوم.
https://search.mandumah.com/Record/1341750
حماد، حسن .(٢٠٠٥) . الإنسان المغترب عند اريك فروم القاهرة: مكتبة دار الحكمة.
خضر، فايزة محمد. (٢٠١٠). قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات ودافعية الإنجاز لمدربي الجودو. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، ع ٦١، ٣٦١ - ٣٩١.
خليفة، عبد اللطيف. (٢٠٠٣). دراسات في سيكولوجية الاغتراب القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
الدسوقي، مجدي محمد، (٢٠٠٣). سيكولوجية النمو من الميلاد إلى المراهقة. مكتبة الانجلو المصرية. القاهرة. مصر.
رمضان، رشيدة عبد الرؤوف (٢٠٠٠): آفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء، القاهرة، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.
زهران، سناء. (٢٠٠٤). إرشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب. القاهرة: عالم الكتب.
سالم الغرايبة. (٢٠١٧). العلاقة بين تقدير الذات وبعض استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم لدى طلبة جامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات.

https://cutt.us/KV78793475873487GH
سري، أجلال .(٢٠٠٣). الأمراض النفسية الإجتماعية. القاهرة، عالم الكتب.
سعدي، فتحية، (٢٠١٩) تقدير الذات وعلاقته بالاستقلال النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، مجلة الدراسات التاريخية والاجتماعية، جامعة نواكشوط، ولاية تيزي وزو، الجزائر
السلمي، ناصر. (٢٠١٩). قلق المستقبل وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
صبري، إيمان محمد. (٢٠٠٣). بعض المعتقدات الخرافية لدى المراهقين وعلاقتها بقلق المستقبل والدافعية للإنجاز بقلق المستقبل والدافعية للإنجاز. المجلة المصرية للدراسات النفسية. ١٣.(38).
عباس، دانيال علي. (٢٠١٦). الاغتراب النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي: دراسة مقارنة بين طلبة المرحلة الثانوية النزلاء في مراكز الإيواء والطلبة المقيمين في محافظة دمشق (ماجستير). جامعة دمشق كلية التربية، سوريا.
عبد الخالق، عبد المنعم. (١٩٨٩م). أسس علم النفس. مصر، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
عبد العزيز، أنور المغيصب (١٩٩١م): بناء مقياس المعاملة الوالدية لطلبة المدارس الثانوية والجامعات كما يدركها الأبناء في المجتمع القطري، حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد ٨.
عبد الله، عبد الله. (٢٠٠٧). الاغتراب النفسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلاب الجامعة (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الجزائر بن يوسف بن خدة، الجزائر https://cutt.us/xGklahfjikcldhsjkeKK.
العتيبي، هذال بن عبد الله. (٢٠١٦). أثر قلق المستقبل على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، مج٣٢, ع٤، ٤٢٦ - ٤٥٧.
عكاشة، محمود فتحي. (١٩٨٦). تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لدى عينة من أطفال اليمن. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع ٨, ج ٥، ٧٧ - ١١١. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/69323
العكايشي، بشرى جاسم. (٢٠٠٠). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة رسالة ماجستير غير منشورة، العراق، بغداد، الجامعة المستنصرية https://iqdr.iq/search?view=70ee2610c930d812efa5e19aaf987cd8
العمرية، صلاح الدين، (٢٠٠٥). علم النفس النمو. مكتبة المجتمع العربي. عمان، الأردن.

العنزي، عدنان مشرف، (٢٠٢٠). الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى عديمي الجنسية والكويتيين. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الاسكندرية، الاسكندرية، مصر.
https://search.mandumah.com/Record/1125971
القرني، صالح. (٢٠١٢). تقدير الذات والسلوك التوكيدي والعلاقة بينهما لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
كامل، عبد الوهاب محمد. (١٩٨٩). المكونات العاملية لتقدير الذات. مجلة كلية التربية، ع ٧، ٧٩ - ٩٥.
كرماش، حوراء عباس.. (٢٠١٦). الاغتراب النفسي وعلاقته بقلق المستقبل لدى الطلبة النازحين في جامعة بابل. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. ع. ٣٠، ٢٠١٦. ص ص. ٢٢٧-٢٥٢.
كفافي، علاء الدين (١٩٨٩) تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي. دراسة في عملية تقدير الذات. جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد التاسع، العدد الخامس والثلاثون.
كفافي، علاء الدين (١٩٩٩): الإرشاد والعلاج الأسري، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة.
محمود، هويده حنفي، وفراج، محمد أنور. (٢٠٠٦). قلق المستقبل ومستوى الطموح وحب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية من ذوي المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المختلفة. مجلة كلية التربية، مج ١٦, ع ٢، ٦٠ - ١٥٤.
مدوخ، رجاء. (٢٠١٦). الاغتراب النفسي وعلاقته بقلق المستقبل لدى الطالبات لأسر مغتربة في الجامعات بقطاع غزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين. http://thesis.mandumah.com/Record/308428
مرصالي، حورية. (٢٠٢٢). الاغتراب النفسي وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين بالبليدة ٢. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، مج١١, ع٤، ٣٠٩ - ٣٢٩.
المشيخي، غالب محمد. (٢٠٠٩). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. رسالة دكتوراه غير منشورة، السعودية، جامعة أم القرى.
http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=34503
نعيسة، رغداء علي. (٢٠١٢). الاغتراب النفسي وعلاقته بالامن النفسي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق القاطنين بالمدينة الجامعية. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، س ٢٨, ع ٣، ١١٣ - ١٥٨.
Leopold, D. (2018). Alienation.

إنترنت الأشياء في التعليم: مراجعة منهجية

Internet of Things in Education: A Systematic Literature Review

إعداد

هدى بنت عبدالله مدخلي

Hoda Abdullah Madkhali

وزارة التعليم- المملكة العربية السعودية

أ.د/ ريم بنت عبدالمحسن العبيكان

Prof. Reem Abdul Mohsen Al Obeikan

قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/jasep.2024.333582

استلام البحث: ٤ / ١٠ / ٢٠٢٣

قبول النشر: ١٨ / ١٠ / ٢٠٢٣

مدخلي، هدى بنت عبدالله و العبيكان، ريم بنت عبدالمحسن (٢٠٢٤). إنترنت الأشياء في التعليم: مراجعة منهجية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٦) يناير، ٥٥٥ – ٥٩٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

إنترنت الأشياء في التعليم: مراجعة منهجية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم محاور إنترنت الأشياء في التعليم، والاطلاع على أبرز المقترحات التطبيقية والبحثية المُقدمة حوله. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة أسلوب المراجعة المنهجية، وهي عبارة عن مراجعة علمية ومقننة للدراسات العربية والأجنبية التي تناولت إنترنت الأشياء في التعليم، والتي نشرت في قواعد البيانات (المنظومة، ACM، ScienceDirect، MDPI، Wiley) خلال الفترة الزمنية من عام ٢٠١٩ وحتى مارس ٢٠٢٣، حيث بلغ عدد الدراسات البحثية المُراجعة ٢٤ دراسة. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أبرزها أن أغلب الدراسات المُراجعة ناقشت إنترنت الأشياء في التعليم في أربعة محاور، وهي استخدامات إنترنت الأشياء في تعزيز دور إدارة المدرسة ودور المعلمين والطلاب، والتعرف على مزايا إنترنت الأشياء في التعليم ومساهماته في تطوير معارف ومهارات الطلاب، كما بحثت الدراسات في المعوقات التي واجهت توظيف إنترنت الأشياء في التعليم وحالت دون تحقيقه للأهداف المرجوة، بالإضافة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين والطلاب نحو توظيف إنترنت الأشياء في التعليم والعوامل المؤثرة على اتجاهاتهم نحوه. وقدمت الدراسات عدد من المقترحات التطبيقية والبحثية، وأبرزها استخدام التقنيات القابلة للارتداء وبطاقات RFID في الأنشطة التعليمية، وتوسيع نطاق استخدام إنترنت الأشياء على كافة ممارسات التعليم الحضوري والتعليم عن بعد. وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أوصت بضرورة إقامة دورات تدريبية وتثقيفية لمدراء المدارس والمعلمين والطلاب حول تطبيقات إنترنت الأشياء وطرق الاستفادة منها، وإعادة النظر في برامج إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة بما يتلاءم مع متطلبات توظيف إنترنت الأشياء.

الكلمات المفتاحية: الثورة الصناعية الرابعة، التقنيات القابلة للارتداء، المدارس الذكية، المعامل الافتراضية.

Abstract:

The study aims to learn about the most important IoT hubs in education, and learn about the most important applied and research proposals presented around it. To achieve the study's objectives, the researcher used the methodological review method, a scientific and codified review of Arab and foreign studies on the IoT hubs in Education, published in databases (ACM, ScienceDirect, MDPI, Wiley) during the period from 2019 to March 2023, with 24 reviewed research studies. The

study concluded a series of findings, most notably that most of the reviewed studies discussed IoT in education in four themes, They are the uses of IoT in enhancing the role of school administration and teachers' and students' roles and to recognize the advantages of IoT in education and its contributions to the development of students' knowledge and skills, Studies also examined the constraints that IoT employment faced in education has prevented it from achieving the desired goals, as well as the trends of teachers and students towards IoT in education and the factors influencing their trends towards it. The studies presented a number of applied and research proposals, most notably the use of wearable techniques and RFID cards in educational activities, and the wider use of the Internet of Things (IoT) on all attendance and distance education practices. In the light of the study's findings, it recommended that training and educational courses should be held for school principals, teachers and students on IoT applications and ways of utilizing them, and that pre-in-service teacher training programmes should be reviewed in line with IoT recruitment requirements.

Key words: IoT, Fourth Industrial Revolution, Wearable Technologies, Smart Schools, Virtual Labs.

المقدمة:

يعد إنترنت الأشياء من تقنيات الثورة الصناعية الرابعة التي ظهر الاهتمام بها في الأبحاث والدراسات بشكل واضح في السنوات الأخيرة، حيث اتجهت العديد من الدول نحو الإفادة منه، لا سيما المملكة العربية السعودية، فلقد سعت رؤية ٢٠٣٠ إلى تنمية المهارات التقنية لدى المجتمع السعودي في مجالات التحول الرقمي، كما حرصت على نشر أجهزة وتطبيقات إنترنت الأشياء في جميع مجالات النشاط الإنساني كالصناعة، والإدارة، والتجارة، بما في ذلك الحياة اليومية للإنسان. وأشارت نتائج دراسة مسحية أجرتها هيئة الاتصالات والفضاء والتقنية (٢٠٢١) حول حجم الطلب على إنترنت الأشياء في المملكة إلى أن ٨٢% من الجهات المختلفة ستتبنى إنترنت الأشياء بنهاية عام ٢٠٢٢. حيث شهدت المملكة مؤخراً تأسيس العديد من المؤسسات والمراكز الداعمة لإنترنت الأشياء، ومنها مركز ذكاء والذي يهدف إلى

تمكين المنشآت المتوسطة والصغيرة من توظيف تقنيات إنترنت الأشياء؛ لتطويرها وزيادة تنافسيتها، والاستفادة منها في ربط رواد الأعمال بصناع القرار (كود، د.ت).

ولقد ذكر مسمى إنترنت الأشياء لأول مرة في عام ١٩٩٩ بواسطة العالم كيفن أشتون Kevin Ashton في كتابه "عندما تبدأ الأشياء تفكر"، وذلك رغبة منه في دمج الاتجاه الرائج آنذاك وهو الإنترنت، أما فكرة إنترنت الأشياء وهي اتصال الأجهزة ببعضها فهي موجودة مسبقاً في سبعينيات القرن الماضي، ولكنها كانت دون مسمى واضح (أسكون، ٢٠١٩). ويعرف عبدالرزاق (٢٠١٩) إنترنت الأشياء بأنه عبارة عن شبكة مادية عالمية تربط الأشياء والأجهزة والمواد بالبنية التحتية لشبكة الإنترنت، بهدف تحقيق التفاعل والتواصل وتبادل المعلومات مع أي شيء أو أي شخص يتم ربطه بالإنترنت حول العالم بواسطة المستشعرات.

وتقترن أهمية إنترنت الأشياء بانتقال تأثيره إلى المؤسسات التعليمية، ليس فقط لأنه يؤثر على طريقة تقديم عملية التعليم، ولكن أيضاً لأن التعليم له دور كبير في إعداد جيل لعصر تحركه التقنية، ولذا أخذ إنترنت الأشياء حيزاً كبيراً من الاهتمام على مستوى الأفراد والمؤسسات (إبراهيم والخبراء، ٢٠٢٢). وأدى ذلك إلى تحول جذري في العملية التعليمية بكافة ممارساتها، وتطور غير مسبوق في المؤسسات التعليمية. حيث ساهم إنترنت الأشياء في تقديم الإمكانيات والتطبيقات التي من شأنها تطوير أنظمة وخدمات هذه المؤسسات، وتحويلها إلى بيئات تعليمية غير تقليدية (الدهشان، ٢٠١٩).

وناقشت جامعة الدول العربية (٢٠١٩) دور إنترنت الأشياء في جعل رحلة التعلم أكثر شمولاً وجاذبية، وأكدت على ضرورة تعاون المؤسسات التعليمية مع المنظمات الثقافية والتجارية والحكومات على ربط جميع عناصر إنترنت الأشياء من أفراد وأجهزة وبيانات؛ لتحقيق أكبر قدر من التعليم للجيل القادم، وتوفير المهارات اللازمة له.

وأشارت نتائج الدراسات السابقة أن توظيف إنترنت الأشياء في التعليم يساعد على تطوير العملية التعليمية، حيث أكدت دراسة العلوني (٢٠٢٢) على تمتع إنترنت الأشياء بقدرة عالية في تسهيل مهام الإدارة المدرسية، والإدارة الصفية، وإنشاء خطط تعليمية أكثر ذكاءً، كما يساهم في إزالة الحواجز في التعليم مثل الموقع الجغرافي واللغة والأوضاع الاقتصادية. وأكدت دراسة ماغالهايس وآخرون (Magalhães et al., 2021) الأثر الايجابي لاستخدام إنترنت الأشياء في الأنشطة التعليمية على أداء الطلاب، وذلك من خلال توفير طرق جديدة لإثراء خبرات التعلم، واستكشاف المعلومات، والحرص على إشراكهم في عملية تنفيذ الأنشطة مما يساهم في زيادة دافعيتهم نحو التعلم.

وينبغي أن يقابل توظيف إنترنت الأشياء تغيرات منهجية في التعليم، حيث أن مزايا إنترنت الأشياء تفرض الاهتمام بتوعية مدراء المدراس والمعلمين والطلاب وتمكينهم تقنياً بما يحقق الأهداف المرجوة من هذه التقنية، واستغلالها على نطاق واسع (العلوني، ٢٠٢٢). ومن هذا المنطلق، ستسعى هذه الدراسة إلى مراجعة ومناقشة النتاج الفكري المنشور حول إنترنت الأشياء في التعليم بطريقة نقدية ومنهجية؛ للمساهمة في تقديم مراجعة شاملة تساعد على إبراز هذه التقنية وتوجيه اهتمام المعنيين إليها، وزيادة الوعي لديهم حول طرق تسخيرها في خدمة العملية التعليمية.

مشكلة الدراسة:

أبرزت العديد من الدراسات العربية والأجنبية أهمية توظيف إنترنت الأشياء في التعليم (إبراهيم والخبراء، ٢٠٢٢؛ الأكلبي، ٢٠١٩؛ العلوني، ٢٠٢٢؛ محمود وآخرون، ٢٠٢١; Zeeshan et al., 2022). حيث أشارت دراسة محمود وآخرون (٢٠٢١) إلى أهمية إنترنت الأشياء كونه يعد بيئة متكاملة لتقديم أفضل الخدمات للعملية التعليمية. وأضافت دراسة الأكلبي (٢٠١٩) أن المؤسسات التعليمية بحاجة إلى إنترنت الأشياء لمواكبة المستجدات التقنية، وتطوير طرق التدريس، وأساليب التعليم والتعلم الذاتي. كما يتميز إنترنت الأشياء بقدرته على إحداث تغييرات جوهرية في العملية التعليمية، فهو يساعد على توفير الأجهزة والتقنيات التي تحول عملية التعلم بالكامل من مجرد نقل للمعارف إلى عملية تعتمد على تفاعل الطلاب وتعاونهم ومشاركتهم النشطة (Kiryakova et al., 2017). كما يوفر إنترنت الأشياء دعم وخدمات متنوعة لمدراء المدارس والمعلمين والطلاب لتقديم بيئة تعليمية ذكية ومتكاملة (Zeeshan et al., 2022).

ولقد سعت المملكة العربية السعودية لتبني هذه التقنية في العديد من المجالات، وأهمها مجال التعليم نظراً لما لها من تأثير مباشر على مستقبل الأجيال القادمة، فمنذ عام ٢٠٠٨ تم إطلاق مشروع المدرسة الذكية تحت مسمى "مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم"، والذي يستهدف كافة مراحل التعليم العام؛ بغرض تنمية مهارات الطلاب، وإعدادهم لمتطلبات العصر الرقمي (لحسن وشهرزاد، ٢٠٢٠). كما عملت وزارة التعليم على تطوير خطة مستقبلية مستدامة في تبني إنترنت الأشياء في المدارس، ونشر الوعي حول مفاهيم إنترنت الأشياء واستخداماته والحلول الذكية التي يقدمها للمساهمة في عملية التحول الرقمي للتعليم، وذلك من خلال التعاقد مع شركة تطوير للمباني للعمل على تصميم مدارس ذكية تشتمل على فصول ذكية، ومعامل حاسب مجهزة، بجانب أنظمة ذكية للمراقبة الأمنية، والحضور والانصراف الآلي وغيرها (تطوير للمباني، ٢٠١٩). ومن جهة أخرى أطلقت وزارة التعليم مبادرة

ماهر في عام ٢٠١٨ بالتعاون بين شركة تطوير لتقنيات التعليم وشركة المواهب الوطنية، وتعنى هذه المبادرة بتوفير ورش فنية متخصصة في مجال الابتكار والتصنيع الرقمي في مدارس المرحلة الثانوية؛ بغرض تعزيز المهارات المهنية والتقنية لدى الطلاب، وذلك من خلال إنتاج مشاريع متنوعة لإنترنت الأشياء باستخدام لوح الأردوينو، والطابعات ثلاثية الأبعاد، والمشاركة في المسابقات التقنية التي تعقد سنوياً في إدارات التعليم (واس، ٢٠١٨). ومؤخراً تم تضمين مفاهيم وتقنيات إنترنت الأشياء في مناهج الحاسب الآلي المطورة، واستحداث مقرر إنترنت الأشياء لمسار علوم الحاسب والهندسة في المرحلة الثانوية.

وعلى الرغم من وجود العديد من المساهمات لصنع مكانة أساسية لإنترنت الأشياء في قطاع التعليم إلا أن المؤسسات التعليمية لم تستغل إمكانيات ومزايا هذه التقنية بشكل كبير، ويعزى ذلك لأسباب عدة أبرزها قلة الوعي بهذه التقنية، وعدم وجود تصور واضح لكيفية توظيفها في الممارسات التعليمية (إبراهيم والخبراء، ٢٠٢٢؛ الدهشان، ٢٠١٩). ومن خلال تجربة الباحثة الميدانية في مجال التعليم فقد لاحظت قلة الوعي بإنترنت الأشياء لدى بعض مدراء المدارس والمعلمين والطلاب مما قد يؤثر سلباً على اتجاهاتهم نحو هذه التقنية. حيث أكدت نتائج دراسة المعيا وآخرون (Almaiah et al., 2022) وروميرو وآخرون (Romero-Rodríguez et al., 2020) أثر الوعي بتطبيقات إنترنت الأشياء والفائدة منها، ومدى سهولة استخدامها على تعزيز الاتجاه نحو إنترنت الأشياء. كما أوصت الدراسات بضرورة زيادة الوعي بإنترنت الأشياء ودوره في تطوير العملية التعليمية من خلال الندوات والبرامج التدريبية والأبحاث (الأكلبي، ٢٠١٩؛ الدهشان، ٢٠١٩؛ غندوره، ٢٠١٩؛ يونس، ٢٠٢٢).

ونظراً لأهمية إنترنت الأشياء وتأثيره على التعليم، ومواكبته للتوجهات التقنية الحديثة، بالإضافة إلى قلة اهتمام الدراسات العربية بتناول إنترنت الأشياء باستخدام أدوات ومناهج بحثية متنوعة، وتركيزها على التعليم الجامعي دون التعليم العام، ومناقشتها لدور إنترنت الأشياء في التعليم برؤى متقاربة في جوانب ومتباعدة في جوانب أخرى، مما يستدعي مراجعة وتحليل الدراسات العربية والأجنبية المنشورة في السنوات الأخيرة بهدف تغطية الفجوات البحثية في هذا المجال، حيث لا توجد دراسات عربية قدمت مراجعة منهجية حول إنترنت الأشياء في التعليم حتى عام ٢٠٢٣. كما أوصت دراسة كساب وآخرون (Kassab et al., 2019) بضرورة عمل مراجعة منهجية لمتابعة التطور المستقبلي لإنترنت الأشياء ودوره في تحسين العملية التعليمية.

أسئلة الدراسة:

تتمثل أسئلة الدراسة فيما يلي:

١. ما أهم المحاور التي تناولتها الدراسات المُراجعة حول إنترنت الأشياء في التعليم؟
٢. ما أهم المقترحات التطبيقية والبحثية التي قدمتها الدراسات المُراجعة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على أهم محاور إنترنت الأشياء في التعليم التي تناولتها الدراسات المُراجعة.
٢. طرح أهم المقترحات التطبيقية والبحثية في مجال إنترنت الأشياء في التعليم التي قدمتها الدراسات المُراجعة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. قد تسهم هذه الدراسة في إثراء المكتبة العربية بمراجعة منهجية حول إنترنت الأشياء في التعليم.
٢. تسعى إلى تسليط الضوء على نتائج الدراسات التي ناقشت إنترنت الأشياء في التعليم.

الأهمية التطبيقية:

١. قد تساعد نتائج الدراسة في تقديم نظرة شاملة للمعلمين والطلاب لأهم محاور إنترنت الأشياء في التعليم لمساعدتهم على استخدامه في تطوير وإثراء العملية التعليمية.
٢. تسعى إلى زيادة وعي مدراء المدارس بإنترنت الأشياء وطرق استغلاله في تطوير المؤسسات التعليمية.
٣. تسعى إلى مساعدة الباحثين في اكتشاف أهم الفجوات البحثية حول موضوع الدراسة، من خلال تقديم ملخص لأهم المقترحات التطبيقية والبحثية في الدراسات المُراجعة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على مسح وتحليل مضمون الأبحاث والدراسات العربية والأجنبية المنشورة التي تناولت مجال إنترنت الأشياء في التعليم خلال الفترة الزمنية من شهر يناير لعام 2019 حتى مارس 2023، والمتاحة في خمس قواعد بيانات (المنظومة، ACM، ScienceDirect، MDPI، Wiley).

مصطلحات الدراسة:

إنترنت الأشياء *Internet of Things*:

هو نظام لربط الأجهزة والأشياء ببعضها البعض عبر معرفات فريدة مع القدرة على تبادل البيانات عبر الشبكة دون تدخل الإنسان (Burgan et al., 2020).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه:

نظام يقوم على ربط الأجهزة الإلكترونية بالأشياء المستخدمة في العملية التعليمية بواسطة المستشعرات والمحركات، ويتم تبادل البيانات فيما بينها والتحكم بها من خلال شبكة الإنترنت دون الحاجة إلى تدخل العامل البشري، وذلك بغرض تضمين إمكانيات الحوسبة والشبكات في أي نوع من الأشياء، واستخدام هذه الإمكانيات في تحسين عملية التعليم، وإتمام العديد من المهام التعليمية للمدير والمعلم والطالب. وتعد التقنيات القابلة للارتداء، وبطاقات تحديد الهوية عبر موجات الراديو RFID أحد الأمثلة على أبرز تقنيات إنترنت الأشياء المستخدمة في التعليم.

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة أسلوب المراجعة المنهجية للدراسات السابقة التي بحثت في مجال إنترنت الأشياء في التعليم، وذلك سعياً للإجابة عن تساؤلات الدراسة. ويعرف كيتشنهام (Kitchenham, 2004) المراجعة المنهجية بأنها وسيلة لتحديد وتقييم وتفسير جميع الأبحاث المتاحة ذات الصلة بموضوع، أو ظاهرة، أو سؤال بحثي معين بطريقة شاملة وغير متحيزة. والتزمت الدراسة بالإرشادات المقترحة من موهير وآخرون (Moher et al., 2009) للتحقق من جودة المراجعات المنهجية، وقد اشتملت على الخطوات التالية:

أولاً: تحديد الهدف والغرض من المراجعة، وتحديد إجراءات العمل.

ثانياً: اختيار مصطلحات البحث من خلال الرجوع للدراسات التي تناولت موضوع المراجعة، وتكوين سلاسل البحث للوصول إلى الدراسات في قواعد البيانات بشكل دقيق ومباشر. وقد تم تطوير سلاسل البحث بالاستعانة بمراجعة منهجية سابقة لكساب وآخرون (Kassab et al., 2019) حول إنترنت الأشياء في التعليم. ولغرض تعديل وتقويم سلاسل البحث تم تجربتها على بعض قواعد البيانات المختارة (دار المنظومة، ACM).

ثالثاً: تحديد معايير التضمين والاستبعاد للدراسات التي سيتم البحث عنها في قواعد البيانات.

رابعاً: اختيار قواعد البيانات التي سيتم البحث ضمنها. إذ تم اختيار خمس قواعد توفر الوصول المجاني للدراسات، أو يمكن الوصول إليها عن طريق المكتبة الرقمية

السعودية، وهي: قواعد البيانات العربية (دار المنظومة)، أما قواعد البيانات الأجنبية (ACM، ScienceDirect، MDPI، Wiley).

خامساً: فرز الدراسات ذات الصلة بموضوع المراجعة، وتنظيمها في برنامج جداول البيانات (Microsoft Excel)، واستخلاص البيانات منها. وقد حددت المراجعة الحالية البيانات التالية: (عام النشر، الدولة، نوع التعليم، منهج الدراسة، أداة الدراسة، التخصص العلمي لأفراد العينة أو التخصص الذي تناولت الدراسة قياس أثر إنترنت الأشياء على تعليمه، تخطيط الدراسة حيث شملت المراجعة الدراسات الكمية والنوعية والمختلطة ولم تقتصر على تخطيط معين).

سادساً: فحص جودة الدراسات المتضمنة، ووضوح نتائجها وارتباطها بأهداف الدراسة؛ وذلك للتقليل من التحيز لدراسات دون أخرى.

سابعاً: تلخيص النتائج الأساسية وربطها بالمستفيدين في الميدان. وقد حددت المراجعة الحالية المستفيدين ضمن أهدافها، وهم مدراء المدارس والمعلمين والطلاب.

إجراءات المراجعة المنهجية للدراسات السابقة:

عملية جمع الدراسات واختيارها:

تم البحث عن الدراسات ذات الصلة بإنترنت الأشياء في التعليم في قواعد البيانات باستخدام السلاسل البحثية التالية:

- C1: البحث باستخدام الكلمات المفتاحية المتعلقة بإنترنت الأشياء: في قواعد البيانات العربية "إنترنت الأشياء"، أما قواعد البيانات الأجنبية تم تكوين سلسلة مكونة من الكلمات المفتاحية "Iot" OR "Internet of things".
- C2: البحث باستخدام الكلمات المفتاحية المتعلقة بالتعليم: في قواعد البيانات العربية "تعليم"، أما قواعد البيانات الأجنبية "Education".
- البحث في قواعد البيانات بتكوين سلسلة البحث: (C1) AND (C2).
- تم البحث في العنوان والملخص والكلمات المفتاحية للدراسات المنشورة من يناير 2019 حتى مارس 2023.

تحديد معايير التضمين والاستبعاد للدراسات:

معايير تضمين الدراسات: الدراسات المنشورة باللغة العربية والإنجليزية، والمرتبطة بموضوع البحث (إنترنت الأشياء في التعليم).

معايير استبعاد الدراسات:

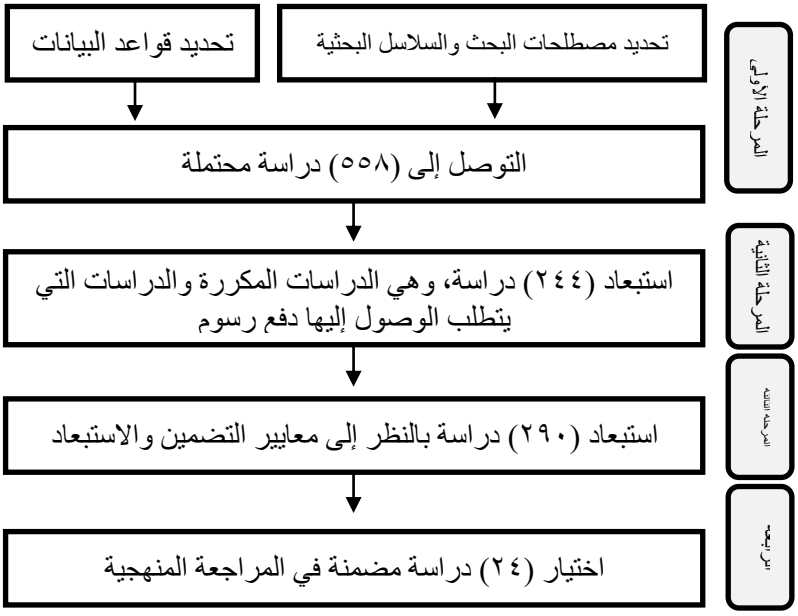
- لم تستهدف البحث في مجال التعليم.
- تناولت تعليم إنترنت الأشياء.
- اقتصرت على دراسة توظيف إنترنت الأشياء في المكتبات.

- لم تشتمل على كافة العناصر المراد تحليلها: المشكلة، المنهج، العينة، الأدوات، والنتائج.
- لا يمكن الوصول إليها بشكل مجاني، أو عن طريق المكتبة الرقمية السعودية.
- أمثلة على بعض الدراسات التي تم استبعادها: (خالد، ٢٠١٩)، (Jerman et al., 2020).

نتائج اختيار الدراسات المتضمنة:

نتج عن عملية البحث في قواعد البيانات اختيار (٥٥٨) دراسة محتملة كنتيجة أولية لم يتم فحصها، وبعد حذف الدراسات المكررة والدراسات التي يتطلب الوصول إليها دفع رسوم، تم استبعاد (٢٤٤) دراسة، وبعد قراءة الدراسات وفحصها حسب معايير التضمين والاستبعاد، تم استبعاد (٢٩٠) دراسة، ونتج عن عملية الفرز اختيار (٢٤) دراسة بعد فحصها والتحقق من جودتها. ويوضح الشكل (١) خطوات اختيار الدراسات المُراجعة والذي اقترحه وصممه موهير وآخرون (Moher et al., 2009).

شكل (١) خطوات اختيار الدراسات المُراجعة



الدراسات المضمنة في المراجعة المنهجية:

جدول (١) الدراسات المضمنة في المراجعة المنهجية

م	عنوان الدراسة	(الباحث/ين، سنة النشر)	الناشر
1	الهجرة من التعلم الرقمي إلى التعلم الذكي: تصور مقترح لدمج إنترنت الأشياء في إدارة المعرفة بالجامعات: دراسة استشرافية.	(إبراهيم والخبراء، ٢٠٢٢)	مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية.
2	العائد من تطبيقات إنترنت الأشياء على العملية التعليمية.	(الأكلبي، ٢٠١٩)	المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية.
3	توظيف إنترنت الأشياء في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: الفرص والتحديات.	(العلوني، ٢٠٢٢)	المجلة التربوية.
4	تصور مستقبلي لدور الجامعات المصرية في الإفادة من التطورات الحديثة للإنترنت: إنترنت الأشياء نموذجاً.	(عبدالرزاق، ٢٠١٩)	مستقبل التربية العربية.
5	أثر نمط المراجعة التكيفية المحددة في بيئات التعلم الإلكترونية القائمة على تكنولوجيا إنترنت الأشياء لتتبع مستوى الانتباه لدى المتعلمين في تنمية التحصيل المعرفي لتصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر التعليمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.	(شورب وآخرون، ٢٠٢٠)	دراسات تربوية واجتماعية.
6	برنامج تدريبي في ضوء إطار تيباك "TPACK" لتنمية التفكير التصميمي والتقبل التكنولوجي نحو إنترنت الأشياء لدى الطلاب المعلمين شعبة الكيمياء بكلية التربية وأثره في ممارساتهم التدريسية عبر المعامل الافتراضية نموذجاً.	(عبدالرؤف، ٢٠٢٠)	المجلة التربوية.
7	فاعلية برنامج مقترح في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة بالاستعانة ببيئة تعلم ذكية قائمة على إنترنت الأشياء لتنمية مهارات التدريس الرقمي واستشراف المستقبل والتقبل التكنولوجي لدى الطالبات معلمات الرياضيات.	(محمد، ٢٠٢١)	مجلة تربويات الرياضيات.
8	استخدام محددات إنترنت الأشياء للتوجه نحو التعليم الإلكتروني بالجامعات السودانية.	(محمود وآخرون، ٢٠٢١)	المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية.

9	اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية نحو استخدام تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي: دراسة تحليلية في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا (UTAUT).	(يونس، ٢٠٢٢)	مجلة كلية التربية في العلوم التربوية.
10	التقبل التكنولوجي لإنترنت الأشياء في العملية التعليمية بقسم دراسات المعلومات بجامعة السلطان قابوس.	(المعمري وآخرون، ٢٠١٩)	المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي.
11	Remote IOT Education Laboratory for Microcontrollers Based on the STM32 Chips.	(Jacko et al., 2022)	Sensors.
12	Affecting Young Children's Knowledge, Attitudes, and Behaviors for Ultraviolet Radiation Protection through the Internet of Things: A Quasi-Experimental Study.	(Theodosi& Nicolaidou, 2021)	Computers.
13	Integrating Teachers' TPACK Levels and Students' Learning Motivation, Technology Innovativeness, and Optimism in an IoT Acceptance Model.	(Almaiah et al., 2022)	Electronics.
14	Considerations on the Implications of the Internet of Things in Spanish Universities: The Usefulness Perceived by Professors.	(Romero-Rodríguez et al., 2020)	Future Internet.
15	Internet of Things for Sustainable Smart Education: An Overview.	(Zeeshan et al., 2022)	Sustainability.
16	Integrating Internet-of-Things (IoT) into a Cultural Game Authoring Tool: An Innovative Approach in Maker Education.	(Abdulrazic et al., 2022)	Engineering Proceedings.

Proceedings of the 2020 8th International Conference on Information and Education Technology.	(Bayani, 2020)	The Influence of IoT Simulation in the Learning Process: A Case Study.	17
Proceedings of the 2019 The 3rd International Conference on Digital Technology in Education.	(Todoriki et al., 2019)	Proposal of IoT based Learning Material and its Management System for Primary/Secondary Education.	18
Proceedings of the 2020 9th International Conference on Educational and Information Technology.	(Amasha et al., 2020)	The future of using Internet of Things (IoTs) and Context-Aware Technology in E-learning.	19
9th International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Info-exclusion.	(Magalhães et al., 2021)	Learning with platform SOLL.	20
2021 4th International Conference on Education Technology Management.	(Anselmo Fortoul-Diaz et al., 2022)	Project-Based Learning Using Internet of Things as an Educational Tool in COVID–19 Era with a Hybrid Context for Engineering Students.	21
Journal of computer Assisted	(Kassab et al., 2019)	A systematic literature review on Internet of things in	22

learning.		education: Benefits and challenges.	
Technology in Society.	(Sultana& Tamanna, 2022)	Evaluating the Potential and Challenges of IoT in Education and Other Sectors during the COVID-19 Pandemic: The Case of Bangladesh.	23
Scientific African.	(Abekiri et al., 2023)	Platform for hands- on remote labs based on the ESP32 and NOD- red.	24

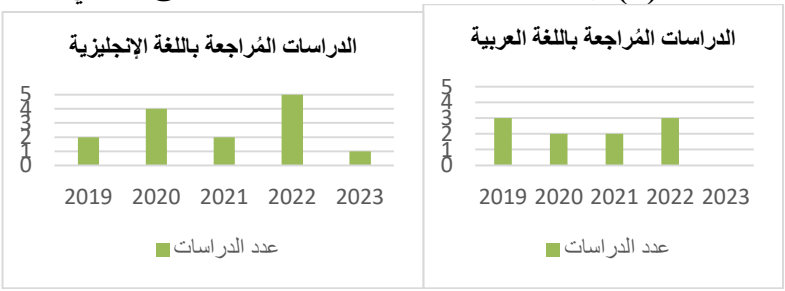
عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: الإحصاءات الوصفية لتوزيع الدراسات المُراجعة:

تنوعت الدراسات المُراجعة التي تناولت إنترنت الأشياء في التعليم، وقد نشرت في مجلات مختلفة مما ساهم في التقليل من انحياز النشر. وتم تحليل وفرز الدراسات حسب المحاور التالية: توزيع النطاق الزمني، والدولة، ونوع التعليم (عام/ جامعي)، ومنهج الدراسة، وأداة الدراسة، وتصميم الدراسة (كمي/ نوعي/ مختلط)، والتخصص الذي تم دراسة توظيف إنترنت الأشياء في تعليمه، أو تخصص عينة الدراسة. وفيما يلي استعراض لإحصاءات توزيع الدراسات، وتفسير الاختلافات بينهم.

1. توزيع الدراسات المُراجعة حسب النطاق الزمني:

شكل (٢) إحصاء الدراسات المراجُعة حسب النطاق الزمني

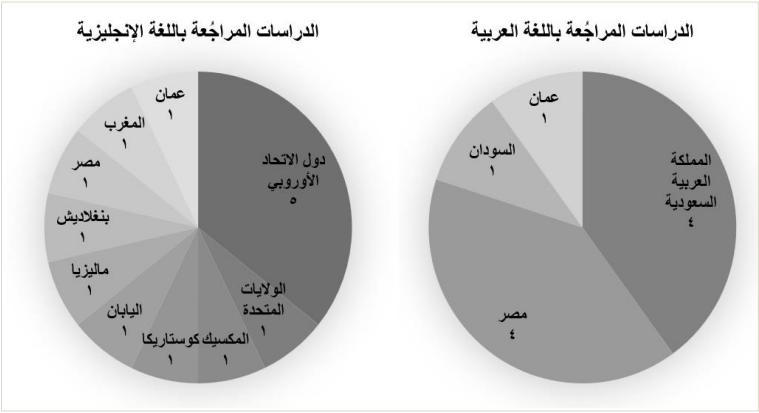


يبين الرسم السابق توزيع الدراسات المُراجعة حسب النطاق الزمني، حيث بلغ عدد الدراسات باللغة العربية (١٠) دراسات موزعة كالتالي: (٣) دراسات في عام ٢٠١٩، ودراستان في عام ٢٠٢٠، ودراستان في عام ٢٠٢١، و(٣) دراسات في عام ٢٠٢٢، أما في عام ٢٠٢٣ فلا توجد دراسات استهدفت مجال البحث. وفيما يخص الدراسات باللغة الإنجليزية، فقد بلغ عددها (١٤) دراسة موزعة كالتالي:

دراستان في عام ٢٠١٩، و(٤) دراسات في عام ٢٠٢٠، ودراستان في عام ٢٠٢١، و(٥) دراسات في عام ٢٠٢٢، ودراسة واحدة في عام ٢٠٢٣. وهي الدراسات التي أمكن الحصول عليها في الفترة الزمنية المحددة للدراسة الحالية.

2. توزيع الدراسات حسب الدولة:

شكل (٣) إحصاء الدراسات المراجُعة حسب الدولة



يبين الرسم السابق توزيع الدراسات المُراجعة حسب الدولة، حيث بلغ عدد الدراسات باللغة العربية (١٠) دراسات موزعة كالتالي: (٤) دراسات في المملكة العربية السعودية، و(٤) دراسات في مصر، ودراسة واحدة في عمان، ودراسة واحدة في السودان. أما الدراسات باللغة الإنجليزية، فقد بلغ عددها (١٤) دراسة موزعة كالتالي: (٥) دراسات في دول الاتحاد الأوروبي، ودراسة واحدة في كل من (الولايات المتحدة، المكسيك، كوستاريكا، اليابان، ماليزيا، بنغلاديش، مصر، المغرب، عمان). وهي الدراسات التي أمكن الحصول عليها في قواعد البيانات المحددة في الدراسة الحالية.

3. توزيع الدراسات المُراجعة حسب نوع التعليم (عام/ عالي):

جدول (٢) إحصاء الدراسات المراجُعة حسب نوع التعليم

عدد الدراسات المُراجعة باللغة العربية		عدد الدراسات المُراجعة باللغة الإنجليزية	
عام	عالي	عام	عالي
١	٩	٦	٩

ملاحظة: توجد دراسة تناولت نوعي التعليم العام والجامعي.

يبين الجدول السابق توزيع الدراسات المُراجعة حسب نوع التعليم (عام/ عالي)، حيث بلغ عدد الدراسات باللغة العربية في التعليم العام دراسة واحدة، أما في

التعليم العالي (٩) دراسات. وتُرجع الباحثة سبب إجراء أغلب الدراسات باللغة العربية في التعليم العالي إلى وجود تجهيزات وبنية تحتية تقنية جيدة في أغلب الجامعات، والتي قد لا تتوفر في مدارس التعليم العام. بالإضافة إلى ما أشار إليه روميرو وآخرون (Romero-Rodríguez et al., 2020) أن لإنترنت الأشياء تأثير أكبر على الجامعات مقارنة بالمراحل التعليمية الأخرى، كما أن الجامعات أكثر انفتاحاً على دمج التقنيات في التعليم. أما الدراسات باللغة الإنجليزية في التعليم العام (٦) دراسات، وفي التعليم العالي (٩) دراسات. مما يفسر اهتمام الباحثين في الدول غير العربية بكافة مراحل التعليم.

4. توزيع الدراسات المُراجعة حسب منهج الدراسة:

جدول (٣) إحصاء الدراسات المراجُعة حسب منهج الدراسة

الدراسات المُراجعة باللغة العربية		الدراسات المُراجعة باللغة الإنجليزية	
منهج الدراسة	العدد	منهج الدراسة	العدد
المنهج الوصفي	٩	المنهج الوصفي	٧
المنهج التجريبي	٣	المنهج التجريبي	٥
-	-	دراسة حالة	١
-	-	مراجعة منهجية	١

ملاحظة: توجد دراستان استخدمت كلا المنهجين الوصفي والتجريبي.

يبين الجدول السابق توزيع الدراسات المُراجعة حسب منهج الدراسة، حيث بلغ عدد الدراسات باللغة العربية التي اتبعت المنهج الوصفي (٩) دراسات، والمنهج التجريبي (٣) دراسات. أما الدراسات باللغة الإنجليزية التي اتبعت المنهج الوصفي (٧) دراسات، والمنهج التجريبي (٥) دراسات، ودراسة واحدة لكل من (المراجعة المنهجية، ودراسة الحالة). وتفسر الباحثة تركيز الدراسات باللغة العربية والإنجليزية على المنهج الوصفي؛ لسهولة استخدامه، وتنوع أدوات البحث فيه. بالإضافة إلى إمكانية استخدامه للحصول على حقائق كمية محددة حول الظواهر والمشكلات الحياتية المختلفة، ولا يقتصر المنهج الوصفي على جمع البيانات وتصنيفها، بل يسعى لتحليلها وتفسيرها، واستنباط الحقائق المنطقية والواقعية حولها (حريزي وغربي، ٢٠١٣).

5. توزيع الدراسات المُراجعة حسب أداة الدراسة:

جدول (٤) إحصاء الدراسات المراجُعة حسب أداة الدراسة

الدراسات المُراجعة باللغة العربية		الدراسات المُراجعة باللغة الإنجليزية	
أداة الدراسة	العدد	أداة الدراسة	العدد
استبانة	٤	استبانة	١٠
اختبار	٣	اختبار	١

ملاحظة	٢	ملاحظة	٢
مقابلة	١	مقابلة	١
تحليل الدراسات	١	تحليل الدراسات	٢
مقياس التقبل	٢	-	-
تحليل نقدي	١	-	-

ملاحظة: استخدمت بعض الدراسات أكثر من أداة لتحقيق أهداف الدراسة.

يبين الجدول السابق توزيع الدراسات المُراجعة حسب أداة الدراسة، حيث بلغ عدد الدراسات باللغة العربية التي استخدمت الاستبانة (٤) دراسات، و(٣) دراسات للاختبار، وتنوعت أدوات بقية الدراسات بين (الملاحظة، المقابلة، تحليل الدراسات، مقياس التقبل، التحليل النقدي). أما الدراسات باللغة الإنجليزية التي استخدمت أداة الاستبانة (١٠) دراسات، وتنوعت أدوات بقية الدراسات بين (الاختبار، الملاحظة، المقابلة، تحليل الدراسات). وتُرجع الباحثة سبب تركيز الدراسات باللغة العربية والإنجليزية على أداة الاستبانة إلى ما أشارت إليه دراسة دروات (٢٠١٧) حول سهولة استخدام الاستبانة، وتحليل بياناتها وتفسيرها، كما أنها تتميز بتوفير الوقت والجهد والمال على الباحث في الحصول على معلومات لا يمكن تحصيلها باستخدام الأدوات الأخرى.

6. توزيع الدراسات المُراجعة حسب تصميم الدراسة (كمي/ نوعي/ مختلط):

جدول (٥) إحصاء الدراسات المراجُعة حسب تصميم الدراسة

عدد الدراسات المُراجعة باللغة العربية			عدد الدراسات المُراجعة باللغة الإنجليزية		
كمي	نوعي	مختلط	كمي	نوعي	مختلط
٧	٣	٠	١٠	٢	٢

يبين الجدول السابق توزيع الدراسات المُراجعة حسب تصميم الدراسة (كمي/ نوعي/ مختلط)، حيث بلغ عدد الدراسات الكمية باللغة العربية (٧) دراسات، و(٣) دراسات نوعية، ولا توجد دراسات مختلطة. أما الدراسات الكمية باللغة الإنجليزية (١٠) دراسات، ودراستان نوعية، ودراستان مختلطة. وتفسر الباحثة تركيز الدراسات باللغة العربية والإنجليزية على المنهج الكمي؛ لملاءمته طبيعة مشكلة الدراسة، والأهداف التي تسعى لتحقيقها.

7. توزيع الدراسات المُراجعة حسب التخصص:

جدول (٦) إحصاء الدراسات المراجُعة حسب التخصص

الدراسات المُراجعة باللغة العربية		الدراسات المُراجعة باللغة الإنجليزية	
التخصص	العدد	التخصص	العدد
عام	٥	عام	٥

حاسب آلي	٢	حاسب آلي	٢
علوم	١	علوم	١
علوم تربوية	١	علوم تربوية	٢
رياضيات	١	STEM	١
دراسات المعلومات	١	هندسة	٢
-	-	تراث ثقافي	١

ملاحظة: توجد دراسة استهدفت التخصص العام والحاسب الآلي.

يبين الجدول السابق توزيع الدراسات المُراجعة حسب التخصص، حيث بلغ عدد الدراسات العربية التي لم تتناول تخصص معين (٥) دراسات، ودراستان للحاسب الآلي، ودراسة واحدة لكل من (العلوم، العلوم التربوية، الرياضيات، دراسات المعلومات). أما الدراسات باللغة الإنجليزية التي لم تتناول تخصص معين (٥) دراسات، ودراستان لكل من (الحاسب الآلي، العلوم التربوية، الهندسة)، ودراسة واحدة لكل من (العلوم، STEM، التراث الثقافي). وتُرجع الباحثة سبب تركيز الدراسات باللغة العربية والإنجليزية على دراسة إنترنت الأشياء في التعليم بشكل عام دون حصره على تعليم تخصص معين؛ إلى تنوع تطبيقاته ومزاياه، مما يساعد على إمكانية توظيفه في تعليم مختلف العلوم والتخصصات.

ثانياً: مناقشة النتائج للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية:

تتمحور مناقشة النتائج حول الأسئلة الرئيسة التالية: ما أهم المحاور التي تناولتها الدراسات المُراجعة حول إنترنت الأشياء في التعليم؟، وما أهم المقترحات التطبيقية والبحثية التي قدمتها الدراسات المُراجعة؟

السؤال الأول: ما المحاور التي تناولتها الدراسات حول إنترنت الأشياء في التعليم:

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بالقراءة المتعمقة للدراسات، واستخراج التكرارات، لإبراز المحاور التي تناولتها الدراسات حول إنترنت الأشياء في التعليم، وتلخصت المحاور في أربعة عناوين رئيسة، وهي:

- استخدامات إنترنت الأشياء في التعليم.
- مزايا توظيف إنترنت الأشياء في التعليم.
- التحديات التي تواجه توظيف إنترنت الأشياء في التعليم.
- اتجاهات المعلمين والطلاب نحو توظيف إنترنت الأشياء في التعليم.

1. استخدامات إنترنت الأشياء في التعليم:

بدأت العديد من المؤسسات التعليمية في العالم بإدراك أهمية توظيف التقنية، لا سيما إنترنت الأشياء في المدارس والجامعات (إبراهيم والخبراء، ٢٠٢٢). كونه يمتلك العديد من التطبيقات والمزايا التي يمكن الاستفادة منها في التعليم. وأشارت

العديد من الدراسات المُراجعة إلى أهمية إنترنت الأشياء، ومساهمته في تعزيز دور إدارة المدرسة، وتعزيز دور المعلم، وكذلك تعزيز دور الطالب.

واتفقت الدراسات العربية والأجنبية على دور إنترنت الأشياء في إدارة المدارس والجامعات (إبراهيم والخبراء، ٢٠٢٢؛ العلوني، ٢٠٢٢ Zeeshan et al., 2022;). حيث كشفت دراسة العلوني (٢٠٢٢) عن مساهمة إنترنت الأشياء في تقليل الصعوبات التي تواجه إدارة أي مؤسسة تعليمية، وذلك من خلال أتمتة وتطوير الخدمات المقدمة للمعلم والطالب من قبل المدرسة باستخدام أنظمة وتطبيقات ذكية. كما ناقشت دراسة زيشان وآخرون (Zeeshan et al., 2022) استخدامات إنترنت الأشياء في تعزيز دور إدارة المدرسة من خلال توفير أنظمة لإدارة الطاقة، وإدارة النقل المدرسي، وإدارة صحة الطلاب، وتعزيز الأمن داخل المدرسة بواسطة أنظمة المراقبة، والعمل على تقديم دعم إضافي لذوي الاحتياجات الخاصة من الطلاب والموظفين. وأشارت دراسة إبراهيم والخبراء (٢٠٢٢) إلى مساهمة إنترنت الأشياء في التحول إلى بيئة ذكية من خلال تمكين التحكم في مرافق المدرسة (الفصول، المعامل، المكتبات، ...)، وتتبع جميع وسائل النقل، والاتصالات. أما دراسة العلوني (٢٠٢٢) فناقشت استخدامات إنترنت الأشياء في إدارة الأزمات، وتقديم الدعم والمساعدة من خلال ربط المدرسة بالمراكز الصحية، وكذلك استخداماته في متابعة وتحليل تقارير الأداء للمعلمين، وتقارير بيانات الطلاب؛ لتحديد مواضع الضعف والقوة في العملية التعليمية، والعمل على تحسينها.

وناقشت دراسة الأكلبي (٢٠١٩) وشورب وآخرون (٢٠٢٠) والعلوني (٢٠٢٢) ومحمود وآخرون (٢٠٢١) والمعمري وآخرون (٢٠١٩) وعبدالرزاق وآخرون (Abdulrazic et al., 2022) وابكيري وآخرون (Abekiri et al., 2023) وعماشة وآخرون (Amasha et al., 2020) وجاكو وآخرون Jacko et al., 2022) وسلطانه وتامانا (Sultana& Tamanna, 2022) وثيودوسي ونيكولايدو (Theodosi& Nicolaidou, 2021) و زيشان وآخرون Zeeshan et al., 2022) دور إنترنت الأشياء في تعزيز دور المعلم، ومساهمته في توفير العديد من الطرق والأدوات التي تساعده على أداء عمله بكفاءة عالية. حيث أشارت دراسة الأكلبي (٢٠١٩) إلى دور إنترنت الأشياء في تفعيل الفصول الذكية، وإثبات حضور الطلاب بطريقة دقيقة، وتسهيل تواصل المعلم مع الطلاب وأولياء الأمور بشكل مباشر. وأضافت دراسة المعمري وآخرون (٢٠٢١) بأن إنترنت الأشياء يساعد على إرسال واستلام المشاريع والواجبات من الطلاب، ويساعد على تسهيل شرح المفاهيم المختلفة باستخدام استراتيجيات ومنهجيات متنوعة، كما يعمل على

تكوين مجموعات للتعاون البحثي؛ لمشاركة الاهتمامات والتوجهات البحثية بين المعلمين.

وأشارت دراسة العلوني (٢٠٢٢) إلى استخدامات إنترنت الأشياء في تصميم واختيار المادة العلمية، وإرسال الإشعارات المرتبطة بالأنظمة الذكية، كإشعارات إضافة واجبات وأنشطة وغيرها، كما أنه يوفر أدوات للتفاعل بين المعلم والطالب، وخوارزميات للتعرف على الوجوه؛ لتسهيل متابعة أداء الطالب بشكل آلي. أما دراسة زيشان وآخرون (Zeeshan et al., 2022) فأكدت على دور إنترنت الأشياء في تقديم تسهيلات للتخلص من مهام المعلم اليومية الشاقة، كنظام الحضور الذاتي، ونظام متابعة وتقويم أداء الطالب، وتقديم التغذية الراجعة اللازمة بشكل آلي، كما يساعد إنترنت الأشياء على تعليم موضوعات STEM، وعلى استحداث طرق تدريس متقدمة تتناسب مع بيئات التعلم الرقمية.

واتفقت دراسة شورب وآخرون (٢٠٢٠) مع جاكو وآخرون (Jacko et al., 2022) على إسهام إنترنت الأشياء في حل مشكلات التعليم الإلكتروني التي قد تواجه المعلم، وذلك من خلال توفير التفاعل بين الطلاب، ومتابعة ورصد نشاطهم آلياً أثناء عملية التعلم؛ لتحديد المشكلات التي قد تواجههم أثناء تنفيذ المهام. وأضافت دراسة محمود وآخرون (٢٠٢١) أن من أبرز استخدامات إنترنت الأشياء للمعلم هي ربطه بالتطبيقات والأنظمة الذكية التي تساعده على إثراء المادة العلمية، وتجويد مخرجات التعليم.

وتناولت دراسة أبكيري وآخرون (Abekiri et al., 2023) تمكين وصول المعلم إلى معامل إجراء التجارب عن بعد القائمة على إنترنت الأشياء، وتسهيل عملية تتبع الطلاب في المعمل من ناحية (عدد الاتصالات، وعدد المحاولات، ومستوى التقدم في إنجاز المهام، ومستوى الصعوبة)، كما يمكن تتبع الطلاب من ناحية تكيفهم مع بيئة التعلم. فقد ناقشت دراسة عماشة وآخرون (Amasha et al., 2020) التقنية القابلة للارتداء، ودورها في إعطاء مؤشرات لتكيف الطلاب، مما يساعد المعلم على متابعة الطلاب الذين لا يظهرون آرائهم ومشاعرهم بشكل واضح.

وركزت دراسة إبراهيم والخبراء (٢٠٢٢) وشورب وآخرون (٢٠٢٠) ومحمود وآخرون (٢٠٢١) وابكيري وآخرون (Abekiri et al., 2023) وأنسيلمو وآخرون (Anselmo Fortoul-Diaz et al., 2022) وجاكو وآخرون (Jacko et al., 2022) وكساب وآخرون (Kassab et al., 2019) وتودريكي وآخرون (Todoriki et al., 2019) وزيشان وآخرون (Zeeshan et al., 2022) على استخدامات إنترنت الأشياء في تعزيز دور الطالب في العملية التعليمية، واكسابه المعارف والمهارات اللازمة للعصر الرقمي، ومساهمته في تصميم بيئات تعلم مرنة تتناسب مع اهتمامات الطلاب، وخصائصهم المتنوعة. حيث كشفت دراسة شورب

وآخرون (٢٠٢٠) عن إمكانية استغلال إنترنت الأشياء في تقديم مراجعة تكيفية، وإعادة عرض بعض أجزاء المادة العلمية بأسلوب يتناسب مع تفضيلات كل طالب، واحتياجاته الواقعية، وذلك من خلال التقنية القابلة للارتداء (سماعة الرأس) التي ترصد الإشارات الإلكترونية الصادرة من المخ؛ لمتابعة مستوى انتباه الطالب، وتركيزه أثناء عملية التعلم.

واتفقت دراسة إبراهيم والخبراء (٢٠٢٢) ومحمود وآخرون (٢٠٢١) وكساب وآخرون (Kassab et al., 2019) وزيشان وآخرون (Zeeshan et al., 2022) على أن المنصات الإلكترونية، والفصول الافتراضية، ومعامل إجراء التجارب عن بعد هي الاستخدامات الأكثر شيوعاً بالنسبة للطالب، والتي تهدف لربط جميع الطلاب بمصادر التعلم المختلفة، وتعزز التفاعل والتعاون بينهم. حيث اتجهت دراسة تودوريكي وآخرون (Todoriki et al., 2019) لاستحداث منصة تعلم قائمة على إنترنت الأشياء؛ لحل مشكلات إجراء تجارب العلوم، كعدم قدرة الطالب على أداء أكثر من مهمة في وقت واحد، وصعوبة مقارنة نتائج تجارب الطلاب ببعض في وقت قصير، وبدقة عالية.

وناقشت دراسة ابكيري وآخرون (Abekiri et al., 2023) وأنسيلمو وآخرون (Anselmo Fortoul-Diaz et al., 2022) وجاكو وآخرون (Jacko et al., 2022) معامل إجراء التجارب عن بعد القائمة على إنترنت الأشياء، والتي تسمح للطالب بإجراء التجارب العملية عن بعد باستخدام مكونات وأجهزة حقيقية. كما أنها تقدم تجربة مماثلة للتعليم المباشر في المعمل المدرسي (Abekiri et al., 2023; Anselmo Fortoul-Diaz et al., 2022). وهذا ما يميز معامل إجراء التجارب عن بعد عن المعامل الافتراضية أو المحاكية، فهي تربط بين المحاكاة والتجربة الحقيقية؛ لتحقيق مستوى عالي من الرضا لدى الطلاب، ولجعل عملية التعلم أكثر فاعلية (Jacko et al., 2022).

وإضافة لما سبق فقد ساهمت معامل إجراء التجارب عن بعد في معالجة بعض مشكلات التعليم، حيث تناولت دراسة أبكيري وآخرون (Abekiri et al., 2023) حل مشكلة ازدياد أعداد الطلاب، ومحدودية الموارد من غرف ومعدات وموارد بشرية، وذلك من خلال إنشاء معمل يمكن استخدامه من قبل جميع الطلاب من جامعات مختلفة، حيث تتشارك الجامعات تكاليف الصيانة والمعدات، وتم ربط المعمل بأجهزة ومستشعرات يمكن التحكم بها بواسطة منصة labersime، كما تم ربطه بمنصة Chamilo لإتاحة التعاون والتواصل بين الطلاب. واتفقت دراسة أنسيلمو وآخرون (Anselmo Fortoul-Diaz et al., 2022) وجاكو وآخرون (Jacko et al., 2022) على مساهمة معامل إجراء التجارب عن بعد في تحسين تجربة التعلم

أثناء جائحة كورونا، حيث أتاحت لكل طالب الوصول إلى الأجهزة، ووحدات التحكم، وأجهزة القياس في أي وقت؛ لإنجاز المهام العملية المطلوبة منه دون الحاجة إلى الذهاب لمعمل المدرسة، وذلك للحفاظ على جودة التعليم، وعلى سلامة الطلاب خلال فترة التعليم عن بعد.

2. مزايا توظيف إنترنت الأشياء في التعليم:

اتفقت الدراسات الأجنبية على تعدد مزايا توظيف إنترنت الأشياء في التعليم، والتي تمكنه من مواجهة التحديات التي فرضها التطور المعلوماتي والتقني السريع (Abdulrazic et al., 2022; Abekiri et al., 2023; Amasha et al., 2020 Anselmo; Bayani, 2020; Fortoul-Diaz et al., 2022; Kassab et al., 2019; Magalhães et al., 2021; Sultana& Tamanna, 2022; Theodosi& Nicolaidou, 2021).

ومن أبرز مزايا إنترنت الأشياء التي توصلت إليها دراسة بياني (Bayani, 2020) هي أنه يساعد على التعلم بشكل أسرع، ويتيح للطلاب فرصة تطبيق ما تعلموه، مما يولد فضول علمي ومهني لديهم، ويخلق اهتمامات وتحديات جديدة، كما أنه يساعد على حل مشكلات التعليم المختلفة، ويساهم في توفير فرص التعلم مدى الحياة. واتفقت دراسة بياني (Bayani, 2020) مع أبكيري وآخرون (Abekiri et al., 2023) على تطوير إنترنت الأشياء لمهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب، وزيادة تحفيزهم على التعلم.

وأضافت دراسة ماغالهايس وآخرون (Magalhães et al., 2021) أن من مزايا إنترنت الأشياء قدرته على تنفيذ الأنشطة لمختلف التخصصات باستخدام بيانات حقيقية، كما أنه يعمل على إشراك الطلاب في عملية التعليم، وتحسين معارفهم ومهاراتهم. حيث ذكرت دراسة أنسيلمو وآخرون (Anselmo Fortoul-Diaz et al., 2022) أن إنترنت الأشياء يساهم في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وتطوير واحدة على الأقل من المهارات الناعمة، وهي (الاتصال، حل المشكلات، التنظيم، القيادة، العمل الجماعي، القدرة على التكيف، الإبداع، التواصل مع الآخرين، خدمة العملاء). أما دراسة ثيودوسي ونيكولايدو (Theodosi& Nicolaidou, 2021) فقد تطرقت إلى تأثير إنترنت الأشياء الإيجابي على تحسين سلوكيات الطلاب، وذلك من خلال جمع البيانات المتعلقة بالمشكلات الاجتماعية والعلمية الخاصة بهم عبر أجهزة الاستشعار.

وأظهرت دراسة عبدالرزاق وآخرون (Abdulrazic et al., 2022) أن من مزايا إنترنت الأشياء تحسين التنوع والاندماج الثقافي بين الطلاب، وتحقيق تعلمهم بطريقة غامرة خاصة في بيئات التعلم الإلكترونية. ولقد ناقشت دراسة عماشه وآخرون (Amasha et al., 2020) وسلطانة وتامانا (Sultana& Tamanna,

2022) مزايا إنترنت الأشياء في بيئة التعلم الإلكتروني. حيث ذكرت دراسة عماشة وآخرون (Amasha et al., 2020) أنه يسهل مشاركة الملفات مع الآخرين، ويمكن الطلاب من التفاعل مع بعضهم البعض، ويسمح بالاتصال في أي وقت ومن أي مكان. وأضافت دراسة سلطانة وتامانا (Sultana& Tamanna, 2022) أن إنترنت الأشياء حافظ على التباعد الاجتماعي أثناء جائحة كورونا، وسهل الوصول إلى المواد التعليمية المسجلة عبر الإنترنت، كما أنه سهل الاستخدام، وقليل التكلفة.

3. التحديات التي تواجه توظيف إنترنت الأشياء في التعليم:

كشفت الدراسات العربية والأجنبية عن أبرز التحديات التي تحول دون الاستفادة من استخدامات إنترنت الأشياء في التعليم (إبراهيم والخبراء، ٢٠٢٢؛ الأكلبي، ٢٠١٩؛ عبدالرزاق، ٢٠١٩؛ العلوني، ٢٠٢٢؛ المعمري وآخرون، ٢٠١٩ Zeeshan et al., Sultana& Tamanna, 2022; Kassab et al., 2019; 2022;). حيث اتفقت دراسة كساب وآخرون (Kassab et al., 2019) مع زيشان وآخرون (Zeeshan et al., 2022) على أن من أبرز تحديات توظيف إنترنت الأشياء في التعليم هو التخوف من الثغرات الأمنية، وانتهاك الخصوصية، ونزع الطابع الإنساني حيث أنه تقنية لا تتطلب في عملها أي تدخل بشري، كما أنه بحاجة إلى بنية تحتية جيدة، وتكاليف مادية حتى يتمكن من التوسع في كافة المؤسسات التعليمية. وذلك ما يكشف عن تحديات أخرى في دراسة العلوني (٢٠٢٢) وعبدالرزاق وآخرون (Abdulrazic et al., 2022) وهي قلة الموارد المادية، وضعف البنية التحتية لإنترنت الأشياء في المؤسسات التعليمية.

وأضافت دراسة إبراهيم والخبراء (٢٠٢٢) أن المؤسسات التعليمية لا زالت تمثل تحدياً كبيراً في عدم استعدادها لتوظيف إنترنت الأشياء على نطاق واسع. وذلك لعدة أسباب اتفقت عليها الدراسات وهي وجود ضعف في شبكة الإنترنت، والتخوف من تعطل أجهزة إنترنت الأشياء، والمشاكل الصحية الناتجة عن كثرة الاعتماد على إنترنت الأشياء في الأعمال اليومية كالسمنة وغيرها، وعدم وجود خبرة كافية للتعامل مع الأجهزة والتقنيات الحديثة نظراً لعدم الوعي بكيفية استخدام أجهزة وتطبيقات إنترنت الأشياء (الأكلبي، ٢٠١٩؛ العلوني، ٢٠٢٢؛ المعمري وآخرون، ٢٠١٩). وتوصلت دراسة العلوني (٢٠٢٢) إلى مجموعة من التحديات المتعلقة بالمعلم، وهي عدم الرغبة في التغيير، وقلة تدريب المعلمين على استخدامات إنترنت الأشياء، وضعف الوعي بقوانين حماية البيانات، كما تطرق العلوني لتحديات أخرى، وهي تعقيد أنظمة إنترنت الأشياء، وضعف الدعم الفني، وإهمال التحديثات الدورية للبرامج، واستهلاك الأجهزة المرتبطة بإنترنت الأشياء للطاقة بشكل كبير.

أما دراسة سلطانة وتامانا (Sultana& Tamanna, 2022) فقد تطرقت للتحديات التي قد تواجه توظيف إنترنت الأشياء في التعليم أثناء جائحة كورونا، وهي زيادة التباعد الاجتماعي مما يقلل التفاعل بين الطلاب، ويتسبب في العديد من المشكلات النفسية، كذلك نقص المرونة في التعامل مع أجهزة إنترنت الأشياء، ولكن الجائحة كان لها أثر إيجابي كبير في تعزيز تكيف المعلمين مع إنترنت الأشياء من خلال استخدامهم لمعامل إجراء التجارب عن بعد، والمنصات الإلكترونية وغيرها، مما جعلهم يواجهون تحديات أقل من حيث المرونة، والتعقيد، والتقبل.

4. اتجاهات المعلمين والطلاب نحو توظيف إنترنت الأشياء في التعليم:

أظهرت الدراسات العربية والأجنبية أن توظيف إنترنت الأشياء يعتمد بشكل كبير على اتجاهات المعلمين والطلاب، واستعدادهم لقبول استخدام التقنية كجزء من ممارساتهم التعليمية (عبدالرؤف، ٢٠٢٠؛ محمد، ٢٠٢١؛ المعمري وآخرون، ٢٠١٩؛ يونس، ٢٠٢٢؛ Almaiah et al., 2022; Romero-Rodríguez et al., 2020;). وتناولت دراسة عبدالرؤف (٢٠٢٠) ومحمد (٢٠٢١) اتجاهات الطلاب المعلمين وفق نموذج قبول التقنية (TAM)، وفي ضوء الأبعاد التالية: (سهولة استخدام تطبيقات إنترنت الأشياء التعليمية، والفائدة المدركة من إنترنت الأشياء، والاتجاه نحو استخدام إنترنت الأشياء، ونية استخدام إنترنت الأشياء في العملية التعليمية، وسهولة الوصول لمنصات إنترنت الأشياء، وإدراك المتعة من وراء إنترنت الأشياء، والتفاعلات الاجتماعية في بيئات إنترنت الأشياء)، وتوصلت الدراسات إلى تدني اتجاهات الطلاب المعلمين نحو توظيف إنترنت الأشياء في التعليم.

ولقد سعت دراسة محمد (٢٠٢١) لتعزيز اتجاهات الطلاب المعلمين في تخصص الرياضيات بجامعة المجمعة من خلال تقديم برنامج تدريبي قائم على متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، وكان للبرنامج أثر كبير على اتجاهات الطلاب المعلمين نحو توظيف إنترنت الأشياء في التعليم نتيجة لعدة أسباب، وهي: تركيز محتوى البرنامج على تطبيقات إنترنت الأشياء في العملية التعليمية، وكيفية توظيفها، ومدى سهولة استخدامها، وإدراك كفاءتها وجودة خدماتها التعليمية، كما تم استخدام بيئة تعلم ذكية قائمة على إنترنت الأشياء (Nearpod) في تقديم البرنامج.

أما دراسة عبدالرؤف (٢٠٢٠) فسعت لتعزيز اتجاهات الطلاب المعلمين في تخصص الكيمياء بجامعة كفر الشيخ من خلال تقديم برنامج تدريبي في ضوء إطار TPACK يتكون من خمسة مراحل، وهي مرحلة المعرفة التي يتم فيها عرض معلومات حول أدوات إنترنت الأشياء، وأهم بروتوكولاته الرقمية (TCP/ IP)، وأهم منصاته، ثم مرحلة الإقناع من خلال شرح مزايا وخصائص إنترنت الأشياء، يليها مرحلة القرار حيث يستنتج الطلاب المعلمين مزايا إنترنت الأشياء في تعليم مادة

العلوم، ومرحلة التنفيذ وإتاحة الفرص لتجربة استخدام إنترنت الأشياء في نطاق ضيق (المعامل والفصول الافتراضية، منصات الويب، ...)، وأخيراً مرحلة التأكيد أي توظيف إنترنت الأشياء بدرجة كافية وموسعة في بيئة التعلم.

وتوصلت نتائج الدراسة (عبدالرؤف، ٢٠٢٠) إلى وجود أثر إيجابي للبرنامج التدريبي على الاتجاهات نحو توظيف إنترنت الأشياء في التعليم، وتعزى النتائج إلى دور البرنامج في تكامل المعرفة التقنية بإنترنت الأشياء، والمعرفة التربوية، وأصول التدريس في بيئات التعلم الحديثة، بغرض تمكين الطلاب المعلمين من دمج المستحدثات التقنية في سياقات متنوعة بشكل دقيق ومناسب.

واتفقت دراسة المعيا وآخرون (Almaiah et al., 2022) مع عبدالرؤف (٢٠٢٠) على الأثر الإيجابي للبرامج التدريبية في ضوء إطار TPACK في تعزيز الاتجاهات نحو توظيف إنترنت الأشياء في التعليم. حيث تناولت دراسة المعيا وآخرون (Almaiah et al., 2022) تحديد العوامل الخارجية المؤثرة على المحاور الأساسية لنموذج قبول التقنية (TAM)، وهي سهولة الاستخدام المتوقعة، والفائدة المتوقعة، والمعايير الشخصية، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي على الاتجاهات نحو إنترنت الأشياء يعزى إلى عاملين، وهما عامل مزايا التقنية وتتمثل في التفاؤل التقني الذي يشير إلى تصورات المعلم الإيجابية نحو استخدام التقنية، والابتكار التقني وهو ميل المعلم ليكون من رواد استخدام التقنيات الحديثة، أما العامل الآخر فهو دافع التعلم ويتمثل في النية السلوكية لاستخدام التقنية، وله علاقة وثيقة بإطار TPACK من ناحية الخلفية المعرفية للمعلم، والإلمام بأدوات وتطبيقات إنترنت الأشياء، وطرق التدريس المناسبة، والتي تمنح المعلم الرضا والثقة الكافية لتوظيف إنترنت الأشياء في ممارساته التعليمية.

ومن جهة أخرى تناولت دراسة يونس (٢٠٢٢) التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية نحو توظيف إنترنت الأشياء في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التقنية (UTAUT)، وأثر أبعاد النظرية التالية: (الأداء المتوقع، والجهد المتوقع، والتأثير الاجتماعي، والتسهيلات المتاحة) عليها، وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة، وكذلك وجود أثر إيجابي لبعد توقع الأداء، وتوقع الجهد، والتأثير الاجتماعي، كما كشفت الدراسة عن وجود أثر لطبيعة استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات إنترنت الأشياء (إجباري/ اختياري) لصالح فئة اختياري أي نابعة من رغبتهم في استخدامها، وطبيعة التخصص (نظري/ تطبيقي) لصالح التخصصات النظرية، ويعزى ذلك لحاجة التخصصات التطبيقية إلى وجود تفاعل مباشر بين المعلم والطلاب في المعامل. وتختلف الباحثة مع الدراسة استناداً على نتائج الدراسات

التي أثبتت فاعليته في تعليم الجانب العملي والتطبيقي (Abekiri et al., 2023; Todoriki ;Jacko et al., 2022 ;Anselmo Fortoul-Diaz et al., 2022 .(et al., 2019

وقامت دراسة روميرو وآخرون (Romero-Rodríguez et al., 2020) بالكشف عن تأثير أبعاد النظرية الموحدة لقبول واستخدام التقنية (UTAUT) على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الإسبانية، ونيتهم السلوكية نحو توظيف إنترنت الأشياء في التعليم، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي لبعد الأداء المتوقع، والجهد المتوقع، والتسهيلات المتاحة، أما بعد التأثير الاجتماعي فلا يوجد له أي تأثير على الاتجاهات والنية السلوكية، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير مباشر للأداء المتوقع، والتسهيلات المتاحة على النية السلوكية لاستخدام تطبيقات إنترنت الأشياء، ولذا فمن الضروري أن يدرك المعلم المزايا والاستخدامات التعليمية لإنترنت الأشياء، كما ينبغي على المؤسسات التعليمية توفير بنية تحتية تقنية جيدة، بحيث تتيح الوصول إلى تطبيقات إنترنت الأشياء؛ لضمان الاستخدام الأمثل لهذه التقنية.

وكشفت دراسة المعمري وآخرون (٢٠١٩) عن وجود اتجاهات إيجابية لدى طلاب تخصص دراسات المعلومات بجامعة السلطان قابوس نحو توظيف إنترنت الأشياء في التعليم، حيث اتفقت العينة على أن استخدام إنترنت الأشياء يساعد على استيعابهم للمقرر الدراسي بشكل أفضل، وأن وجود بنية تحتية مؤهلة سيسهل من العملية التعليمية، كما أكدت العينة على سهولة استخدام تطبيقات وأجهزة إنترنت الأشياء، ومساهمتها في تنظيم الوقت وتخفيف العبء والجهد، وأشارت العينة إلى عدد من الدوافع التي تشجع على استخدام إنترنت الأشياء في العملية التعليمية، كان أبرزها رغبة الطلاب في مواكبة العصر التقني، وتبسيط الأمور المعقدة، وزيادة ثقافتهم حول مستحدثات التقنية، وتنويع أساليب التدريس، وتوفير الوقت والجهد، وزيادة الدافعية نحو التعلم، بالإضافة إلى الجانب الترفيهي لتطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم.

السؤال الثاني: ما أهم المقترحات التطبيقية والبحثية التي قدمتها الدراسات المُراجعة:

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بالقراءة المتعمقة للدراسات، واستخراج التكرارات، لإبراز أهم المقترحات التطبيقية والبحثية، وذلك من واقع نتائج الدراسات المُراجعة.

تضمنت دراسة عبدالرؤف (٢٠٢٠) والعلوني (٢٠٢٢) ومحمد (٢٠٢١) ومحمود وآخرون (٢٠٢١) ويونس (٢٠٢٢) وروميرو وآخرون (Romero-Rodríguez et al., 2020) مقترح تدريب المعلمين والطلاب على استخدام إنترنت الأشياء في التعليم. حيث اقترحت دراسة العلوني (٢٠٢٢) تقديم دورات وحلقات

نقاش مستمرة حول استخدامات إنترنت الأشياء في البيئة الجامعية في مجال التعليم، والطاقة وغيرها؛ بغرض رفع مستوى الوعي لدى منسوبي الجامعة حول الفرص الواعدة لإنترنت الأشياء، وتحديات توظيفه في الجامعات. واتفقت دراسة يونس (٢٠٢٢) مع العلوني في عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات حول تطبيقات إنترنت الأشياء، وطرق الاستفادة منها. وأشارت دراسة عبدالرؤف (٢٠٢٠) إلى تنفيذ ورش فنية للطلاب المعلمين على كيفية تخطيط الدروس، وتنفيذها وتقويمها عبر المعامل الافتراضية كأحد تطبيقات إنترنت الأشياء. أما دراسة محمد (٢٠٢١) فقد اقترحت تطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية بما يتلاءم مع متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، وكذلك تقديم دورات للمعلمين قبل وأثناء الخدمة؛ لتنمية مهاراتهم في دمج التطبيقات الرقمية، وتعزيز اتجاهاتهم نحو توظيفها. وناقشت دراسة محمود وآخرون (٢٠٢١) ضرورة توفير فرص لتدريب الطلاب والمعلمين والموظفين بالمؤسسات التعليمية؛ بغرض إعدادهم لمواكبة التقنيات الحديثة. واقتصرت دراسة روميرو وآخرون (Romero-Rodríguez et al., 2020) على تدريب المعلمين الذين يتوقع منهم الابتكار، والتحسين في مجال إنترنت الأشياء.

وناقشت دراسة إبراهيم والخبراء (٢٠٢٢) والأكلبي (٢٠١٩) وعبدالرزاق (٢٠١٩) وزيشان وآخرون (Zeeshan et al., 2022) أهمية معالجة التحديات التي قد تعيق توظيف إنترنت الأشياء في التعليم. حيث أوصت دراسة إبراهيم والخبراء (٢٠٢٢) بمعالجة التحديات والقضايا المتعلقة بتطبيقات إنترنت الأشياء؛ لضمان الأمن والخصوصية في أجهزة وخدمات إنترنت الأشياء. وأكدت دراسة الأكلبي (٢٠١٩) على ضرورة دراسة مكامن القلق التي قد تهدد استثمار تطبيقات إنترنت الأشياء في العملية التعليمية، والسعي لإيجاد حلول فعالة لها، وتوفير المختصين لتقديم الدعم الفني اللازم. واقترحت دراسة عبدالرزاق (٢٠١٩) استحداث وحدات لإدارة المخاطر في الجامعات؛ لرصد نقاط الضعف، والاختراقات في تطبيقات إنترنت الأشياء. أما دراسة زيشان وآخرون (Zeeshan et al., 2022) فقد أوصت بضرورة استكشاف حلول لجعل استخدام إنترنت الأشياء أكثر أماناً.

وركزت دراسة إبراهيم والخبراء (٢٠٢٢) والأكلبي (٢٠١٩) والعلوني (٢٠٢٢) ومحمود وآخرون (٢٠٢١) والمعمري وآخرون (٢٠١٩) ويونس (٢٠٢٢) وروميرو وآخرون (Romero-Rodríguez et al., 2020) على ضرورة توفير البيئة المناسبة لتوظيف إنترنت الأشياء في التعليم. حيث اتفقت دراسة إبراهيم والخبراء (٢٠٢٢) والمعمري وآخرون (٢٠١٩) ويونس (٢٠٢٢) وروميرو وآخرون (Romero-Rodríguez et al., 2020) على حاجة التطبيقات التعليمية لإنترنت الأشياء إلى توفير الموارد اللازمة من أدوات وتقنيات متنوعة. وأوصت

دراسة المعمري وآخرون (٢٠١٩) بوضع معايير تحدد الأساليب المناسبة لاستخدام التطبيقات، وكذلك العمل على تطوير شبكة الاتصالات الداخلية بالجامعات؛ للتغلب على مشكلة الانقطاع المتكرر لشبكة الإنترنت. كما أوصت دراسة يونس (٢٠٢٢) بتهيئة الفضاء الثقافي، والتنظيمي، والإداري، والتشريعي؛ للمساهمة في إنجاح ممارسة إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي. وأشارت دراسة الأكلبي (٢٠١٩) إلى ضرورة توفير بنية تحتية تقنية ملائمة. أما دراسة العلوني (٢٠٢٢) فترى أن البيئة الملائمة لإنترنت الأشياء ينبغي أن تتوفر فيها بنية تحتية قوية، وشبكات اتصال لاسلكية، وسرعة اتصال، ونقاط وصول قوية تمكن الطالب والمعلم من الوصول إلى تطبيقات وأجهزة إنترنت الأشياء بيسر وسهولة.

وقدمت دراسة عبدالرزاق وآخرون (Abdulrazic et al., 2022) وأنسيلمو وآخرون (Anselmo Fortoul-Diaz et al., 2022) وجاكو وآخرون (Jacko et al., 2022) وثيودوسي ونيكولايدو (Theodosi& Nicolaidou, 2021) وماغالهايس وآخرون (Magalhães et al., 2021) وتودريكي وآخرون (Todoriki et al., 2019) مجموعة من التوصيات لمقترحات تطبيقية حول مجال الدراسة. حيث أوصت دراسة ماغالهايس وآخرون (Magalhães et al., 2021) باستخدام منصات التعلم الإلكترونية كمنصة SOLL في تعليم جميع التخصصات؛ لتحفيز الطلاب، وإشراكهم في عملية التعلم. واتفقت معها دراسة تودوريكي وآخرون (Todoriki et al., 2019) على استخدام منصات التعلم الإلكترونية، واقتصرت على استخدامها في تعليم مادة العلوم للمرحلة الثانوية. أما دراسة ثيودوسي ونيكولايدو (Theodosi& Nicolaidou, 2021) فاقترحت استخدام التقنيات القابلة للارتداء للتعرف على مواقف وسلوكيات الأطفال، كذلك استخدام الأساور القابلة للارتداء؛ لمراقبة تعرض الطلاب للأشعة فوق البنفسجية. واقترحت دراسة عبدالرزاق وآخرون (Abdulrazic et al., 2022) استغلال بطاقات تحديد الهوية باستخدام موجات الراديو RFID في زيادة جذب الطلاب أثناء عملية التعليم. وتوصلت دراسة أنسيلمو وآخرون (Anselmo Fortoul-Diaz et al., 2022) إلى مقترح توسيع نطاق استخدام إنترنت الأشياء في جميع مجالات المعرفة المختلفة. وأضافت دراسة جاكو وآخرون (Jacko et al., 2022) أن توسيع النطاق ينبغي أن يشمل تطبيق إنترنت الأشياء بالكامل على ممارسات التعليم الحضوري أو التعليم عن بعد، كما أشارت الدراسة إلى مقترح استخدام إنترنت الأشياء في تعليم الحاسب الآلي (وحدات التحكم الدقيقة).

وكشفت دراسة إبراهيم والخبراء (٢٠٢٢) والأكلبي (٢٠١٩) وعبدالرؤف (٢٠٢٠) ومحمد (٢٠٢١) والمعمري وآخرون (٢٠١٩) والمعيا وآخرون (Almaiah et al., 2022) وكساب وآخرون (Kassab et al., 2019) وسلطانة وتامانا

(Sultana& Tamanna, 2022) وزيشان وآخرون (Zeeshan et al., 2022) عن مجموعة من المقترحات البحثية المستقبلية حول مجال الدراسة. حيث أوصت دراسة إبراهيم والخبراء (٢٠٢٢) بإجراء دراسات تركز على تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم العالي. أما دراسة الأكلبي (٢٠١٩) فاقترحت إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول العلاقة بين الخدمات التعليمية، وتطبيقات إنترنت الأشياء. وركزت دراسة المعمري وآخرون (٢٠١٩) على عمل دراسات حول إمكانية تطبيق إنترنت الأشياء في تعليم كافة التخصصات الجامعية. وأشارت دراسة محمد (٢٠٢١) إلى مقترح دراسة أثر برنامج تدريبي قائم على تطبيقات إنترنت الأشياء على تنمية مهارات استخدامها، وتعزيز اتجاهات المعلمين نحوها. أما دراسة عبدالرؤف (٢٠٢٠) فقدمت مجموعة من الدراسات المقترحة، وهي تضمين مفاهيم وتطبيقات إنترنت الأشياء في مقررات طرق تدريس العلوم بكليات التربية، وأثر وحدة مقترحة قائمة على إنترنت الأشياء على تنمية التقبل التقني لدى المعلم، ودراسة مقترح برنامج تدريبي في ضوء إطار TPACK لتنمية الاتجاهات نحو إنترنت الأشياء.

وإضافة لما سبق فلقد أوصت دراسة زيشان وآخرون (Zeeshan et al., 2022) بدراسة إمكانيات تطبيقات إنترنت الأشياء في المدارس. أما دراسة كساب وآخرون (Kassab et al., 2019) فاقترحت عمل مراجعة منهجية لدراسة التطور المستقبلي لاستخدام إنترنت الأشياء في التعليم، وعمل دراسات حول إنترنت الأشياء تستهدف الأطفال بعمر خمس سنوات فأقل. وقدمت دراسة المعيا وآخرون (Almaiah et al., 2022) توصية لدراسة تأثير السمات الشخصية ومزايا التقنية على إنترنت الأشياء. وأكدت دراسة سلطانة وتامانا (Sultana& Tamanna, 2022) على ضرورة إجراء دراسات حول تجارب الطلاب والمعلمين في استخدام إنترنت الأشياء خلال جائحة كورونا، بالإضافة إلى دراسة اقتراح نموذج للتغلب على تحديات إنترنت الأشياء؛ وذلك لتحسين التجربة المستقبلية لتوظيفه في المؤسسات التعليمية وكافة القطاعات الأخرى.

خلاصة نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أهم المحاور التي تناولتها الدراسات الُراجعة حول إنترنت الأشياء في التعليم، وتسليط الضوء على المقترحات التطبيقية والبحثية التي قدمتها هذه الدراسات. ونستعرض في هذه الخلاصة أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسات المُراجعة من مختلف دول العالم.

1. استخدامات إنترنت الأشياء في التعليم:

بينت نتائج هذه الدراسة أن غالبية الدراسات المُراجعة ركزت على استخدامات إنترنت الأشياء في تعزيز دور إدارة المدرسة من خلال أتمتة وتطوير الخدمات

التعليمية، وتوفير أنظمة مراقبة ذكية للمباني المدرسية، وأنظمة لإدارة الطاقة والنقل المدرسي، بالإضافة إلى مساهمته في تحسين العملية التعليمية عن طريق متابعة وتحليل تقارير أداء المعلمين، وتقارير بيانات الطلاب. كما ركزت الدراسات المُراجعة على استخدامات إنترنت الأشياء في تعزيز دور المعلمين، ومن أهمها تفعيل الفصول الذكية، وربط المعلم بالتطبيقات والأنظمة الذكية كنظام الحضور الذاتي للطلاب، ونظام المتابعة والتقويم الآلي، كما يعزز التفاعل بين المعلم والطلاب، وتبادل الرسائل والملفات بينهم إلكترونياً. ومن جانب آخر ناقشت الدراسات المُراجعة استخدامات إنترنت الأشياء في تعزيز دور الطالب من خلال توفير منصات تعليم إلكترونية، وفصول ومعامل افتراضية، بالإضافة إلى توفير معامل إجراء التجارب عن بعد، وبيئات تعلم مرنة وتكيفية تتناسب مع اهتمامات الطلاب وخصائصهم المتنوعة، كما يعمل إنترنت الأشياء على تعزيز التفاعل والتعاون بين الطلاب، وربطهم بمصادر التعلم المختلفة.

2. مزايا توظيف إنترنت الأشياء في التعليم:

بينت نتائج هذه الدراسة مجموعة من مزايا توظيف إنترنت الأشياء في التعليم، ومن أبرزها أنه سهل الاستخدام، وقليل التكلفة، ويساعد على التعلم بشكل أسرع، ويوفر فرص التعلم مدى الحياة، كما أنه ينمي مهارات الطلاب كمهارات التفكير الناقد، ومهارات التعلم الذاتي، والمهارات الناعمة، ويساعد على تحفيز الطلاب للتعلم، ويسهل وصولهم إلى موارد التعلم المختلفة، كما أنه يساهم في تحسين تجربة التعلم في بيئات التعلم الإلكترونية، ويتيح للطلاب فرصة تطبيق ما تعلموه باستخدام بيانات وأجهزة حقيقية.

3. التحديات التي تواجه توظيف إنترنت الأشياء في التعليم:

بينت نتائج هذه الدراسة مجموعة التحديات التي واجهت توظيف إنترنت الأشياء في التعليم، ومن أبرزها التعرض للثغرات الأمنية، وانتهاك الخصوصية، والتخوف من المشاكل الصحية الناتجة عن الاعتماد عليه في الأعمال اليومية بشكل كبير، كما أنه يتطلب موارد مادية، وبنية تحتية جيدة، بالإضافة إلى ضعف الدعم الفني، وعدم وجود خبرة كافية للتعامل مع أجهزة وتطبيقات إنترنت الأشياء.

4. اتجاهات المعلمين والطلاب نحو توظيف إنترنت الأشياء في التعليم:

بينت نتائج هذه الدراسة تفاوت اتجاهات عينات الدراسات المُراجعة نحو إنترنت الأشياء نظراً لعدة أسباب أبرزها الوعي بهذه التقنية، وتوفر البيئة الملائمة لتوظيفها. وأكدت غالبية الدراسات المُراجعة على الأثر الإيجابي للبرامج التدريبية في ضوء إطار TPACK على زيادة وعي المعلمين لمزايا واستخدامات إنترنت الأشياء في التعليم مما عزز اتجاهاتهم نحوه. كما توصلت الدراسات المُراجعة إلى الدوافع التي تعزز اتجاهات الطلاب وتشجعهم على استخدام إنترنت الأشياء، وهي رغبتهم

في مواكبة العصر التقني، وزيادة ثقافتهم حول مستحدثات التقنية، كما أنه يوفر الوقت والجهد على الطالب، وينوع في أساليب التدريس، ويساهم في زيادة الدافعية للتعلم، بالإضافة إلى الجانب الترفيهي لتطبيقاته التعليمية.

5. أهم المقترحات التطبيقية والبحثية حول إنترنت الأشياء في التعليم:

كشف نتائج هذه الدراسة عن أهم المقترحات التطبيقية والبحثية التي قدمتها الدراسات المُراجعة حول إنترنت الأشياء في التعليم، حيث اقترحت غالبية الدراسات تدريب الطلاب والمعلمين على استخدام تطبيقات إنترنت الأشياء، ومعالجة التحديات التي قد تعيق توظيفه في المؤسسات التعليمية. وناقشت غالبية الدراسات ضرورة توفير الموارد اللازمة والبيئة المناسبة لتوظيف إنترنت الأشياء. كما اقترحت الدراسات استخدام منصات التعلم الإلكترونية في التعليم، واستخدام التقنيات القابلة للارتداء وبطاقات RFID في الأنشطة التعليمية. وتوصلت الدراسات إلى مقترح توسيع نطاق استخدام إنترنت الأشياء في جميع مجالات المعرفة المختلفة، وعلى كافة ممارسات التعليم الحضوري والتعليم عن بعد. ولقد قدمت الدراسات مجموعة من المقترحات البحثية، ومن أبرزها إجراء دراسات تركز على التطبيقات التعليمية لإنترنت الأشياء، وأثرها على مراحل التعليم العام والجامعي، ودراسة إمكانية توظيفه في تعليم كافة التخصصات المختلفة.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1. ناقشت الدراسات المُراجعة إنترنت الأشياء في التعليم في أربعة محاور، وهي استخدامات إنترنت الأشياء في تعزيز دور إدارة المدرسة ودور المعلمين وكذلك دور الطلاب، والتعرف على مزايا إنترنت الأشياء في التعليم ومساهماته في تطوير معارف ومهارات الطلاب، كما بحثت الدراسات في المعوقات التي واجهت توظيف إنترنت الأشياء في التعليم وحالت دون تحقيقه للأهداف المرجوة، بالإضافة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين والطلاب نحو توظيف إنترنت الأشياء في التعليم والعوامل المؤثرة على اتجاهاتهم نحوه.

2. دعت أغلب الدراسات المُراجعة إلى استخدام إنترنت الأشياء في أتمتة وتطوير الخدمات التعليمية، وتوفير أنظمة ذكية لمراقبة المباني المدرسية، وتفعيل الفصول الذكية والمعامل الافتراضية ومعامل إجراء التجارب عن بعد، والعمل على ربط المعلم والطالب بالتطبيقات والأنظمة الذكية، بالإضافة إلى استخدام إنترنت الأشياء في توفير بيئات تعلم مرنه وتكيفية تتناسب مع احتياجات الطلاب، وتسهيل وصولهم إلى الموارد التعليمية المختلفة.

3. حددت أغلب الدراسات المُراجعة أهم مزايا توظيف إنترنت الأشياء في التعليم، وأبرزها سهولة استخدامه، وقلة تكلفته، وقدرته على توفير فرص التعلم مدى الحياة،

وأثره على تطوير مهارات الطلاب كمهارات التعلم الذاتي والتفكير الناقد، بالإضافة إلى مساهمته في تحسين تجربة التعلم في بيئات التعلم الإلكترونية.

4. حددت أغلب الدراسات المُراجعة أهم المعوقات التي واجهت توظيف إنترنت الأشياء في التعليم، وأبرزها التعرض للثغرات الأمنية، وانتهاك الخصوصية، وضعف الدعم الفني.

5. أشارت أغلب الدراسات المُراجعة إلى التحديات المتعلقة بالمعلم، والتي تعيق توظيفه لإنترنت الأشياء واستغلاله لمزاياه، وهي قلة رغبة المعلم في التغيير، وضعف وعيه بكيفية استخدام أجهزة وتطبيقات إنترنت الأشياء، وعدم تقديم البرامج التدريبية اللازمة له.

6. تفاوتت اتجاهات عينات الدراسات المُراجعة نحو إنترنت الأشياء نظراً لعدة أسباب أبرزها الوعي بهذه التقنية، وتوفر البيئة الملائمة لتوظيفها.

7. أكدت أغلب الدراسات المُراجعة على وجود أثر إيجابي للبرامج التدريبية في ضوء إطار TPACK على تعزيز اتجاهات المعلمين والطلاب نحو توظيف إنترنت الأشياء في التعليم.

8. أشارت أغلب الدراسات المُراجعة إلى أثر إدراك المعلم للمزايا والاستخدامات التعليمية لإنترنت الأشياء في تعزيز اتجاهاته نحو توظيفها في ممارساته التعليمية.

9. توصلت أغلب الدراسات المُراجعة إلى وجود العديد من الدوافع التي تشجع الطلاب على استخدام إنترنت الأشياء، وهي رغبتهم في مواكبة العصر التقني، وزيادة ثقافتهم حول مستحدثات التقنية، كما أنه يوفر الوقت والجهد، وينوع في أساليب التدريس، ويساهم في زيادة الدافعية للتعلم، بالإضافة إلى الجانب الترفيهي لتطبيقات إنترنت الأشياء التعليمية.

10. اقترحت أغلب الدراسات المُراجعة استخدام التقنيات القابلة للارتداء وبطاقات RFID في الأنشطة التعليمية.

11. اقترحت أغلب الدراسات المُراجعة تدريب الطلاب والمعلمين على تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم، وذلك من خلال تقديم دورات وبرامج تدريبية وحلقات نقاش، والعمل على تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية.

12. اقترحت أغلب الدراسات المُراجعة توسيع نطاق استخدام إنترنت الأشياء في تعليم كافة التخصصات المختلفة، وفي ممارسات التعليم الحضوري والتعليم عن بعد.

13. أوصت أغلب الدراسات المُراجعة بضرورة تهيئة البيئة المناسبة لتوظيف إنترنت الأشياء في التعليم، وذلك من خلال توفير الموارد اللازمة من أجهزة وأدوات، وتطوير البنية التحتية الملائمة لتوظيفه.

14. قدمت الدراسات المُراجعة مجموعة من المقترحات البحثية، وأبرزها إجراء دراسات تركز على التطبيقات التعليمية لإنترنت الأشياء، وأثرها على مراحل التعليم العام والجامعي.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصى بما يلي:

1. التنويع في مناهج وأدوات البحث المستخدمة في الدراسات حول إنترنت الأشياء في التعليم.
2. الإفادة من نتائج الدراسات المُراجعة في توظيف إنترنت الأشياء في المدارس بما يخدم العملية التعليمية.
3. إقامة دورات تدريبية وتثقيفية لمدراء المدارس والمعلمين والطلاب حول تطبيقات إنترنت الأشياء وطرق الاستفادة منها.
4. إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة بما يتلاءم مع متطلبات توظيف إنترنت الأشياء.

وبناءً على نتائج الدراسة يُقترح إجراء الدراسات التالية:

1. دراسات وصفية للتعرف على تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم العام.
2. دراسات تجريبية للتعرف على أثر استخدام إنترنت الأشياء على تعليم مختلف التخصصات.
3. دراسة مختلطة للكشف عن معوقات توظيف إنترنت الأشياء لدى المعلمين، وسبل التغلب عليها.
4. دراسات تجريبية للتعرف على العوامل المؤثرة على اتجاهات المعلمين نحو إنترنت الأشياء.
5. مراجعة منهجية حول التطور المستقبلي لاستخدام إنترنت الأشياء في التعليم.
6. استخدام مناهج بحث وأدوات متنوعة لوصف وتقويم توظيف إنترنت الأشياء في التعليم العام.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، أسامة محمد عبدالسلام، والخبراء، صالح بن عبدالله محمد. (٢٠٢٢). الهجرة من التعلم الرقمي إلى التعلم الذكي: تصور مقترح لدمج إنترنت الأشياء في إدارة المعرفة بالجامعات: دراسة استشرافية. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، (١٠)، ٣٩٧- ٤٤٦.

أسكون. (٢٠١٩، سبتمبر٩). *ما هو "إنترنت الأشياء"؟*. أسكون للحلول الذكية. https://cutt.us/BnnmE

الأكلبي، علي بن ذيب. (٢٠١٩). العائد من تطبيقات إنترنت الأشياء على العملية التعليمية. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ٢ (٣)، ٩٣- ١٢٢.

تطوير للمباني. (٢٠١٩، يونيو ١٠). *"تطوير للمباني" تواكب التحوّل الوطني الرقمي بمشروعات المدارس الذكية*. مال. https://maaal.com/archives/201906/124239-2/

جامعة الدول العربية. (٢٠١٩). الرؤية الإستراتيجية العربية المشتركة للاقتصاد الرقمي. *الاتحاد العربي للاقتصاد الرقمي*. القاهرة.

حريزي، موسى إبراهيم، وغربي، صبرينة. (٢٠١٣). دراسة نقدية لبعض المناهج الوصفية وموضوعاتها في البحوث الاجتماعية والتربوية والنفسية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (١٣)، ٢٣- ٣٤.

خالد، السعيد عزت جمعه. (٢٠١٩). أثر تطبيقات الإنترنت على الإبداع المهني في المكتبات المدرسية. *أوراق عمل المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة*، أبو ظبي: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي ودائرة الثقافة والسياحة، ١١١- ١٢٦.

دروات، وحيد. (٢٠١٧). مهارات تصميم الاستبيان في البحوث التربوية والاجتماعية والإعلامية. *مجلة الرسالة للدراسات الإعلامية*، ١ (٣)، ٣١٩- ٣٣٤.

الدهشان، جمال علي خليل. (٢٠١٩). توظيف انترنت الاشياء في التعليم: المبررات، المجالات، التحديات. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ٢ (٣)، ٤٩ - ٩٢.

شورب، رانيا عاطف محمد، أحمد، محمد عبدالحميد، وإبراهيم، وليد يوسف محمد. (٢٠٢٠). أثر نمط المراجعة التكيفية المحددة في بيئات التعلم الإلكترونية القائمة على تكنولوجيا إنترنت الأشياء لتتبع مستوى الانتباه لدى المتعلمين في تنمية

التحصيل المعرفي لتصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر التعليمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *دراسات تربوية واجتماعية*، ٢٦ (١)، ٢٦٥- ٣١٠.

عبدالرازق، فاطمة زكريا محمد. (٢٠١٩). تصور مستقبلي لدور الجامعات المصرية في الإفادة من التطورات الحديثة للإنترنت: إنترنت الأشياء نموذجا. *مستقبل التربية العربية*، ٢٦ (١١٧)، ٣٣- ٩٤.

عبدالرؤف، مصطفى محمد الشيخ. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي في ضوء إطار تيباك "TPACK" لتنمية التفكير التصميمي والتقبل التكنولوجي نحو إنترنت الأشياء لدى الطلاب المعلمين شعبة الكيمياء بكلية التربية وأثره في ممارساتهم التدريسية عبر المعامل الافتراضية نموذجا. *المجلة التربوية*، *٧٥*، ١٧١٧- ١٨٥٠.

العلوني، سالم محمد. (٢٠٢٢). توظيف إنترنت الأشياء في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: الفرص والتحديات. *المجلة التربوية*، *٩٣*، ١٤٣٩- ١٤٧٢.

غندوره، عاصم بن إبراهيم. (٢٠١٩، ديسمبر ٣٠- ٣١). *إنترنت الأشياء ودوره في نشر الوعي المعلوماتي*. الملتقى العلمي الدولي المعاصر للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية والإدارية والطبيعية " نظرة بين الحاضر والمستقبل"، إسطنبول، تركيا.

كود (د.ت). *مركز ذكاء لإنترنت الأشياء والأمن السيبراني*.
https://cutt.us/zQOLB

لحسن، لحلوحي، وشهرزاد، بوزيدى. (٢٠٢٠). واقع التعليم الإلكتروني في الدول العربية: نموذج مشروع المدرسة الذكية في بعض الدول. *مجلة الاقتصاديات المالية البنكية وإدارة الأعمال*، ٩ (١)، ١٦٨ - ١٨٥.

محمد، رشا هاشم عبدالحميد. (٢٠٢١). فاعلية برنامج مقترح في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة بالاستعانة ببيئة تعلم ذكية قائمة على إنترنت الأشياء لتنمية مهارات التدريس الرقمي واستشراف المستقبل والتقبل التكنولوجي لدي الطالبات معلمات الرياضيات. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٤ (١)، ١٨٢- ٢٧١.

محمود، الشفيع جعفر، علي، فيصل محمد نافع، وموسى، بابكر محجوب. (٢٠٢١). استخدام محددات إنترنت الأشياء للتوجه نحو التعليم الإلكتروني بالجامعات السودانية. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ٤ (٤)، ٢٥٤- ٣٠٣.

المعمري، أصيلة سليم راشد، الكندي، عبير محمد سالم، الذهلي، منيرة ناصر عمر، والفارسي، هند عبدالله راشد. (٢٠١٩). التقبل التكنولوجي لإنترنت الأشياء في العملية التعليمية بقسم دراسات المعلومات بجامعة السلطان قابوس. *أوراق عمل المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج*

العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة، أبو ظبي: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي ودائرة الثقافة والسياحة، ٩٢- ١١٠.

هيئة الاتصالات والفضاء والتقنية (٢٠٢١). *إنترنت الأشياء*.
https://cutt.us/pWMCP

واس. (٢٠١٨، نوفمبر ١١). *وزير التعليم يدشن الورش الفنية الرقمية ضمن مرحلة مبادرة "ماهر" في المدارس الثانوية*. وكالة الأنباء السعودية.
https://www.spa.gov.sa/1839972

يونس، ممدوح الغريب السيد. (٢٠٢٢). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية نحو استخدام تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي: دراسة تحليلية في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا (UTAUT). *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، ٤٦ (٢)، ١٥- ٩٤.

المراجع الأجنبية:

Abdulrazic, M. O. M., Sanzana, M. R., & Ng, K. H. (2022). Integrating Internet-of-Things (IoT) into a Cultural Game Authoring Tool: An Innovative Approach in Maker Education. *Engineering Proceedings*, *27*(1), 50.

Abekiri, N., Rachdy, A., Ajaamoum, M., Nassiri, B., Elmahni, L., & Oubail, Y. (2023). Platform for hands-on remote labs based on the ESP32 and NOD-red. *Scientific African*, *19*, e01502.

Almaiah, M. A., Alfaisal, R., Salloum, S. A., Al-Otaibi, S., Shishakly, R., Lutfi, A., ... & Al-Maroof, R. S. (2022). Integrating teachers' TPACK levels and students' learning motivation, technology innovativeness, and optimism in an IoT acceptance model. *Electronics*, *11*(19), 3197.

Amasha, M. A., Areed, M. F., Alkhalaf, S., Abougalala, R. A., Elatawy, S. M., & Khairy, D. (2020). The future of using Internet of Things (loTs) and Context-Aware Technology in E-learning. *Proceedings of the 2020 9th International Conference on Educational and Information Technology*, 114–123. https://doi.org/10.1145/3383923.3383970

Anselmo Fortoul-Diaz, J., Cortes-Santacruz, F., Perez-Rojas, D., Torres-Rios, E., & Antonio Carrillo-Martinez, L. (2022).

Project-Based Learning Using Internet of Things as an Educational Tool in COVID–19 Era with a Hybrid Context for Engineering Students. *2021 4th International Conference on Education Technology Management*, 111–117. https://doi.org/10.1145/3510309.3510327

Bayani, M. (2020). The Influence of IoT Simulation in the Learning Process: A Case Study. *Proceedings of the 2020 8th International Conference on Information and Education Technology*, 104–109. https://doi.org/10.1145/3395245.3396427

Burgan, O. N., Al-Refai, M. B., &Alauthman, M. (2020). *An Enhanced Technique to Identify Iot Attacks Using Deep Learning* [Unpublished Master thesis]. Zarqa University.

Jacko, P., Bereš, M., Kováčová, I., Molnár, J., Vince, T., Dziak, J., ... & Kováč, D. (2022). Remote IoT Education Laboratory for Microcontrollers Based on the STM32 Chips. *Sensors*, *22*(4), 1440.

Jerman, A., Pejić Bach, M., & Aleksić, A. (2020). Transformation towards smart factory system: Examining new job profiles and competencies. *Systems Research and Behavioral Science*, *37*(2), 388-402.

Kassab, M., DeFranco, J., & Laplante, P. (2020). A systematic literature review on Internet of things in education: Benefits and challenges. *Journal of computer Assisted learning*, *36*(2), 115-127.

Kiryakova, G., Yordanova, L., & Angelova, N. (2017). Can we make Schools and Universities smarter with the Internet of Things?. *TEM Journal*, *6*(1), 80.

Kitchenham, B. (2004). Procedures for performing systematic reviews. Keele, UK, *Keele University*, *33*(2004), 1-26.

Magalhães, A. M., Matias Alves, J., &de Andrade, A. M. V. (2021). Learning with platform SOLL. *9th International*

Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Info-Exclusion, 124–128. https://doi.org/10.1145/3439231.3439256

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Prisma Group. (2009). Reprint—preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Physical therapy*, *89*(9), 873-880.

Romero-Rodríguez, J. M., Alonso-García, S., Marín-Marín, J. A., & Gómez-García, G. (2020). Considerations on the implications of the internet of things in spanish universities: The usefulness perceived by professors. *Future Internet*, *12*(8), 123.

Sultana, N., & Tamanna, M. (2022). Evaluating the potential and challenges of iot in education and other sectors during the COVID-19 Pandemic: The case of Bangladesh. *Technology in Society*, *68*, 101857.

Theodosi, S., & Nicolaidou, I. (2021). Affecting young children's knowledge, attitudes, and behaviors for ultraviolet radiation protection through the internet of things: A quasi-experimental study. *Computers*, *10*(11), 137.

Todoriki, T., Kayama, M., Tachi, N., Nagai, T., Futagami, T., & Asuke, T. (2020). Proposal of IoT based Learning Material and its Management System for Primary/Secondary Education. *Proceedings of the 3rd International Conference on Digital Technology in Education*, 168–171. https://doi.org/10.1145/3369199.3369213

Zeeshan, K., Hämäläinen, T., & Neittaanmäki, P. (2022). Internet of Things for sustainable smart education: An overview. *Sustainability*, *14*(7), 4293.

البنية العاملية لمقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بُعد لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة

The factorial structure of the cognitive load scale associated with distance education among female secondary school students in the Medina region

إعداد

وصايف سليمان سالم الحربي

Wasaif Suleiman Salem Al-Harbi

د. شرف حامد الأحمدي

Dr. Sharaf Hamid Al-Ahmadi

قسم علم النفس التربوي تخصص القياس والتقويم التربوي - كلية التربية - جامعة طيبة

Doi: 10.21608/jasep.2024.333583

استلام البحث: ١٥ / ١٠ / ٢٠٢٣

قبول النشر: ٣٠ / ١٠ / ٢٠٢٣

الحربي، وصايف سليمان سالم و الأحمدي، شرف حامد (٢٠٢٤). البنية العاملية لمقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بُعد لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٦) يناير، ٥٩٣ – ٦٣٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

البنية العاملية لمقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بُعد لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة

المستخلص:

يَهدِفُ هذا البحثُ إلى إيجاد دَلالاتِ صِدقٍ وثَباتِ مِقياس العِبء المعرفي المرتبِط بالتعليم عن بُعد لدى طالبات المرحلة الثانوية بمِنطقة المدينة المنوَّرة، ولتحقيق أهداف البحث تمَّت الإجابةُ عن أسئلة الدراسة، وأهمُّها البحثُ في البِنية العاملية لمقياس العبء المعرفي على عيّنة من طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنوَّرة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيقُه على طالبات المرحلة الثانوية بمِنطقة المدينة المنوَّرة في الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٤١ه – ١٤٤٢ه. وبأخْذ عيّنة استطلاعيَّة تتكوَّن من (٧٠) طالبةً من طالبات المرحلة الثانوية للتحقُّق من صَلاحيَة المِقياس للتطبيق على العيّنة الكليَّة، ومن ثَمَّ تمَّ التطبيقُ على عيّنة كليَّة تتكوَّن من (٢٣٥) طالبةً، وتم تطبيقُ الأساليب الإحصائية: مُعامل ارتباط بيرسون، وألفا لكرونباخ، للتحقُّق من الصدق والثبات للمِقياس، كما تمَّ إجراءُ التحليل العاملي الاستكشافي، وأظهرت النتائجُ أن بياناتِ مِقياس العبء المعرفي المرتبِط بالتعليم عن بُعد موثوقٌ بها، كما أظهرت النتائجُ -بالاعتماد على اختبار مُنْحنى المُنحَدَر ومَحَكِّ كايزر- أنَّ المقياسَ ذو بِنية عاملية ثُنائية، وتتمثَّل هذه العوامل في: العبء المعرفي الجَوْهري/الدخيل، والعبء المعرفي وَثيق الصِّلة. وقد خرَج البحثُ بعدد من التوصيات أهمُّها: الاستفادةُ من مقياس العبء المعرفي المرتبِط بالتعليم عن بُعد في دراسة أثَر بعض المُتغيِّرات على العبء المعرفي المرتبِط بالتعليم عن بُعد كالجنس، والصف، ومستوى التحصيل الدراسي، والمستوى الاقتصادي للمُتعلِّمين. كما تمَّ طرحُ عددٍ من المُقترَحات أهمُّها: التحقُّقُ من البِنية العاملية لمقياس العبء المعرفي المرتبِط بالتعليم عن بُعد باستخدام التحليل العاملي التوكيدي.

الكلمات المفتاحية: العبءُ المعرفيُّ، البِنيةُ العامليةُ، التحليلُ العامليُّ الاستكشافيُّ، طالباتُ المرحلة الثانوية.

Abstract

This research aims to find indications of validity and reliability of the cognitive burden scale related to distance education among secondary school female students in Madinah Region. To achieve the research objectives, the study questions were answered, the most important of which is to conduct research on the factorial structure of the cognitive burden scale on a sample of secondary school female students in Madinah, using the descriptive and analytical approach. It was applied to a study population of secondary school female students

in Madinah Region during the second semester of 1441-1442AH academic year of which an exploratory sample consisting of (70) students was taken to verify the validity of the scale before application to the overall sample. Subsequently, it was applied to a total sample consisting of (235) female students. Statistical methods used include Pearson correlation coefficient and Alpha Cronbach coefficient, to verify the validity and reliability of the scale. Moreover, an exploratory factor analysis was carried out, and the findings showed that the cognitive burden scale data associated with distance education is reliable. Adopting the slope curve test and Kaiser test, the findings showed that the scale has a binary factor structure, which are: intrinsic / internal cognitive burden, and closely related cognitive burden. The research made a number of recommendations, the most significant of which is to take advantage of the cognitive burden scale associated with distance education in studying the effect of some variables on distance education-related cognitive burden, such as gender, grade, level of academic achievement and the economic level of students. In addition, a number of proposals were put forward, the most important of which is verification of the factorial structure of the cognitive burden scale associated with distance education using confirmatory factor analysis.

key words: Cognitive burden, Factorial structure, exploratory factor analysis, secondary school female students

المقدمة:

تُعَدُّ دراسةُ الأنشطة السلوكية والوجدانية والمَعرفية المرتبِطة بمهامِّ الذاكرة العاملة من صُلب أهداف واهتمامات البحوث التربوية والنفْسية، خاصةً في ضوء تعاظُم أدوار جوانب البناء الكُلي للمواقف والمُثيرات البيئيَّة المختلِفة والمؤثِّرة على قُدرات الأفراد، ومهاراتهم، وخبراتهم، وسلوكيات انشغالهم بالأنشطة الحياتية، لا سيَّما الأنشطةُ المعرفيةُ المرتبطةُ بعمليات الذاكرة العاملة المَعْنيَّة بتنظيم عمليات التفاعُل البيئي من خلال تفعيل نُظُم معالَجة وتَجهيز المعلومات التي تشمَل: الترميز، والاحتفاظ، والاسترجاع، وتنظيمها في البِنية المعرفية لدى الأفراد (Paas. *et al.*, 2020)

ويذكُر لير، وأورجي Iyer and Orji (2020): أن أحدَ العوامل المسؤولة عن فَهم آليَّات تنظيم البِنَى المعرفية لدى المتعلِّمين هو موضوع العبء المعرفي

(Cognitive load)، فهو كعامل تربوي ونفْسي يؤدِّي دَوْرًا حيويًّا في مهامّ التعلُّم المختلِفة، كما يُعَدُّ عاملًا رئيسًا لقياس وتقويم درجة أداء المتعلِّمين أثناءَ مَهامّ وأنشطةِ التعلُّم عطفًا على اعتباره عاملًا معرفيًّا يُمكِن من خلاله تصنيفُ طرُق اكتسابِ المعارفِ الدراسية؛ لذلك تُعَدُّ نظريةُ العبء المعرفي من النظريات التربوية ذاتِ الطابَع المعرفي التي تهتمُّ بشرح الظواهر النفْسية والمعرفية والسلوكية التي يُمكِن من خلالها فَهمُ وتفسيرُ تأثيرات التصميم التعليمي على مُجمَل عمليات التعلُّم.

ويرى أندرسن *وآخرون* Andersen *et al.* (2020): أن العبء المعرفي كنموذجٍ من نماذج تجهيز ومعالجةِ المعلومات يُمكن أن يُساعِد في فَهم مُعوِّقات وصعوبات التعلُّم المعرفي والمهاري المرتبط بتصميم أنشطة التعليم بمُحاكاة الواقع الافتراضي، لا سيَّما تلك المهاراتُ المرتبطةُ بنواتج التعلُّم العُليا المتمثِّلة في مستويات الفَهم، والتطبيق، والتحليل، وبالتالي يُعَدُّ قياسُ وتقويمُ العبء المعرفي أثناءَ التعليم بمحاكاة الواقع الافتراضي أحدَ الجهود البحثية التي يُمكِن من خلالها توفيرُ إطارٍ عامٍّ لمُصمِّمي المُقرَّرات والأنشطة التدريسية الإلكترونية؛ للسيطرة على الظروف التي يُمكِن من خلالها ظهورُ مستويات مرتفعة من العبء المعرفي على مُجمَل أنشطة الذاكرة العاملة التي تُركِّز على الاحتفاظ بنواتج التعلُّم الفوري، والتعلُّم طويل المدى.

ويُشير داو Dao (2020) إلى أن مصطلح العبء المعرفي المرتبِط بالتعليم عن بُعد وَفقَ التصوُّر النظري المُقدَّم من عالِم النفْس الأسترالي جون سويلر (John Sweller) يُعبِّر عن المِقدار الكُلِّي من الجُهد المعرفي والعقلي الذي يَستَهلِكه المتعلِّمُ أثناءَ معالجة وتجهيز المعلومات في الذاكرة العاملة خلالَ مدة زمنيَّة مُحدَّدة، والعامل الرئيس الذي يُشكِّل هذا العبءَ هو عددُ المُدخَلات التي يتوجَّب معالجتُها وتجهيزُها.

ويذكُر تانشوك Tanchuk (2020) أن التصورَ النظريَّ لمفهوم العبء المعرفي ينطلِقُ من الافتراض بأنَّ التعلُّم الجيِّد هو: حصيلةُ العوامل والتأثيرات الإيجابية لتصميمات التعلُّم التقليدية والإلكترونية، فأنشطةُ ومحتوياتُ التعلُّمِ المعروضةُ والمُستخدَمةُ داخلَ حُجرة الدراسة التقليدية والإلكترونية يجب أنْ تُصمَّم لتقليل مصادر العبء المعرفي لدى المتعلِّمين، خاصةً في ظلِّ مَحدوديَّة سَعة الذاكرة العاملة، ويجِب أن تكون تلك التصميماتُ مُساعِدةً على تنظيم عناصر المُدرَكات في البِنية المعرفية لدى المتعلِّم على نحوٍ يُسهِم في زيادة سَعة عمليات تجهيز المعلومات في مختلِف أنظمة ومكوِّنات الذاكرة العاملة؛ لذلك يَفترض سويلر وجود ثلاثة أنواع للعبء المعرفي تتمثَّل في: أولًا: العبء المعرفي الجَوْهري (الداخلي) (Intrinsic Cognitive Load) ويُشير إلى مُحتوى المُهمة، ومدى تَعْقيد عناصر المادة التعليمية المُراد تعلُّمها. ثانيًا: العبء المعرفي الدخيل (الخارجي) (Extraneous Cognitive Load) ويُشيرُ إلى طريقة عَرْض المُهمة وإستراتيجيات التعلُّم المُستَخدَم. ثالثًا: العبء المعرفي وثيق الصِّلة (Germane Cognitive Load) ويُشيرُ إلى الجُهد

العقلي المَبذول من قِبَل المتعلِّم لفَهم المادة المراد تعلُّمُها، لكنه لا يُمكِن أنْ يحدُثَ إلا بوجود مصادر كافية لمعالَجة المعلومات بعد أن يتمَّ توزيعُها على العبء المعرفي الداخلي، والعبء المعرفي الخارجي.

ويرى الحربي (٢٠١٧) أن تناوُلَ العبء المعرفي كمفهوم سيكومتري صاحَبَه الكثيرُ من الجدل المنهجي مؤخَّرًا خاصَّةً عند استعراض طبيعة أدوات قياس العبء المعرفي، فبعضُ أدوات قياس العبء المعرفي تناوَلَتْه وَفقَ قياس بعض المؤشِّرات الفِسيولوجية كالضغط، ومُعدَّل التنفس، ودرجة الحرارة، وإفرازات الغُدَد، وهو ما يُعرَف بالمَدخَل الفِسيولوجي، كما تناوَلَتْه دراساتٌ أُخرى وَفقَ قياس مجموعة من المهام الإلكترونية التفاعُليَّة كأنشطة البحث عن المعلومات عبرَ صفحات الشبكة المعلوماتية بشكلٍ دَلاليٍّ أو مُتزامِن، كما تناوَلَتْه بعضُ الدراسات والبحوث وَفقَ قياس مستوى أو نوع العبء المعرفي من خلال مهام معرفيَّة مُتدَرِّجة الصعوبة، وهو ما يُعرَف بالمدخل المعرفي، في حين تناوَلَتْ بعضُ الاختبارات قياسَ مفهوم العبء المعرفي وَفقَ الاستجابات التقريريَّة التي يصِفُ من خلالها الفردُ مِقدارَ الجُهد المعرفي الذي يَبذُلُه عندَ معالَجة مهام معرفيَّة مُعيَّنة وهو ما يُعرَف بالمدخل النفسي/ التربوي.

وفي مجال قياس وتقويم العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بُعد؛ تَبيَّنَ للباحثة من خلال مراجَعة الأدبيَّاتِ ذاتِ العَلاقةِ التي تناوَلَتْ هذا المفهومَ وجودُ نُدْرة في أدبيَّات البحث العربية والمحليَّة على حدٍّ سواءٍ في تبَنِّي هذا المفهوم ضمنَ أُطُر التعليم عن بُعد، فأغلبُ الدراساتِ السابقةِ ذاتِ العَلاقة تناوَلَت العبءَ المعرفيَّ ضمنَ أُطُر التعلُّم التقليدي، وضمنَ التصنيف الثُّنائي لأبعاد العبء المعرفي.

وفي مجال التحقُّق من الخصائص السيكومترية لأدوات قياسِ العبءِ المعرفيِّ تَبيَّنَ للباحثة من خلال مراجعة الأدبيَّاتِ ذاتِ العَلاقة التي تناوَلَت هذا المفهومَ وجودُ نُدرة في أدبيَّات البحث العربية والمحلية أيضًا، والتي استهدفَت قياسَ العبء المعرفي في بيئات التعلُّم عن بُعد لدى المتعلِّمين وَفقًا للمنهج الوصفي التحليلي.

وقد أفاد شيربير *وآخرون* Shreiber *et al.* (2010) أنه: للحُكم على الخصائص السيكومترية للاختبارات والمقاييس من حيث ملاءمتُها؛ فإنَّ التحليلَ العاملي يُعَدُّ من أهمِّ الأساليب الإحصائية لذلك؛ حيث يُقدِّم تفسيرًا للارتباطات الإحصائية للمعاملات بين الأبعاد، ضمنَ الإطار النظري والمنطِق العِلمي، ويُقدِّم تفسيرًا للعوامل المشترَكة والعَلاقات بين المُتغيِّرات والأبعاد. خاصَّةً أن المُتغيِّرات يختلِف تعريفُها الإجرائيُّ من بيئةٍ لأُخرى، والمؤشِّرات التي تَقيس العوامل قد تختلِفُ من مجموعةٍ إلى أُخرى، وهذا ما يوضِّح أهميَّةَ التحليل العاملي الاستكشافي في التحقُّق من البِنية العاملية في كونه يكشِفُ هذه الاختلافاتِ من خلال تحديد البِنية

العاملية للسِّمةِ مَحَل القياس، وتوضيحه للعوامل المكوِّنة لها، والمُتغيِّرات التي تتشبَّع على كل عامل، ودرجة الارتباط بينَها لأي مِقياس يدرُس سِمةً ما في بيئاتٍ مختلفةٍ.

مما سبَق تَتضحُ الحاجةُ لأداة بحثيَّة يُمكِنُ من خلالها استقصاءُ العبء المعرفي المرتبِط بالتعليم عن بُعد في مدة جائحة فيروس كورونا المُستَجِد (COVID-19) التي فرَضَت على المؤسَّسات التربوية الأخذَ بتطبيقات التعليم الإلكترونية.

وعليه؛ ترى الباحثةُ أن التحقُّق من البِنية العاملية لمقياس العبء المعرفي المرتبِط بالتعليم عن بُعد تقَعُ ضمنَ اهتمامات البحوث التربوية السيكومترية. حيث تعتَمِد دقَّةُ القرارات التربوية والمهنيَّة على أدوات القياس، ودرجة الثقة بنتائجها، وقُدرتها على قياس مِقدار السِّمة المُقاسة.

مشكلة البحث:

انبثَقَت مشكلةُ البحثِ الحاليِّ من المصادر الآتية:

أولاً: الناحية الشخصية:

من خلال عمَل الباحثةِ كمعلِّمةٍ؛ فقد لاحظَتْ أنَّ العبءَ المعرفيَّ ناتجٌ من المشكلات ذات الأهمية في النظام التعليمي التقليدي، فكَميَّةُ المعلومات المُقدَّمة مع عدمِ استخدام الوسائل المناسِبة لتقديم المعلومة للمتعلِّم، أو تقديم المعلومات دفعةً واحدةً مع عدمِ إعطاء الطالب فرصةً للانتباه والتركيز، ومن ثمَّ الترميز والمعالَجة والتخزين في الذاكرة العاملة، كل هذا يوقِعُ المتعلِّمَ بمشكلة زيادة مِقدار المعلومات التي ينبَغي استرجاعُها لإجراء معالَجةٍ ما، فينتُجُ عن ذلك زيادةٌ في العبء المعرفي، وبالتالي فشلٌ في التعلُّم الذي يُعْزى له ضعفُ الأداء الأكاديمي للطالب (رمضان والدرس، 2016)، ومع اعتماد التعليم عن بُعد في مدارس المملكة العربية السعودية، والاستناد إليه أثناءَ جائحة كورونا، وذلك باستخدام وسائل تعليمية جديدة كالدروس المسجَّلة والمتوفِّرة بمِنصَّة مدرستي، وما يُرافِقها من واجبات، واختبارات، وأنشطة، وإثْرائات تُقدَّم جميعُها بطريقةٍ إلكترونية، مُتزامِنة مع الدروس الافتراضية المُقدَّمة من معلِّمة المادة عبرَ تطبيق تيمز (Microsoft Team)، هنا ظهرَ تساؤلٌ لدى الباحثة حولَ كَمِّ وطبيعةِ العبء المعرفي الموجودة في مثل هذا النوع من التعليم.

ثانياً: ناحية منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو UNESCO):

تَتبنَّى مفهومَ مجتمع المعرفة، والذي يستَنِد إلى تعميم الانتفاع بالمعلومات والمعرفة، وتكافؤ الفُرَص في الحصول على التعليم الجيد، في إطار منظورٍ إنمائيٍّ يشمَل كلَّ التحوُّلات التي يَشهَدُها العالَم؛ لذا فإن مجتمع المعرفة يُعَدُّ من أهم البرامج التي يُقدِّمُها البرنامج الدولي لتنمية الاتصال؛ وهو من المشروعات التي تُعْنى بتحسين الموارد البشريَّة والتِّقْنيَّة، من خلال نشر المعرفة، وتبادُل الأفكار والمعلومات على نطاق واسع، سواءٌ من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتِّصال الحديثة، أو من

خلال وسائل الإعلام التقليدية، كما ركَّزت اليونسكو على مفهوم الفجوة الرقمية من حيث تمكين الناس، وضمان مشاركتهم بمجتمع المعرفة، فوضَعَت القمةُ العالميَّةُ لمجتمع المعلومات أُسسًا جديدةً للحوار والتعاون على الصعيد الدولي في هذا المجال؛ لضمان تكافؤ الفُرَص.

وبهذا الصدد؛ فإن اليونسكو (UNESCO (٢٠٢٠أ، في تقريرها العالمي لرصد التعليم لعام (٢٠٢٠)، تدرُس مسألةَ الشمول والتعليم؛ إذ هما من أهم أهداف التنمية المُستَدامة، لا سيَّما الغاية (4-5) بشأن المُساواة بين الجنسين والغاية (4-أ)، بشأن البيئة التعليمية؛ لذا ومن أجل ذلك سيُقدِّم تقريرُ عام (٢٠٢٠) بياناتٍ بشأن مختلِف عناصر نُظُم التعليم التي تُعزِّز الشمولَ في مجال التعليم، والقوانين، والسياسات، والتمويل، والإدارة، ووجهات نظر الوالدَين والمجتمع المحلي، والبِنَى الأساسية للمدارس والمناهج، والموارد التعليمية، وما يعترض المتعلِّمين من عوائق؛ لذا وجدت الباحثةُ أنَّه من الأهميةِ بمكانٍ إيجادُ مِقياس يَقيسُ ما يَعتَري تكوينَ البِنَى التنظيمية لدى المتعلِّمين، والتي من ضمنها العبءُ المعرفيُّ، لا سيَّما في بيئة التعلُّم عن بُعد.

ثالثاً: الناحية الأكاديمية:

أ) نُدرة الدراسات:

يظهر من خلال مراجعة الباحثة للدراسات العربية والأجنبية كدراسات (الخوالدة، ٢٠١٤؛ Debue & Leemput, 2014؛ Grangeia, *et. al* 2016؛ الحربي، 2017؛ المعولي، 2017؛ Vargas *et. al.*, 2017؛ نعيمة،٢٠١٩؛ الربابعة، ٢٠١٩؛ الزعبي، 2017؛ عز الدين، 2017؛ الكندري، ٢٠١٨؛ القويعي، ٢٠١٩؛ مصطفى، ٢٠٢٠؛ موسى، ٢٠٢٠؛ Andersen, *et. al.*, 2020؛ Brachten, *et. al.*, 2020). أن العبءَ المعرفيَّ المرتبِطَ بالتعليم عن بُعد لم يحظَ بالنصيب الكافي في البيئات العربية، فوجود 7 دراسات عربية في هذا المجال لا يعكِسُ الأهميةَ التربويةَ لهذا الموضوع الذي ذُكِر في الكثير من التقارير الدولية. خاصَّةً أن أغلبَها لم يتناوَل العبء في بيئة التعلُّم عن بُعد. أمَّا على مستوى الدراسات المحلية، فقد تبيَّن للباحثة وجودُ نُدرة واضحة في تناوُل مُتغيّر العبء المعرفي، حيث -وبحسَب ما اطلعت عليه الباحثةُ- لا توجدُ إلَّا ثلاثُ دراسات، هي: (المحاربي، ٢٠١٧؛ الحربي ٢٠١٧؛ القويعي، ٢٠١٩).

ب) من ناحية اعتماد التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا (كوفيد – ١٩).

تنبُعُ أهميةُ هذه الدراسة من جهة التطرُّق لموضوعات التعلُّم بشكل عام، والتعليم عن بُعد بشكل خاص، وما يَعتَريه من مشاكلَ، والتي كانت إحداها العبء المعرفي، والذي يجب أن يَحْظى بالاهتمام من قِبَل مؤسَّسات التعليم المختلِفة، خاصَّةً مع اعتماده في مدارس التعليم العام، والتعليم العالي في المملكة العربية السعودية، ومع ظهور

أزمة كورونا، وما تَبِعها من أثَر على جميع جوانب الحياة، وبشكل عام يُمكِن تبيينُ أهمية هذه الدراسة على ثلاثة مستويات: المستوى المحلي، حيث تُساعد نتائجُ الدراسة في توفير مقاييسَ للعبء المعرفي المرتبِط بالتعليم عن بُعد مُناسبةٍ للبيئة السعودية.

مما سبق تتحدَّدُ مشكلةُ الدراسة الحاليَّة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما البِنيةُ العامليةُ لمقياس العبء المعرفي المرتبِط بالتعليم عن بُعد لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنوَّرة؟

من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مؤشّرات صِدق مِقياس العبء المعرفي على عيّنة من طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنوَّرة؟
- ما مؤشِّرات ثَبات مقياس العبء المعرفي على عيّنة من طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنوَّرة؟

أهداف البحث:

يهدِف البحث إلى ما يلي:

- التحقُّق من صدق مقياس العبء المعرفي على عيّنة من طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنوَّرة.
- التحقُّق من ثبات مقياس العبء المعرفي على عيّنة من طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنوَّرة.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

تأتي أهميةُ الدراسة في كونها تُحدِّد البِنية العاملية لمقياس العبء المعرفي المرتبِط بالتعلُّم عن بُعد، ومدى مطابقته للنماذج المقتَرَحة التي خلُصَت إليها الدراساتُ السابقةُ حولَ العبء المعرفي. كما تتضح أهميةُ الدراسة من خلال توفير أدلَّة سيكومترية لصدق البناء الداخلي لمقياس العبء المعرفي وثباته؛ ممَّا يَزيد من ثقة مُستَخدميه في مِصداقيَّة درجاته.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

إن تحديد البِنية العاملية لمقياس العبء المعرفي المرتبِط بالتعليم عن بُعد يُكوِّن أداةً تشخيصية تُساعدُ في تصميم البرامج الإرشادية والتدريبية التي تخدُم تطورَ التعليم عن بُعد، وزيادة الفاعليَّة مع طالبات المرحلة الثانوية والمراحل الأخرى. كما أن توفير مقياس يتَّسِم بخصائصَ سيكومترية جيدة يُكوِّن أداةً بحثيةً تُساعد الباحثين في المجال النفْسي والتربوي على تطبيقه في بحوثهم الأكاديمية، مما يُعزِّز حركةَ البحوث المحلية في هذا المجال، ويَزيد من ثقة مُستَخدِمي المقياس بصدقِ وثباتِ درجاته.

أما على المستوى العربي، فستكون الدراسة إضافةً جيدةً للرصيد العربي في دراسات العبء المعرفي بشكل عام، ودراسات العبء المعرفي المرتبِط بالتعليم عن بُعد بشكل خاص.

وعلى المستوى العالَمي ستكون هذه الدراسةُ امتدادًا للدراسات التي تُجرى على موضوع العبء المعرفي بشكل عام، والعبء المعرفي المرتبِط بالتعليم عن بُعد بشكل خاص، كما توفِّر فرصةً للمقارَنات بين المجتمعات المختلِفة في هذا الموضوع.

مصطلحات البحث:

اشتمل البحث على المصطلحات الآتية:

١. **البِنية العاملية Factor structure**:

عرَّفها المعمري (٢٠١٠) بأنها: مجموعةُ العوامل الكامنة التي يتكوَّن منها المقياسُ، والتي يتمُّ التوصُّل إليها من خلال تحليل معاملات الارتباط بين البنود المكوِّنة للمقياس؛ ليتمَّ اختزالُها إلى عدد أقل من العوامل، وذلك باستخدام التحليل العاملي.

وعرَّفها تغزة (٢٠١٢) بأنها: مجموعةُ عوامل، أو مُتغيِّرات، أو أبعاد كامنة تُمثِّل مساحات، أو أقسام مشترَكة من العَلاقات التي تجمَع بين شَتات المُتغيِّرات المُقاسة، وتفسير هذه العَلاقة.

وتُعرِّفها الباحثةُ إجرائيًّا: بأنها عددٌ من العوامل الكامنة تُمثِّل عَلاقات مشترَكة للمُتغيِّرات التي يتكوَّن منها مقياسُ العبء المعرفي المرتبِط بالتعليم عن بُعد، ويتم اختزالُها إلى أقل عدد ممكن، وذلك باستخدام التحليل العاملي.

٢. **التحليل العاملي:**

عرَّفه علام (٢٠١٤) بأنه: أسلوبٌ إحصائيٌّ يُبين عددَ العوامل التي تُفسِّر الارتباطات بين مجموعة درجات اختبار ما، هذه الارتباطات توضِّح أي الاختبارات تَقيس العامل نفْسه، ودرجة قياس كل اختبار للعامل.

٣. **التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor analysis:**

طريقةٌ إحصائيةٌ تُستَعمَل لتحديد العَلاقات بين مجموعة كبيرة نسبيًّا من المُتغيِّرات، وذلك للكشف عن التركيب الأساسي لها (المعمري، ٢٠١٠).

وتُعرِّفه الباحثةُ إجرائيًّا: توضيحُ البِنية الأساسية لمجموعة من المُتغيِّرات التي يتكوَّن منها مقياسُ العبء المعرفي المرتبِط بالتعليم عن بُعد، وما يتشكَّل بينَها من عَلاقات.

٤. **العبء المعرفي Cognitive load:**

عرفه سويلر (2010) Sweller: هو ما يَشغَل سَعةَ الذاكرة العاملة من مجموعة الأنشطة العقلية خلال وقت مُعيَّن.

وعرَّفه الحربي (٢٠١٥) بأنه: العبءُ الذي ينتُج من عدد المُدخَلات التي يقوم بمعالجتها المتعلِّم، وهوما يبذُله المتعلِّم في الذاكرة العاملة من جُهد أثناءَ معالجة المعلومات خلال فترة زمنية قصيرة. كما عرَّفه الكندري (٢٠١٨) بأنه: مستوى الطاقة المطلوبة ذهنيًّا لكَميَّة المعلومات المُعْطاة، ويَزيد العبء المعرفي بزيادة المعلومات المطلوبة.

ويشير داو (٢٠٢٠) Dao إلى أن مصطلح العبء المعرفي المرتبِط بالتعليم عن بُعد وَفقَ التصور النظري المُقدَّم من عالِم النفْس الأسترالي جون سويلر John Sweller يُعبِّر عن المِقدار الكُلي من الجُهد المعرفي والعقلي الذي يَستَهلِكه المتعلِّم أثناءَ معالَجة وتجهيز المعلومات في الذاكرة العاملة خلال مدة زمنية محدَّدة، والعامل الرئيس الذي يُشكِّل هذا العبء هو عدد المُدخَلات التي يتوجَّب معالجتُها وتجهيزُها.

وعرَّفته سليمان (٢٠٢٠) بأنه: استجابات الطلاب اللفظية التي تَقيس مدى الأعباء الناتجة عن التعلُّم عن بُعد، والجُهد المعرفي المبذول لمعالجة الطلاب للمعلومات في الذاكرة العاملة، والعبء في المادة التعليمية، ودرجة الخبرة السابقة للمتعلِّمين، والعبء الناتج من عَرْض المحتوى التعليمي والوسائل التعليمية بشكل غير واضح وغير مُنظَّم، والعبء لبناء المُخَطَّطات لفَك شفرة المعلومات الجديدة، والتي تُعبِّر عنها درجاتُهم على مقياس العبء المعرفي.

وتُعرِّفه الباحثةُ إجرائيًّا بأنه: كَميَّةُ النشاط العقلي المبذول من المتعلِّم لمعالجة مجموعة من المعلومات في الذاكرة العاملة خلال مدة زمنية مُعيَّنة، والعبء الناتج من عَرْض المحتوى التعليمي والوسائل التعليمية في التعليم عن بُعد. وسيتم قياسُه من خلال درجة الفرد على كل بُعد من أبعاد مقياس العبء المعرفي: (بُعد العبء المعرفي الداخلي، بُعد العبء المعرفي الخارجي، وبُعد العبء المعرفي وثيق الصلة).

٥. التعليم عن بُعد:

عرفته شحاتة (٢٠٢١) التعليم عن بُعد هو: تحسينُ التعليم بطرُق وأساليب حديثة، واستخدام أجهزة الحاسب، وشبكة المعلومات العالمية، والأجهزة اللوحية؛ لتسهيل الوصول إلى المعلومات، ونقلها المتعلِّم إلى مكان وجوده، وذلك للتأقلُم مع التقدُّم التكنولوجي، ومواجَهة مشكلة فيروس كورونا، وعدم تفشِّي الأمراض.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: البنية العاملية Factor structure:

إن ظهورَ الحُزَم الإحصائية مثل حُزْمة العَلاقات الخطيَّة البنائيَّة، وحُزْمة نظام التحليل الإحصائي، والحُزْمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وحُزْمة تحليل بِنَى العزم؛ جعل استخدام التحليل العاملي أسهلَ بكثير للباحثين في مجال علم النفْس، وكان رموند كاتل هو أولَ مَن استخدم التحليل العاملي في الاستبيان الذي نشرَه عامَ (1949) لفَهم

بِنية الشخصية السويَّة، وحدَّد عوامل الشخصية بأنها (16) عاملٌ أوَّليٌّ، ورمزَ لهذا الاستبيان بالرمز (16FM)، ونشرَ له طبعةً أكثرَ حداثة عامَ (1993)، حيث حدَّد خمسة عوامل عريضة للشخصية يرمزُ لها بالرمز (FFM)، والتحليل العاملي هو: إجراءٌ إحصائيٌّ يُحدِّد عددَ العوامل والأبعاد المتمايِزة مفاهيميًّا، والتي يتكوَّن منها اختبار ما، أو بطارية (رينولدز، وليفنجستون، (٢٠١٢)) Reynolds and Livingston (ترجمة، علام، (٢٠١٣)). كما عرَّفه علام (٢٠١٤) بأنه: أسلوبٌ إحصائيٌّ يُبيِّنُ عددَ العوامل التي تُفسِّر الارتباطات بين مجموعة درجات اختبارٍ ما، هذه الارتباطات توضِّح أي الاختبارات تَقيس العامل نفْسه، ودرجة قياس كل اختبار للعامل. كما ذكَر أيضًا أنه يُمكِن الحصولُ من التحليل العاملي على النسبة المئوية للتبايُن بين درجات الاختبار المُفسَّرة من العوامل، أيضًا العوامل التي تقوم بكل اختبار بتحديد الأداء. وقد ذكَر رمضان (٢٠١٤) أن ارتباط المُتغيِّرات بعامل تم استخلاصُه بأسلوب التحليل العاملي هو ما يُعرَف بالتشبُّع، والعوامل المُستخلَصة تُفسِّر التبايُن الكُلي في مجموعة من المُتغيِّرات.

أيضًا يمُدُّنا التحليلُ العامليُّ بدرجة الشيوع، وهي نسبةُ التبايُن في المُتغيِّر التي تُفسَّر بواسطة العوامل المشترَكة. وقد حدَّد تيغزة (٢٠١٢) عدةَ أهداف للتحليل العاملي هي: اختزال المُتغيِّرات الكامنة إلى أقل عدد مُمكِن من المُتغيِّرات الكامنة، مع الاحتفاظ بمعظم المعلومات الأصليَّة، مع مراعاة ألَّا تكونَ تَكرارًا لنفْس المعلومات السابقة؛ وذلك لأن التعامُلَ مع مُتغيِّرات قليلة أسهلُ من التعامل مع العدد الكبير من المُتغيِّرات، كما أنه يُسهِّل البحثَ والمناقشةَ في الإطار النظري، ويحُل مشكلةَ التعامُل مع التحليلات الإحصائية التي تَشتَرط عددًا محدودًا من المُتغيِّرات مثل تحليل الانحدار المتعدِّد. كما أنَّ التحليل العاملي يكشِف ما بين المُتغيِّرات الأصليَّة من عَلاقة مشترَكة تُفسِّر التبايُنَ فيما بينَها، والذي يُسَمَّى البِنيةَ العامليةَ، أو البِنيةَ الكامنةَ، وقد تجتمع المُتغيِّراتُ تحت قاسمٍ مُشتَرَكٍ واحدٍ، أو اثنين، أو عدة قواسمَ. وللتحليل العاملي عدةُ شروطٍ ذكَرَها الجابري (٢٠١٢) هي: أن تكون العيِّنةُ غيرَ مُتحيِّزة، ومُمثِّلة للمجتمع الذي أُخِذت منه، وتكون عيِّنةً كبيرةً حتى تتوفرَ فيها خصائصُ المجتمع بشكل أكبر، ويمكِنُ حينَها تعميمُ النتائج بشكل صادق.

والتحليل العاملي أسلوبٌ إحصائيٌّ يعتمِدُ على صيغة رياضية، ويفرِض بعضَ الشروط على البيانات المراد تحليلُها، فيُشتَرَط أنْ يكونَ للبيانات توزيعٌ طبيعيٌّ، بالإضافة إلى عدم ظهور مِنْوال متعدِّد، وعدم ظهور شدَّة في الالتواء. أيضًا يُشتَرَط أن تكونَ المُتغيِّرات مُستقلةً، ولا تكون المُتغيِّرات إحصائيًّا أقلَّ من ثلاثة. وما ينتُج من التحليل العاملي من عوامل لمُتغيِّرات يكون لها إطارٌ نظريٌّ يرجِع إليه الباحثُ عند تفسيرها. كما أنَّ للتحليل العاملي نوعَين هما: التحليلُ الاستكشافيُّ الذي يدرُس

مجموعةً من البيانات لمعرفة هل يوجَد بين مجموعة من المُتغيّرات بِنيةٌ للتكوينات الفرضية الكامنة؟، أما التحليل العاملي التوكيدي فيتمُّ استخدامُه عندما يُحدِّد الباحثُ بِنيةً عامليةً افتراضيةً، ويفحَص البيانات؛ ليرى هل تتطابق البِنيةُ الفعلية للبيانات مع البِنية التي افترضها؟ والفرقُ بين التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي هو: أن الباحث في التحليل الاستكشافي يُحلِّل البيانات من غير أن يُحدِّد طبيعةَ المُتغيّرات والعوامل المُقاسة، ثم يتِمُّ معرفةُ المُتغيّرات بعد التحليل. أما التوكيديُّ فيجِبُ على الباحث قبلَ أنْ يبدأ التحليلَ أن يُحدِّد بدقةٍ نموذجَ العوامل النظري (رينولدز، وليفنجستون، (٢٠١٢)) Reynolds and Livingston (ترجمة، علام، (٢٠١٣)). وذكرت المومني (٢٠١٧) أن في التحليل العاملي الاستكشافي تُفسَّر العملياتُ المشتَرَكةُ بين الفِقْرات التي تتشبَّع على كل عامل ممَّا ينتُج من العوامل، وتدُل هذه العواملُ على صدق البناء الداخلي، وتُساند طريقةَ وضع الاختبار أو المِقياس، وما إذا كانت السِّمةُ المُقاسةُ وما ينتُج عنها من عمليات تتَّسِقُ مع العوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي. أمَّا إذا كانت هذه العوامل لا تتَّسِقُ مع السِّمة المُقاسة فتكون النتائجُ احتماليةً قابلةً للدحْض، ويرجِعُ سببُ عدم اتِّساق العوامل مع السِّمة إلى ما يتمُّ اتِّباعُه من طريقةٍ في التحليل الاستكشافي، أو إلى نوعيَّة الفِقْرات، أو العيِّنة واستجاباتهم على الفِقرات. أما تيغزة (٢٠١٢)؛ فقد ذكَر أن التحليل العاملي الاستكشافي يبدأُ بتحليل مصفوفةِ الارتباط للمُتغيّرات المُقاسة، ويجِب أن تكون أغلبُ الارتباطات تتجاوزُ (30.)، والقيمةُ المُطلَقةُ لمُحدِّد مصفوفة الارتباط أكبرَ من (00001.)؛ لتدُلَّ على عدم وجود تَكرارٍ للمعلومات بين المُتغيّرات، ويكون اختبارُ برتليت (Bartlett's test of Sphericity) دالًّا إحصائيًّا (أي: ألفا أقل من 05.) أي: يتوفَّر فيها الحدُّ الأدْنى من العَلاقات، كما أن اختبار كايزر- مايرـ أولكين Kaiser-Meyer-Olkin (KMO-test) (KMO) يجب أن يكون أعلى من (05.) لكافة المصفوفة تبَعًا لمَحكِّ كايزر Kaiser Criterion؛ مما يدُلُّ على أن ارتباط كل مُتغيّر والآخر يَكفي لإجراء التحليل العاملي. ثم استخراجُ العوامل له عدةُ طرُق منها: الاحتمالُ الأقْصى، ويهدِف إلى الوصول لأقْصى تقليص بين قِيَم مصفوفة الارتباطات للعوامل، ومصفوفة الارتباطات للعَيِّنة، ويُستَخدَم عندما يكون توزيعُ درجات المُتغيّرات معتدلًا أو قريبًا من الاعتدال. وطريقة المُربَّعات الصُّغرى غير الموزونة وتُستَخدَم بعد تحديد عدد العوامل، وتَعمَلُ على تقليص مجموع مُربَّعات الفروق بين مصفوفة الارتباطات، ومصفوفة الارتباطات للعَيِّنة بعد استبعاد القِيَم القُطْرية للمصفوفتَين. وطريقة التحليل العاملي ألفا، وتَستَعمِل هذه الطريقةُ معاملَ ألفا لكرونباخ، فيُستَخرَج المعامل ذو أعلى قيمة لمعامل ألفا أولًا، ثم تُستَخرَج بقيةُ العوامل تنازليًّا حسبَ قيمة معامل ألفا الموجَب لكل معامل، أما المعاملاتُ ذاتُ القيمة السالبة

لألفا فلا تُستَخرَجُ، وهذه الطريقةُ لا تَستَخرِج إلا عددًا قليلًا من العوامل؛ لذا لا تُستَخدَم بشكلٍ واسع.

وهناكَ طريقةُ تحليل المكوّنات الأساسية التي ذكر بن عتوة (٢٠١٨) أنها تُعَدُّ الأكثرَ شيوعًا في برنامج (SPSS) ويعتمدها كطريقةٍ رئيسةٍ لاستخلاص العوامل، وتُشكِّل عَلاقةً خَطيةً بكشفها عن أقْصى تبايُن بين فِقْرات المِقياس والعامل الذي تُحقِّقه البِنية التحتيَّة المراد اكتشافُها من هذه الطريقة، كما أنها تختزِلُ المُتغيّرات إلى عدد أقلَّ ممَّا هي عليه؛ لذا سنستخدمُها في هذه الدراسة.

المحور الثاني: العبء المعرفي Cognitive load:

اهتمَّ علمُ النفْس المعرفي بكيفيَّة عملِ العقل البشَري، ومعالجته للمعلومات، واكتساب المعرفة، تمثَّلَ ذلك بدراسة التعلُّم وعمل الذاكرة، حيث حَظِيَت الذاكرةُ العاملةُ باهتمام الباحثين، فأصبحت في مُنتَصَف القرن العشرين من أكثر مواضيع علم النفْس التي أُثير حولَها الكثيرُ من الأسئلة، حيث يُعَدُّ تذكُّرُ المعلومات والمعارف التي سبق تعلُّمُها، والتي تتولَّى الذاكرةُ العاملةُ تخزينَها ومعالجتَها من أهم الوظائف النفْسية لدى الإنسان (سهيلة، ٢٠١٧).

وأكَّدت نظريةُ العبء المعرفي مُستَنِدةً في ذلك على التجارب التي ناقشت حدودَ الإدراك البشَري أن لحدوث التعلُّم يجِب أن تكونَ هناك مساحةٌ كافيةٌ في الذاكرة العاملة (Sweller *et al.*, 2011). ومستفيدة من الدراسات التي بحثت في عمل الذاكرة، وما قام به ميلر من دراسة أشار فيها إلى أنَّ لذاكِرَتِنا سَعةً محدودةً، بحيث إنَّنا قادرون على الاحتفاظ بالذاكرة العاملة (٧±٢) من الوَحَدات المعرفية (الزعبي، ٢٠١٧). ووَفقًا لما أشار إليه الشريف (٢٠١٨) أن نظرية العبء المعرفي استفادت من نظريات التعلُّم أيضًا، مثل نظرية معالجة المعلومات التي تفترضُ أنَّ للذاكرة العاملة سَعةً محدودةً، وأنَّ المعلومات تبقى فيها بمدة محدودة، ويمكِنُ تجنُّبُ هذه الحدود عند الاستفادة من المعلومات المُخزَّنة في الذاكرة طويلة المدى. وبحسَب ما ذكر الزغلول (٢٠١٠)؛ فقد ظهرت نظريةُ معالجة المعلومات في أواخر الخمسينيَّات من القرن الماضي، وقدَّمت توضيحًا لمراحل معالجة المعلومات في العقل البشَري، وتُشكِّل الذاكرةُ المحورَ الرئيسَ لنظرية معالجة المعلومات في تفسير التعلُّم، فهي تُمثِّلُ نظامًا افتراضيًّا يُشير إلى جملة العمليات التي تتعلَّق باستقبال ومعالجة الخبرات واسترجاعها مع اعتبارها تمُرُّ بمراحل تتمثَّل في الاستقبال، والترميز، والتخزين، وإنتاج استجابة، وفي كل مرحلة من هذه المراحل يتم تنفيذُ عددٍ من العمليات المعرفية، مُستنِدةً في ذلك على اعتبار أن عملَ العقل البشري مماثلٌ لعمل الحاسوب، مُستفيدةً من التطور الحاصل في هندسة الاتصالات والحاسوب. وتتألَّفُ الذاكرة من ثلاثة أنظمة، يتوقَّف بقاءُ الخبرات واستمرارها فيها على طبيعة المعالجات التي تتمُّ

فيها؛ فهناك الذاكرةُ الحسيةُ التي دَوْرُها نقلُ وتخزينُ صورة دقيقة للعالَم الخارجي بسرعة عالية، وبكميَّة هائلة من المعلومات عبرَ المُدخَلات الحسيَّة، وقُدرتُها على التخزين لا تتجاوز الثانيَةَ. والنوع الثاني من الذاكرة هو الذاكرةُ قصيرةُ المدى، وسَعتُها ما بين (5-9) وَحَدات معرفية، ومدة التخزين فيها بين (5-30) ثانية، وذلك بحسَب طبيعة المعلومات، ومدى نشاط ما يُطلَب من العمليات المعرفية لدى المتعلِّم، وما يتمُّ الانتباهُ لها فقط في الذاكرة الحسية، ويتمُّ فيها معالجةُ المعلومات وترميزُها. وتُعَدُّ حلقةَ وصل بين الذاكرة الحسية، والذاكرة طويلة المدى. أما النوع الثالث من الذاكرة هو الذاكرةُ طويلةُ المدى، ويستمر تخزينُ المعلومات على شكل تمثيلات عقلية لمدة طويلة تمتَدُّ ربما طول حياة الإنسان، وهي ذاتُ سَعة هائلة لتُخزّن ما يتمُّ ترميزُه ومعالجتُه في الذاكرة العاملة.

بالاستفادة مما سبق طوَّرَ عالمُ النفْس الأسترالي سويلر (Sweller, 1980) نظريةَ العبء المعرفي، وقد ظهَرَ ذلك في دراسته التي بحث فيها إستراتيجية حل المشكلات بناءً على نموذج بادلي للذاكرة العاملة، وذكَر فيها أن للذاكرة العاملة سَعةً محدودةً تقوم فيها ببناء المُخطَّطات المعرفية بهدف إحداث تغيير في الذاكرة طويلة المدى (Dooley, 2016). ويرى الفيل (٢٠١٥) أن محدوديةَ الذاكرة العاملة هي التي تمنَعُ أحيانًا حدوثَ التعلُّم. وهذا من أهم أسباب ظهور نظرية العبء المعرفي، وأضاف أن ظهورَ أول مقياس ترتيب ذاتي للعبء المعرفي كان عامَ (1994)، وتمَّ التركيزُ في الأبحاث والدراسات على تصميم بيئات تعليمية تخفِض العبء المعرفي الدخيل، حيث تمَّ تطبيقُها في كثير من الدراسات التي خلُصت نتائجُها إلى تأثير نظرية العبء المعرفي في العملية التعليمية. أما سليمان (٢٠٢١) فترى أن نظرية العبء المعرفي من النظريات المعرفية، ونظريات التعلُّم في نفْس الوقت، يظهَرُ ذلك في دَوْرها حيث تُسَهِّل عملية التعلُّم من خلال تقليل العبء المعرفي؛ وذلك بوضع حدود وضوابط للذاكرة العاملة، ويظهَرُ ذلك بشكلٍ أكبرَ عندما تكون المهمةُ المُقدَّمةُ للمتعلِّم مُتشابِكةً ومُتفاعِلةً وصعبةً، كما أنها تهتمُّ بما يقَع على الذاكرة العاملة من وَحَدات معرفية كليَّة عند الحصول على المعرفة العلمية، وتخزينها، واستدعائها.

ومما سبق نستطيعُ أن نخلُص إلى أن العبء المعرفي يُعرف بأنه: كَميَّةُ ما يُبذَل من طاقة عقلية لمعالجة معلومات محدَّدة بهدف تحسين العملية التعليمية، مع مراعاة محدوديَّة الذاكرة العاملة. والعبء المعرفي يمكنُ تقسيمُه إلى ثلاثة أنواع كما يلي: النوع الأول: هو العبء المعرفي الداخلي (الجَوْهري). النوع الثاني: هو العبء المعرفي الخارجي (الدخيل). النوع الثالث: هو العبء المعرفي وَثيق الصِّلة (الضَّروري).

وبما أن نظرية العبء المعرفي اهتمَّت بتفسير العَلاقة بين المحتوى التعليمي والبِنية المعرفية للمتعلِّم، وتوضيح أثَر تصميم المحتوى على عملية التعلُّم، كما أن

تصميم بيئات التعلُّم أثَّر في تطوير نظرية العبء المعرفي، ومع اللجوء إلى التعليم عن بُعد كبديل للتعليم التقليدي بعد جائحة كورونا أصبحت الحاجةُ مُلحَّةً إلى مقاييس واضحة للعبء المعرفي، إذَنْ نحن بحاجة إلى مقياس ذي بِنية عاملية، وخصائص سيكومترية موثوق بها، يَقيس العبء المعرفي في بيئة التعليم عن بُعد.

وبعد استعراض الأدب النظري لكلٍّ من البنية العاملية والعبء المعرفي، وبما أن نظرية العبء المعرفي اهتمَّت بتفسير العَلاقة بين المحتوى التعليمي والبِنية المعرفية للمتعلِّم، ممَّا يُبيِّن أن تصميم المحتوى وتصميم بيئات التعلُّم لهما أثرٌ على تطور نظرية العبء المعرفي. فقد اتضح لنا أن الباحثين والممارسين التربويين عند قياسهم للعبء المعرفي في بيئة التعلُّم عن بُعد بحاجة لمقياسٍ صالح لهذه البيئة، يُحقِّق أكبرَ قَدْر من الموضوعية، وهذا ما يُبرِّر استخدامَ التحليل العاملي الاستكشافي للبحث في البِنية العاملية لمِقياس العبء المعرفي المرتبِط بالتعليم عن بُعد، والعبء المعرفي كعامل مؤثِّر في البيئة المعرفية ظهَر ابتداءً في البيئة التقليدية، وعمَدت الدراساتُ التي بحثته إلى استخدام مقاييس أُعِدَّت للبيئة التقليدية مع التغيير فيها؛ لتتناسبَ مع بيئة التعليم عن بُعد.

وبالتالي فنحن بحاجةٍ لمقياسٍ أُعِدَّ خِصيصًا لهذه البيئة التي لجأت لها الكثيرُ من الدولُ بعد جائحة كورونا كحلٍّ لاستمرار التعليم، وعدم انقطاع المتعلِّمين عن مدارسهم. وعليه؛ تتضح لنا أهميةُ هذا المقياس، وهو ما يُبرِّر استخدام التحليل العاملي الاستكشافي في التحقُّق من البِنية العاملية لمقياس العبء المعرفي في التعليم عن بُعد لدراسة صلاحيَته، ومدى تحقيقه للأغراض التي بُنيَ من أجْلها، لأن التعريف الإجرائي للعبء المعرفي قد يختلِف في البيئة التقليدية عنه في بيئة التعلُّم عن بُعد.

كما أن المؤشرات التي تَقيس كلَّ عامل قد تظهَر مختلفةً لدى طالبات المرحلة الثانوية في المدينة المنورة عنها لدى طالبات أي مرحلة أخرى، أو بيئة ثقافية أخرى. والتحليلُ العامليُّ بإمكانه الكشفَ عن هذه الاختلافات التي قد تظهَر على مستوى العوامل والمؤشِّرات والمُتغيِّرات من خلال معرفة بِنية العبء المعرفي، والعوامل المكوِّنة له، والمُتغيِّرات التي تتشبَّع على كل عامل، ودرجة الارتباط بينَها.

الدراسات السابقة:

هدفت الدراسةُ التي أجراها المحاربي (٢٠١٩) إلى الكشف عن فاعليَّة استخدام تِقْنية الواقع المُعزِّز في التحصيل الدراسي، والاحتفاظ بالتعلُّم والعبء المعرفي في مادة الدراسات الاجتماعية، حيث استخدم الباحثُ المنهجَ شبهَ التجريبي، وتكوَّن مجتمعُ الدراسة من جميع طلاب الصف العاشر في مدارس محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، والبالغ عددُهم (5568) خلال العام الدراسي (2019/2018م)، تكوَّنت عَيِّنةُ الدراسة من (53) طالبًا من طلاب الصف العاشر بمدرسة أبو محمد

الأزدي للتعليم الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، تم تقسيمُهم إلى مجموعتين، التجريبية وعددُها (27) طالبًا، والضابطة وعددُها (26) طالبًا. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداتَين لجمع البيانات، تمثَّلت الأُولى في اختبار التحصيل الدراسي لقياس أثَر المُتغيّر المُستقِل، وهو التدريس باستخدام تِقْنية الواقع المُعزّز على المتغيرَين التابعَين وهما: التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلُّم. وللتأكُّد من صدق الاختبار تم عرضُه على مجموعة من المحكِّمين، أما الثبات فتم حسابُه باستخدام معامل ألفا لكرونباخ، حيث بلغت قيمته (0.793)، أما الأداة الثانية فتمثَّلت في مقياس التقدير الذاتي (NASA TLX) لقياس العبء المعرفي، والذي تم إعدادُه من قِبَل مجموعة من الباحثين في مركز وكالة الفضاء الأمريكية ناسا بتطويره لمدة ثلاث سنوات شملت (40) محاكاةً تجريبيةً، وذُكِر في أكثر من (4400) دراسة. وصُمِّم للحصول على تقديرات العبء المعرفي للفرد الواحد أو مجموعة الأفراد بعد قيامهم بمهمة أدائية مُعَيَّنة، ويتكوَّن من ستة أبعاد فرعية ذاتية التقييم، وهي: المتطلبات العقلية، والمتطلبات الجسدية، والمتطلبات الزمانية، والأداء العام، والجهد المبذول، والشعور بالإحباط، وقد أشار (Roberts, 2009) إلى أن درجة الثبات لمقياس ناسا تلكس كانت درجة ثباته حسبَ قيمة معامل الارتباط له (.77). وذكر أنه تم إجراء دراسة للتأكُّد من ثبات المقياس، وصدقه باستخدام عمليَّتَيْ تقييم العبء العقلي باستخدام عَيِّنة العنقودية العشوائية، حيث جاءت قيمة معامل ألفا أكبر من (.80). مع وجود اتساق داخلي جيد. وقد توصَّلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دَلالة إحصائيَّة عند مستوى الدَّلالة (0.05) بين متوسط درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي البَعدي والمؤجَّل، وفي مقياس العبء المعرفي لصالح المجموعة التجريبية. كما كشفت الدراسةُ عن وجود عَلاقة ارتباط عكسية بين التحصيل، والعبء المعرفي تدُل على أثر التدريس باستخدام تِقْنية الواقع المُعزّز على خفض العبء المعرفي. وأوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من تِقْنية الواقع المُعزَّز في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية في جميع مراحلها، وتطوير كفايات معلمي الدراسات الاجتماعية، وتدريبهم على استخدام هذه التِّقْنية.

وفي دراسة قامت بها نعيمة (٢٠١٩) تناولت العبء المعرفي، وعلاقته بحل المشكلات لدى تلاميذ طور المتوسط، وقد استخدم مقياس العبء المعرفي لنور فاضل (٢٠١٤) بعد تَقْنينه وحساب خصائصه السيكومترية على البيئة الجزائرية من قِبَل الباحثة، تم البحثُ في الصدق التميُّزي للمقياس العبء المعرفي مُعللًا ذلك بكون المقياس مقياسًا أدائيًّا يتطلب القيام بمهام؛ لذا فإنه يعتمد على درجة الصعوبة، ولدراسة هل يتمتع بقُدرة تمييزية؟ قام الباحث بترتيب الدرجات من الأدنى للأعلى، وأخذ (27%) من طرفَي التوزيع للحصول على المجموعتين العُليا والدُّنيا، وبمقارنة متوسطاتهم وُجِد أن هنالك فروقًا ذات دَلالة إحصائية في مقياس العبء المعرفي،

حيث بلغ متوسط المجموعة العُليا (10.24)، ومتوسط المجموعة الدُّنيا (2.95)، أي: أن المقياس له قدرة تمييزية. ولحساب الثبات تمَّت معالجةُ البيانات بطريقة ألفا لكرونباخ، فتم الحصولُ على معامل ثبات (0.71) أي: أن المقياس ثابتٌ. وتم التوصُّلُ لنتيجة أنه: توجد علاقةٌ عكسيةٌ بين العبء المعرفي، والقدرة على حل المشكلات، وأن لدى تلاميذ طور السنة الرابعة متوسط عبء معرفي يفوق المتوسط الفرضي، وأنه دالٌّ إحصائيًّا لصالح التلاميذ، أي: يعاني أفراد العَيِّنة من عبء معرفي، وعدم وجود فروق في العبء المعرفي وَفقًا للجنس.

وقدمت مصطفى (٢٠٢٠) دراسةً هدفت إلى تحديد نموذج تحليل المسار الأفضل للعَلاقات السببية بين كلٍّ من المُتغيِّر المُستقل، وهو الذكاء الناجح للتكيُّف مع التعلُّم عن بُعد نتيجةَ فيروس كورونا، والمُتغيِّر الوسيط، وهو فاعليةُ الذات للحاسوب اللوحي التعليمي، والمُتغيِّر التابع، وهو العبء المعرفي، والتحقُّق من تحليل المسار. وتم استخدامُ المنهج الوصفي الارتباطي. كما تم استخدامُ المنهج الوصفي المقارن لدراسة الفروق في المتوسطات لمُتغيِّرات الدراسة بحسَب نوع التعلُّم الثانوي (حكومي، اللغات، التجريبية). قامت الباحثةُ بتصميم ثلاثة مقاييسَ لكلٍّ من الذكاء الناجح، وفاعلية الذات للحاسوب اللوحي التعليمي، والعبء المعرفي، وتم استخدامُ التحليل العاملي التوكيدي للتحقُّق من صدق المقاييس. وكان مجتمعُ الدراسة هو طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس المصرية دفعة (٢٠٢٠) للعام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠). وتمثَّلت عَيِّنةُ الدراسة (١١٠٤) طلاب وطالبات، وأسفرت نتائجُ الدراسة عن تأثيرٍ موجَبٍ مباشرٍ دالٍّ إحصائيًّا للذكاء الناجح في فاعلية الذات للحاسوب اللوحي التعليمي، وتأثيرٍ سالبٍ مباشرٍ دالٍّ إحصائيًّا لفاعلية الذات للحاسوب اللوحي في العبء المعرفي، وتأثيرٍ سالبٍ مباشرٍ دالٍّ إحصائيًّا للذكاء الناجح في العبء المعرفي، وتأثيرٍ سالبٍ غير مباشرٍ جزئيٍّ دالٍّ إحصائيًّا للذكاء الناجح من خلال فاعلية الذات للحاسوب كمُتغيرٍ وسيط في العبء المعرفي، وتأثيرٍ كليٍّ دالٍّ إحصائيًّا، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين نماذج تحليل المسار الأربعة في العلاقات السببيَّة بين الذكاء الناجح، وفاعلية الذات للحاسوب اللوحي، والعبء المعرفي.

وأجرى موسى (٢٠٢٠) دراسةً هدفت لمقارنة طبيعة القياس عبرَ قياسات التقرير الذاتي، والمهام المعرفية في إجراء البحوث النفْسية والتربوية. وبلغت عَيِّنة الدراسة (76) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية شُعبة علم النفْس بكلية التربية بالإسماعيلية، ممَّن يدرسون مقرَّر الإحصاء النفْسي الاستدلالي، شعبة علم نفْس كلية التربية جامعة قناة السويس. بلغ متوسط أعمارهم (19.86) عامًا بانحراف معياري (.54) طُبِّقت عليهم أداتان، مقياس من إعداد الباحث، ومقياس العبء المعرفي للتحقُّق من الجُهد العقلي المبذول أثناء حل مشكلات الإحصاء في الذاكرة العاملة في مقرَّر

الإحصاء النفْسي الاستدلالي، مكوَّن من (14) فِقرة باستخدام تدريج ليكرت الخماسي، وأُعِد المقياس في ضوء نظرية العبء المعرفي المعدَّلة التي طوَّرها (Sweller11) باستخدام ثلاثة أبعاد هي: العبء المعرفي الداخلي، والعبء المعرفي الخارجي، والعبء المعرفي الدخيل. أما الأداة الثانية فكانت مهام العبء المعرفي في مادة الإحصاء الاستدلالي اعتمادًا على أعمال (Leppink, 2017). بلغت (9) أداءات للمهام باستخدام تريج ليكرت الخماسي. وبأبعاد تعقد المهمة، وتقديم المهمة، ووقت الاستجابة، وتم التحليل الإحصائي للأداتين لحساب الصدق باستخدام إعادة تكويد العبارات السالب، وإجراء التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، وتم حسابُ الثبات بمعامل ألفا لكرونباخ، والذي بلغ (626.) لمقياس العبء المعرفي، و(591.) لمهام العبء المعرفي. وخرجت بنتائج أن مقياس التقرير الذاتي تفوَّق في ثباته، وفي قدرته على إظهار التبايُن بين أفراد العَيِّنة. وأوصت الدراسة بالاعتماد على مقاييس التقرير الذاتي للحكم على السِّمات المعرفية، وإذا استُخدِمت المهامُّ المعرفيةُ ينبغي الاعتمادُ على أداءات تعكس العمليةَ المعرفيةَ في حل المشكلات، وتُعْطى الدرجةُ على هذه الأداءات في ضوء مقياس ليكرت كمتصل أعْلى في تقدير درجة الأداءات.

مدى استفادة الباحثة من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة مما سبق من دراسات وأبحاث في تحديد موقع البحث الحالي من حيث المنهج المتبع والأداة المستخدمة المناسبة للبحث من حيث تحديد ابعاد المقياس ومفرداته والتدريج المناسب وطريقة التصحيح. كما ساعدت الدراسات والبحوث السابقة الباحثة على صياغة أسئلة البحث بما يتفق مع الدراسات والبحوث السابقة. أيضاً ساعدت في كيفية اختيار عينة البحث. كما ساعدت في تحديد أبعاد ومفردات المقياس والتدريج المناسب وطريقة التصحيح المناسبة، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة.

منهج وإجراءات البحث

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة وأهداف البحث، كون هذا المنهج يقدم تفسيرات وتحليلات للظاهرة، فهو لا يكتفي بالوصف الكمي فقط، بل يصف الظاهرة كما هي في أرض الواقع (القحطاني واخرون، ٢٠١٣). وقد ذكر الكندري (٢٠١٨) أن لمنهج الوصفي التحليلي يحدد مفهوم العبء المعرفي للمتعلمين وعلاقة ذلك بالتصميم التعليمي للمقررات، والأنشطة في البيئات التعليمية الإلكترونية التي يمكن تحسينها، وتطويرها باستخدام ما تقدمه نظرية العبء المعرفي.

مجتمع البحث:

أرادت الباحثةُ الكشفَ عن الظاهرة لدى مجتمع طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة للعام الدراسي (1441-1442)، والبالغُ عددُهن (٣٧٢٤٦) بحسب

آخر إحصائيات وزارة التعليم المدونة بتاريخ (١٧/ ٠٥/ ١٤٤٠ه) بحسب موقع وزارة التعليم على شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت).

عينة البحث:

أولاً: العينة استطلاعية: بدأت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها (70) من طالبات المرحلة الثانوية بمنطقه المدينة المنورة للعام الدراسي (1441-1442). وكان الهدف منها التعرف على وضوح الفِقرات، ومدى فَهمِ واستيعاب الطالبات لها، والحصول على مؤشِّرات أولية حولَ ثبات وصدقِ الاختبار.

ثانياً: العينة الرئيسية: تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة؛ فتم توزيعُ استبيانٍ إلكتروني على عددٍ من مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة. وتكونت من (235) من طالبات المرحلة الثانوية بمنطقه المدينة المنورة للعام الدراسي (1441-1442). وقد تراوحت أعمارُ العينة بين (١٥-١٩) سنةً. توزعت العينةُ حسَبَ متغيِّرات الصفِّ والموضح في جدول (١). وبالاستناد على ما ذَكَره تيغزة (٢٠١٢) بأن التحليلَ العامِلِيَّ منَ الطرق الإحصائية التي تحتاج عينةً كبيرة؛ وبِناءً على ما ذكره من أن المراجعَ تنصح بأن يكون لكلُّ مفردة بالمقياس يقابِلُها خمسةُ أفراد، كما ذكر أن بعضَ المراجع توصي بعشَرةِ أفراد لكل مفردة. أيضًا أضاف أن العينة التي عددها (١٠٠) فرد تعتبر مقبولة، ويفضل أن تكون (٢٠٠) فأكثرَ، وكونُ المقياس المستخدَم بهذا البحث مكونًا من (١٦) مفردة بشكله المبدئي؛ إذن يكفي العينة أن تكون (١٦٠) طالبة. وبالقياس على ما سبق؛ فقد اكتفتِ الباحثة بالعدد (٢٣٥)؛ ليكون العينة الرئيسة لهذا البحث؛ للتوفيقِ بين الآراء الواردة في تيغزة (٢٠١٢).

جدول (١) توزيع العينة الرئيسة حسب الصف الدراسي

الصف	أول ثانوي	ثاني ثانوي	ثالث ثانوي
عدد الطالبات	١٢٢	٦٩	٤٤
النسبة المئوية	٥١.٩١٤%	٢٩.٣٦%	١٨.٧٢%
المجموع الكلي	٢٣٥		

الأداة المستخدمة:

من خلال الاطلاع على الأدب النظريّ والدراسات السابقة، ووَفقًا لنموذج Sweller *et. al* (1998). الذي اعتبر العبء المعرفي ذا ثلاثةِ أبعاد هي: العبء معرفي داخلي، والعبء معرفي خارجي، والعبء معرفي وثيق الصلة، وبالاستناد على المقياس المعد من قبل الفيل (٢٠١٥ ب) الذي بنى مقياسَه وَفقًا لهذه الأبعاد الثلاثة، وكان لكل بُعدٍ عددٌ من المفردات توزعت كالآتي: العبء المعرفي الجوهري (الداخلي): يتكون من (6) مفردة هي المفردات (6). العبء المعرفي الدخيل (الخارجي): يتكون من (5) مفردات هي المفردات (7-11). العبء المعرفي وثيق

الصلة: يتكون من (5) مفردة هي (12-16). والذي استفاد منه الحربي (٢٠١٧) في بناء مقياسه للعبء المعرفي.

كما تم الاستفادة من مقياس ناسا تليكس للعبء المعرفي المعد من مركز بحوث وكالة ناسا الفضاء الأمريكية وترجمة وتقنين (البنا، ٢٠٠٨). وتم تطبيقه في دراسة (عز الدين، ٢٠١٧؛ الكندري، ٢٠١٨؛ المحاربي، ٢٠١٩). وهو مقياس تقييم ذاتي، مكوَّن من وهو مقياس تقييم ذاتي، مكوَّن من (١٧) مفردة موزعة على (٦) أبعاد فرعية هي العبء الذهني، والجهد المبذول للتعلم، والضغط الزمني، والعبء البدني، والقلق، والإحباط؛ وعليه قامت الباحثة بإعداد مقياس للعبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بُعد مكونٍ من (16) مفردة تقيس ثلاثة أبعاد هي: العبء المعرفي الداخلي (الجوهري): ويتكون من (6) مفردات وهي المفردات (1-6). العبء المعرفي الخارجي (الدخيل): ويتكون من (5) مفردات وهي المفردات (7-11). العبء المعرفي وثيق الصلة: ويتكون من (5) مفردات وهي المفردات (12-16). وتتم الاستجابة على مفردات المقياس حسَبَ أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا). فبحسب ما ذكر القحطاني *وآخرون* (٢٠١٣) أن مقياس ليكرت هو الأكثر استخداما في العلوم السلوكية، وذلك لثراء المعلومات التي يقدمها يقدمها وسهولة تصميمه هذا بالإضافة الى أنه يكشف عن ابعاد مختلفة للسمة المراد قياسه، كما أنه يطبق في العادة بخمسة أو سبعة أو أكثر او اقل، ويكتفي البعض بخمسة خيارات. بحيث تكون أعلى قيمة تأخذها الطالبة (٨٠) وأقل قيمة تأخذها الطالبة (١٦)، وسيتم تصحيحُ جميع المفردات كما في جدول (٢) التالي:

جدول (٢) طريقة تصحيح مفردات مقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بعد

جدول (٢) طريقة تصحيح مفردات مقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بُعد

الإجابة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
أرقام المفردات السالبة	١-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢				
الدرجة المستحَقة	٥	٤	٣	٢	١
أرقام المفردات الموجبة	٢- ١٣- ١٤ -١٥				
الدرجة المستحقة	١	٢	٣	٤	٥

التطبيق على العينة الاستطلاعية:

فيما يلي حساب لدلالات الصدق والثبات بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها (70) من طالبات المرحلة الثانوية بمنطقه المدينة المنورة للعام الدراسي (1442-1441).

أولًا: ثبات المقياس:

ولحساب الثبات لمقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بُعد، تم استخدامُ طريقة ألفا لكرونباخ، والتي تشترط أن تقيسَ مفردات المقياس سمةً واحدة؛

ولذلك قامت الباحثة بحساب مُعامل الثبات لكلِّ بُعد على انفراد، ومن ثَمَّ على المقياس ككلٍّ؛ باعتباره يقيس سمةَ العبء المعرفي. ولحساب الثبات لمقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بُعد، تم استخدام طريقة الفا لكرونباخ والتي تشترط أن تقيس مفردات المقياس سمة واحدة فكما أشار ((رينولدز، وليفنجستون، (٢٠١٢) Reynolds and Livingston (ترجمة، علام، ٢٠١٣)) أن معامل الفا يستخدم للمقاييس أحادية البعد، كما أنه يتعامل مع المقاييس التي ينتج عنها قيم متعددة عند الإجابة على المفردات، وأضافا أيضاً أن معامل الفا له تطبيقات متعددة لذلك هو الأفضل لقياس الاتساق الداخلي. ايضاً ذكرا أن معامل الثبات المناسب بألفا لكرونباخ يكون مناسب إذا لم يقل عن ٧٠. للاختبار ككل، وتقل قيم الثبات عن ذلك إذا ما قسم المقياس، ولعل ذلك يفسر انخفاض قيم الثبات عند حسابها لكل بعد منفرداً. وعلية؛ قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بألفا لكرونباخ لكل بُعد على انفراد، فوجدت أن قيمة الفا للأبعاد منفردة تراوحت ما بين (٨٣٤. – ٥٣٦.) وللمقياس ككل (٨٣٢.) كما يتضح بالجدول (٣).

جدول (٣) قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ لكل بعد (ن = ٧٠)

م	البُعد	عدد المفردات	معامل ألفا لكرونباخ
١	**البُعد الأول**	6	.675
٢	**البُعد الثاني**	5	.834
٣	**البُعد الثالث**	5	.536
	إجمالي الأبعاد	16	.٨٣٢

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ألفا مناسبة؛ مما يجعلنا نثِقُ في ثباتِ المقياس.

ثانيًا: صدق المقياس:

١- صدق الاتساق الداخلي بين المفردات وكل بعد:

ويعني مدى اتساق كلِّ مفردة من مفردات المقياس مع البُعد الذي تنتمي إليه هذه المفردة، وذلك من خلال حساب مُعاملات الارتباط بين كل مفرَدة من مفردات أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للبُعد نفسه. وتم حساب ذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون فكما ذكر القحطاني *وآخرون* (٢٠١٣) يعتبر معامل ارتباط بيرسون هو الأقوى والأكثر شيوعاً بين صيغ معاملات الارتباط. يتراوح ما بين (+١) حيث يعني ارتباط تام طردي موجب و(-١) حيث يعني ارتباط تام عكسي سالب. ويعني الصفر انعدام علاقة الارتباط. وسيتم دراسة الاتساقِ الداخلي لكل بُعد بدراسة الارتباطات بين كل بُعدٍ والمفردات التي تنتمي له كما يلي:

١) البُعد الأول: العبء المعرفي الجوهري:

جدول (٤) الاتساق الداخلي للبُعد الأول: بعد العبء المعرفي الجوهري (ن = ٧٠)

م	المفردات	معامل الارتباط
1	أبذل جهدًا بدنيًّا أثناء الدروس المقدَّمة عن بُعد.	.355**
2	أتفاعل مع العناصر البصرية المتعددة أثناء الدروس المقدمة عن بُعد.	.291*
3	أواجه عددًا كبيرًا من عناصر محتوى التعلم التي يجب عليَّ استيعابُها في الدروس المقدمة عن بُعد.	.719**
4	أعاني من صعوبة تعلم محتوى الدروس المقدمة عن بُعد.	.787**
5	لا يمكنني استيعاب الروابط العديدة بين عناصر محتوى الدروس المقدمة عن بُعد.	.801**
6	أواجه كمًّا كبيرًا من المعلومات في الفقرة الواحدة من الدروس المقدمة عن بُعد.	.678**

**دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١)

**دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)

تظهر الارتباطات بين كل مفردة من مفردات البُعد الأول (العبء المعرفي الجوهري) وبين البُعد الأول الذي تنتمي له، كما في جدول (٧). وتظهر بأنها دالة عند مستوى الدلالة (٠١.) للمفردات (١ – ٣ – ٤ – ٥- ٦)، وعند مستوى الدلالة (٠٥.) للمفردة (٢). وتراوحت الارتباطات بين (291. - 801.) مما يدل على أن البُعدَ الأول يتسم بالاتساق الداخلي.

٢) البُعد الثاني: العبء المعرفي الدخيل:

جدول (٥) الاتساق الداخلي للبعد الثاني (بُعد العبء المعرفي الدخيل) (ن = ٧٠)

م	المفردات	معامل الارتباط
7	أعاني من شدة الضغط أثناء تعلُّم الدروس المقدمة عن بُعد.	.777**
8	أنشغل في أنشطة غيرِ مرتبطة مباشرةً بمهمة التعلم المقدمة عن بُعد.	.605**
9	أشعر بالإحباط أثناء الدروس المقدمة عن بُعد.	.831**
10	يتشتَّت انتباهي أثناء الدروس المقدمة عن بُعد.	.844**
11	أعاني من سوء التنظيم بين عناصر محتوى الدروس المقدمة عن بُعد.	.808**

**دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١)

تظهر الارتباطات بين كل مفردة من مفردات للبُعد الثاني (العبء المعرفي الدخيل)، وبين البُعد الثاني الذي تنتمي له كما في جدول (٨). وتظهر بأنها دالة عند مستوى الدلالة (٠١.) للفقرات (٧ – ٨ – ٩ – ١٠- ١١)، وتراوحت الارتباطات بين (605. - 844.)؛ مما يدل على أن البُعد الثاني يتسم بالاتساق الداخلي.

ج) البُعد الثالث: العبء المعرفي وثيق الصلة:

جدول (٦) الاتساق الداخلي للبُعد الثالث (بُعد العبء المعرفي وثيق الصلة)

م	المفردات	معامل الارتباط
12	أبذل جهدًا عقليًّا في فهم محتوى الدروس المقدمة عن بُعد.	.609**
13	أنهمك في تعلم الدروس المقدمة عن بُعد.	.622**
14	أربط المعلومات التي أتعلَّمُها في الدروس المقدمة عن بُعد بالمعلومات السابقة لدي.	.488**
15	أشعر بدافِعية مرتفعة لتعلُّم محتوى الدروس المقدمة عن بُعد.	.597**
16	أبذل جهدًا في تفسير ما أتعلَّمُه في الدروس المقدمة عن بُعد.	.638**

**دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١)

تظهر الارتباطات بين كل مفردات من فِقرات للبُعد الثالث (العبء المعرفي وثيق الصلة) وبين البُعد الثالث الذي تنتمي له، كما في جدول (٩). وتظهر بأنها دالة عند مستوى الدلالة (٠١.) للفقرات (١٢ – ١٣ – ١٤ – ١٥- ١٦)، وتراوحت الارتباطات بين (488. - 638.) مما يدل على أن البُعد الثالث يتسم بالاتساق الداخلي.

٣- صدق الاتساق بين الأبعاد والمجموع الكلي للمقياس:

فيما يلي جدول (10) يُظهر ارتباطات الأبعاد الثلاثة (البُعد الأول: العبء المعرفي الجوهري، البُعد الثاني العبء المعرفي الدخيل، البُعد الثالث العبء المعرفي وثيق الصلة). مع المجموع الكلي لمقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بُعد.

جدول (٧) ارتباط كل بُعد من أبعاد الدراسة بالدرجة الكلية مفردات الأبعاد

م	أبعاد الاستبيان		الارتباط مع المجموع الكلي للمقياس
1	**البُعد الأول**	معامل ارتباط بيرسون	.895**
2	**البُعد الثاني**	معامل ارتباط بيرسون	.908**
3	**البُعد الثالث**	معامل ارتباط بيرسون	.560**

**دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١)

يتضح من الجدول (٧) أن ارتباط كلّ بُعد من أبعاد البحث بالدرجة الكلية لمفردات الأبعاد دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠١.)؛ مما يدل على أن مقياس العبء المعرفي المرتبِط بالتعليم عن بُعد يتسم بصِدق التكوين الفرضي.

عرض نتائج البحث ومناقشتها

١. اختبار التوزيع الاعتدالي للبيانات:

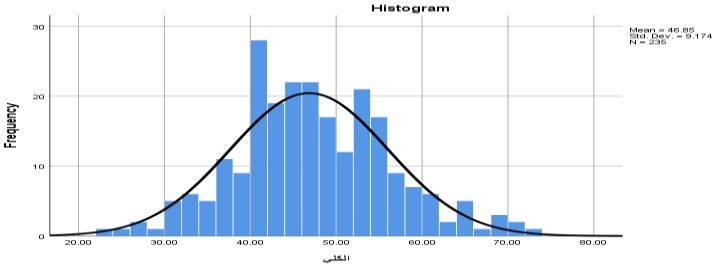
استخدمت الباحثة اختبارَ التوزيع الاعتدالي لبيانات عينة البحث؛ فكما ذكر صالح (٢٠١٩) أنه يجب التأكد من أن العينة تحمِل خصائصَ المجتمع الأصلي الذي صُمِّم له المقياس؛ وذلك بامتلاكها خصائص التوزيع الاعتدالي؛ حيث إن بيانات العينة تعتبر خاضعةً للتوزيع الاعتدالي، إذا كانت قيم المتوسط والوسيط والمنوال للبيانات

متقاربه، كما تم حساب قيم الالتواء والتفلطح. أيضًا تعتبر البيانات خاضعة للتوزيع الاعتدالي، إذا كانت قيم الالتواء محصورةً بين ٢ و -٢، وقيم التفلطح محصورة بين ١.٩٦ و -١.٩٦، ويشير الجدول (٨) إلى نتائج اختبار التوزيع الاعتدالي لبيانات مقياس البحث:

الجدول (٨) نتائج اختبار التوزيع الاعتدالي لاستجابات العينة الكلية على مقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بعد (ن = ٢٣٥)

المتوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	القيمة الإحصائية للالتواء	القيمة الإحصائية للتفلطح
٤٦.٨٤٦٨	٤٦.٠٠٠٠	٤٠.٠٠	٩.١٧٣٦٥	.١٩٢	.٠٨٤

يشير الجدول (٨) إلى أن المتوسط (٤٦.٨٤٦٨)، والوسيط (٤٦.٠٠٠٠)، والمنوال (٤٠.٠٠)؛ حيث تُعتبر البيانات خاضعةً للتوزيع الطبيعي؛ لأن قِيَمهم متقاربة، وبانحراف معياري قيمته (٩.١٧٣٦٥)، وبحساب الالتواء محصورة بين ٢ و -٢؛ حيث بلغت قيمة الالتواء (.١٩٢). وقيم التفلطح محصورة بين (١.٩٦٠ و -١.٩٦)؛ حيث بلغت قيمة التفلطح (.٠٨٤). وتشير هذه النتائج إلى أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي. ويظهر أن البينات تتبع التوزيع الطبيعي من الرسم البياني التالي:



شكل (١) الرسم البياني للتوزيع الاعتدالي لبيانات مقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بُعد

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول والذي ينص على: "ما مؤشرات ثبات مقياس العبء المعرفي على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة؟".

جدول (٩) قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ لكل بُعد (ن = ٢٣٥)

م	البُعد	عدد المفردات	معامل ألفا لكرونباخ
١	البُعد الأول	6	.629
٢	البُعد الثاني	5	.785
٣	البُعد الثالث	5	.508
	إجمالي المفردات للمقياس ككل	16	.٧٦٢

يتضح من الجدول (٩) أن جميعَ قيم معاملات ألفا مناسبةٌ، والثباتَ الكليَّ للمقياس مناسبٌ؛ حيث بلغت قيمته (.٧٦٢). وتختلف هذه القيم مع ما توصلَت إليه

دراسة (المعولي، ٢٠١٧) بحساب مُعامل ألفا لكرونباخ لحساب الثبات لمقياس العبء المعرفي المعد من قبل الفيل (٢٠١٧) وأبعادِه الفرعية، وحصلت على قيم ألفا التالية: (838.) لبعد العبء المعرفي الداخلي، و(875) لبعد العبء المعرفي الخارجي و(824). وقيمة ألفا لكرونباخ للمقياس ككلٍّ، والذي ظهرت فيه قيمة الثبات (٧٥٥.).

وفيما يلي حساب لقيم معاملات الثبات لكل فِقرة مع البُعد الذي تنتمي له:

جدول (١٠) قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ لثبات البُعد الأول (العبء المعرفي الجوهري)

م	المفردة	ثبات البُعد بوجودها	ثبات البُعد بعد حذفها
1	أبذل جهدًا بدنيًّا أثناء الدروس المقدمة عن بُعد.	.٦٢٩	.661
2	أتفاعل مع العناصر البصرية المتعددة أثناء الدروس المقدمة عن بُعد.	.٦٢٩	.648
3	أواجه عددًا كبيرًا من عناصر محتوى التعلم التي يجب عليَّ استيعابُها في الدروس المقدمة عن بُعد.	.٦٢٩	.٥٦٤
4	أعاني من صعوبة تعلم محتوى الدروس المقدمة عن بُعد.	.٦٢٩	.498
5	لا يمكنني استيعاب الروابط العديدة بين عناصر محتوى الدروس المقدمة عن بُعد.	.٦٢٩	.514
6	أواجه كمًّا كبيرًا من المعلومات في الفقرة الواحدة من الدروس المقدمة عن بُعد.	.٦٢٩	.589

نلاحظ من جدول (١٠) أن ثبات البُعد الأول مناسبٌ بوجود جميع المفردات؛ حيث بلغت قيمته (٦٢٩.)، وعند حذف أيِّ مفردة يقل، عدا المفردة الأولى والثانية عند حذفهما يرتفع الثبات الكلي للبُعد؛ حيث يرتفع عند حذف المفردات الأولى لتصل قيمته (661.)، ويرتفع عند حذف المفردة الثانية لتصل قيمته (648.)، ونظرًا لأن الثباتَ الكلي للمقياس بوجود المفردات مناسبٌ، كذلك الارتفاع الذي نحصُل عليه عند حذف أيٍّ من العبارتين الأولى والثانية لا يستوجب حذْفَ المفردات لها ارتباط مع البُعد الذي تنتمي له، كما أن للمفردتين أهميةً من الناحية النظرية؛ وعليه سيتم الاحتفاظ بالمفردتين.

جدول (١١) قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ لثبات البُعد الثاني (العبء المعرفي الدخيل) (ن = ٢٣٥)

م	المفردات	ثبات البُعد بوجودها	ثبات البُعد بعد حذفها
7	أعاني من شدة الضغط أثناء تعلم الدروس المقدمة عن بُعد.	.785	.763
8	أنشغل في أنشطة غير مرتبطة مباشرة بمهمة التعلم المقدمة عن بُعد.	.785	.808

9	أشعر بالإحباط أثناء الدروس المقدمة عن بُعد.	.785	.703
10	يتشتّت انتباهي أثناء الدروس المقدمة عن بُعد.	.785	.703
11	أعاني من سوء التنظيم بين عناصر محتوى الدروس المقدمة عن بُعد.	.785	.727

نلاحظ من جدول (١١) أن ثباتَ البُعد الثاني مناسب بوجود جميع المفردات؛ حيث بلغت قيمة الثبات الكلي للبُعد الثاني (٧٨٥.)، وعند حذف أيّ مفردة يقل، عدا المفردة الثامنة عند حذفها يرتفع الثبات ليصل (808.)، لكن هذا الارتفاع لا يستوجب حذف المفردة؛ نظرًا لارتباطها بما بعدها، ولما تمثله من الجانب النظري. وكون الثبات الكلي للبُعد مناسبًا بوجودها، وهو (٧٨٥.).

جدول (١٢) قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ لثبات البُعد الثالث: (العبء المعرفي وثيق الصلة) (ن = ٢٣٥).

م	المفردات	ثبات البُعد بوجودها	ثبات البُعد بعد حذفها
12	أبذل جهدًا عقليًّا في فهم محتوى الدروس المقدمة عن بُعد.	.508	.408
13	أنهمك في تعلم الدروس المقدمة عن بُعد.	.508	.499
14	أربِط المعلومات التي أتعلمها في الدروس المقدمة عن بُعد بالمعلومات السابقة لدي.	.508	.511
15	أشعر بدافعية مرتفعة لتعلم محتوى الدروس المقدمة عن بُعد.	.508	.444
16	أبذل جهدًا في تفسير ما أتعلمه في الدروس المقدمة عن بُعد.	.508	.380

نلاحظ من جدول (١٢) أن ثبات البُعد الثالث مناسب بوجود جميع المفردات؛ حيث بلغت قيمة الثبات الكلي للبُعد الثالث (٥٠٨.)، وعند حذف أيّ مفردة يقل الثبات الكلي للبُعد؛ لذا سيتم الاحتفاظُ بجميع مفردات البُعد. كما تم حساب الثبات الكلي بطريقة ألفا لكرونباخ لمقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بُعد، وظهرت قيمته (٧٦٢.). وهي قسمة مناسبة. كما أنها متفِقة مع دراسة نعيمة (٢٠١٩)، والذي بلغت قيمته (٧١.) والمعولي (٢٠١٧) والذي ظهرت قيمة الثبات (٧٥٥.)، والمحاربي (٢٠١٧) والذي ظهرت قيمته (٧٩٣.).

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني والذي ينص على: "ما مؤشرات صدق مقياس العبء المعرفي على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة؟".

تمت الإجابة على هذا السؤال بدراسة مدى اتساقِ كلِّ مفردة من مفردات المقياس مع البُعد الذي تنتمي إليه هذه المفردة؛ وذلك من خلال حساب معامِلات الارتباط بين كل مفردة من مفردات أبعادِ المقياس، والدرجة الكلية للبُعد نفسه. بعد تطبيق مقياس العبء المعرفي المرتبِط بالتعليم عن بُعد على العينة الرئيسية.

أولًا: الاتساق الداخلي بين للمفردات والبُعد:

تمت دراسة الاتساق الداخلي لكل بعد بدراسة الارتباطات بين كل بعد، والفقرات التي تنتمي له كما يلي:

أولًا: البُعد الأول: العبء المعرفي الجوهري:

جدول (١٣) الاتساق الداخلي للبُعد الأول: بعد العبء المعرفي الجوهري

م	المفردات	معامل الارتباط
1	أبذل جهدًا بدنيًّا أثناء الدروس المقدمة عن بُعد.	.415**
2	أتفاعل مع العناصر البصرية المتعددة أثناء الدروس المقدمة عن بُعد.	.386**
3	أواجه عددًا كبيرًا من عناصر محتوى التعلم التي يجب عليَّ استيعابها في الدروس المقدمة عن بُعد	.646**
4	أعاني من صعوبة تعلم محتوى الدروس المقدمة عن بُعد	.748**
5	لا يمكنني استيعاب الروابط العديدة بين عناصر محتوى الدروس المقدمة عن بُعد.	.721**
6	أواجه كمًّا كبيرًا من المعلومات في الفقرة الواحدة من الدروس المقدمة عن بُعد.	.595**

**دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١)

تظهر الارتباطات بين كل مفردة من مفردات البُعد الأول (العبء المعرفي الجوهري) وبين البُعد الأول الذي تنتمي له كما في جدول (١٦). وتظهر بأنها دالةٌ عند مستوى الدلالة (٠١.) للمفردات (١-٢ – ٣ – ٤ – ٥- ٦). وتراوحت الارتباطات بين (386. - 748.)؛ مما يدل على أن البُعدَ الأول يتسم بالاتساق الداخلي.

ثانياً: البُعد الثاني: العبء المعرفي الدخيل:

جدول (١٤) الاتساق الداخلي للبُعد الثاني (بُعد العبء المعرفي الدخيل)

م	المفردات	معامل الارتباط
7	أعاني من شدة الضغط أثناء تعلم الدروس المقدمة عن بُعد.	.684**
8	أنشغل في أنشطة غير مرتبطة مباشرة بمهمة التعلم المقدمة عن بُعد.	.554**
9	أشعر بالإحباط أثناء الدروس المقدمة عن بُعد.	.817**
10	يتشتت انتباهي أثناء الدروس المقدمة عن بُعد	.816**
11	أعاني من سوء التنظيم بين عناصر محتوى الدروس المقدمة عن بُعد.	.774**

**دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١).

تظهر الارتباطات بين كلِّ مفردة من مفردات البُعد الثاني (العبء المعرفي الدخيل) وبين البُعد الثاني الذي تنتمي له كما في جدول (١٤). وتظهر بأنها دالةٌ عند مستوى الدلالة (٠١.) للمفردات (٧-٨ – ٩– ١٠ – ١١). وتراوحت الارتباطات بين (554. - 817 .)؛ مما يدل على أن البُعد الثاني يتسم بالاتساق الداخلي.

ثالثاً: البُعد الثالث: العبء المعرفي وثيق الصلة:

جدول (١٥) الاتساق الداخلي للبُعد الثالث (بُعد العبء المعرفي وثيق الصلة)

م	المفردات	معامل الارتباط
12	أبذل جهدًا عقليًّا في فهم محتوى الدروس المقدمة عن بُعد.	.623**
13	أنهمك في تعلم الدروس المقدمة عن بعد.	.541**
14	أربط المعلومات التي أتعلمها في الدروس المقدمة عن بُعد بالمعلومات السابقة لدي.	.464**
15	أشعر بدافعية مرتفعة لتعلم محتوى الدروس المقدمة عن بُعد.	.591**
16	أبذل جهدًا في تفسير ما أتعلمه في الدروس المقدمة عن بُعد.	.674**

**دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١)

من جدول (١٥) تظهر الارتباطات بين كل مفردة من مفردات البُعد الثالث (العبء المعرفي وثيق الصلة) وبين البُعد الثالث الذي تنتمي له كما في جدول (١٥). وتظهر بأنها دالة عند مستوى الدلالة (٠.١) للمفردات (١٢ – ١٣ – ١٤ – ١٥- ١٦). وتراوحت الارتباطات بين (464. -674.)؛ مما يدل على أن البُعد الثالث يتسم بالاتساق الداخلي.

ثانيًا: الاتساق الداخلي بين الأبعاد والمجموع الكلي:

فيما يلي جدول (١٦) يُظهر ارتباطات الأبعاد الثلاثة (البُعد الأول: العبء المعرفي الجوهري، البُعد الثاني العبء المعرفي الدخيل، البُعد الثالث العبء المعرفي وثيق الصلة). مع المجموع الكلي لمقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بعد:

جدول (١٦) ارتباط كل بُعد من أبعاد الدراسة بالدرجة الكلية لمفردات الأبعاد

م	أبعاد الاستبيان		الارتباط مع المجموع الكلي للمقياس
1	**البُعد الأول**	معامل ارتباط بيرسون	.880**
2	**البُعد الثاني**	معامل ارتباط بيرسون	.869**
3	**البُعد الثالث**	معامل ارتباط بيرسون	.379**

**دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١)

عند دراستنا للارتباط بين الأبعاد الثلاثة (بُعد العبء المعرفي الجوهري وبُعد العبء المعرفي الدخيل وبُعد العبء المعرفي وثيق الصلة) مع البُعد الكلي - وجدنا أن جميعَها ذاتُ ارتباطات مع البُعد الكلي، ودالة عند مستوى الدلالة (٠١.).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي للبحث والذي ينص على: "ما البناء العاملي لمقياس العبء المعرفي على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة؟"

هَدَف هذا البحث إلى التعرف على أهم عوامل مقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بُعد؛ وذلك بالكشف عن البنية العاملية، وذلك باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، باستخدام برمجية التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS). حيث تم تطبيق مقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بُعد على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة، وقد بلغت العينة (٢٣٥) طالبة. وقبل

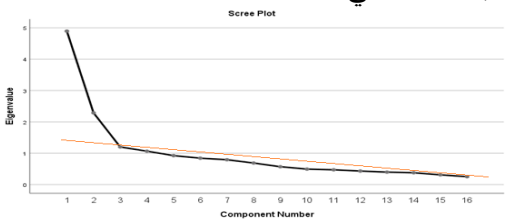
الشروع في التحليل جرى التأكد من توفر شروط استخدام التحليل العاملي البيانات والمتمثلة في: عشوائيةِ العينة وتمثيلها للمجتمع، والتوزيعِ الاعتدالي للبيانات، وكفايةِ العينة باستخدام كايزر- ماير- أولكين Kaiser-Meyer-Olkin (KMO-test)، واختبار بارتليت، وعدم وجود الاعتماد الخطِّي؛ فقد تم التحقُّق باختبار توزيع البيانات.

أولًا: تم التحقق من مدى ملاءمة بيانات عينة البحث لإجراء التحليل العاملي بالاعتماد على الاشتراطات التي ذكرها (تيغزة، ٢٠١٢)، كما يلي:

للتحقق من كفاية العينة تم استخدام (KMO-test)، والذي يَعتبِر حجم العينة مناسبًا إذا كانت قيمته أكبر من (٥.). وبلغت قيمة بالنسبة لعينة هذا البحث (٨٤١.)، وهي قيمة أكبر من المِحَكِّ (٥٠.)؛ لذا فالعينة كافية ومناسبة لإجراء التحليل العاملي. وللتحقُّق من أن مصفوفةَ الارتباطات مختلفةٌ عن مصفوفة الوحدة، أي: أن البيانات يمكن تحليلُها تم استخدام اختبار بارتليت (Bartlett's test)؛ حيث بلغت قيمته (١٢٥٢.٥٦٦)، ودرجة الحرية (١٢٠)، وهو دالٌّ إحصائيًّا؛ مما يدل على أن هناك حدًّا أدنى من الارتباطات، وتوجد فروق بين أفراد العينة؛ مما يسمح بالتحليل العاملي عليها.

ثانيًا: الكشف عن البنية العاملية للمقياس من خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافي.

بعد التأكد من توفر شروط التحليل العاملي تم الاعتماد في استخلاص العوامل على اختبار منحنى الانحدار (Scree plot test)؛ حيث يفضل جورساتش (Gorsuch 1983) (كما ورد في تغزة، ٢٠١٢) اختبارَ منحنى الانحدار عن مِحَكِّ كايزر، ويرى أنه أكثر دقة عندما تكون العينة واسعة، ونسبة عدد المتغيرات المَقِيسة إلى عدد العوامل لا يقل عن (٣) متغيرات إلى عامل واحد. وقيم الشيوع مرتفعة؛ فتم إجراء اختبار منحنى الانحدار (Scree plot test) لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكونة للمقياس؛ موضحًا بالشكل التالي:



الشكل (٢) منحنى الانحدار (Scree plot) (التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكوِّنة لمقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بُعد)

أسفر اختبار منحنى الانحدار لكاتيل الشكل (٢) عن استخلاص عاملَين كامنَين قبل نقطة القطع الثانية، وهي تلك التي حدث بعدها انكسارٌ واضحٌ في الخط البياني، والتي تفصل بين سرعة انحدار المنحدر وبين تباطُئه.

ثم تم التحليل العاملي للكشف عن البنية العاملية الكامنة لمقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بُعد. بطريقة التحليل إلى المكونات الأساسية (Principle Component Analysis)، وبتحديد عدد العوامل بعاملَين، كما ظهر لنا باختبار تحليل المنحدر لكاتيل؛ ومن ثَمَّ أُجري تدوير العوامل باستخدام (Varimax) Rotation طريقة التدوير المتعامد؛ وذلك لافتراض استقلالية العوامل، وذلك للبيانات المتعلقة باستجابات عينة البحث على مقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بُعد، باستجابة (٢٣٥) على (١٦) مفردة باستخدام برنامج (SPSS). وأسفر التحليل عن عاملَين قيمة الجذر الكامن لكلٍّ منهما أكثر من الواحد الصحيح؛ فسرت مجتمعة ما نسبته (٤٤.٨٩٣%) من التباين الكلي. وفيما يلي جدول (٢٠) يوضح قيم الجذور الكامنة، ونسبة التباين المفسر لكل عامل، وكذلك نسبة التباين المفسر التراكمي.

جدول (١٧) نتائج قيم الجذور ونسب التباين المفسر لعوامل مقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بعد قبل وبعد التدوير المتعامد (Varimax) (ن = ٢٣٥)

العوامل	قبل التدوير			بعد التدوير		
	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر مجتمعة	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر مجتمعة
الأول	٤.٨٩٦	٣٠.٥٩٨	٣٠.٥٩٨	٤.٨٣٩	٣٠.٢٤١	٣٠.٢٤١
الثاني	٢.٢٨٧	١٤.٢٩٥	٤٤.٨٩٣	٢.٣٤٤	١٤.٦٥٢	٤٤.٨٩٣

ويتضح من جدول (١٧) أن العامل الأولَ بلغ جَذره الكامن بعد التدوير (٤.٨٣٩)، ونسبة التباين المفسر (٣٠.٢٤١%). كما أن العامل الثانيَ بلغ جَذره الكامن بعد التدوير (٢.٣٤٤)، ونسبة التباين المفسر (١٤.٦٥٢%). وبلغت نسبة التباين المفسر الكلية (٤٤.٨٩٣%)، وهي قيمه قريبة من نسبة التباين المفسر لمقياس الفيل (٢٠١٥) الذي تم استخدامُه في دراسة المعولي (٢٠١٧)، والتي بلغت (٤٩.٢٣٦%).

وبإجراء التدوير المتعامِد للعامل الأول لنَحصُلَ على مصفوفة المتغيرات (المفردات) المستخلصة بعد التدوير للعامل الأول، وهي كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٨) مصفوفة المتغيرات (المفردات) المستخلصة بعد التدوير للعامل الأول

المفردة	التشبع
٧	.٦٢٤
٨	.٤٥٨
٣	.٦٥٧
٩	.٧٣٩
٤	.٧٧١
١٠	.٧٦١
٥	.٧٣٠
١١	.٧٤٥
٦	.٦١٠

وقد تشبع عليه (٩) مفردات هي (٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١) تراوحت تشبُّعاتُها بين (.٤٥٨ – .٧٧١)، وهي المفردات التي تضمنت مفرداتِ العبء المعرفي الداخلي (الجوهري). العبء المعرفي الخارجي (الدخيل). وتم تسميته (العبء المعرفي الجوهري/ الدخيل). وبإجراء التدوير المتعامد للعامل الثاني لنحصل على مصفوفة المتغيرات (المفردات) المستخلَصة بعد التدوير للعامل الثاني، وهي كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٩) مصفوفة المفردات (المتغيرات) المستخلصة بعد التدوير للعامل الثاني

المفردات	التشبع
١٢	.٥١٤
١٣	.٤٦٣
١٤	.٤٥١
١٥	.٦١٢
١٦	.٥٦٧

يتضح من الجدول (١٩) أن العامل الثانيَ تشبع عليه مفردات (٥) هي (١٣،١٢، ١٤، ١٥، ١٦) تراوحت تشبُّعاتها بين (.٥١٤ – .٥٦٧)، وهي البنود التي تضمنت مفردات العبء المعرفي وثيق الصلة.

ثانياً: مناقشة وتفسير النتائج:

مما سبق يتضح أن مقياسَ العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بُعد يمتلك مؤشراتِ صدقٍ وثباتٍ موثوقًا بها، وبناءً على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي التي أسفرت عن عاملَين، فسر العامل الأول (٣٠.٢٤%)، وفسر العامل الثاني (١٤.٦٥%)، بإجمالي تباين مفسر (٤٤.٨٩%)، سوف تكتفي الباحثة بتفسير أبعاد العاملين ووصفهم كما يأتي: العامل الأول تشبعت عليه تسع مفردات هي (٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١)، والعامل الثاني تشبعت عليه خمس مفردات هي (١٢، ١٣،

١٤، ١٥، ١٦)، وتم تسميته (العبء المعرفي وثيق الصلة). ولم تتشبع أيٌّ من المفردتين (١، ٢) على أيٍّ من العوامل؛ لذا سوف تُحذف من المقياس.

كما أسفرت نتائج التحليل العاملي عن اندماج العامل الأول الجوهري مع الدخيل؛ حيث تشبعت مفرداتهما على بُعد واحد. ويشير العبء المعرفي الجوهري إلى تعدد وتفاعل العناصر المكونة لمهمة التعلم؛ مما يشكل عبئًا على الذاكرة العاملة المحدودة السعة والتجهيز.

وأما العبء المعرفي الدخيل فهو عبء يحدث نتيجة سوء التنظيم والتصميم غير المناسب للمواد التعليمية، وتقديم أنشطة غير مبرَّرة وغير مرتبطة بالمهمة الأصلية، ويُشكِّل ذلك عبئًا إضافيًّا على الذاكرة العاملة؛ يتمثل باستبعاد المعلومات غيرِ المرتبطة بالمهمة، تتبع مصادر المعلومات الأساسية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة لنوعية بيئة التعليم؛ حيث طبق المقياس في بيئة التعليم عن بُعد، وأيضًا إلى الظروف الدراسية للمتعلمين؛ حيث درسوا في ظروف استثنائية كانت جديدة عليهم وعلى المعلِّمين.

فقد ذكر علاونة (٢٠١٢) أن من مُعيقات التعلم عن بُعد أن بعض يفضل المعلمين الطرقَ التقليدية على التعليم الإلكتروني؛ اعتقادًا منه أن المنهجَ الورقيَّ هو المحورُ الرئيسُ للتعلُّم، مع عدم الوعي بأهمية التعليم الإلكتروني وطرق تفعيله، واعتبار أن استخدامه سيكون على حساب المنهج؛ كذلك عدم التمكن من استخدام التعلم الإلكتروني يجعل الوقتَ المخصَّصَ للتعلم غيرَ مناسِبٍ لتغطية محتوى المقرر. كما أن المناهج غير مَصوغة لطريقة التعلم عن بُعد، كما لا نُغفِل مستوى ثقافة المتعلمين والمعلمين في استخدام التكنولوجيا، ومدى أُلْفتهم لها، ومعرفتهم بطرق البحث والتواصل؛ فكما ذكر زمام وسليماني (2013) أن عدم تمكن أحد أطراف المنظومة التعليمية من استخدام التكنولوجيا يُعيق التعليم الإلكتروني. أيضًا من عيوب التعليم الإلكتروني أنه يقتل روحَ الإبداع لدى المتعلم والمعلم إذا ما تم استخدامُه بشكل مُفرِط؛ بحيث تُصبح عمليةُ التعلم طريقةً آلية مكررة؛ لذلك ليس غريبًا أن يشعرَ الطالب بتعدُّد وتفاعُل العناصر المهمة المكوِّنة للمهمة التعليمية. والتعليم الإلكتروني - الذي هو من أشكال التعلم عن بعد- له فلسفته التي ترى أن التعليم لا يحدث فقط عند عرْض المادة العلمية بل بطريقة عرضها، ومدى توافُقها مع خصائص المتعلمين، ونوع قناة الاتصال بين المعلم والمتعلم، ومناسبتها للموقف التعليمي، وتوافقها مع خصائص المعلم والمتعلم، التي تقوم على عامل تفاعل الطالب مع المِنصة، عامل وقت المنصة، وعامل عرض المنهج عن طريق المنصة.

هذا بجانب تغيُّر طريقة التواصل بين المعلم والمتعلم؛ فالمعلم أصبح لا يرى الطلاب ولا يرونه؛ مما أفقَد عمليةَ التعليم التواصلَ الحِسِّيَّ والبصري، كذلك تداخُل

العوامل المنزلية؛ فالطالب لم يعد مفرغًا للدراسة في الفصل، ولكنه الآن موجود داخل المنزل؛ فالعوامل المحيطة به أثناء أخذ الدروس تؤثر بأدائه.

ويبرز أهمية هذه النقاط ما ذكره الأتربي (٢٠١٢) بأن على المتعلم أن يلتزمَ بما يحدَّد له من جدول زمني؛ فيكون لديه وقتٌ كافٍ للمشاركة في دراسة المقرر، مع التنظيم في القيام بالتكليفات الموكلة إليه؛ فليس مستغربًا أن تتجمَّع جميع العبارات الخاصة بالعبء المعرفي الجوهري بالعبء المعرفي الدخيل؛ حيث تحقق ما ذكره الأتربي عما يتحقق في الدرس الافتراضي من التكامل؛ فالدرس المقدم افتراضيًّا ليس مجموعةً من المواد والوسائل التعليمية، وإنما هو وَحدةٌ تعليمية متكاملة قائمة بذاتها، تحتوي على المكوّنات الأساسية التي تجعل منه بَرنامجًا متكاملًا.

لكن مما يبشر في هذه النتائج أن العبء المعرفي وثيق الصلة ظل عاملًا قائمًا بذاته، وعبر عن نفسه، وتشبعت عليه المفردات بشكل منفرد؛ مما يوضح أن الطلاب منهمِكين في العملية، وقد يعود ذلك -برغم وجود كل المشتِّتات وتداخُلها مع بعض- إلى أن هناك دعمًا من المنصة التي وفرتْها وزارة التعليم لتحقيق التعليم عن بُعد، وهناك وسائل تحفيز للطلاب من قِبل الأسر التي تُكرّس كلَّ جُهدها للأبناء، كما توجد وسائل تقويم، والنجاح في المرحلة يعتمد على اختبارات نهائية.

ويؤكد ذلك ما ذكره (عبد الحميد، 2010) من مميزات للتعليم الإلكتروني: تعدُّد مصادر المعرفة، وتنوع الوسائل التعليمية؛ مما يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويشجع على التعلم الذاتي لهم، وإتاحة فرصه للمتعلمين للمناقشة والحوار، وتقديم تغذية راجعة. بالإضافة إلى أن التعليم عن بعد يقدِّم فرصةً لتعليم أكبر عدد ممكن من المتعلمين بوقت واحد. مع توفير بنية تعليمية تفاعُلية نموذجية؛ من خلال توفير دروس نموذجية وبنوك أسئلة، مع تنوع مصادر التعلم، وتوفر الكفاءة الذاتية للمعلم والمتعلمين، والمنظومة التعليمية بشكل خاص في التعامل مع التكنولوجيا؛ وذلك بإكسابهم الخبرات والمهارات اللازمة لذلك، مع الأخذ بعين الاعتبار توفير الشبكات التعليمية لمساعدة المؤسسات التعليمية في تنظيم وإدارة عملها، ونشر الثقافة التقنية في المجتمع.

وخلصت نتائج التشبعات إلى حذف مفردتين هما: (أبذل جهدًا بدنيًّا أثناء الدروس المقدمة عن بُعد، وأتفاعل مع العناصر البصرية المتعددة أثناء الدروس المقدمة عن بُعد)؛ حيث إنهما لم تتشبعا على أيِّ بُعد.

وما يبرر حذف المفردة (أبذل جهدًا بدنيًّا أثناء الدروس المقدمة عن بعد) بأن التعليم عن بُعد يحقق الملاءمة؛ حيث توفر تقنيات التعلم عن بعد مثل الإنترنت وأشرطة الفيديو، الهاتف، المواقع الملائمة لكل من المعلم والطالب، والتي تمكنه من سهولة الاستعمال، سواءٌ في المنزل أو أي مكان وفي أي وقت يناسبه، كذلك تحقق

المرونة؛ فتتميز برامج التعليم عن بُعد أنها تتيح للمتعلم مراجعةَ أشرطة الفيديو الخاصة بالمادة الدراسية في أي وقت يناسبه (قعشوش، ٢٠١١ كما ورد في غازي ٢٠١٧). وبحذف المفردة أتفاعل مع العناصر البصرية المتعددة أثناء الدروس المقدمة عن بُعد، ولعل ذلك يفسره ما ذكر (قعشوش) بأن التعليم عن بعد يوفر مِيزة الإحساس المتعدد؛ من خلال الأساليب التي يمكن استخدامها لتوصيل المادة التعليمية؛ فهناك مَن يتعلم من المواد المُتلفَزة، وهناك من يفضل التفاعل مع الكمبيوتر، وهناك مَن يتعلم من خلال أشرطة الكاسيت وغيرها من الوسائل. كما يدعم ذلك خفْضَ العبء المعرفي الدخيل على الذاكرة العاملة، عندما يكون المحتوى المقدَّم بطريقتين مختلفتَين، من الممكن فهمه من خلال كل طريقة بمَعزِل عن الطريقة الأخرى؛ فإنه يجب الاستغناء عن إحدى الطريقتين؛ لأن التكرار يتطلب سَعةً أكبر. وهذا أحد إستراتيجيات نظرية العبء المعرفي المعروفة بالإسهاب.

أيضًا تقديم المحتوى التعليمي كوحدة متكاملة متداخلة بالتخلص من مصادر تشتت الانتباه، والتي تحدث نتيجة تقديم نص مكتوب وصورة لنفس المعلومات المقدمة؛ مما يجعل المتعلم يفكر بأكثر من مصدر للتعلم للنشاط الواحد، وهذه إستراتيجية تركيز الانتباه (Change *et al.*, 201).

بالتالي نستطيع القول بأن المكونات العاملية لمقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا ذات بنية ثنائية، فقد تم اشتقاق عاملَين لتكوُّن العبء المعرفي عند العامل وهي:

العامل الأول: العبء المعرفي الجوهري/الدخيل فسر ما قيمته (٣٠.٢٤١%).

العامل الثاني: العبء المعرفي وثيق الصلة فسر ما قيمته (١٤.٦٥٢%).

كما تم حذف المفردتين الأولى والثانية بسبب أنهما لم يتشبعا على أيٍّ من العاملين؛ لذا سنقوم بحذفهم، ونُبقي على (١٤) مفردة تسعة من العبارات على العامل الأول وخمسة على العامل الثاني.

وبناءً على ما سبق يمكن القول بأن مقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بُعد في صورته الحالية يتمتع بخصائص سيكومترية موثوقٍ بها؛ وعليه يمكن استخدامه في البيئة السعودية.

وعليه نرى أن مقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بُعد اختلف مع المقاييس التالية؛ من حيث عددُ الأبعاد والصدقُ والثباتُ:

يختلف مقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بُعد في مقياس الجهد الذهني لِـ باس (Pass, 1992) المستخدم بدراسة (الخوالدة، ٢٠١٤) يتكون من ثلاثة أسئلة بتدريج تُساعي، وتم تطبيقه على بُعد تقليل العبء المعرفي الخارجي. واختلف مع دراسة الحربي (٢٠١٧). والذي استخدم مقياسًا للعبء المعرفي المعد من قبله، وتكون من ثلاثة أبعاد هي: العبء المعرفي الداخلي، والعبء المعرفي الخارجي،

والعبء المعرفي وثيق الصلة؛ حيث قام الباحث بعد ذلك بالتحقق من الصدق العاملي لمفردات المقياس البالغ عددها (١٨) مفردة، وباستخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية مع تدوير المحاور بطريقة الفاريمكس - أسفرت نتائج التحليل العاملي عن استبعاد (٤) مفردات بسبب عدم وصول تشبعاتها للحد الأدنى فيصبح المقياس (١٤) مفردة. وبذلك يتشابه مقياس الحربي (٢٠١٨) مع مقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بُعد في عدد المفردات، وتقترب قيمة الثبات؛ حيث تم حساب الثبات لمقياس الحربي (٢٠١٨) عن طريق حساب معامل ألفا لكرونباخ على عينة استطلاعية، وبلغت قيمة معامل الثبات (.٧٩١).

واختلفت مع مقياس الفيل (2015 ب) حول تطبيق مقياس العبء المعرفي المعد للتعرف على نوع العبء الموجود في كل مجموعة، وكان المقياس مكونًا من ثلاثة أبعاد هي العبء (الداخلي والخارجي والوثيق الصلة). وقام مُعِدُّ المقياس بحساب الصدق بعدة طرقٍ، وهي صدق المحكَّمين، وتم حساب الصدق العاملي؛ إذ قام معد المقياس بإجراء التحليل العاملي الذي كشف عن وجود عامل واحد يفسر (٤٩.٢٣٦%)، وبلغت قيم تشبعات الأبعاد الثلاثة الجوهري (.٥٧٩)، والدخيل (.٦٨٨)، ووثيق الصلة (.٨١٧).

أما دراسة المعولي (٢٠١٧) فقد تم حساب صدق المحكَّمين بعرضه على خمسة محكَّمين اتفقوا على توافق فِقرات المقياس مع الهدف من استخدام المقياس، وبالنسبة للثبات التي قدمتها المعولي (2017) تطبيق مقياس العبء المعرفي المعد من قبل الفيل (2015 ب)؛ فقد قام معد المقياس بحساب الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ، وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (.٧٥٢) وبطريقة التجزئة النصفية، وبلغ معامل الثبات (.٨١٥)، أما المعولي فقد حسب الثبات بطريقة إعادة الاختبار؛ حيث تم تطبيق المقياس مرتين متتاليتين، بفاصل زمني مقداره أسبوعان، وبلغ معامل الثبات (.٧٥٥).

واختلف مع مقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بُعد في عدد الأبعاد والصدق والثبات مع مقياس ناسا تليكس، والمستخدم في دراسة عز الدين (٢٠١٧).

واختلفت مع المقياس المستخدم في دراسة الكندري (2018) من حيث عدد الأبعاد، وعدد المفردات، ومعامل الثبات والصدق.

واختلفت مع دراسة المحاربي (2019) الذي استخدم مقياس التقدير الذاتي (NASA TLX) لقياس العبء المعرفي، في عدد الأبعاد ومقدار الثبات.

واختلفت مع دراسة نعيمة (2019) حيث استخدم مقياس العبء المعرفي المعد من فاضل (2014) بعد تقنية وحساب خصائصه السيكومترية على البيئة الجزائرية.

وتختلف مع دراسة موسى (2020) باستخدام ثلاثة أبعاد هي العبء المعرفي الداخلي والعبء المعرفي الخارجي والعبء الدخيل، مكون من (14) مفردة باستخدام وتدريج ليكرت الخماسي بعدد الأبعاد؛ حيث إن مقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بعد يتكون من بُعدين، وتتشابه معه في عدد الفقرات؛ حيث يتكون من (١٤) مفردة.

وتشابه مقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بُعد مع المقياس المستخدم في دراسة القويعي (2019) من حيث عدد الأبعاد.

التوصيات والمقترحات وملخص البحث

وفيما يلي ملخص نتائج البحث، يليها بعض التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

اولاً: ملخص نتائج البحث:

يأتي هذا البحث في ضمن الجهود المبذولة لإيجاد مقياس للعبء المعرفي في بيئة التعلم عن بعد؛ بحيث يتسم بالثبات والموثوقية بصدق نتائجه، والخروج بمقياس ذي بنية عامليه قوية؛ لذا يَهدِف هذا البحث إلى إيجاد دَلالات صدق وثبات مقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بعد لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم الإجابة عن أسئلة الدراسة، وأهمها: البحث في البنية العاملية لمقياس العبء المعرفي على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنور باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيقه على طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة في الفصل الثاني للعام الدراسي (١٤٤١ – ١٤٤٢)؛ ليكون مجتمع الدراسة. بأخذ عينة استطلاعية تتكون من (٧٠) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية للتحقُّق من صلاحية المقياس للتطبيق على العينة الكلية، ومن ثَمَّ تم التطبيق على عينة كلية تتكون من (٢٣٥) طالبة، وتم تطبيق الأساليب الإحصائية: معامل ارتباط بيرسون، وألفا لكرونباخ؛ للتحقق من الصدق والثبات للمقياس، كما تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي. ويمكن تلخيص النتائج كما يلي:

١. أظهرت النتائج تمتُّع مقياس العبء المعرفي على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة بمؤشرات صدق مناسبة.

٢. أظهرت النتائج تمتع مقياس العبء المعرفي على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة بمؤشرات ثبات مناسبة.

٣. تم استخراج عاملَين هما: (العبء المعرفي الجوهري/ الدخيل، والعبء المعرفي وثيق الصلة). من مقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بعد، وقد فسرت هذه العوامل (٤٤.٨٩٣%)؛ مما يدل على صلاحية العوامل للتطبيق على طالبات المرحلة الثانوية في المدينة المنورة.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة توصي الباحثة بما يلي:

١. الاستفادة من المقياس في إجراء دراسات على العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بعد، وبيئات التعلم الإلكتروني، والتعليم المدمج.

٢. تطبيق المقياس على عينات أكبرَ، وعلى فئات أخرى مثل الطلبة الذكور، ومراحل تعليمية أخرى، ومقارنة النتائج مع نتائج الدراسة.

٣. الاستفادة من مقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بعد في دراسة أثر بعض المتغيرات على العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بعد، كالجنس، والصف، ومستوى التحصيل الدراسي، والمستوى الاقتصادي للمتعلمين.

٤. استخدام عدة معايير للحكم على عدد العوامل المستخرجة للمقاييس المختلفة وعدم الاكتفاء بالأساليب التقليدية التي ترتكز على قيمة الجذر الكامن التي تزيد على الواحد الصحيح.

ثالثاً: المقترحات:

استكمالاً لما توصل إليه البحث الحالي من نتائج فإنه يمكن اقتراح الدراسات والبحوث المستقبلية التالية:

١- التحقق من دلالات الصدق والثبات لمقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بعد، من خلال إعادة البحث على مجتمعات أخرى.

٢- استخدام عدة طرق إحصائية للبحث في صدق البناء العاملي للاختبارات والمقاييس؛ للتأكد من موثوقِيَّتِها، وسلامة نتائجها؛ مثل التحليل العاملي التوكيدي. الأمر الذي يقدم صورةً أوضحَ عن طبيعة هذه المقاييس في ضوء اختلاف الثقافات.

٣- التحقق من البنية العاملية لمقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بعد، من خلال إعادة البحث على مجتمعات أخرى.

٤- محاولة الكشف عن العامل العام من خلال دراسة الارتباط بين نتائج مقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بعد، مع مقاييسَ تَقيس كلًّا من الفاعلية الذاتية للتعلم العام والذكاء العام كقدرة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

الأتربي، شريف. (٢٠١٩). *التعليم بالتخيل إستراتيجية التعليم الإلكتروني وأدوات التعلم*. القاهرة: العربي للنشر والتوزيع.

إسماعيل، محمد؛ الخولي، هشام؛ الصاوي، رضا؛ وعلي، عبير. (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي في ضوء نظرية العبء المعرفي على التحصيل الدراسي لذوي صعوبات تعلم الرياضيات من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية ببنها*، ٣(١٨).

البشراوي، شاكر. (٢٠٢٠) . العدالة المدرسية وعلاقتها بالانهماك بالتعلم والانتماء المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم النفسية*، ٣١(١)، ٤٤١-٤٨٨.

تيغزة، أمحمد. (٢٠١٢). *التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الجابري، نبيل. (٢٠١٢). *البناء العاملي لمقياس العوامل الخمس الكبرى في الشخصية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لدى طلاب جامعة أم القرى*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية.

الحربي، مروان. (٢٠١٥). الانهماك بالتعلم في ضوء اختلاف مصدر العبء المعرفي ومستوى العجز المتعلم ورتبة السيطرة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الملك سعود، ٢٧(٣)، ٤٦١-٤٨٨.

الحربي، مروان. (٢٠١٧). الخصائص النفسية والمعرفية المميزة لضعف رغبة المبتكرين والمخترعين ورواد الأعمال عن تطوير أفكارهم الابتكارية والاختراعية والريادية ضمن حاضنات الأعمال وأودية التقنية. *مجلة العلوم النفسية والاجتماعية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٤٣)، ٢٦٧ – ١٣٥.

الحلفاوي، وليد. (٢٠١١). *التعليم الإلكتروني تطبيقات مستحدثة*. القاهرة: دار الفكر العربي مدينة نصر.

الحوشان، أمل. (٢٠٢٠). تقويم تجربة التعليم عن بعد في ضوء جائحة كورونا باستخدام نموذج القرارات المتعددة (CIPP) دراسة ميدانية على طلبة الجامعات السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤(٤٤).

الخالدي، هاني. (٢٠١٧). البنية العاملية لمقياس قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة (دراسة استكشافية توكيدية مقارنة). *المجلة العربية للدراسات الأمنية*، ٣٤(٣)، ٣٧٤- ٣٨٨.

خليفة، أميرة. (٢٠١٩). فاعلية نمط الإبحار التكيفي إخفاء الروابط في بيئات التعلم الإلكتروني على خفض العبء المعرفي لدى طلاب شعبة اللغة الإنجليزية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، ٢٥(٥)، ١٢٥- ١٨٢.

الخوالدة، ميرفت. (٢٠١٤). *الأساليب المعرفية والكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتنبئات بالعبء المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية في قصبة المفرق*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

راضي، أفراح. (٢٠١٨). التفكير الجانبي وعلاقته بالانهماك التعليمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة الآداب*، ١(١٢٧)، ٤٣٩- ٤٦٢.

الربابعة، خالد. (٢٠١٩). *أثر برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في خفض العبء المعرفي*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

رمضان، أحمد؛ والدرس، علاء. (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند الى الدماغ في تنمية مهارات التفكير المنظومي خفض العبء المعرفي لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية بطنطا*، ٦٤(٤)، ١- ٨٢.

رمضان، منور. (٢٠١٤). *البناء العاملي لرائز القدرات المعرفية "CogAt" باستخدام التحليل العاملي التوكيدي والاستكشافي*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

رينولدز، سسيل؛ وليفجنسون، رونالد. (٢٠١٢).Reynolds and Livingston. *إتقان القياس النفسي الحديث النظريات والطرق*. (ترجمة، علام، صلاح الدين (٢٠١٣)). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الزعبي، محمد. (٢٠١٧). أثر العبء المعرفي وطريقة العرض التنظيم وزمن التقديم للمادة التعليمية في البيئات متعددة الوسائط على التذكر. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (٥)، ١٨٩-٢١٨.

الزغلول، عماد. (٢٠١٠). *نظريات التعلم*. عمَّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زمام، نور الدين، وسليماني، صباح. (٢٠١٣). تطور مفهوم التكنولوجيا واستخدامه في العملية التعليمية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة محمد خيضر، (١١)، ١٦٣- ١٧٤.

سهيلة، وصيف. (٢٠١٧). نموذج بادلي للذاكرة العاملة دراسة تحليلية نقدية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ٣٠(٩)، ٢١٥- ٢٢٤.

أبو سيف، ملك. (٢٠١٧). *أنموذج مقترح لتطوير برامج التعلم عن بعد في الجامعات الأردنية في ضوء المشكلات التي تواجهها*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

شحاتة، منى. (٢٠٢١). اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا (كوفيد – 19). *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد، ٣٢(١)، ٤٧٠- ٤٨٩.

الشريف، سناء. (٢٠١٨). *العلاقة التبادلية بين العبء المعرفي والقدرة الابتكارية كمخرجات تعليمية للطالب المعلم*. المؤتمر العلمي الدولي الثاني – جمعية الامسيا، مصر.

صالح، علي. (٢٠١٩). البنية العاملية الاستكشافية والتوكيدية لمقياس القلق بالله. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، جامعة محمد خيضر، ٨(٦)، ٣١٥- ٣٤٤.

عامر، عبد الناصر. (٢٠١٨). *نمذجة المعادلة البنائية للعلوم النفسية والاجتماعية الأسس والتطبيقات والقضايا*. الرياض: دار جامعة نايف للنشر.

عبد الحميد، عبد العزيز. (٢٠١٠). التعلم الالكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم. (ط١). دار المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، جمهورية مصر العربية.

عبد الرحمن، عبد السلام، وزغول، رافع. (٢٠١٧). نموذج سببي للعلاقة بين الحاجات النفسية والتوجهات الهدفية والانهماك في التعليم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدارسات التربوية والنفسية*، ٨(٢٤)، ١٨١- ١٩٦.

بن عتوة، عدة. (٢٠١٨). البناء العاملي الاستكشافي والتوكيدي لمقياس التعلق العاطفي صورة الأم: دراسة سيكومترية. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية الإنسانية*، المركز الجامعي بلحاج بوشعيب عين تموشنت، ٢(١)، ١١٢- ١٣٣.

العتيبي، هيا. (٢٠١٧). فاعلية الاستراتيجيات الشكلية المستندة للعبء المعرفي في تحصيل طالبات الص الثاني ثانوي في مادة الفقه. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، ١٨(٢)، ٣٢٥- ٤٤٣.

عز الدين، سحر. (٢٠١٧). فاعلية استخدام المنظمات الرسومية في تنمية التحصيل خفض العبء المعرفي المصاحب لحل المشكلات الخوارزمية في الكيمياء التحليلية وأساليب التعلم المفضلة لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للبحوث التربوية*، جامعة الامارات، ٤١(٢).

علام، رجاء. (٢٠١٤). *تقويم التعلم*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
علاونة، حسن. (٢٠١٢). *فاعلية مساق التعلم بالحاسوب من وجه نظر طلبة ماجستير تقنية التعلم في جامعة اليرموك*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
عميرة، جويدة؛ طرشون، عثمان؛ وعليان، علي. (٢٠١٩). خصائص وأهداف التعليم عن بعد والتعليم الالكتروني -دراسة مقارنة عن تجارب بعض الدول العربية-. *المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية*، ٦(١)، ٢٨٥- ٢٩٨.
الفيل، حلمي. (٢٠١٥أ). *الذكاء المنظومي في نظرية العبء المعرفي*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
الفيل، حلمي. (٢٠١٥ب). *مقياس العبء المعرفي*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

القحطاني، سالم، العامري، أحمد، آل مذهب، معدي، والعمر، بدران. (٢٠١٣). *منهج البحث في العلوم السلوكية*. ط (٤). الرياض: جامعة الملك سعود. فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.
قطامي، يوسف. (٢٠١٣). *النظرية المعرفية في التعلم*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
القويعي، نورة. (٢٠١٩). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كمنبئات بالعبء المعرفي التفكير البنائي لدى طالبات المرحلة الثانية في مدينة حائل. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة القصيم، المليداء، المملكة العربية السعودية.
الكندري، علي. (٢٠١٨). التعلم الالكتروني والعبء المعرفي على الطلاب: دراسة تقويمية، ورؤية مستقبلية. *دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية*، الزقازيق، ١٠١(٢)، ٣٤٧- ٣٨٢.
المحاربي، محمد. (٢٠١٩). فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم العبء المعرفي لدى طلبة الصف العاشر في مادة الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان.
محمد، تهاني. (٢٠٢١). فاعلية بعض الاستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير المنتج والتنظيم الذاتي في العلوم بالمرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*،٨١(٨١)، ٢٧٧- ٣٣٤.

مصطفى، منال. (٢٠٢٠). نماذج تحليل المسار متعدد المجموعات المفسرة للعبء المعرفي في ضوء فاعلية الذات للحاسوب اللوحي التعليمي والذكاء الناجح في التعلم عن بعد نتيجة فيروس كورونا لدى طلاب المرحلة الثانوية المصرية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٣(٢١)، ٢٤٤- ٢٧٥.

المعمري، خالد. (٢٠١٠). *الخصائص السيكومترية والبنية العاملية والمعايير لقائمة الرهاب الاجتماعي على طلبة جامعة السلطان قابوس*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان.

المعولي، نوال. (٢٠١٧). *فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية العبء المعرفي على منخفضي التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء في الصف الثاني عشر*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان.

المغربي، محمد، وسندي، فائزة. (٢٠١٣). أثر توظيف الفصول الافتراضية في تدريس وحدة الاتصال التعليمي على تحصيل طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى في ضوء التخصصات المختلفة. *مجلة بحوث التربية النوعية*، (٣٢)، ٤٦٠- ٤٨٥.

منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). (٢٠٢٠أ). *التقرير العالمي لرصد التعليم لعام ٢٠٢٠*. تم الاسترجاع من الرابط https://unesdoc.unesco.org/home

منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). (٢٠٢٠ب). *التعليم عن بعد*. تم الاسترجاع من الرابط https:/jrhk hgrdhs hgk/unesdoc.unesco.org/home

موسى، محمود. (٢٠٢٠). اختبار الفروق بين معاملات الفا عبر قياسات التقرير الذاتي والمهام المعرفية لنظرية العبء المعرفي. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ٣(٢)،٥٦٣ – ٦٠٥.

موقع وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. https:// www.moe.gov.sa

المومني، رنا. (٢٠١٧). التكامل بين التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي كطريقتين للتحقق من البنية العاملية لمقياس مكنزي للذكاءات المتعددة: الصورة السعودية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، جامعة البحرين، ١٨(٤)، ٥٠٣- ٥٤٢.

نعيمة، بوزاد. (٢٠١٩). العبء المعرفي لدى تلاميذ طور المتوسط، دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطة موسى طيبي- العامرة- عين الدفلى. *مجلة العلوم الاجتماعية*، ٥(١)، ٥٧- ٨١.

الوسيدي، أسامة، وحسن، ياسر. (٢٠١٧). *مقارنة خصائص المفردات وفق النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للمفردة للقياس باستخدام المحاكاة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Andersen, S., Frendo, M. and Sorensen, M. (2020). Effects on cognitive load of tutoring in virtual reality simulation training. *MedEd Publish*, 9(1) 1- 7.

Brachten, F., Brunker, F., Frick, N., Ross, B. and Stieglitz, S. (2020). On the ability of virtual agents to decrease cognitive load: an experimental study. *Information Systems and e-Business Management*, 18(2), 187- 207.

Chang, T., Hsu, J. and Yu, P. (2011). A comparison of single-and dual-screen environment in programming language: Cognitive loads and learning effects. *Journal of Educational Technology & Society*, 14(2), 188-200.

Dao, D. (2020). Best Practices for Monitoring Students' Cognitive Load in Online Courses: A Case Study at a University in Iowa. *International Journal of Education and Social Science*, 7 (2), 25- 39.

de Araujo Guerra Grangeia, T., de Jorge, B., Franci, D., Martins Santos, T., Vellutini Setubal, M., Schweller, M. and de Carvalho-Filho, M. (2016). Cognitive load and self-determination theories applied to e-learning: impact on students' participation and academic performance. *PloS one*, 11(3), 1- 21.

Debue, N. and Van De Leemput, C. (2014). What does germane load mean? An empirical contribution to the cognitive load theory. *Frontiers in psychology*, 5(1099), 1- 12.

Dooley, A. (2015). *A Comparison of Three Levels of Verbal Redundancy in Multimedia Learning and Its Effects on Memory Retention and Transfer in Legal Professionals.* (Doctoral dissertation). University of South Carolina - Columbia, Retrieved from: https://scholarcommons.sc.edu/etd/3278.

Iyer, R. and Orji, R. (2020). Cognitive load in Games for Health - A discussion. *In 2020 IEEE 8th International Conference on*

Serious Games and Applications for Health (SeGAH), Vancouver, BC, Canada, pp. 1-5. https://doi: 10.1109/SeGAH49190.2020.9201767.

Jenny, L., David, J. and Laura, W. (2017). Cognitive load in voice therapy carry- over exercises. *Journal of Speech Language, and Hearing Research*,(60), 1-12.

Kalyuga, S. (2010). Schema Acquisition and Sources of Cognitive Load. In J. Plass, R. Moreno, & R. Brünken (Eds.), Cognitive Load Theory (pp. 48-64). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi:10.1017/CBO9780511844744.005

Lopez, o., Ibanez, J. and Racines, O. (2017). Students' metacognition and cognitive style and their effect on cognitive Load and Learning achievement. *Educational Technology & Society*, 20(3), 145-157.

Paas, F. and Van Merriënboer, J. (2020). Cognitive-Load Theory: Methods to Manage Working Memory Load in the Learning of Complex Tasks. *Current Directions in Psychological Science*, 29(4), 394-398.

Pignatiello, G., Tsivitse, E. and Hickman Jr, R. (2018). A preliminary psychometric evaluation of the eight-item cognitive load scale. *Applied Nursing Research*, (40), 99-105.

Shreiber, J., Noran, A., Stge, F., Barlow, E. & King, J. (2010). Reporting Structural Equaation Modeling and Confirmatory Factor analysis Results Equation: A Review. *Journal of Educational Research*, 99, 323- 337.

Sweller, J., Ayres, P. and Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory: Explorations in the learning sciences, instructional system and performance technologies*. New York: Springer.

Sweller, J. (2010). Element interactivity and intrinsic, extraneous, and germane cognitive load. *Educational psychology review*, 22(2), 123-138.

Tanchuk, N. (2020). Is Inquiry Learning Unjust? Cognitive Load Theory and the Democratic Ends of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 54(5), 1167-1185.